

Volume 13, número 31, Agosto, 2023

ISSN: 2177-8183



SUMÁRIO

Expediente

Artigos

A COMPREENSÃO DOS GRADUANDOS E DOCENTES DOS CURSOS DE SAÚDE SOBRE DISCIPLINAS QUE ABORDAM A ATENÇÃO À SAÚDE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Marhla Assunção, Albertino José Ferreira Neto, Ramon Missias-Moreira, Francis Natally de Almeida Anacleto, Karla Daniele de Sá Maciel Luz, Cheila Nataly Galindo Bedor

Páginas: 04-30

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

Danniella Patrícia Araújo de Almeida , Elisângela Bastos de Melo Espíndola

Páginas:31-57

PENSANDO A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE NO CONTEXTO DA PESQUISA EM PSICANÁLISE: ANÁLISE DO PERIÓDICO CADERNOS DE PSICANÁLISE (CPRJ)

Sérgio Choiti Yamazaki, Regiani Yamazaki

Páginas: 58-87

A BASE SOCIOECONÔMICA DO MOVIMENTO SANTA CATARINA PELA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Fabício Spricigo, Lourival José Martins Filho

Páginas: 88-113

CONTRIBUIÇÃO DA LEI DE COTAS DE Nº 12.711/2012 DENTRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)

Claudio Alencar, Gláurea Pereira de Freitas Rodrigues, Kairon Michael da Costa Sampaio, Gina Gouveia Pires de Castro, Paulo Roberto Ramos

Páginas: 114-134

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE CAPITAL CULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vergas Vitória Andrade da Silva

Páginas: 135-159

RECOMENDAÇÕES SOBRE GERENCIAMENTO DE PROJETOS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Alexandre Garcia de Farias, Altamir Fernandes de Oliveira, João Antônio Gomes Pereira, Eduardo Meireles, Sirlei Glasenapp
Páginas: 160-182

**REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE EDUCACIONAL DA REGIÃO
FRONTEIRIÇA DE PORTO MURTINHO/BRASIL**

Luciane Pinho de Almeida, Gabriel de Souza Sales, Gabriela Pereira da Silva, Livia Elena Cunha de Laura
Páginas: 183-202

**ADESÃO AO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DE
NOTÍCIAS DE JORNAIS DA BAHIA**

Manassés dos Santos Silva, Lucas Novais Barros, Fernanda dos Santos Nascimento
Páginas: 203-231

**A QUEIXA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Euristela Barreto Sodré, Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa
Páginas: 232-259

**QUESTÕES NORMATIVAS NA DEFINIÇÃO DA CATEGORIA VERBO EM
GRAMÁTICAS BRASILEIRAS E SEU ENSINO: UMA REVISÃO CONCEITUAL NA
PERSPECTIVA FUNCIONALISTA**

Sheila Fabiana de Pontes Casado, Edmilson Luiz Rafael
Páginas: 260-285

**A APRENDIZAGEM HUMANA COMO ATIVIDADE MULTIFACETADA: UMA
REVISÃO DA LITERATURA EM BUSCA DE UM DIÁLOGO COM O TEMPO
PRESENTE**

Leonardo Henrique Brandão Monteiro
Páginas: 286-310

**DESENVOLVIMENTO INOVADOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO
PÓS-MARÇO DE 2020**

Luana Priscila Wunsch, Fabiano Paes de Oliveira
Páginas: 311-337

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS: CONTRIBUIÇÕES
PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Nadja Fonsêca da Silva
Páginas: 338-365

Relatos de Experiências

SENSIBILIZAR PARA CONSCIENTIZAR: ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR

Jones Baroni Ferreira de Menezes, Francisca Hênia Cavalcante Peixoto, Maria Milena Fernandes da Silva, Germana Costa Paixão

Páginas: 366-388

ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE (APS) E PANDEMIA POR COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

Kátia Simoni Bezerra Lima, Sueleen Thaisa Henrique de Souza, Quézia Dominique Ribeiro Soares

Páginas: 389-411



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE
56.304-205

E-mail: revasf.univasf@gmail.com

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

Volume 13, número 31, maio/junho/julho/agosto, 2023



Reitor

Prof. Dr. Telio Nobre Leite

Vice-Reitora

Profa. Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

Pró-Reitor de Ensino

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Pró-Reitora de Extensão

Profa. Dra. Michelle Christini Araújo Vieira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Maria Helena Tavares de Matos

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.

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

Me. Tânia Cristina Silva, 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

E-mail: revasf.univasf@gmail.com

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

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

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

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.

**A COMPREENSÃO DOS GRADUANDOS E DOCENTES DOS CURSOS DE
SAÚDE SOBRE DISCIPLINAS QUE ABORDAM A ATENÇÃO À SAÚDE DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

***THE UNDERSTANDING OF THE UNDERGRADUATE STUDENT AND
TEACHERS OF THE HEALTH COURSES ABOUT DISCIPLINES THAT
APPROACH HEALTH CARE OF PEOPLE WITH DISABILITIES***

***LA COMPRENSIÓN DE ESTUDIANTES DE PREGRADO Y PROFESORES
DE CURSOS DE SALUD SOBRE DISCIPLINAS QUE ABORDAN LA
ATENCIÓN DE LA SALUD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD***

Marhla Assunção
marhlalba@gmail.com
Mestra em Ciências da Saúde e Biológicas
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

Albertino José Ferreira Neto
albertinojfneto@gmail.com
Discente do curso de Medicina
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Ramon Missias-Moreira
ramon.missias@univasf.edu.br
Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Francis Natally de Almeida Anacleto
francisnatally@yahoo.com.br
Docente do Colegiado de Educação Física
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Karla Daniele de Sá Maciel Luz
karla.maciel@univasf.edu.br
Docente do Colegiado de Psicologia
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Cheila Nataly Galindo Bedor
cheila.bedor@univasf.edu.br
Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Biológicas
Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

Introdução: existe no mundo mais de um bilhão de Pessoas com Deficiência (PcD). No Brasil cerca de 24% da população possui alguma deficiência. Há um avanço das leis para a garantia dos direitos desses indivíduos, entretanto, o acesso aos serviços de saúde é restrito, aqueles que conseguem atendimento, encontram dificuldade para ter suas necessidades plenamente atendidas. Existe uma insatisfação por parte dos pacientes, devido à formação limitada dos profissionais de saúde para atendimento à PcD, contudo não há consenso sobre a melhor forma de modificar esse panorama. Uma possibilidade seria inserir disciplinas específicas que abordem essa temática nas graduações em saúde. **Objetivo:** descrever a compreensão dos discentes e docentes dos cursos de graduação em saúde acerca de disciplinas que abordem a saúde da PcD. **Metodologia:** foram analisados 5 Projetos Pedagógicos de Curso de uma Universidade pública, buscando disciplinas que discutem a temática. Em seguida, alunos e docentes foram questionados sobre a compreensão em relação às disciplinas encontradas e contribuições destas no processo formativo. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da UNIVASF sob nº do CAAE: 70590817.1.0000.5196. **Resultados:** foram identificadas oito disciplinas de cursos diferentes. Para docentes, a oferta de disciplinas específicas pode ser um caminho de inclusão, mas, não garante atendimento inclusivo. No que concerne aos discentes, estes também apontaram necessidade de mais disciplinas específicas. Os discentes ressaltaram também que o estágio, favorecendo o contato com a PcD durante a graduação, é extremamente necessário para atendimento em saúde. **Conclusão:** foi percebida uma mudança de estereótipos após os discentes concluírem essas disciplinas, entretanto os mesmos não se sentiram preparados para atendimento desse público, demonstrando uma necessidade de mais disciplinas e vivências neste assunto.

Palavras-chave: Profissional de Saúde; Educação; Inclusão; Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

Introduction: there are more than one billion People with Disabilities (PcD) in the world. In Brazil, about 24% of the population has some disability. There is an advance in laws to guarantee the rights of these individuals, however, the access to health services is restricted, and those who receive care, find difficulty to have their needs fully met. There is dissatisfaction on the part of patients, due to the limited training of health professionals to care for PcD, nevertheless, there is no consensus about the best way to change this overview. One possibility would be to insert specific disciplines that address this theme in health graduation courses.

Objective: to describe the understanding of students and professors of graduation health courses about disciplines that address PcD health. **Methodology:** 5 Pedagogical Course Projects of a public university were analyzed, searching for disciplines that discuss the theme. Next, students and teachers were asked about their understanding regard to the disciplines found and their contributions to the formation process. This research was approved by the ethics and research committee of UNIVASF under CAAE number: 70590817.1.0000.5196. **Results:** eight disciplines from different courses were identified. In the view of professors, the offer of specific disciplines can be a way of inclusion, but, it does not guarantee an inclusive service. Regarding to the students, they also indicated the need for more specific disciplines. The students also emphasized that the graduate training, providing the contact with PcD during graduation, is extremely necessary for health care. **Conclusion:** It was noticed a change in stereotypes, after the students completed these disciplines, however they did not feel prepared to serve this public, showing the need for more disciplines and experiences on this subject.

Keywords: Health Professional; Education; Inclusion; Disabled person.

RESUMEN

Introducción: hay más de mil millones de personas con discapacidad en el mundo (PcD), En Brasil hay un avance de leyes para garantizar los derechos de estas personas. Sin embargo, el acceso a los servicios de salud está restringido, quienes reciben atención tienen dificultades para satisfacer plenamente sus necesidades. Existe descontento por el desconocimiento debido a la precaria formación de los profesionales de la salud para atender al CPD, sin embargo no existe consenso sobre la mejor forma de modificar este escenario. Una posibilidad sería insertar disciplinas específicas que aborden este tema en las titulaciones de salud. **Objetivo:** este estudio tuvo como objetivo describir la percepción de estudiantes y profesores de cursos de pregrado en salud sobre disciplinas que abordan la salud de la DCP. **Metodología:** se analizaron cinco Proyectos de Curso Pedagógico de una Universidad pública, buscando temas que aborden el tema. Luego, se preguntó a estudiantes y profesores sobre las percepciones en relación a las disciplinas encontradas y sus aportes al proceso de formación. Esta investigación fue aprobada por el comité de ética e investigación de UNIVASF con el número CAAE: 70590817.1.0000.5196. **Resultados:** se identificaron ocho disciplinas de diferentes cursos. Para los docentes, la inclusión de asignaturas específicas puede ser un camino de inclusión, pero no garantiza un cuidado inclusivo. Junto con los estudiantes, también señalaron la necesidad de disciplinas más específicas. Los estudiantes destacaron que la pasantía que favorezca el contacto con el PcD durante la graduación es sumamente necesaria para el cuidado de la salud. **Conclusión:** se notó un cambio en los estereotipos luego de que los estudiantes completaron

estas disciplinas, sin embargo no se sintieron preparados para atender a esta audiencia, demostrando la necesidad de más disciplinas y experiencias en esta materia.

Palabras clave: Profesional de la salud. Educación. Inclusión. Personas con Discapacidad.

INTRODUÇÃO

Os desafios para uma educação de qualidade são muitos, em meio a eles, hodiernamente reflete-se bastante acerca da inclusão. Na educação, incluir é muito mais do que inserir o estudante dentro de uma determinada instituição, é, em companhia desse, construir saberes sociais, afetivos e cognitivos. De acordo Rosa *et al.* (2020), estes saberes devem ser capazes de se transformarem em habilidades para tornarem os sujeitos críticos, independentes e autônomos, dentro de um espaço de convivência e aprendizagem que tenha características amplas e dinâmicas.

A Universidade tem o papel de proporcionar uma educação mais justa e democrática para todos os jovens e contribuir com a elaboração de conhecimentos e efetivação de políticas inclusivas. A Educação Inclusiva é uma política educacional garantida por lei e deve ser implementada de maneira que forneça aos estudantes em formação, independentemente do nível de ensino, uma resposta educativa adequada às suas necessidades pessoais, profissionais e favoreça a sua socialização e aprendizagem (SALES; MOREIRA; COUTO 2016).

A pessoa com deficiência (PcD) é aquela que possui uma especificidade física, mental ou sensorial que, na interação com um meio que pouco ou nada a inclui, fica à mercê de situações que inviabilizam sua efetiva integração com os diversos aportes sociais (DINIZ, 2007).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), através da convenção sobre os “Direitos das Pessoas com Deficiência”, que aconteceu em janeiro de 2011, foi realizada uma estimativa mundial de estima-se que o número de PcD no mundo que ultrapassou a marca de um bilhão de pessoas. Naquele período, aproximadamente uma em cada sete pessoas no mundo tinha algum tipo de deficiência (WHO, 2012; ONU, 2011).

Conhecer, entender e defender os direitos das PcD é o ponto de partida para que elas tenham visibilidade, voz e respeito. O Brasil avançou muito nos últimos anos no que concerne para ampliar os direitos das pessoas com deficiência. É notório o número de leis, programas e políticas voltadas para a PcD, por exemplo: Lei Orgânica da Saúde – nº 8.080/90 (BRASIL, 1990), Lei n.º 10.436/02 Língua Brasileira de Sinais (Libras) – (BRASIL, 2002), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – nº 13.146/15 (BRASIL, 2015). Assim, o Brasil assumiu o dever de respaldar a PcD através de medidas que promovam autonomia, acessibilidade, igualdade de oportunidades, inclusão social e combate à discriminação (BRASIL, 2015).

Embora o Sistema Único de Saúde (SUS) apresente em seus princípios o acesso gratuito ao serviço de saúde, com equipe multiprofissional, preservando a autonomia das pessoas, a defesa de sua integridade física e moral, garantindo universalidade de acesso e integralidade da assistência (BRASIL, 1990), muito ainda precisa ser feito, visto que mais de 50% das PcD em todo o mundo não conseguem pagar por serviços de saúde. Como consequência, estas pessoas tem menos acesso aos serviços de saúde e quando conseguem, os serviços apresentam dificuldades no acolhimento, atuação profissional excludente e inacessível, como também, ausência de equipamentos para atender de forma integral e digna a APCD (WHO, 2012; GOTADO; ALMEIDA, 2016).

Desde a implementação da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (PNSPCD), em 2010, é ressaltada a importância e necessidade em

abordar nas disciplinas dos cursos de graduação em saúde, conteúdos referentes à saúde da PcD de forma transversal. E aqui cabe ressaltar também a importância de se fomentar projetos de pesquisa, extensão, eventos acadêmicos que atendam às diretrizes da PNSPCD. Para isso, os currículos desses cursos devem ser adequados para garantir um conhecimento que englobe as necessidades da PcD, além do desenvolvimento de habilidades e competências no que tange ao atendimento, comunicação, orientações e resolutividade (BRASIL, 2010; WHO, 2012; BRASIL, 2017).

Várias pesquisas recentes mostram ineficiência e baixa resolutividade nos atendimentos prestados à PcD, oriundas principalmente de uma atuação profissional capacitista, ou dito de outro modo, uma atuação que reforça o lugar de estigma e exclusão da PcD. Nessa perspectiva, é necessário identificar e descrever como as universidades estão contribuindo na formação desses profissionais de saúde já que existem leis e políticas que asseguram a formação profissional relativa a esse assunto (BEZERRA; SILVA; MAIA, 2015; MARTINS *et al.*, 2015; WHO, 2012).

Deste modo, este estudo valeu-se da pesquisa qualitativa para compreender a percepção de discentes e docentes de cursos superiores, da área de saúde, sobre disciplinas que discutem a saúde de PcD, com vistas a realizar uma avaliação situacional de acordo com a percepção desses atores sociais.

MÉTODO

Trata-se de um estudo transversal, exploratório e analítico, com abordagem qualitativa, realizado em uma universidade pública federal localizada no município de Petrolina-PE. Pioneira na oferta de cursos de graduação em

saúde, e possui projetos pedagógicos e a oferta de disciplinas que discutem atenção à saúde da PcD.

A amostra foi composta por todos os discentes que estavam matriculados em disciplinas que abordavam a saúde da PcD, em 2017, bem como, os respectivos docentes. Para identificar essas disciplinas, realizou-se uma leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de saúde dessa instituição.

Os PPCs foram lidos na íntegra, na busca de disciplinas que discutissem a atenção à saúde da pessoa com deficiência; após identificação, foram aplicados questionários aos discentes, em seguida foram realizadas entrevistas com os docentes. A coleta de dados com os discentes aconteceu em dois momentos distintos, o primeiro no início do semestre de 2017.2, nas primeiras aulas deste período e o segundo ao final do mesmo semestre, na última aula das disciplinas. As entrevistas com os docentes aconteceram após o término das disciplinas.

Os questionários utilizados no início e ao final das disciplinas foram adaptados de Gomes (2007), abordando a importância da disciplina na formação deste futuro profissional de saúde, pretensão de trabalhar ou ter experiências com pessoas com deficiência, bem como, visão acerca dessa parcela da população. Entretanto, apenas o questionário aplicado ao final possui questões que avaliam a satisfação com a disciplina (ementa, carga horária, assuntos, metodologia), se a compreensão do discente sobre a deficiência mudou após a disciplina e se este se sente preparado para atender esse público. Para isso, utilizou-se a escala de *Likert* (1932), com o objetivo de avaliar a satisfação dos discentes quanto à disciplina que cursaram.

O roteiro da entrevista para os docentes versava sobre a trajetória profissional, disciplina que lecionavam e suas opiniões pessoais no tocante à atenção à saúde da pessoa com deficiência, construída com base no estudo de Gomes (2007).

Para a coleta, foram incluídos na pesquisa todos os discentes dos cursos de saúde da UNIVASF (vai citar mesmo o nome da UNIVASF?) que estavam devidamente matriculados em seus referidos cursos e cursando as disciplinas elencadas durante o semestre de 2017.2. Foram excluídos da pesquisa os discentes matriculados nessas disciplinas, provenientes dos demais cursos de graduação, assim como, os que não responderam aos questionários nas duas fases da pesquisa ou que não estiveram presentes no momento da coleta de dados.

Finalizada a coleta dos dados, foi construído um formulário no *Google Forms* e todas as respostas foram transcritas, na íntegra, para um banco de dados. As entrevistas aplicadas aos docentes foram transcritas e foi realizada análise de conteúdo temática de Bardin (2011), com o suporte do programa *MAXQDA* (2007) versão R121010. Toda a pesquisa seguiu as recomendações éticas, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética sob parecer nº CAAE: 70590817.1.0000.5196.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui descritos são fruto de uma pesquisa totalmente imbuída na inclusão e que gera reflexões sobre ações inclusivas, inquietações discentes/docentes na formação inicial dos profissionais de saúde frente à inclusão e atenção à saúde de PCD. Ademais, foram discutidos os aspectos metodológicos, legais, culturais, lacunas, desafios e avanços sobre a temática.

Destarte, para Nozi e Vitalino (2012) abordar sobre as questões que remetem à inclusão é discutir e demarcar concepções de educação e o papel da escola, do professor e da universidade no contexto universal. Os PPC's dos cursos de saúde da universidade estudada descrevem que estes buscam oferecer uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificada

para o exercício profissional com base científica e intelectual, pautada em princípios éticos e morais. Em seus PPCs foram identificadas oito disciplinas que abordam a saúde da pessoa com deficiência, conforme descrição no Quadro 1.

Quadro 1 – Disciplinas que discutem atenção à saúde da pessoa com deficiência de uma universidade pública de Pernambuco, 2018.

DISCIPLINA	CURSO	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Ed. Física para Pessoas com Deficiência	Educação Física	Obrigatória	Teórica: 40h Prática: 20h
Libras		Optativa	Teórica: 30h Prática: 30h
Psicologia das Relações Humanas	Ciências Farmacêuticas	Obrigatória	Teórica: 30h Prática: 0h
Tópicos Especiais em Ciências Farmacêuticas		Optativa	Teórica: 30h Prática: 0h
Introdução à Medicina	Medicina	Obrigatória	Teórica: 30h Prática: 30h
Medicina Geral da Criança I		Obrigatória	Teórica: 60h Prática: 60h
Práticas Integrativas II	Psicologia	Obrigatória	Teórica: 60h Prática: 0h
Psicologia e Pessoas com Deficiência		Optativa	Teórica: 60h Prática: 0h

Fonte: Dados dos próprios autores.

A abordagem de temas referentes à saúde da pessoa com deficiência está restrita a poucas disciplinas por curso, não sendo observada nenhuma disciplina oferecida pelo curso de Enfermagem referente a esse assunto.

A estrutura dos PPCs é fragmentada. Esses não possuem disciplinas que abordem a saúde da PcD de forma transversal, desde os períodos iniciais do curso até o período final. Dessa forma, foi identificado que a abordagem realizada era apenas das características anatomopatológicas da deficiência, ainda guiada pela visão biomédica e indo de encontro aos parâmetros legais atualmente em vigência no país (BRASIL, 2010; REBOUÇAS *et al.* 2011; BRASIL, 2017).

As oito disciplinas eram ministradas por 7 docentes, sendo que 4 participaram do estudo, uma vez que 1 não fazia mais parte do quadro da universidade no momento da coleta de dados e 2 não manifestaram interesse na participação.

Dos 255 discentes matriculados nessas disciplinas, 162 (63%) responderam o primeiro questionário aplicado, houve representação de discentes de todos os cursos de saúde, exceto o de enfermagem. Dos respondentes, 55% (90) eram do sexo feminino e 45% (72) masculino. Após o término das disciplinas, 57,4% (93) dos discentes responderam aos questionários nos dois momentos, sendo o curso de Ciências Farmacêuticas aquele com maior número de participantes 39,7% (37).

Após triangulação dos dados emergiram categorias: a primeira delas relata os motivos que levam os discentes a escolherem disciplinas que discutem atenção à saúde da PcD, a segunda descreve a ótica dos docentes e discentes sobre essas disciplinas, a terceira apresenta como o contato com esse público durante a graduação pode ser propulsor de mudanças no atendimento em saúde à pessoa com deficiência, a quarta retrata, a partir da compreensão dos docentes e discentes, o processo de formação inicial dos futuros profissionais de saúde e a última, faz uma ponte entre a formação profissional e perspectivas futuras.

Categoria 1: Motivos que inspiram discentes a se inclinar para os cuidados à saúde da pessoa com deficiência.

Para a construção dessa categoria que explana o motivo que leva um discente de um curso de graduação em saúde a escolher disciplinas optativas, que discutem atenção à saúde da pessoa com deficiência, foram considerados os discentes matriculados nas disciplinas optativas ofertadas pelos cursos de Ciências Farmacêuticas, Educação Física e Psicologia, apresentadas no Quadro

1, que responderam ao questionário no início da disciplina, totalizando cerca de 30% (48) dos participantes.

Os motivos apresentados para a escolha de cursar tais disciplinas apontam a preocupação destes acadêmicos com o processo de formação profissional. Entre esses motivos estão “adquirir conhecimento” (35%, n= 17), “oportunidade de conhecer a temática (31%, n= 15)” e “disponibilidade de horário” (19%, n= 9), conforme apontado nas seguintes unidades de análise: “É importante que um profissional da área de saúde obtenha algum conhecimento para atender deficientes de uma melhor maneira possível.” (DISCENTE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS, 14); “A disciplina oferece arcabouço para discussões sobre a pessoa com deficiência, oportunidade que não teríamos na grade normal” (DISCENTE DE PSICOLOGIA, 12).

Percebe-se o reconhecimento dos entrevistados sobre a necessidade de buscar conhecimento para um melhor atendimento à saúde da PCD. É possível perceber que, para os discentes, a inserção de disciplinas que discutem atenção à saúde da pessoa com deficiência é importante e faz parte do processo de formação inicial destes.

Dessa maneira, é preciso compreender que, se responsabilizar pela inclusão, não permeia apenas questões curriculares, arquitetônicas, pedagógicas, mas, também, atitudinais. A preocupação com essas questões deve ultrapassar a noção de integração, que insiste em persistir dentro dos sistemas de educação. Mais importante ainda, nesse contexto, é destacar que os discentes, assim como os docentes, não são de fato os únicos responsáveis por um processo inclusivo. Para Ferreira *et al.*, (2017) há uma preocupação dos estudantes com sua formação profissional e apresentam necessidade de adquirir novos conhecimentos sobre a temática.

As categorias de 2 a 4 apresentadas a seguir emergiram das falas dos 93 discentes que responderam os questionários no início e ao final das oito disciplinas, além dos docentes entrevistados.

Categoria 2: Percepção dos docentes e discentes sobre as disciplinas que abordam a saúde da pessoa com deficiência

Os discentes relataram sua compreensão sobre a inclusão do tema “saúde da pessoa com deficiência” nos três pilares da academia (ensino, pesquisa e extensão) e todos eles enfatizaram a importância e a necessidade dessa discussão acontecer na universidade, seja pela necessidade de cumprimento da legislação, bem como, para o conhecimento sobre as necessidades de saúde desse público, quebra de estigmas, como também, a possibilidade de atendimento em saúde a esse público. Eles afirmam: (...) “Penso que são necessárias, para pensar saúde específica e mesmo para desmistificar aspectos que fazem parecer que quem tem deficiência não pode ter independência” (DISCENTE DE PSICOLOGIA, 25); (...) “É de extrema relevância em todas as áreas, principalmente nos cursos de saúde, para promover a empatia e tirar esse grupo tão importante da margem social” (DISCENTE DE MEDICINA, 20); (...) “De extrema importância, por que os futuros profissionais da área de saúde precisam se adequar a cada anseio no âmbito da necessidade da sociedade” (DISCENTE DE MEDICINA, 16).

Reforçando a compreensão dos estudantes, os docentes enfatizaram a importância de como disciplinas que tratem da inclusão podem impactar na formação e diminuir paradigmas construídos socialmente, como descrito na fala a seguir:

“Isso é quando eles começam a entender o conceito de inclusão social é muito interessante porque eles vão ver que não é a pessoa com deficiência que tem limitação, mas sim a sociedade que não se preparou para isso, né? Inclusive, eles como futuros profissionais, futuros estagiários ou seres humanos, né, vivendo em sociedade. Aí isso auxilia bastante nessa quebra de paradigma” (DOCENTE, 2).

Destaca-se, dentre as inúmeras afirmações acerca da educação inclusiva, o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. São necessários investimentos nas questões didático-pedagógicas para que esse sinta-se instrumentalizado para atender às necessidades de todas as PcD, independente das dificuldades e limitações apresentadas por cada um (SALES; MOREIRA; COUTO, 2016, p.11).

A importância da discussão sobre o tema nas universidades já foi discutida por Costa e Koifman (2016), entretanto eles enfatizam que discussões de temas ligados à deficiência em uma disciplina optativa ou em único momento no curso pode ser o primeiro passo para a verdadeira inclusão, mas que esse não deve ser o único.

Diante disso, buscou-se entender como os discentes dos cursos de saúde qualificam as disciplinas desse cunho em sua grade curricular. Para os discentes, o entendimento baseia-se na importância do assunto, sendo bastante enfatizado por estes que as disciplinas ajudariam no atendimento ao paciente com deficiência e na melhoria de atitudes frente a esse grupo populacional: “Sim. Para tornar o profissional da área de Medicina mais humano e empático” (DISCENTE DE MEDICINA, 12), “Sim. Acredito que vai contribuir muito... para que eu possa entender e lidar com as especificidades da pessoa com deficiência do melhor jeito possível” (DISCENTE DE PSICOLOGIA, 14), “Sim. Pois me torna uma profissional com a capacidade de atender essa população portadora de deficiência” (DISCENTE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS, 13).

Essa mesma importância é dada pelos docentes, que enfatizam a necessidade de disciplinas que incluam a discussão sobre saúde da pessoa com deficiência e ainda, ressaltam para seus estudantes que a assistência a esse público não é mais uma questão de escolha, é um direito destes clientes: (...) “Olha... eu diria que é essencial... hoje não tem mais escolha, você não pode mais ser conformado, por isso que é muito importante estudar sobre isso e principalmente atuar nessa área (...)” (DOCENTE 1).

Essa mesma compreensão pode ser vista ao final da disciplina onde todos os discentes entenderam a matéria como importante no seu processo de formação inicial, reforçando o exposto inicialmente por eles: “Sim, pois inclui os ‘deficientes’ na sociedade como sujeitos normais que são, e a disciplina nos faz mostrar que são normais” (DISCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 03).

A disseminação de conhecimento referente à saúde da PcD associada à estimulação do desenvolvimento de habilidades para tais, através de disciplinas optativas, eletivas ou obrigatórias, tem sido alvo de discussão nos últimos anos em instituições de Ensino Superior, principalmente naquelas universidades que possuem cursos de graduação em saúde.

É preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vigentes, que conteúdos inerentes à saúde da PcD sejam calcados na prevenção, promoção e reabilitação, com o intuito de garantir uma assistência qualificada através dos setores do Sistema Único de Saúde brasileiro, bem como, da assistência suplementar (REBOUÇAS *et al.*, 2011).

Para a avaliação da satisfação dos discentes quanto à disciplina que cursaram, foi utilizada a escala de *Likert* nos itens ementa, programa, carga horária, assunto, metodologia e período da oferta. A média de avaliação foi de 4 (satisfeito) para todos os itens e nenhum destes foi avaliado como 1 (insatisfeito) pelos graduandos.

Acredita-se que ao buscar descobrir o nível de satisfação desses estudantes, referente à disciplina que cursam, foi constituída uma importante variável. Essa variável representa experiências, ou seja, informações subjetivas dos discentes, adquiridas ao longo da disciplina. Logo, os docentes, as coordenações de colegiados de cursos e a universidade como um todo devem ter conhecimento sobre esse nível de satisfação para que seja possível reconhecer os pontos positivos e negativos dessas disciplinas, ajustando-as

quando identificada alguma insatisfação para, deste modo, melhorar a forma de ensino.

Além dos participantes estarem muito satisfeitos com as disciplinas que cursaram, eles foram totalmente favoráveis à inclusão de disciplinas nos cursos de saúde de forma regular, se possível, disciplinas obrigatórias específicas para essa temática, assemelhando-se a resultados obtidos em estudo desenvolvido por Guerreiro *et al.* (2014).

Segundo Resende, Nóbrega e Moreira (2014), além de discentes, pessoas com deficiência também são favoráveis à implementação de disciplinas nos cursos de saúde, principalmente que abordam a inclusão social da PcD, com foco no acesso à saúde de forma humanizada.

Os docentes declaram a insatisfação com a carga horária e avaliam que a disciplina pode não ter o impacto necessário na formação deste profissional: (...) “Infelizmente ela não tem o impacto que eu gostaria porque ela é só uma disciplina, né, e ela é feita ainda naqueles moldes do nosso currículo de disciplinas encaixotadas” (Docente, 2).

É importante ressaltar que, desde 1994 o Ministério da Educação (MEC) orienta a inserção, nos cursos de saúde, de conteúdos relativos aos aspectos Éticos, Políticos, Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, ou seja, os discentes desejam algo que já é previsto por lei e que infelizmente ainda não é realizado de forma plena (BRASIL, 1994).

Categoria 3: O contato com a PcD na graduação como propulsor de mudanças no atendimento em saúde à pessoa com deficiência

Entre os discentes, 75% (69) relataram ter contato prévio ou conviver com alguém que tenha deficiência. No entanto, quando questionados se houve contato com alguém com deficiência durante a disciplina, 14,1% (13) dos

entrevistados relataram que não. Essa falta de contato com a PcD durante a disciplina é preocupante porque dificulta a compreensão do que é ser deficiente em sua totalidade, pela ótica da PcD. Assim, interfere na construção e participação de dinâmicas que culmine em uma maior interação entre o discente e a PcD, de modo a favorecer uma aproximação para com esse público-alvo e impedindo o surgimento de barreiras ainda durante a graduação (FERREIRA *et al.*, 2017; REBOUÇAS *et al.*, 2011).

Em relação ao restante dos participantes que relataram ter contato com PcD durante a disciplina, 85,9% (80), declararam que tal contato se deu principalmente com a docente das disciplinas de Libras e Tópicos Especiais em Ciência Farmacêutica, que é surda. Foi mencionado que essa professora durante algumas aulas levou outras pessoas surdas para que os discentes pudessem interagir com as mesmas. O desenvolvimento de habilidades de comunicação através da Língua Brasileira de Sinais favorece a comunicação com a pessoa surda de forma inclusiva, contribuindo para a sua sensibilização e capacitação profissional (SANTOS, 2015).

Em outras disciplinas, os respectivos docentes realizaram dinâmicas com a participação de PcD e seus familiares, para que os mesmos pudessem relatar o seu cotidiano. Esse conhecimento pode permitir o despertar do sentimento de empatia por parte dos futuros profissionais de saúde, a partir do momento que compreendem a dificuldade do outro. Os participantes reforçam a importância da experiência de convivência com a PcD durante a graduação: (...) “Sim. O profissional de saúde é o agente da sociedade responsável pelo tratamento de incontáveis deficiências, logo, é importantíssimo que haja esse contato” (DISCENTE DE MEDICINA, 17); “Sim. É importante porque a convivência revela a realidade destas pessoas e os desafios enfrentados por elas” (DISCENTE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS, 108).

Na atualidade, infelizmente ainda nos deparamos com situações de preconceitos, exclusão social e a criação de estigmas que têm como um dos

principais alvos a PcD. Com isso, ela acaba sendo colocada à margem do convívio social ou até mesmo excluída, culminando na sua invisibilidade. Uma alternativa para evitar essa condição é gerar uma aproximação com esse público, através de vivências que permitam um convívio com a PcD. Assim, será possível observar a falta de atenção para com esse público no que tange à educação, emprego, saúde e lazer. Só quando for possível identificar as falhas e corrigi-las, será possível um dia facilitar e efetivar, de fato, a inclusão social da PcD (ARAÚJO, 2014).

Além do contato durante as disciplinas, os discentes pontuam a necessidade de estágios que abordem esse público-alvo: (...) “irá nos trazer a real percepção de como é trabalhar com pessoas com deficiência” (DISCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 20); (...) “muito melhor, porque além da teoria estaremos tendo a experiência na prática” (DISCENTE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS, 81).

O entendimento aqui identificado é que o estágio constitui uma oportunidade ímpar de pôr em prática aquilo que foi visto em sala de aula como teoria, sendo esse, importante para uma formação profissional sólida, embora uma pequena parcela de discentes tenha afirmado não ser importante o estágio específico para essa população: (...) “eu não acredito que o atendimento de saúde para pessoas com deficiência tem que ser trabalhado durante todo o curso, para que seja mais significativo” (DISCENTE DE MEDICINA, 136).

O futuro profissional da saúde, ao realizar um atendimento específico à PcD e se deparando com as condições inerentes ao atendimento de cada deficiência, estará desenvolvendo técnicas de assistência diferenciadas. Essa experiência é única e valiosa, só os discentes que passam por tais situações podem ter subsídios para que no futuro, quando formados, seja possível oferecer atendimento inclusivo e igualitário (SANTOS, 2015; FERREIRA *et al.*, 2017).

Categoria 4: O impacto das disciplinas na formação profissional e a mudança de conceito sobre a deficiência.

As respostas ao questionário aplicado no final da disciplina apontam que a compreensão que os discentes tiveram acerca das disciplinas que discutem a saúde da PcD baseou-se em conceitos voltados à oferta de um atendimento eficiente a esse público. Para isso, as disciplinas foram importantes porque ofereceram aprendizagem, compreensão e entendimento do assunto, dando um suporte para abordar a temática relacionada a esse público-alvo de maneira inclusiva: (...) “Aprendi que, mesmo não sabendo Libras, braile, etc., todo mundo tem uma via de acesso, não precisando necessariamente da ‘fala’ na comunicação. Também aprendi Libras e tive uma paixão aparecendo pela língua”. (DISCENTE DE PSICOLOGIA, 65).

Existe uma preocupação por parte dos discentes em estabelecer uma relação interpessoal com o paciente e assim poder lidar com ele da melhor forma possível, oferecendo um atendimento inclusivo e de qualidade. Para que seja estabelecido um atendimento em saúde é importante a criação de um vínculo entre profissional e paciente. Essa relação deve ser baseada no respeito e confiança, deixando o paciente confortável com o ambiente em que está inserido e a situação, para que haja ali uma troca de informações. Com essas informações será possível entender a demanda daquele paciente e, em seguida, traçar planos e condutas para a resolução da queixa do mesmo.

Para que seja possível realizar tal atendimento é importante que durante a graduação ocorram abordagens com esse enfoque. Resultados parecidos foram encontrados em trabalhos realizados por Rebouças (2011) e Santos (2015), nos quais estudantes de cursos de saúde reconheceram que devem existir capacitações ainda na graduação ou que sejam complementadas nas instituições de saúde, visto que essas ajudariam na criação de métodos de

abordagem à PcD, facilitando as relações interpessoais e o atendimento inclusivo de qualidade e com resolutividade.

Os discentes informaram que ao final das disciplinas houve uma mudança no conceito ou visão que possuíam sobre a PcD e atribuíram essa mudança ao conhecimento e aprendizado oriundos da disciplina. Houve uma desconstrução de preconceitos e estigmas, conseqüentemente gerou-se uma ampliação da visão referente à PcD, passando a ser vista como um ser humano que precisa ser respeitado, incluído na sociedade e tratado com igualdade. Observou-se que os motivos causadores dessas mudanças estavam atrelados às noções de igualdade, respeito, inclusão e empatia referentes à PcD, ofertadas pelas disciplinas

Certamente. Minha visão era totalmente um senso comum, de olhar para uma PcD, e sentir pena, essa coisa toda. Além de utilizar alguns termos que não convém como cadeirante (quem vende cadeira, talvez) ou portador (como se a pessoa pudesse tirar e pôr a deficiência no momento que quisesse). (DISCENTE DE PSICOLOGIA, 57).

Assim, foi possível constatar que os objetivos dos docentes foram alcançados, uma vez que eles relatam em suas falas a necessidade de cuidar de “gente”, independentemente de sua necessidade ou condição:

Hoje, basicamente, trabalho bem nessa questão da cidadania inicial, primeira coisa que eu tento passar para os alunos é enxergar um ser humano de direitos, quebrar esse paradigma, né, de primeiro esconder a deficiência que é horrível, falar ‘ah, eu tenho um aluno especial[...]’ aí você acaba nem sabendo o que a pessoa tem e isso dificulta muito o trabalho, além de esconder, ficar mascarando a deficiência que não é nem um pouco interessante. Aí então minha primeira ideia com os discentes é quebrar esses paradigmas (DOCENTE, 1).

Os profissionais de saúde diante da PCD, em qualquer acolhimento, têm o dever de oferecer um atendimento e tratamento dignos, respeitando a singularidade do paciente e os ditames éticos inerentes à profissão. Durante a graduação, deve existir a preparação desses futuros profissionais baseada em conceitos teóricos e habilidades técnicas, numa maior sensibilização referente ao reconhecimento dos direitos da PcD, quebra de paradigmas, preconceitos e inclusão. Apenas com o entendimento do que cada indivíduo vive é possível tentar compreender as suas necessidades e, com isso, poder abordá-las da melhor forma possível (MARTINS *et al.*, 2015; FERREIRA *et al.*, 2017).

Uma parcela dos discentes (34%, n=27) afirmou não ter mudado o seu conceito sobre a PcD. Em suas falas nota-se que os mesmos aparentemente possuem uma compreensão prévia sobre a importância de aceitar as diferenças, respeito e igualdade para com outras pessoas, independentemente da condição de cada um, e que ao finalizar essa disciplina houve um incremento de conhecimentos e fortalecimento, ainda maior dessas ideias: (...) “Não, sempre tive muito respeito e compreensão a respeito da necessidade de maior inclusão da pessoa com deficiência, a disciplina só incrementou mais esse conhecimento” (DISCENTE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS, 87).

O contato com disciplinas que abordem a saúde da PcD pode possibilitar uma visão transformadora e inovadora em relação ao atendimento inclusivo de pacientes, favorecendo a formação de um profissional mais capacitado e sensível, capaz de enfrentar as singularidades de cada paciente no desenvolver do atendimento (SANTOS, 2015).

Categoria 5: A formação e o futuro.

No questionário aplicado, foi analisado o interesse dos discentes em trabalhar especificamente com PcD. Esse questionamento foi feito aos 162 estudantes no início das disciplinas, sendo que, 84% (n=132) desses afirmaram

não possuir tal interesse. Isso pode ser reflexo do baixo quantitativo de disciplinas ofertadas pelos cursos que abordem a saúde da PcD, como foi identificado nesse estudo. De acordo com o entendimento dos discentes, 90% (n=145) o quantitativo de disciplinas que abordam a saúde da PCD em seus cursos é insuficiente.

O que reforça ainda mais essa hipótese é que 95% (n=154) dos discentes afirmaram que a abordagem de disciplinas com esse enfoque, na graduação, tem impacto positivo na formação do futuro profissional de saúde, logo, a sua ausência resulta em uma formação incompleta e, em consequência disso, o futuro profissional se distanciará desse segmento.

Um dos docentes entrevistados vai mais além e relata que desconhece profissionais de saúde que sejam referência no atendimento à pessoa com deficiência:

Primeiro que é muito difícil você achar um profissional que vai querer atender alguém com deficiência, é muito difícil. Inclusive até me perguntam 'professor, você conhece algum personal, algum professor, algum fisioterapeuta, enfim, de qualquer área da saúde que trabalha bem com uma pessoa com deficiência para me indicar?' Tô aqui há dois anos só no Vale do São Francisco e nesse tempo eu não conheço ninguém que eu indicaria com segurança, assim (DOCENTE, 2).

Resultados semelhantes foram descritos em um trabalho desenvolvido por Ferreira *et al.*, (2017) com discentes de odontologia, no qual os estudantes reforçaram que a ausência de disciplinas sobre a pessoa com deficiência durante a graduação dificulta o atendimento em saúde a essa clientela. Assim, é importante buscar novos rumos e criar estratégias para conscientizar esses discentes no que se refere aos direitos da PcD no âmbito da saúde, com a implementação de disciplinas que além de abordarem a saúde desse público, ressaltem todas as nuances que lhes cercam. Aliado a essa ação, a atuação em campos de práticas torna-se essencial para que os discentes possam

desenvolver aquilo que foi aprendido em teoria, além das habilidades, adquirindo mais experiências, tornando-os mais sensíveis, humanizados e promotores de inclusão (FERREIRA *et al.*, 2017).

Os discentes, em sua maioria (69%, n=54), responderam, após terem cursado a disciplina, que não se sentem preparados para atender a PcD. A compreensão geral dos discentes versa sobre a falta de aprendizado, devido às poucas disciplinas disponíveis que abordam o assunto, com uma baixa carga horária, não permitindo um aprofundamento sobre a temática nem ao menos a construção de uma base sólida de conhecimento. Isso gera um conhecimento superficial e resulta em falta de preparação para o atendimento a esse público específico. Como complemento, apresentam a necessidade de atividades práticas, vivências, estágios, projetos de pesquisa e ou extensão.

É importante que se crie diversas abordagens sobre o contato direto, a vivência, o estágio e o atendimento da PcD. Isso vai permitir ao discente um misto de informações que vão formar a base de conhecimento desse profissional, tão importante para que ele se sinta seguro, confiante e confortável no desenvolver das suas atividades (COSTA, 2011; ARAÚJO, 2014).

CONCLUSÃO

Há uma preocupação dos estudantes dos cursos de saúde em discutir, na universidade, questões relativas à atenção à saúde da pessoa com deficiência e para eles, deveriam existir mais disciplinas obrigatórias que abordem o assunto, com maior carga horária ou até mesmo criação de disciplinas específicas. Com isso, essa realidade inclusiva pode melhorar a partir de um apoio institucional, bem como, com a continuidade na formação.

Mesmo com as poucas disciplinas ofertadas e nem sempre obrigatórias, foi notório o impacto positivo de cada uma delas na formação do profissional de

saúde. A ausência dessas disciplinas resulta em uma formação limitada, fazendo com que o futuro profissional se distancie dessa área de atuação, realize atendimentos ineficazes ou mesmo se recuse a prestar esse atendimento.

Assim, faz-se necessária a introdução de assuntos inerentes à PcD no currículo acadêmico de cada curso, sendo função articulada e elaborada por todos os participantes da universidade. Esses assuntos devem estar presentes em disciplinas teóricas e práticas ao longo de toda a graduação dos cursos de saúde, como também, em projetos de pesquisa, extensão e demais atividades acadêmicas.

As competências adquiridas frente às disciplinas que remetam à saúde da pessoa com deficiência devem versar sobre a compreensão de conceitos como, deficiência social, capacitismo, deve ainda abordar os tipos de deficiência e dificuldades enfrentadas por estes e por seus familiares, além de estimular a prática e criação de técnicas básicas de comunicação com a PcD, sempre favorecendo um atendimento inclusivo e humanizado, assim como, ressaltar a importância de reconhecer e assegurar os direitos da PcD perante a sociedade, dentre eles, a acessibilidade aos serviços de saúde, direito esse que é de salutar importância, conforme ratificaram os docentes participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. S. B. de. **Análise da percepção dos estudantes do curso de odontologia da UFRN sobre o transtorno do espectro do autismo**. 2014. Monografia (Especialização). Departamento de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2011.

BEZERRA, T. V. SILVA, M. A; MAIA, E. R. Acesso da pessoa com deficiência à atenção primária em saúde no Brasil: limites e possibilidades. **Caderno de Cultura e Ciência, Cariri - CE**, v. 14, n. 2, p. 65-74, Dez. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/985/pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. **Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União* 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência no Sistema Único de Saúde – SUS**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

COSTA, L. S. M. Medical Education and Comprehensive Care for People with Disabilities. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 301-302, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000300001>. Acesso em: 5 set. 2018.

COSTA, L. S. M; KOIFMAN, L. O Ensino Sobre Deficiência a Estudantes de Medicina: o que Existe no Mundo? **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v.

40, n. 1, p. 53-58, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n1e01302014>. Acesso em 5 set. 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Braziliense, 2007.

FERREIRA, S. H ; SUITA, R. A; RODRIGUES P. H; KRAMER, P. F. Percepção de Estudantes de Graduação em Odontologia Frente ao Atendimento de Pessoas com Deficiência. **Revista da ABENO**, Londrina – PR, v. 17, n. 1, p. 87-96, jan. 2017. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/367>. Acesso em: 7 set. 2018.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física especial nas instituições de ensino superior públicas no estado do Paraná**. 2007. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GOTADO, R. G; ALMEIDA, M. A. P. T. O Acolhimento Oferecido Pelos Serviços de Saúde às Pessoas com Necessidades Especiais. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Cariri-CE**, v. 10, n. 32, p. 126-137 nov/dez. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/568>. Acesso em: 7 set. 2018.

GUERREIRO, E. M. B. R; ALMEIDA, M. A; FILHO, J. H. S. Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba - SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 dez. 2018. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

LIKERT, Rensis. **A Technique For The Measurement of Attitudes**. 1. ed. Nova York: The Science Press, 1932.

MARTINS, K. P; COSTA, K. N. F. M; REZENDE, L. C. M; GOMES, T. M. DANTAS, T. R. A; SANTOS, S. R. Percepção da Equipe de Enfermagem Acerca da Acessibilidade Física e de Comunicação de Pessoas com Deficiência Visual. **Ciênc. Cuid. Saúde**, Maringá – PR, v. 14, n. 2, p. 1019-1026, abr/jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/22045/14742>. Acesso em: 15 fev. 2018.

NOZI, G. S; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.43, p.333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824>. Acesso em: ago. de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A ONU e as pessoas com deficiência**. Brasília, DF, 2011.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Nova York, NY, 1975.

REBOUÇAS, C. B. A; CEZARIO, K. G; OLIVEIRA, P. M. P; PAGLIUCA, L. M. F. Pessoa com deficiência física e sensorial: percepção de alunos da graduação em enfermagem. **Acta paul. enferm**, São Paulo - SP, v. 24, n. 1, p. 80-6, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n1/v24n1a12.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

RESENDE, A. C; NÓBREGA, S. ; MOREIRA, T. **Experiência das Pessoas com Deficiência nos Serviços de Saúde: Contribuição para a Formação Profissional**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES & HUMANIZAÇÃO EM SAÚDE, 2014. 2014, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo: Blucher Medical Proceedings, 2014. Disponível em: <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/experincia-das-pessoas-com-deficincia-nos-servios-de-sade-contribuio-para-a-formao-profissional-9482>. Acesso em: 23 dez. 2018.

ROSA, C. M; VIÇOSA, C. S. C. L; FOLMER, V; SALGUEIRO, A. C. F. Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 33, publicação contínua, maio 2020. Disponível em: <http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>. Acesso em: ago. 2020.

SALES, Z. N; MOREIRA, R. M; COUTO, E. S. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n.55, maio 2016. Disponível em: <http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>. Acesso em: jul. 2018.

SANTOS, Paulo Roberto de Andrade. **Percepção da equipe de saúde, discentes e usuários sobre a comunicação com indivíduos surdos na atenção primária**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na



e-ISSN: 2177-8183

Saúde). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

WHO. World Health Organization. **Relatório Mundial Sobre a Deficiência**. São Paulo, SP, 2012.



e-ISSN: 2177-8183

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA
COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO
MÉDIO**

***SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT CONTINUING EDUCATION
ASSOCIATED BY HIGH SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS***

***REPRÉSENTATIONS SOCIALES SUR LA FORMATION CONTINUE
PARTAGÉES PAR LES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES DU
SECONDAIRE***

Danniella Patrícia Araújo de Almeida
danniellapaa@gmail.com
Mestre em Ensino das Ciências
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Elisângela Bastos de Melo Espíndola
elisangela.melo@ufrpe.br
Doutora em Educação
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores de Matemática sobre Formação Continuada e possíveis relações com os índices de proficiência do Ensino Médio no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) em escolas, jurisdicionadas à Gerência Regional de Ensino (GRE) do Sertão do Alto Pajeú. Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) e em particular a Teoria do Núcleo Central, que estuda a estrutura das RS a partir do seu Núcleo Central (NC) e do seu sistema periférico. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras com o termo indutor “Formação Continuada do Professor de Matemática do Ensino Médio”, seguido de um teste de hierarquização de importância das palavras ou expressões associadas a esse termo e sendo justificadas pelos professores. Dentre os resultados, identificamos como principais elementos do NC das RS dos professores: aprendizagem, conhecimento e troca de experiência. Esses elementos são ativados diferentemente segundo o grupo docente a partir de

elementos adjuntos do NC, a saber: nas RS dos professores atuantes em escolas de nível desejável no SAEPE - capacitação, estudo, avaliação, materiais didáticos e desafios. Nas RS dos professores de escolas de nível básico - aperfeiçoamento e nas RS dos professores de escolas de nível elementar II - atualização, ideias e jogos matemáticos. A inovação se destaca apenas nas RS daqueles que atuam em escolas de nível desejável e básico no SAEPE.

Palavras-chave: Formação Continuada. Representações Sociais. SAEPE. Matemática.

ABSTRACT

This work is part of a master's research that aims to analyze the social representations of mathematics teachers on Continuing Education and possible relationships with the rates of high school proficiency in the System of Educational Assessment of Pernambuco (SAEPE) in schools, jurisdicted to the Regional Education Management (GRE) of Sertão do Alto Pajeú. We used the Theory of Social Representations (TRS) and in particular the Central Core Theory, which studies the structure of SRs from its Central Core (NC) and its peripheral system. The research was conducted by applying a Free Word Association Test with the inductive term "Continuing Education for High School Mathematics Teachers", followed by a test to rank the importance of the words or expressions associated with this term and being justified by the teachers. Among the results, we identified as main elements of the NC of teachers' SRs: learning, knowledge and exchange of experience. These elements are activated differently according to the teaching group from adjunct elements of the NC, namely: in the SRs of teachers working in schools of desirable level in SAEPE - training, study, assessment, teaching materials and challenges. In the SRs of teachers from elementary schools - improvement, and in the SRs of teachers from elementary II schools - updating, ideas, and mathematical games. Innovation stands out only in the SR of those working in desirable and basic level schools in SAEPE.

Keywords: Continuing Education. Social Representations. SAEPE. Mathematics.

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche de master qui vise à analyser les représentations sociales des enseignants de mathématiques sur la Formation Continue et les relations possibles avec les indices de compétence du secondaire dans le Système d'Évaluation Éducatif de Pernambuco (SAEPE) dans les écoles, sous la juridiction de la Gestion Régionale de l'Éducation (GRE) du Sertão do Alto Pajeú. Nous utilisons la Théorie des Représentations Sociales (TRS) et en

particulier la Théorie du Noyau Central, qui étudie la structure de la RS à partir de son Noyau Central (NC) et de son système périphérique. La recherche a été réalisée en appliquant un test d'association de mots libres avec le terme inducteur "Formation continue des professeurs de mathématiques du secondaire", suivi d'un test de classement de l'importance des mots ou expressions associés à ce terme et justifiés par les enseignants. Parmi les résultats, nous avons identifié comme principaux éléments du NC des RS des enseignants: l'apprentissage, les connaissances et l'échange d'expériences. Ces éléments sont activés différemment selon le groupe des enseignements et des éléments annexes du NC, à savoir: dans les RS des enseignants travaillant dans les écoles de niveau souhaitable au SAEPE - formation, étude, évaluation, matériel didactiques et défis. Dans le RS des enseignants du niveau basique - perfectionnement et dans le RS des enseignants du élémentaire II - actualisation, idées et jeux mathématiques. L'innovation se distingue uniquement pour ceux qui travaillent dans les écoles de niveau souhaitable et basique dans le SAEPE.

Mots-clés: Formation Continue. Représentations Sociales. SAEPE. Mathématiques.

INTRODUÇÃO

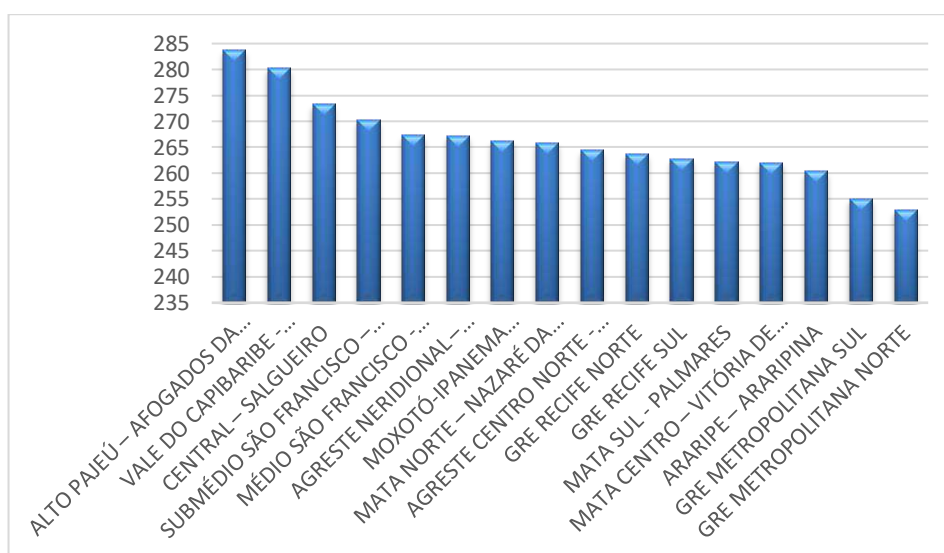
Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da UFRPE, norteador por duas questões: O que pensam os professores de Matemática do Ensino Médio (EM) sobre sua Formação Continuada (FC)? Quais possíveis relações entre o que pensam os professores de Matemática do EM sobre sua FC e os níveis de proficiência das escolas no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)? (ALMEIDA, 2021).

Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1961), que tem como um dos seus pressupostos:

O contexto social, no qual os discursos são produzidos, intervém de várias maneiras: pelo lugar concreto onde estão situados as pessoas e os grupos; pela comunicação que se estabelece entre eles; pelos quadros de apreensão que fornecem sua bagagem cultural; pelos códigos, valores e ideologias ligadas às posições ou a pertencimentos sociais específicos (BONA; ZSCHIESCHE, 2019, p. 15).

Consideramos que as Representações Sociais (RS) “são uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social” (JODELET, 2001, p. 366). Assim, buscamos desenvolver a presente pesquisa contrastando as RS de FC dos professores de Matemática do Ensino Médio, que atuam em escolas com nível desejável (acima de 325 pontos), básico (290 a 325 pontos) e elementar (250 a 290 pontos) no SAEPE. Em particular, no contexto da Gerência Regional de Ensino (GRE) Sertão do Alto Pajeú, que no período de 2008 a 2019 (Figura 1), foi aquela com maior média (283,68) no SAEPE, quanto a proficiência em Matemática no EM.

Figura 1 - Média de proficiência do SAEPE em Matemática no EM das GRE (2008 a 2019)¹



Fonte: Autoria própria.

Nessa direção, trazemos no próximo tópico algumas considerações sobre as políticas de FC docente em Pernambuco, antes de refinarmos os pressupostos da abordagem teórico-metodológica da TRS e da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994) que norteia o presente trabalho, a fim de melhor compreendermos o cenário desta pesquisa e os resultados obtidos em torno do objetivo de analisar as RS dos professores de Matemática sobre FC e possíveis

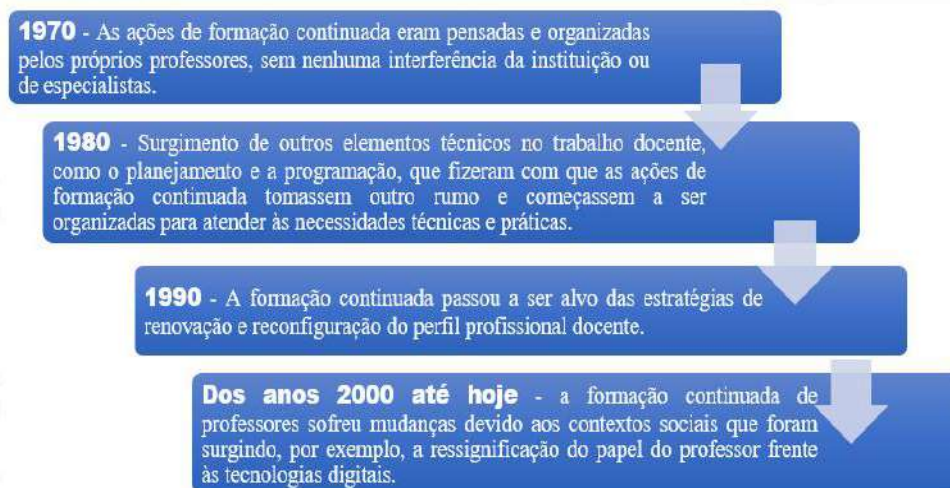
¹ Para saber mais: <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/>

relações com os índices de proficiência do Ensino Médio no SAEPE em escolas, jurisdicionadas à GRE do Sertão do Alto Pajeú.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM PERNAMBUCO

Para Souza e Alves (2017), a historicidade da Formação Continuada no Brasil (Figura 1), reflete seu avanço em função das necessidades da sociedade da época, partindo do estudo individual (1970) - onde cada professor deveria ser responsável direto por seus próprios estudos, até aos dias atuais, em que temos como um dos seus pressupostos a Educação alinhada ao uso de tecnologias digitais.

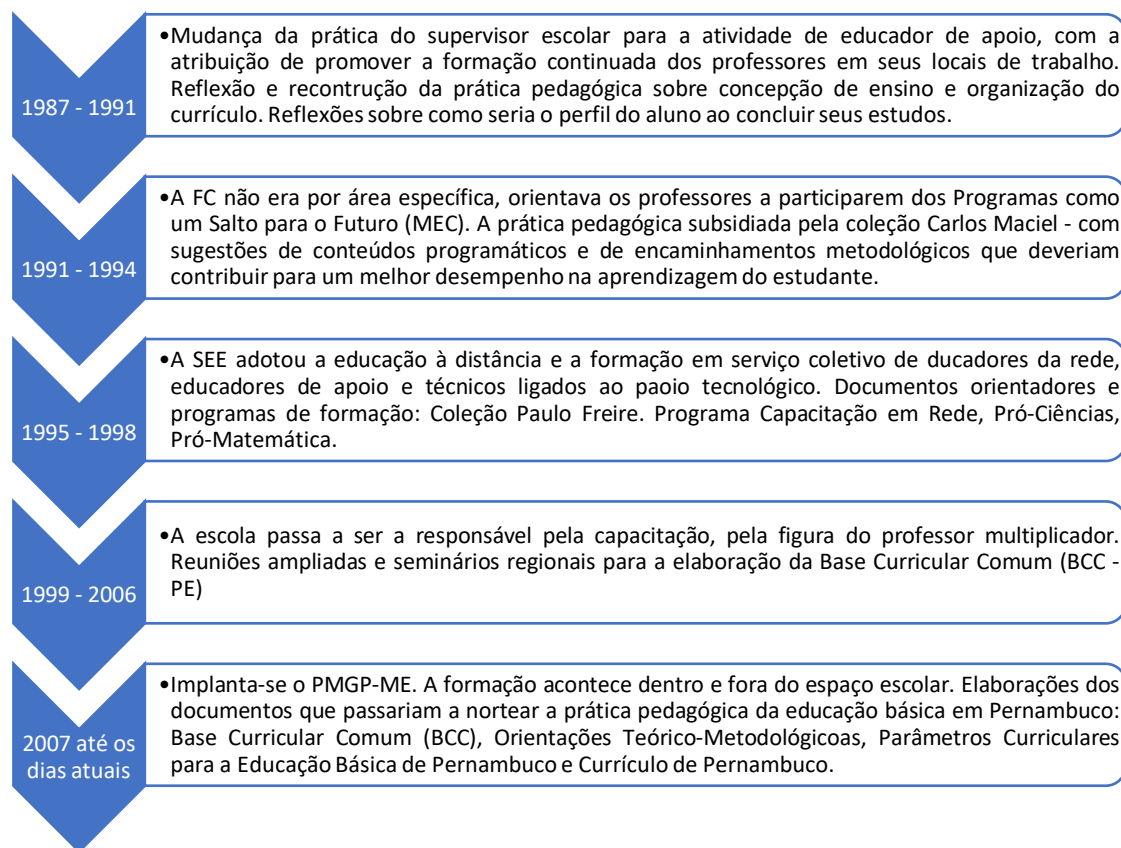
Figura 1 - Historicidade da formação continuada no Brasil



Fonte: autoria própria.

Em particular, na Figura 2, apresentamos como as políticas para FC foram se consolidando em Pernambuco, até o marco do Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP-ME).

Figura 2 - Linha do tempo sobre a formação continuada no Estado de Pernambuco



Fonte: Autoria própria.

A partir de 2007 (Figura 2), compreendemos que os pressupostos do PMGP-ME, impactam a relação entre as políticas de FC e os objetivos do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Estado, que são:

- 1- Acompanhar e monitorar o planejamento e a execução do processo de formação continuada dos docentes.
- 2- Avaliar o desempenho dos docentes nesse processo.
- 3- Acompanhar, monitorar e avaliar a implantação das políticas que integram os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco: Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos estudantes (PERNAMBUCO, 2014, p. 42-43).

A ênfase dada aos resultados das avaliações externas nos Parâmetros de Formação Docente do Estado de Pernambuco - Ciências da Natureza e Matemática, faz-se presente, por exemplo, na seguinte afirmação:

O professor não vive isolado e não trabalha sozinho. Está integrado, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), à gestão da escola. Nesse sentido, orienta seu trabalho na direção das **metas estabelecidas pela sua escola** nos processos coletivos de que participa. Analisa o **desempenho da sua escola nas avaliações externas** e conhece os **indicadores educacionais do seu estado** e do seu município. Nos debates, esses indicadores são utilizados para estabelecer as relações entre o trabalho docente e o **alcance das metas projetadas** (PERNAMBUCO, 2014, p. 36) (Grifo nosso).

Os Parâmetros de Formação Docente (PFD) de Pernambuco anunciam a perspectiva de atingir três dimensões formativas.

Em primeiro lugar, ele pode servir de referência para os cursos que promovem a formação inicial do professor. Já na dimensão da formação continuada do professor que se encontra no exercício de suas funções, o documento pode colaborar no planejamento de ações formativas que tenham como foco o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Finalmente, espera-se que o documento possa colaborar, também, com a autoformação do professor e como um elemento que possa acompanhá-lo em seu trabalho cotidiano (PERNAMBUCO, 2014, p. 177-178).

A autoformação do professor, anunciada nos PFD – PE nos remete ao que orienta os mais recentes Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada (BRASIL, 2020, p.5), no qual, considera-se que “o professor tenha apoio e aprenda no próprio exercício da docência a avaliar e redimensionar os saberes de sua profissão quando necessário, visando sempre a melhoria do desempenho docente e a aprendizagem de todos os estudantes”. Em nosso entender, é preciso considerar que a FC docente é perpassada por vários significados e dimensões, que excedem o cenário de sua relação com a avaliação externa. Desta forma, levantar o que pensam os professores de Matemática do EM sobre sua FC nos remete a “considerar que o professor, além de ser um ser individual, é um ser social em permanente processo evolutivo de sentidos e significados” (ASSIS; MELO, 2011, p. 11511). Essas são características muito próximas dos estudos das representações sociais desenvolvidos por Moscovici (1961) e seus colaboradores.

Concordamos com Souza e Alves (2017, p. 211), ao afirmarem que a TRS tem sido “um suporte teórico-metodológico para estudos e entendimento das relações que acontecem no processo de formação de professores” (SOUZA; ALVES, 2017, p. 211) – na medida em que favorece a compreensão de fenômenos educacionais, a partir de uma análise mais detalhada dos efeitos das interações dos sujeitos em grupos sociais específicos acerca de determinados objetos, no nosso caso, dos professores de Matemática do EM atuantes em cenários escolares, particularmente diversificados, por seus resultados no SAEPE.

Diante do exposto, apresentamos a seguir a abordagem teórico-metodológica da TRS que tomamos como suporte deste trabalho.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

A TRS foi proposta em 1961 pelo psicólogo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici. A partir de sua tese de doutorado sobre o estudo das representações do público em geral e de psicanalistas sobre a Psicanálise. Nos resultados do seu trabalho, percebeu-se que:

1) Entre o que se acreditava cientificamente ser a psicanálise e o que a sociedade francesa entendia por ela existia um intermediário de peso, as representações sociais; 2) Essas representações não eram as mesmas para todos os membros da sociedade, pois dependiam tanto do conhecimento de senso comum (ou popular), como do contexto sociocultural em que os indivíduos estavam inseridos [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 181).

A partir dos itens supramencionados por Oliveira (2004), começamos a adentrar na TRS, trazendo à tona a relação entre o saber do senso comum e o saber científico e o que significa “representar” um objeto em um dado contexto sociocultural. Dessa forma, levamos em conta as considerações de Jodelet (2001, p. 22) sobre o que significa uma RS:

[...] Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber

ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Jovchelovitch (2011, p.162), destaca que Moscovici na TRS, demonstrou que é o sujeito do cotidiano, em: “seus modos de pensar, seus rituais e suas representações sociais que estabelecem a conexão fundante entre a subjetividade e a objetividade dos campos históricos e sociais e definem, redefinem e desafiam o que entendemos por, e chamamos de real”. Destarte, na base teórica do conceito de RS há uma relação dialética estabelecida entre os aspectos individual e social, ou seja, uma apropriação da realidade social pelo indivíduo, de modo que o social e o exterior se tornam internos. Nesse sentido, retomando as considerações de Oliveira (2004) sobre os resultados da tese de Moscovici (1961), temos que:

3) no caso de novas situações ou diante de novos objetos, como, por exemplo, a psicanálise, o processo de representar apresentava uma sequência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado amarração – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênere “ancoragem” –, e objetivação, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar (OLIVEIRA, 2004, p. 181).

Segundo Moscovici (1961), os processos de objetivação e ancoragem, estão intrinsecamente ligados e intervêm na formação das RS. Destarte, Barra Nova e Machado (2014, p.96), afirmam que “ancorar é trazer o novo para o familiar”. Isto é, a ancoragem introduz o estranho e o desconhecido ao que já é familiar ao sujeito. Enquanto, “ao objetivar, o sujeito passa a dar significações ao seu ambiente” (idem). No processo de objetivação os elementos constituintes da representação adquirem materialidade, isto é, se tornam assim expressões da realidade do sujeito.

Para Jodelet (2001, p. 22), uma RS se configura então como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A respeito da noção de RS, Abric (1994), destaca a não existência de uma realidade objetiva. Para esse autor, toda realidade é representada, isto é, um indivíduo ou um grupo apropria-se da realidade, reconstruindo-a em seu sistema cognitivo, integrando-a a seu sistema de valores, dependendo de sua história, do contexto social e ideológico que o rodeia. E, é esta realidade apropriada e reestruturada que constitui para o indivíduo ou o grupo a realidade em si mesmo.

Os estudos de Abric e colaboradores sobre a estrutura das RS que deram origem à Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem estrutural da TRS, colocam em evidência o papel dos diferentes elementos em cena no campo representacional de um dado objeto. O termo *estrutura* é utilizado no sentido de “conjunto de elementos no qual toda mudança qualitativa de um elemento desencadeia automaticamente a mudança qualitativa de todos os outros elementos” (FLAMENT, 2001, p. 58). Na TNC, considera-se como uma característica essencial da RS, o fato dela ser constituída por um sistema sociocognitivo composto por dois subsistemas: um sistema central ou núcleo central (NC) e um sistema periférico. Cada um desses sistemas é formado por elementos com diferentes características e funções.

Sobre a hierarquia dos elementos do NC, Abric (2002, p. 84), afirma que: “Os elementos do núcleo central não são equivalentes, alguns são mais importantes que outros”. Assim, no interior do núcleo, certos elementos são mais decisivos que outros no reconhecimento e identificação do objeto. O que nos leva a considerar que o núcleo é bem hierarquizado e “compreende elementos principais e elementos adjuntos” (idem, p.85).

O NC constitui a base do que está sendo compartilhado coletivamente, ao mesmo tempo que é rígido, firme, sólido, não sendo afetado facilmente por

fatores externos, ao novo, ao imediato. Em contrapartida e intimamente ligado e dependente ao NC, o sistema periférico vem a ser mais flexível e passível de mudanças.

Tendo em vista, as diversas características do NC e do sistema periférico e o estudo que empreendemos sobre as RS de Formação Continuada do professor de Matemática do Ensino Médio, compreendemos a necessidade de uma análise da estrutura dessas representações, a partir de uma abordagem plurimetodológica como detalhamos a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores de Matemática de escolas do Ensino Médio da GRE Sertão do Alto Pajeú (Figura 3), que tem sua sede no município de Afogados da Ingazeira – PE. Essa GRE possui dezessete municípios sob sua jurisdição.

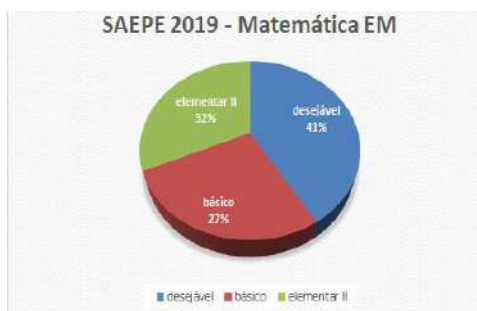
Figura 3 - Região do Sertão do Alto Pajeú



Fonte: Rádio Pajeú (2014).

Com base na edição do SAEPE 2019 (publicada em 2020), percebemos na Figura 4, que a maioria (41%) das escolas da GRE Sertão do Alto Pajeú se encontrava no nível desejável no SAEPE. Contudo, temos um número bem elevado (32%) de escolas no nível elementar II.

Figura 4 - Nível de proficiência das escolas em Matemática no EM no SAEPE (2019) na GRE Sertão do Alto Pajeú



Fonte: Autoria própria.

Destacamos que 40 professores de Matemática de 18 escolas com *nível desejável* participaram da pesquisa; 36 professores de 12 escolas com *nível básico* e 45 professores de 12 escolas com *nível elementar II*. Estes dados são especificamente relacionados ao Ensino Médio. Ou seja, embora tenhamos um número maior de escolas com nível desejável no SAEPE, um maior número de participantes dessa pesquisa se refere aos de escola com *nível elementar II*.

Um estudo sobre as RS, à luz da abordagem estrutural, é organizado inicialmente pela identificação do conteúdo da representação e o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia. Para atender essas etapas, utilizamos o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e o Teste de Hierarquização (TH). Para o estudo da determinação e do controle do NC, solicitamos aos sujeitos que justificassem os elementos selecionados no TH.

O TALP permite o levantamento do conteúdo das representações de modo espontâneo, pelo qual as pessoas envolvidas se expressam de maneira livre, natural; ou seja, o TALP permite aos pesquisadores chegarem ao pensamento, o mais livre possível do sujeito. O TH permite ao sujeito um tratamento reflexivo sobre o nível de importância dos elementos apontados no TALP. Sobre o uso desses instrumentos, destacam-se algumas fases, tais como:

A primeira fase consiste em, a partir do termo indutor, solicitar ao sujeito a produção de palavras ou expressões que lhe venham à mente. Na segunda fase, a de hierarquização, o sujeito é incitado a

classificar sua própria produção em função da importância que ele atribui a cada termo para definir o objeto em questão. A frequência de aparição e a ordem da importância atribuída são, portanto, indicadores de centralidade. Importante salientar que a palavra geralmente mais associada, ou associada em primeiro lugar, não é necessariamente a mais importante para um sujeito, podendo ser simplesmente aquela que é mais partilhada socialmente. Assim, o cruzamento de duas informações recolhidas viabiliza uma primeira observação do status dos elementos da representação (BONA, 2019, p. 47- 48).

No processo de análise dos dados, utilizamos o software (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Iramuteq)², no que concerne à análise prototípica e análise de similitude dos elementos associados ao termo indutor “*Formação Continuada do Professor de Matemática do Ensino Médio*” (FC – PM/EM). Para Camargo e Justo (2018, p. 67), a análise prototípica “proporciona a criação de um diagrama de quatro casas para o estudo da centralidade ou não das palavras evocadas” no TALP. Alves et. al (2019, p. 141) explicam que:

A disposição das palavras em cada um dos quadrantes baseia-se na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000), que defende que o conteúdo e a organização de uma representação social permeiam dois subsistemas: sistema central e sistema periférico. A pertinência de cada palavra ou expressão utilizada dentro desses subsistemas é dada pela frequência e pelo grau de importância que lhes é atribuído.

Quanto à análise de similitude, essa mostra um grafo que representa a ligação entre as palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e temas de relativa importância. Especificamente, na aba de configurações gráficas do Iramuteq, selecionamos a aba “*Comunidades*” que permite escolher formatos de representação em cores, o que realça os grupos de palavras mais relacionados entre si. De acordo com Camargo e Justo (2018) esse tipo de análise possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação.

² Para saber mais: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>

Também optamos por selecionar a árvore de coocorrência que permite identificar os elementos com maior grau de conexidade interligados por ramos mais espessos e os de menor conexidade com ramos mais finos.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Inicialmente, apresentamos o campo semântico dos elementos associados ao termo indutor FC – PM/EM e na sequência os discutimos de acordo com o nível de proficiência das escolas de atuação dos 121 professores, colaboradores da pesquisa.

No Quadro 1³, as palavras associadas ao termo indutor FC – PM/EM são apresentadas de acordo com sua frequência de evocação em cada um dos três grupos docentes atuantes em escolas com seu respectivo nível de proficiência em Matemática no EM no SAEPE.

Quadro 1 - Campo semântico das RS de FC – PM/EM⁴

NÍVEL DA ESCOLA / CAMPO SEMÂNTICO		SAEPE DESEJÁVEL	SAEPE BÁSICO	SAEPE ELEMENTAR II
Palavras associadas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Aprendizagem	52	19	16	17
Conhecimento	39	11	10	18
Troca de experiência	34	08	12	14
Inovação	24	09	08	07
Aperfeiçoamento	16	05	04	07
Materiais didáticos	15	04	04	07
Metodologias de ensino	15	03	07	05
Estudo	12	06	03	03
Motivação	12	04	02	06
Compartilhamento	11	03	04	04
Dinamismo	10	-	02	08

Fonte: Autoria própria.

³ No Quadro 1, apresentamos os elementos constitutivos das RS, com frequência igual ou superior a dez evocações.

⁴ Em ordem alfabética os elementos que têm a mesma frequência.

Sobre a análise dos elementos das RS de FC – PM/EM (Quadro 1), consideramos importante destacar as colocações de Sá (1996, p.24):

A teoria do núcleo central sustenta que duas representações ou dois estados sucessivos de uma mesma representação devem ser considerados distintos se, e apenas se, seus respectivos núcleos centrais tiverem composições nitidamente diferentes. Caso contrário, ou seja, se as diferenças se apresentam apenas no nível dos seus sistemas periféricos, trata-se de uma mesma representação que se manifesta diferentemente em função de diferentes condições circunstanciais, de ordem grupal ou interindividual. Ou, dizendo de outra maneira, as manifestações da representação diferem apenas quanto às cognições periféricas condicionais, mas não quanto às cognições absolutas do sistema central, que proporcionam o significado básico da representação e organizam globalmente os elementos periféricos, tanto os que se atualizam em uma das manifestações quanto os que o fazem na outra.

Diante do exposto, por Sá (1996), sobre o papel dos elementos do NC e do sistema periférico, refinamos a seguir como certos elementos do campo semântico (Quadro 1), embora coincidam entre os três grupos de professores de Matemática (de escolas com nível de proficiência no SAEPE - desejável, básico e elementar II), esse são ativados diferentemente segundo a importância e a conectividade entre os diversos sentidos associados ao objeto em tela.

Núcleo Central das representações sociais dos professores de Matemática do EM de escolas com nível desejável no SAEPE

Inicialmente no Quadro 2 expomos a estrutura das RS dos professores de Matemática do EM no contexto das escolas com nível desejável no SAEPE, e, em seguida, apresentamos a análise de similitude dos elementos do NC. Para tanto, consideramos todos os elementos mencionados por esses professores. Assim, podemos perceber que os elementos principais do NC são: “aprendizagem” seguido de “conhecimento, inovação e troca de experiência”.

Quadro 2 – Estrutura das RS de FC – PM/EM dos professores de escolas com nível de proficiência desejável no SAEPE

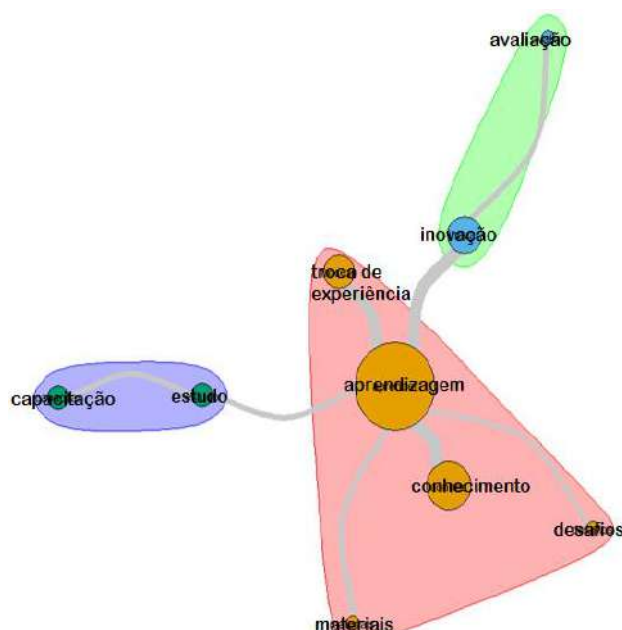
<= 2.85 Rangs > 2.85

<p>< 3.68 Frequences >= 3.68</p>	<p>Núcleo Central</p>	<p>Primeira periferia</p>
	<p>APRENDIZAGEM – 19 – 2.2 CONHECIMENTO – 11 – 1.9 INOVAÇÃO – 9 – 2.6 TROCA DE EXPERIÊNCIA – 8 – 2.5 Capacitação – 6 – 2.7 Estudo – 6 – 2.2 Materiais didáticos – 4 – 2.8 Desafios – 4 – 2.5 Avaliação – 4 – 2.5</p>	<p>Aperfeiçoamento – 5 – 3 Motivação – 4 – 4 Crescimento – 4 – 3.5</p>
	<p>Zona de contraste</p>	<p>Segunda periferia</p>
	<p>Compromisso – 3 – 2.7 Planejamento – 3 – 1.3 Atualização – 2 – 1.5 Continuidade – 2 – 2.5 Didática – 2 – 1.5 Reciclagem – 2 – 1 Oportunidade – 2 – 2</p>	<p>Compartilhar 3 – 3.7 Método 3 – 3.7 Indispensável – 2 – 4.5 Coleguismo 2 – 4 Resiliente – 2 – 3 Importante – 2 – 4 Necessidade – 2 – 3.5 Desenvolvimento – 2 – 4.5 Superação – 2 – 4.5 Alinhamento – 2 – 4 Preparação – 2 – 3 Reflexão – 2 – 4 Criatividade – 2 – 4.5 Dedicção – 2 – 4 Construção – 2 – 4.5 Prática docente – 2 – 3.5 Estratégias de ensino – 2 – 5 Experiência profissional – 2 – 4 Ensino – 2 – 4.5</p>

Fonte: Tratamento de dados no Iramuteq.

Por meio da análise de similitude, podemos refinar a conexidade dos elementos constitutivos do NC (Quadro 2) das RS dos professores de Matemática na figura a seguir:

Figura 5 - Análise de similitude do NC das RS de FC – PM/EM dos professores de escolas com nível de proficiência desejável no SAEPE



Fonte: Tratamento de dados no Iramuteq.

Na Figura 5 podemos perceber que o elemento “aprendizagem” apresenta uma maior conexidade com “conhecimento”. Em seguida, temos a “aprendizagem” relacionada à “inovação e troca de experiência”. Neste sentido, constatamos três comunidades semânticas:

- A FC relacionada à APRENDIZAGEM e ao CONHECIMENTO de materiais didáticos e à TROCA DE EXPERIÊNCIAS como desafios da profissão docente.
- A FC relacionada ao estudo e à capacitação do professor.
- A FC relacionada à INOVAÇÃO do professor e às práticas de avaliação.

Pelas justificativas dos professores, os elementos da *dimensão cognitiva* das RS “aprendizagem e conhecimento” se relacionam à FC, pela imagem do professor como alguém que está sempre estudando, buscando aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos, conforme o professor P121:

APRENDIZADO, pois sempre estamos em contato com novas formas de efetivar a nossa função pedagógica, seja por materiais, seja por
47

orientações educacionais dos formadores. APERFEIÇOAMENTO, pois é uma consequência da primeira que envolve tudo o que foi apreendido durante as formações e colocado em prática nos momentos pedagógicos que nós professores promovemos aos alunos.

A FC relacionada ao “conhecimento” de materiais didáticos nos indica a importância atribuída pelos professores ao conhecimento didático do conteúdo. Este aspecto se articula com os desafios docentes, no sentido de o professor cumprir metas e ser versátil em ensinar Matemática, como indica o P77: “*DESAFIO, pois o trabalho com ensino de Matemática requer do professor uma grande versatilidade*”.

As RS relacionadas à APRENDIZAGEM e à INOVAÇÃO DOCENTE, revelam que os professores atribuem a sua FC a ideia de que ao inovar em sua prática profissional, isso favorece a aprendizagem dos alunos. Tais elementos se apresentam também em conexão com a representação do professor em torno de sua capacidade de avaliar os alunos de acordo com seu planejamento de ensino e expectativas de aprendizagem. Conforme afirmou o P83:

Com a formação continuada o docente é apresentado muitas vezes a NOVOS MÉTODOS DE ENSINO, mais dinâmicos; então com isso, podemos inovar em sala de aula fazendo com que a aprendizagem seja mais significativa para o estudante.

Quanto a RS de FC relacionada à “aprendizagem” e à “troca de experiência”, podemos identificar como os professores atribuem isso ao sentimento de pertença ao grupo profissional docente. Ou seja, a FC é vista como um momento de prática profissional compartilhada, na qual se destaca a troca de materiais didáticos para o ensino de Matemática, como apresentado na justificativa: P115: “*As trocas de conhecimento são fundamentais para o nosso crescimento profissional e o suporte que é dado para o processo de ensino-aprendizagem, em as atividades e materiais que comumente são sugeridos nas formações*”.

Núcleo Central das Representações Sociais dos professores de Matemática do Ensino Médio de escolas com Nível Básico no SAEPE

Pelo Quadro 3 podemos observar que dentre os elementos do NC das RS dos professores de Matemática do EM das escolas de *nível básico* no SAEPE, acerca de sua Formação Continuada - o elemento mais importante é a “aprendizagem”, seguido de “troca de experiência e conhecimento”.

Quadro 3 – Estrutura das RS de FC – PM/EM dos professores de escolas com nível de proficiência básico no SAEPE

<= 2.93 Rangos > 2.93

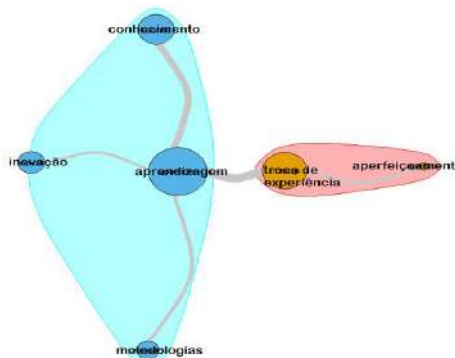
< 3.96 Frequências >= 3.96	Núcleo central	Primeira periferia
	APRENDIZAGEM – 16 – 2.7 TROCA DE EXPERIÊNCIA – 12 – 2.7 CONHECIMENTO – 10 – 2.5 Inovação – 8 – 2.9 Metodologias de ensino – 7 – 2.7 Aperfeiçoamento – 4 – 2.8	Materiais didáticos – 4 – 3.2 Compartilhar – 4 – 3.2
	Zona de contraste	Segunda periferia
	Cobrança – 2 – 2 Atualização – 2 – 2 Ensino-aprendizagem – 2 – 2 Tecnologias – 2 – 1.5 Pesquisa – 2 – 2	Estudo – 3 – 3 Competência – 2 – 4.5 Prática docente – 2 – 5 Jogos matemáticos – 2 – 4.5 Experiência profissional – 2 – 4 Incentivo – 2 – 4 Informação – 2 – 4 Dinamismo – 2 – 3.5 Motivação – 2 – 3.5 Estratégias de ensino – 2 – 3.5 Cooperação – 2 – 3 Renovação – 2 – 3 Crescimento – 2 – 3

Fonte: Tratamento de dados no Iramuteq.

Segundo a análise de similitude dos elementos do NC (Figura 6) temos duas comunidades semânticas sobre a Formação Continuada:

- A FC relacionada à aprendizagem e à troca de experiência como forma de aperfeiçoamento.
- A FC relacionada à aprendizagem e ao conhecimento docente em torno de metodologias de ensino e inovação.

Figura 6 – Análise de similitude do NC das RS de FC – PM/EM dos professores de escolas com nível de proficiência básico no SAEPE



Fonte: Tratamento de dados do Iramuteq.

A FC relacionada à “aprendizagem” e à “troca de experiência” como forma de aperfeiçoamento encontra sentido, por exemplo, nas justificativas apresentadas pelos professores sobre o porquê desses elementos serem considerados os mais importantes, P56:

Temos que estar sempre adquirindo NOVOS CONHECIMENTOS para repassar aos nossos alunos. TROCA DE EXPERIÊNCIAS - a cada formação que participamos podemos conhecer outras formas de trabalho dos colegas da mesma área e as vezes usá-las na nossa aula.

Já as RS de FC – PM/EM relacionadas à “aprendizagem” e ao “conhecimento” – têm em seu bojo a necessidade de o professor conhecer novas metodologias de ensino, inter-relaciona à identidade do professor inovador. Como indica o depoimento: P70: “É preciso NOVAS METODOLOGIAS, pois novos tempos exigem novas práticas”.

Em continuidade à análise das RS sobre FC (PM- EM), essas são discutidas a seguir do ponto de vista dos professores de Matemática do EM de escolas com *nível elementar II* no SAEPE.

Núcleo Central das Representações Sociais dos professores de Matemática do Ensino Médio de escolas com nível Elementar II no SAEPE

Pelo Quadro 4 podemos observar que os principais elementos do NC das RS dos professores de Matemática do EM das escolas do *nível elementar II* no SAEPE, acerca de sua Formação Continuada - foram: “conhecimento” seguido de “aprendizagem e troca de experiência”.

Quadro 4: Estrutura das RS de FC – PM/EM dos professores de escolas com nível de proficiência elementar II no SAEPE

<= 2.85 Rangs > 2.85

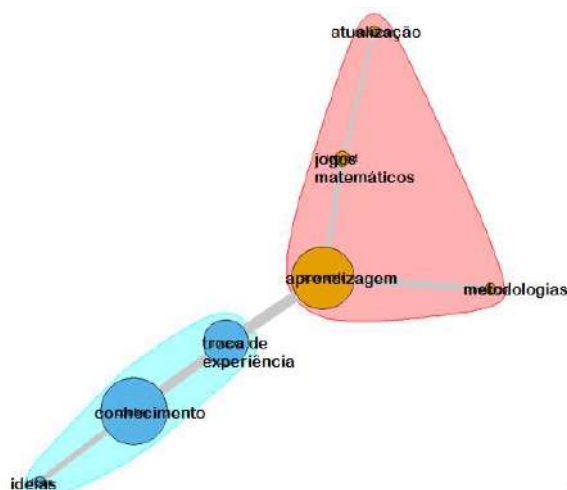
<p style="color: red; font-weight: bold;">< 4.73 Fréquences >= 4.73</p>	Núcleo central	Primeira periferia
	CONHECIMENTO – 18 – 2.3 APRENDIZAGEM – 17 – 1.9 TROCA DE EXPERIÊNCIA – 14 – 2.1 Jogos matemáticos – 6 – 2.8 Atualização – 5 – 1.6 Ideias – 5 – 2.6 Metodologias de ensino – 5 – 2.2	Dinamismo – 8 – 3.1 Materiais didáticos – 7 – 3.6 Aperfeiçoamento – 7 – 3.3 Inovação – 7 – 3.4 Motivação – 6 – 3 Didática – 6 – 3.2
	Zona de contraste	Segunda periferia
	Reflexão – 3 – 2.7 Dedicção – 3 – 2.7 Estudo – 3 – 2.7 Aprimoramento – 2 – 2.5 Prática pedagógica – 2 – 2 Respeito – 2 – 1.5 Reinventar – 2 – 2.5 Criatividade – 2 – 2.5 Currículo – 2 – 2.5	Informação – 4 – 2.8 Interação – 4 – 4 Compartilhar – 4 – 3 Enriquecimento – 3 – 4 Crescimento – 3 – 3 Compromisso – 3 – 3 Planejamento – 3 – 4.7 Capacitação – 3 – 3.7 Construção – 3 – 4.7 Prática docente – 3 – 3 Coleguismo – 2 – 4 União – 2 – 4.5 Frustração – 2 – 4 Evolução – 2 – 3 Responsabilidade – 2 – 4

Fonte: Tratamento de dados do Iramuteq.

Segundo a análise de similitude (Figura 7) temos os elementos do NC coadunados em duas comunidades semânticas:

- A FC relacionada ao “conhecimento” e à “troca de experiência e ideias”.
- A FC relacionada à “aprendizagem” de metodologias de ensino e jogos matemáticos interligados à atualização.

Figura 7 – Análise de similitude do NC das RS de FC – PM/EM dos professores de escolas com nível de proficiência elementar II no SAEPE



Fonte: Tratamento de dados do Iramuteq.

A FC relacionada ao CONHECIMENTO e à TROCA DE EXPERIÊNCIA e ideias, pelos depoimentos colocados pelos professores (Figura 7), refere - se essencialmente à busca de sugestões para a prática docente, como citado por P96: *“APRENDIZAGEM é importante porque precisamos repassar para os nossos alunos. TROCA DE EXPERIÊNCIA sempre é importante, pois, aprendemos muito uns com os outros”*.

Os sentidos atribuídos à FC e relacionados à “aprendizagem” e atualização de metodologias de ensino e jogos matemáticos como facilitadores da aprendizagem são evidentes, em justificativas, tais como: P40: *“APRENDIZAGEM e METODOLOGIAS. A formação dos professores, leva a novas aprendizagens e novas metodologias para praticar em sala de aula”*.

A título de síntese, a partir da constatação dos elementos principais do NC das RS de FC (PM – EM), *aprendizagem, conhecimento e troca de experiência*, podemos identificar como esses foram sendo diferentemente ativados por cada grupo docente.

Quadro 5 - Síntese do NC das RS segundo os três grupos de professores

RS de professores atuantes em escolas com nível desejável no SAEPE	RS de professores atuantes em escolas com nível básico no SAEPE	RS de professores atuantes em escolas com nível elementar II
--	---	--

<p>A FC relacionada à APRENDIZAGEM e ao CONHECIMENTO de materiais didáticos e à TROCA DE EXPERIÊNCIA como desafios da profissão docente. A FC relacionada ao estudo e à capacitação do professor. A FC relacionada à INOVAÇÃO do professor e às práticas de avaliação.</p>	<p>A FC relacionada à APRENDIZAGEM e à TROCA DE EXPERIÊNCIA como forma de aperfeiçoamento. A FC relacionada à APRENDIZAGEM e ao CONHECIMENTO docente em torno de metodologias de ensino e inovação.</p>	<p>A FC relacionada ao CONHECIMENTO e à TROCA DE EXPERIÊNCIA e ideias. A FC relacionada à APRENDIZAGEM de metodologias de ensino e jogos matemáticos interligados à atualização.</p>
--	---	--

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 5, podemos perceber uma maior atenção dos professores atuantes em escolas com nível desejável no SAEPE à “avaliação” diferentemente dos demais grupos docentes.

Sobre os elementos aprendizagem e conhecimento conectados à capacitação (escola nível desejável); aperfeiçoamento (escola nível básico) atualização (escola nível elementar II), consideramos que esses demonstram os sentidos atribuídos socialmente e historicamente à FC docente. Já identificados em outras pesquisas, a exemplo de Lima (2012, p.95), que discute como as percepções acerca das RS de FC são variadas, com a utilização de termos tomados por similares, mas muitas vezes ambíguos e imprecisos:

[...] Existem distinções entre esses diferentes termos: reciclagem dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; treinamento indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; capacitação sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; aperfeiçoamento dá a entender completude e acabamento; já o termo formação implica um processo de construção inacabável.

Ademais, consideramos que a relação entre FC e troca de experiência, traz à tona como o saber dos professores está relacionado com sua identidade, experiência de vida, história profissional e relação com alunos e demais atores escolares. Logo, temos ciência que a discussão e apreciação em torno desse objeto de estudo precisam ser ampliadas e, para isso, outras pesquisas necessitam ser fomentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembramos o objetivo deste trabalho em analisar as representações sociais dos professores de Matemática sobre Formação Continuada e possíveis relações com os índices de proficiência do Ensino Médio no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) em escolas, jurisdicionadas à Gerência Regional de Ensino (GRE) do Sertão do Alto Pajeú.

Consideramos então, que esse estudo com professores de Matemática do Ensino Médio que trabalham nas escolas da referida GRE, possuem no NC de suas RS de FORMAÇÃO CONTINUADA os significados de “*aprendizagem, conhecimento e troca de experiência*”. Essas representações lhes dão sentido não só ao ato de formação continuada especificamente, mas a sua função enquanto professor, a sua relação com a aprendizagem de seus alunos e sua própria aprendizagem também. O professor é visto antes de tudo como um aprendiz e sujeito a práticas do coletivo ao qual pertence.

Em particular, sobre a relação entre FC e conhecimento, destacamos a relação com os elementos: materiais didáticos e práticas de avaliação (escola nível desejável); metodologias de ensino (escola nível básico e elementar II) e jogos matemáticos (escola nível elementar II). O que evidencia a importância atribuída pelos professores na formação continuada ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), destinado ao especial amálgama entre conteúdo e pedagogia, “que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional” (SHULMAN, 2005). Diante do exposto, concordamos que a TRS:

Permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos, compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação, analisando assim o peso do contexto seja na formação quanto no desempenho docente (SOUZA, BÔAS; NOVAES, 2011, p. 628).

Desta forma, esperamos que esse trabalho suscite outras pesquisas à luz da Teoria das Representações Sociais que, para nós, revelou-se um importante instrumento para melhor compreender os significados atribuídos pelos professores do Ensino Médio a sua formação continuada.

Referências

ABRIC, Jean Claude. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

ABRIC, Jean Claude. L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. **Psychologie & Société**, n. 4, p. 81-103, 2002.

ALMEIDA, Danniella Patrícia Araújo de. **Representações Sociais de Formação Continuada compartilhadas por professores de matemática que atuam no ensino médio do Sertão do Alto Pajeú**. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

ALVES, Tiago Augusto dos Santos; SILVA, Angélica da Fontoura Garcia; AMORIM, Marta Élid. PIETROPAOLO, Ruy César. Professores explicitam seus saberes acerca das propriedades da média ao início de uma Formação Continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XIII., 2019, Cuiabá-MT, **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019. p. 1-14.

ASSIS, Cristiane Souza. de; MELO, Marileide Maria. de; Formação Continuada e Representações Sociais, Congresso Nacional de Educação. In: EDUCERE, X., 2011, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2011. p. 11500-11513.

BARRA NOVA Taynah de Brito; MACHADO, Laeda Bezerra. O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças. **Série- Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB,

Campo Grande, MS, n. 38, p. 93-106, jul./dez. 2014.

BONA, Viviane de. **Proposta metodológica hierarquizada com crianças**. In: BONA, Viviane de; ZSCHIESCHE, Dayse Rodrigues Oliveira. (Orgs.).

Docência e temas emergentes: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: Editora UFPE, 2019.

BONA, Viviane de; ZSCHIESCHE, Dayse Rodrigues Oliveira. Introdução. In: BONA, V.; ZSCHIESCHE, D.R.O. (Orgs.). **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: Editora UFPE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada**. Brasília: CONSED/UNDIME/ Ministério da Educação, 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição LACCOS. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p 173-186.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e polifasia cognitiva**: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A (Org.). Teoria das representações sociais - 50 anos. Rio de Janeiro: TechnoPolitik, 2011. p. 159-176.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press University of France, 1961.

OLIVEIRA, Márcio Sérgio Batista Silveira de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p.180-186, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a14v1955.pdf>. Acesso em 20 jan 2020.

PERNAMBUCO. **Parâmetros de Formação Docente Ciências da Natureza e Matemática**. Recife: UNDIME/ Secretaria de Educação e Esportes, 2014. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/ParametrosdeFormacaoDocente_Vol3.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

PERNAMBUCO. **Padrões de Desempenho Estudantil em Matemática**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2014. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/PADROES_DE_DESEMPENHO_LIVRO_MATEMATICA_web.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

RÁDIO PAJEÚ. **Pesquisa Múltipla**: veja dados do Médio, Alto e Baixo Pajeú. 2014. Disponível em: <https://www.radiopajeu.com.br/portal/pesquisa-multipla-veja-dados-do-medio-alto-e-baixo-pajeu/>. Acesso em 20 jan. 2021.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v.4, n.3, dez. 1996.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 9, p.1-30. 2005.

SOUZA, Clarilza Prado; BÔAS, Lúcia Vilas; NOVAES, Adelina. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, A. M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A (Orgs.). **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Rio de Janeiro: TechnoPolitik, 2011. p. 625-644.

SOUZA, Jociano Coelho; ALVES, Thelma. P. Representações Sociais de Formação Continuada de Professores: Um Levantamento de Teses e Dissertações. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 73, p. 209-224, jan./jun. 2017.

**PENSANDO A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE NO CONTEXTO
DA PESQUISA EM PSICANÁLISE: ANÁLISE DO PERIÓDICO *CADERNOS
DE PSICANÁLISE (CPRJ)***

***THINKING ABOUT EDUCATION IN THE CONTEMPORARY CONTEXT OF
RESEARCH IN PSYCHOANALYSIS: ANALYSIS OF THE JOURNAL
CADERNOS DE PSICANALISE***

***PENSAR LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO DE LA
INVESTIGACIÓN EN PSICOANÁLISIS: ANÁLISIS DE LA REVISTA
CADERNOS DE PSICANALISE (CPRJ)***

Sérgio Choiti Yamazaki

sergioyamazaki@gmail.com

Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC

Docente da UEMS.

Regiani Magalhaes de Oliveira Yamazaki

regianibio@gmail.com

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC

Professora da Universidade Federal da Grande Dourados.

RESUMO

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em uma universidade pública do país, que tem como objetivo levantar e analisar os trabalhos que estão sendo publicados sobre educação em revistas do campo da psicanálise. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica que visa analisar os olhares, investimentos e conclusões de investigações em educação pelo viés de outro campo, o da psicanálise. Os autores apostam na possibilidade de que outras formas de ver os problemas referentes à educação, em termos de área acadêmica, podem potencializar e contribuir com os projetos que estão em andamento tanto na academia quanto nas escolas brasileiras. Neste artigo em específico, são trazidos os resultados das análises de uma das revistas investigadas, o Caderno de Psicanálise do

Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, no que se refere aos aspectos relacionados às subjetividades da contemporaneidade. Foram analisados todos os artigos publicados neste periódico, e selecionados aqueles que apresentavam interlocução com a Educação. A seleção destes artigos foi efetuada por meio da identificação de descritores que apontavam para o campo da Educação, tais como as palavras “pedagógico”, “aluno”, “escola” e mesmo “educação”. Os resultados apontam que, apesar de poucos trabalhos encontrados, há avanços significativos quanto à compreensão do cenário escolar e suas implicações tanto didáticas quanto familiares, embora elas apontem para grandes desafios a serem ainda enfrentados. Trazemos para reflexão a presença do discurso do capitalista, que caracteriza a contemporaneidade.

Palavras-chave: psicanálise. Educação. discurso do capitalista. ensino e aprendizagem. cadernos de psicanálise.

ABSTRACT

This paper presents an excerpt of the results of a research that is being developed in a public university in the country, which aims to survey and analyze the works that are being published on education in journals in the field of psychoanalysis. It is, therefore, a bibliographical research that aims to analyze the views, investments and conclusions of investigations in education from the perspective of another field, that of psychoanalysis. The authors believe in the possibility that other ways of analyzing problems related to education, in terms of the academic area, can enhance and contribute to projects that are underway both in academia and in Brazilian schools. In this specific paper, the results of the analyzes of one of the investigated magazines, Caderno de Psicanálise do Círculo Psicanamático do Rio de Janeiro, are presented, with regard to aspects related to contemporary subjectivities. All articles published in this periodical were analyzed, and those that presented dialogue with Education were selected. The selection of these articles was carried out through the identification of descriptors that pointed to the field of Education, such as the words “pedagogical”, “student”, “school” and even “education”. The results indicate that, despite the few works found, there are significant advances in understanding the school scenario and its implications, both didactic and family, although they point to great challenges to be faced. We bring to reflection the presence of the capitalist discourse, which characterizes contemporaneity.

Keywords: psychoanalysis. education. discourse of capitalism. teaching learning. cadernos de psicanálise.

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de los resultados de una investigación que se desarrolla en una universidad pública del país, que tiene como objetivo relevar y analizar los trabajos que se están publicando sobre educación en revistas del campo del psicoanálisis. Se trata, por tanto, de una investigación bibliográfica que pretende analizar las visiones, inversiones y conclusiones de las investigaciones en educación desde la perspectiva de otro campo, el del psicoanálisis. Los autores creen en la posibilidad de que otras formas de analizar los problemas relacionados con la educación, en términos del área académica, puedan potenciar y contribuir a los proyectos que están en marcha tanto en la academia como en las escuelas brasileñas. En este artículo específico, se presentan los resultados de los análisis de una de las revistas investigadas, Caderno de Psicanálise do Círculo Psicanamático do Rio de Janeiro, con respecto a aspectos relacionados con las subjetividades contemporáneas. Se analizaron todos los artículos publicados en este periódico y se seleccionaron aquellos que presentaban diálogo con la Educación. La selección de estos artículos se realizó a través de la identificación de descriptores que apuntaban al campo de la Educación, como las palabras “pedagógico”, “estudiante”, “escuela” e incluso “educación”. Los resultados indican que, a pesar de los escasos trabajos encontrados, existen avances significativos en la comprensión del escenario escolar y sus implicaciones, tanto didácticas como familiares, aunque apuntan grandes retos a afrontar. Traemos a la reflexión la presencia del discurso capitalista, que caracteriza la contemporaneidad.

Palabras clave: psicoanálisis. educación. discurso capitalista. enseñanza y aprendizaje. cadernos de psicanálise.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação é sempre algo inquietante. Não conseguimos ver a possibilidade de pensar a educação sem nos indignar com certas cenas e nos fortalecer e admirar outras. Falar em desafios, sim, mas quais? Falar em complexidade, sim, de que tipo? Não seria a educação um tema multidimensional? Que dimensões são prioritárias?

O cenário em que vivemos ditam (ocultamente?) os termos dos quais nos tornamos vítimas, fazendo crer no que Lacan, em meados da década de 1970,

já afirmava como a subjetividade de cada época. O autor dirigia-se aos psicanalistas que segundo ele deveria conhecer a subjetividade de sua época para poder lidar com seus analisantes. Afinal, eles trazem aquilo que o mundo lhe oferece.

Conhecido como o terceiro ensino ou a segunda clínica de Lacan, uma proposta é por ele elaborada para compreender o mundo contemporâneo, segundo o qual o capitalismo modifica os sujeitos tanto nos modos de ser quanto nas relações que possuem com aqueles com os quais se relaciona. Desta forma, Lacan define como um tipo de discurso – na realidade um pseudodiscurso – uma forma de laço com os objetos que até então não existia na psicanálise. Um tipo de laço não social, que não inclui o outro, sujeito, mas sim outro objeto. Para Lacan trata-se de uma demanda dos tempos atuais que naquele momento da história do capitalismo estava se constituindo de maneira bastante forte.

De lá para cá isto tem sido cada vez mais evidente. Basta ver a voracidade com que, desde Lacan, as pessoas procuram consumir produtos, denominados *gadgets*, dos mais variados tipos. Neste sentido, Badin e Martinho (2017) afirmam: “... os gadgets produzidos pelo discurso capitalista são oferecidos aos sujeitos como uma promessa de felicidade plena, provocando, assim, um consumo avassalador na sociedade contemporânea” (p.141).

O *gadget* é um termo de Lacan e foi criado com o objetivo de proporcionar uma ilusão de integralidade e de afastamento de um mal-estar, inerente aos seres humanos. “Contudo, enquanto o sujeito tem o ideal de que ao consumir os objetos terá uma completude, o sistema capitalista visa a fabricação de objetos cada vez mais avançados, mas sem longa duração, a fim de movimentar o sistema” (BADIN; MARTINHO, 2017, p.152).

Dessa forma, os *gadgets* não procuram satisfazer os sujeitos, pelo contrário, procuram deixá-los com a sensação de que algo falta, fazendo com que consumam cada vez mais, fortalecendo a dinâmica capitalista. “Essa

verdade, porém, fica escondida por trás das promessas de felicidade vendidas junto aos objetos” (BADIN; MARTINHO, 2017, p.152).

O que nos importa, neste artigo, é investigar se os trabalhos que estão sendo publicados entre os produtores de conhecimento em psicanálise têm relação com as demandas do mundo capitalista contemporâneo, uma vez que estas influenciam as subjetividades das pessoas e as fazem agir de determinada forma, mesmo que não se deem conta disso. Ou seja, são demandas inconscientes no sentido de que no fundo trata-se de um não-saber, de um desconhecimento sobre a verdade que movimenta uma forma de vida, e por isso é necessário que sejam postos para discussão nos distintos campos do conhecimento.

No mesmo período em que divulga o discurso do capitalista como uma forma contemporânea de subjetividade, Lacan (1992) apresenta o que denominou como “os quatro discursos”, definidos como laços sociais. Estes foram apresentados por meio de *mathemas*, símbolos que, tal como as equações da matemática, tem uma forma de funcionar. Elas mostram laços feitos entre os sujeitos em uma dinâmica entre quatro elementos, sendo que há uma que diz respeito a uma verdade que sustenta o agente da fala – aquele que propõe o tipo de discurso a ser estabelecido. No entanto, Lacan subverte a própria proposta dos discursos ao elaborar o discurso do capitalista, e faz deste um discurso sem laço social, cuja verdade passa a ser o capital que, por sua própria característica ordena que um outro produza para que ele possa mais consumir.

Não sendo nosso objetivo neste artigo aprofundar esta discussão, acreditamos que o que trouxemos é suficiente para dizer que a verdade dos sujeitos hoje – onde evidentemente incluem-se os estudantes – é complexificado quando comparado com o sujeito de décadas atrás. Assim sendo, propomos pensar se as escolas e os professores estão lidando com este ser

contemporâneo, ou se estão apenas servindo-se de uma engrenagem que visa a dessubjetivação à custa de mais produção.

Com esta perspectiva, este recorte de pesquisa procura trazer parte dos resultados de um levantamento feito em uma das revistas de psicanálise investigadas para verificar se há trabalhos que contemplam a educação, e se apontam criticamente para a contemporaneidade das relações humanas, em especial, aquelas movidas pelo discurso do consumo.

SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Cadernos de Psicanálise, do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, é um importante veículo de divulgação de pesquisas do campo da psicanálise. Com dezenove números, os artigos são disponibilizados desde 2012. Contudo, o caderno foi lançado muito tempo antes, em 1979, com o nome de Boletim Interno, sendo no ano seguinte modificado para o título atual.

O Círculo Psicanalítico foi fundado em 1969 e é uma sociedade filiada à Federação Internacional de Sociedades Psicanalíticas¹, uma entidade com mais de 20 sociedades de diversos países da Europa e das Américas. Além disso, o Círculo Psicanalítico tem mantido participação ativa em eventos internacionais, tendo contribuído com o desenvolvimento desta área. Assim, devido à importância desta revista no campo da Psicanálise, este recorte de pesquisa dedica-se exclusivamente a este periódico.

A pesquisa é bibliográfica de tipo qualitativo, e o levantamento de dados (artigos) foi feito pela busca nos títulos, palavras-chave e resumos, onde procuramos verificar se havia indícios de uma análise pelo viés conceitual ou

¹ *International Federation of Psychoanalytic Societies (IFPS).*

fenomenológico da psicanálise que apontasse para questões referentes à Educação. A busca, então, foi feita pela procura de descritores como professor, escola, pedagogia, educação, aluno, que podiam estar localizados em qualquer parte do texto, que remetiam ao contexto da escola e do seu fazer pedagógico.

Dessa forma, todos os artigos foram analisados, e quando identificado um trabalho com o tema buscado, a leitura do mesmo era feita em sua integralidade. Na leitura dos artigos selecionados, buscamos analisar se havia referência a aspectos característicos à contemporaneidade, em especial, a questões enfrentadas pelos jovens, ou mesmo pelos adultos, com relação ao discurso do capitalismo, um tipo de vínculo com o mundo no qual estamos imersos. Assim, palavras como (neo)liberalismo, capital ou capitalismo, contemporaneidade, consumo, foram identificadas em alguns artigos, fazendo com que pudéssemos analisá-los mais detalhadamente.

RESULTADOS

Encontramos oito artigos que faziam referência à Educação, sendo que todos eles mostravam a preocupação com a infância e a adolescência, apontando para as complicações e dificuldades nas relações com os outros, não somente colegas e professores, mas todos aqueles que de alguma forma possuem algum vínculo afetivo. Além das complicações nas relações, os autores também pontuam que como consequência da infância, em especial das relações parentais, sintomas os mais diversos podem surgir, às vezes patológicos com diagnósticos médicos severos. O quadro a seguir apresenta estes trabalhos, localizando cada um deles por meio do título, da autoria e do ano de publicação.

Quadro – artigos do *Cadernos de Psicanálise* que dialogam com a Educação

Autoria	Volume, Número, Ano	Título
---------	---------------------	--------

Marília Etienne Arreguy	v.42, n.43, 2020	A autoridade à revelia do autoritarismo?
Luciana Gageiro Coutinho; Maria Manuela Dias Ramos de Macedo; Fernanda Mara da Silva Lima; João Francisco Pereira Marum	v.42, n.43, 2020	Desamparo e laços sociais na escola: uma oficina com adolescentes da rede pública
Débora Passos de Oliveira; Maria Celina Peixoto Lima; Carolina Carrah Colares	v.41, n.41, 2019	O desejo de viver e a transmissão do saber: perspectivas psicanalítica e filosófica
Karina Carvalho Veras de Souza; Rosângela Francischini	v.39, n.37, 2017	A díade adulto/criança em Rousseau e Freud e suas ressonâncias na clínica psicanalítica infantil contemporânea
Nancy Mendonça Assemany	v.38, n.34, 2016	Superestimulação na infância: uma questão contemporânea
Luciana Gageiro Coutinho	v.37, n.33, 2015	O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer
Maria Regina Maciel	v.35, n.28, 2013	. Psicanálise e Educação: do barulho à batucada
Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto; Regina de Oliveira Heidrich	v.34, n.27, 2012	Corpo e psicose: articulações entre Psicanálise e Informática

Fonte: elaborado pelos autores

O primeiro artigo do quadro (ARREGUY, 2020) traz um olhar crítico a qualquer tipo de autoritarismo. Segundo a autora, esta forma de se dirigir ao outro impede que haja uma relação horizontal e política com potencial transformador. Ao contrário, há uma “associação assimétrica e vertical entre dois

polos de uma relação” (p.139) e, portanto, não é útil nem quando há o uso da lógica por meio da argumentação, pois mesmo neste caso, segundo a autora, ela pode levar aos piores sintomas: “por um lado, violência e autoritarismo; por outro, arrogância e sedução” (p.139).

Contudo, segundo Arreguy (2020) a autoridade pode ser benéfica quando o sujeito não carrega um exacerbado narcisismo demandando poder, mas é capaz de estabelecer uma relação de horizontalidade que contribui com o outro, fazendo com que construa um lugar simbolicamente legitimado. Neste caso, o foco seria contribuir com a autonomia do outro, uma vez que, segundo Freud (1937; 2018), não é possível ensinar, sendo, desta maneira, a educação uma das profissões impossíveis².

De fato, a pessoa que ocupa uma posição de autoridade não pode fazer nada no lugar da outra: isto é, mesmo que o adulto assuma a autoridade de uma forma “libertadora”, cabe também ao outro “se soltar”, no sentido de aumentar seu poder e autonomia. (ARREGUY, 2020, p.139).

Em outras palavras, somente pode haver educação ou ensino quando o sujeito-aluno está implicado no processo, pois assim aprende por si mesmo. Mas a implicação no processo subentende a manifestação de um desejo, elemento fundamental da subjetividade humana, que é castrado na educação formal a tal ponto que faz com que os dogmas morais mutilam a personalidade (ARREGUY, 2020).

Neste cenário, a autora apresenta dois modelos de educação: este a que nos referimos no parágrafo anterior, que ela denomina como repressivo (de uma autoridade punitiva), e o outro, libertador, construtivista, “mas que às vezes é confundido com certa permissividade” (p.142). O primeiro pode levar a demandas que por serem extremas se tornam sem sentido, deteriorando a confiança no outro que as produz, gerando sintomas como hiperatividade e

² Segundo Freud (1937) há três profissões impossíveis: educar (ensinar), governar e psicanalisar (analisar ou curar).

déficit de atenção. Além disso, também resultado da falta de confiabilidade no outro que exige demais e de forma autoritária é a “rejeição à escola” ou à educação que tem como elemento central um “mundo adulto visto como desprezível” (p.143).

Desta forma, a autora direciona seu olhar para o jovem, criança ou adolescente, que sofre, seja nos meios familiares, seja nas instituições escolares, quando há excessiva cobrança sobre anseios que não são seus e que por esta razão soam autoritários. Portanto, trazem sofrimentos que resultam de seus desejos castrados. O sofrimento psíquico na adolescência, particularmente nas instituições escolares, é tema do trabalho de Coutinho *et al.* (2020). Os autores procuram analisar como o sofrimento está interligado com os laços que os jovens estabelecem na contemporaneidade.

A escola, sendo um lugar privilegiado em que relações significativas se estabelecem, chama a atenção para análise de como as coisas lá acontecem. Os autores dialogam com Freud (1910, 1996) para argumentar que a escola tem responsabilidade no que se refere a muitos casos em que os alunos, principalmente os adolescentes, tem seu “desejo de viver” comprometido, e que casos extremos podem levar ao suicídio devido ao que ele chamava de “libido desiludida”.

Coutinho *et al.* (2020) apresentam no artigo um projeto desenvolvido em escolas que tinha como base a escuta dos alunos, em cujos resultados há aspectos que podem ser interpretados como positivos. O sofrimento dos alunos até então desconhecidos por aqueles que estavam ao redor, passou a ser visto, possibilitando uma forma de esvaziamento da dor. Segundo os autores, “alguns comentavam não ter com quem conversar sobre questões íntimas e angústias e outros ofertavam escuta” (p.132).

Porém, apesar dos resultados satisfatórios do projeto, os autores trazem uma preocupação: “... diante dos discursos neoliberais e tecnicistas que marcam

o estado atual do laço social e assim também comparecem no campo da educação, como fica a possibilidade de construção e manutenção dos laços ... solidários?” (p.132). Afinal, os laços sociais amparam os alunos e dão sentido à escola, permitindo o desenvolvimento do “desejo de viver” (FREUD, 1996), ao qual fizemos referência?

O “desejo de viver” é tema do artigo de Oliveira, Lima e Colares (2019). Também fazendo referência à Freud, as autoras interseccionam elementos que julgam como fundamentais no que tange às instituições escolares. Nomeando o ensino como “transmissão do saber”, argumentam que há interdependência entre sociedade moderna, desejo de viver e suicídio. Neste sentido, afirmam: “Para nossa compreensão, a transmissão envolve mais do que um método específico de passagem de conteúdo, mas implica a transmissão do saber que só pode ser pensado como desejo” (p.39). Desta forma, dialogando com outros autores, concluem que “o suicídio em nossos tempos só pode ser abordado com eficácia se o tratarmos como sintoma estrutural do fracasso na transmissão do saber” (p.39).

Embora pareça ser o suicídio caso extremado presente entre os jovens, as autoras citam uma matéria publicada em um importante jornal espanhol (El País), em 2018, pela jornalista Eliane Brum segundo a qual³ o suicídio é a segunda maior causa de morte entre os adolescentes. Esta constatação problematiza o contexto das relações vivenciadas pelos jovens nos dias atuais, pois aponta para questões insolúveis de ordem subjetiva difíceis de serem enfrentadas pelos adolescentes.

Também indicando a infância subjetiva como preponderantemente relevante na análise da educação nos tempos atuais, Souza e Francischini (2017) afirmam que “o adulto concebe a criança como seu objeto de

³ De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde.

investimento, oscilando entre a legitimação da particularidade infantil e as estratégias de seu controle” (p.135), e que apesar de interpretação que vem desde os tempos de elaboração freudiana, está até hoje presente na clínica de crianças e adolescentes. As autoras notam que esta repetição dos adultos com relação às crianças tem implicações uma vez que também Freud já havia dado motivos para perceber que impulsos inconscientes não podem ser educados, pois uma vez reprimidos ou recalçados tem como consequência o aparecimento de sintomas.

No mesmo contexto em que os trabalhos supracitados são apresentados, da inserção das crianças e adolescentes no mundo contemporâneo, que trazem sintomas e sofrimento, Assemany (2016) trata de discutir o tema por meio do que nomeia como “superestimulação na infância”. Definindo-a como “pressão para que as crianças respondam o mais cedo possível a demandas externas” (p.231), a autora apresenta a história sobre como as mudanças ocorreram no que tange à concepção do que vem a ser a criança.

Em uma perspectiva histórica observamos que, a partir de um período (Idade Média) de total desconhecimento da infância enquanto etapa específica do desenvolvimento humano, passa a vigorar o discurso científico sobre a criança, um ser assexuado, sem desejo próprio, imaturo, portadora de uma natureza a ser corrigida pelo adulto. Essa ideia imperou por muito tempo e foi somente a partir de Freud que tal concepção se modificou (ASSEMANY, 2016, p.234).

Segundo a autora, “Freud não se deixa influenciar pelas teorizações que viam a criança enquanto natureza passível de ser ‘moldada’ pela educação”, atribuindo “um novo olhar... a ela” (p.234). “No *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1895) atribui às experiências infantis valor determinante e fundante do psiquismo. Estabelece o desamparo infantil e a busca de satisfação como elementos constituintes da subjetividade” (ASSEMANY, 2016, p.234). Neste sentido, a educação se torna algo complexo e difícil de acontecer, pois

lida com desejos inconscientes resultantes de processos subjetivos intensamente vivenciados pelos sujeitos.

Contudo, o que Freud acaba mostrando é que não são os fatos em si que são importantes para a criança, mas as fantasias e interpretações que são elaboradas dos fatos vivenciados. Trata-se, então, de uma “realidade psíquica, constituída pelos desejos inconscientes e pelas fantasias a ela vinculadas” (ASSEMANY, 2016, p.234). Dessa forma, a autora afirma que “do século XX até o século XXI, cada vez mais o sentimento de infância atribui às crianças papel preponderante no cerne das relações familiares. Estas se tornam protagonistas no núcleo familiar, que passa a funcionar em torno delas” (ASSEMANY, 2016, p.235).

No entanto, os investimentos feitos na contemporaneidade para o desenvolvimento da criança são precoces e desnecessários. A autora apresenta vários estudos que mostram que o que as crianças precisam para um desenvolvimento natural e saudável é da “força do olhar, da palavra, do gesto, seguindo a ética do cuidado amoroso” (p.236).

A superestimulação exagerada e desnecessária é exemplificada por meio de um caso em que “a professora elogiou o desenho de um aluno de sete anos e a mãe foi de imediato procurar cursos de arte, pensando em um novo Picasso. Enquanto isso, a criança falava ‘Não quero ter um professor, só quero desenhar’” (ASSEMANY, 2016, p.237).

Mas, por que a aceleração ao desenvolvimento infantil? Segundo a autora, “hoje, as práticas sociais cotidianas são implicadas em conceitos de eficácia, eficiência, foco e sucesso, e o que vemos é a infância transformada em uma corrida rumo à perfeição” (p.238). Neste sentido, as escolas, seguindo este padrão, fazem com que as crianças tenham em seu cotidiano exagerada quantidade de atividades como forma de treinamento para o mundo competitivo.

Assim, Assemany (2016) levanta uma questão diante deste contexto: “o que ocorre quando algumas famílias não seguem este modelo?” (p.238). E responde da seguinte forma: “Observa-se que existe, atualmente, um estranhamento em relação às crianças sem tantas atividades, como se isto fosse algo errado” (p.238). Além disso, afirma que “estimular as crianças cada vez mais cedo não as torna nem mais inteligentes nem mais aptas a descobrirem respostas para as questões que a cercam (p.238). Indo além, traz como problema um estudo feito nos Estados Unidos:

A Academia Americana de Pediatria (AAP) em 2014, com base em estudos científicos, explica os danos ocasionados pela exposição de crianças muito novinhas ao bombardeio do mundo digital para acalmar os bebês. Entre esses danos, destacam a possibilidade de atrasos cognitivos, problemas de atenção, dificuldade de concentração, transtornos de sono e de alimentação ... obesidade, frente ao uso indiscriminado de *tablets*, celulares e TV. (ASSEMANY, 2016, p.238-239).

Significa dizer que a inserção precoce no mundo digital contemporâneo tem como consequência certa negação do suporte necessário à criança, sua subjetividade. E esta falta pode levar aos danos citados por Assemany (2016), uma vez que é negada uma parte de sua constituição enquanto sujeito.

No que se refere ao sujeito como um todo, Coutinho (2015) apresenta interessante contribuição à reflexão sobre a infância, ao trazer ao cenário o olhar histórico e sociológico com relação ao “desenvolvimento” que leva à adolescência. A autora afirma que há diversas leituras sobre o que vem a ser a adolescência. Por exemplo, ao fazer uma leitura sob o viés da história e da sociologia a adolescência pode ser entendida como um “trabalho psíquico imposto ao jovem na nossa cultura, necessário para efetuar a passagem da infância para a vida adulta” (p.156).

Dito de outra forma, a concepção de adolescência espelha uma cultura e sua organização social. Segundo a autora “corre o “risco de produzir ideias a serviço da reprodução de determinadas normas sociais hegemônicas, da

exclusão da diferença e da neutralização da palavra dos próprios adolescentes através da medicalização e patologização individual dos adolescentes” (COUTINHO, 2015, p.157).

Neste cenário, a autora dialoga com a psicanálise para pensar a questão, sob o enfoque psíquico e social. Apontando para aquilo que converge entre a psicanálise freudiana, lacaniana e winnicottiana, a pesquisadora afirma que “o paradoxo fundamental vivido pelo adolescente em relação aos adultos [é]: encontrar/confrontar para deles se separar” (COUTINHO, 2015, p.164).

O declínio das idealizações dos pais é alimentado pelo **movimento de separação**, de saída de uma posição de dependência e alienação vivida como mortificante, na adolescência. O adolescente vive sob a permanente ameaça de deixar de ser sujeito, de tornar-se objeto, e essa ameaça estará presente em todas as relações com as figuras do mundo adulto. (p.164, grifos nossos).

A autora cita Melman (1994), para dizer que “geralmente em uma família são amadas as crianças que retomam de maneira direta o discurso de seus pais. Mas todos sabem muito bem que após uma certa idade isso se transforma num sintoma bastante preocupante” (MELMAN, 1994, p. 32 *apud* COUTINHO, 2015, p.164). Portanto, há um conflito entre alienação e separação com relação ao Outro, no seio familiar e escolar, fenômeno que tem como consequência um certo saber e um certo não-saber que é transmitido por este Outro. Acontecimento que nos leva novamente à impossibilidade de educar notada por Freud, o que significa que o sujeito sempre atribui certa singularidade ao saber transmitido, apontando para, em termos psicanalíticos, um saber não-todo.

Importante notar que as transformações daquilo que é transmitido devido às singularidades de cada um acontecem em função das subjetividades dos sujeitos, aspecto fundamental a ser percebido se considerarmos que a escola em suas práticas efetivas não o considera com o rigor necessário. Basta verificar a dinâmica e as regras veiculadas que, muitas vezes contrariando os

documentos da própria escola – como o regimento ou o projeto político pedagógico –, mais castram do que acolhem os alunos em se tratando das demandas subjetivas por eles apresentadas, o que pode levar inclusive a sintomas que, patológicos ou não, influenciam no sucesso ou fracasso escolar.

As subjetividades em constituição no adolescente são importantes uma vez que é a condição para o desenvolvimento da autonomia necessária ao enfrentamento das demandas da vida. Quando não consideradas, podemos dizer que “realizar o ideal dos pais ou de uma cultura, sem nele acrescentar ou retirar nada, como uma marca de singularidade, é morrer subjetivamente” (COUTINHO, 2015, p.165). Portanto, o adolescente inconscientemente traz a determinação “em denunciar o fracasso dos adultos, ‘matando-os’, de certa forma, para poder existir” (COUTINHO, 2015, p.165).

E esta constituição subjetiva que atribui o fracasso do adulto é a que pode ser encontrada na relação com o professor, base de um imaginário que assegura ao aluno seu lugar próprio. Desta forma, quanto mais o professor se comportar por meio de rígidas regras e exatos conhecimentos a serem avaliados, mais resistências encontrará uma vez que isso fortalecerá o imaginário que lhe dá sentido, em sua busca de autonomia.

Pelo contrário, quando o professor tenta compreender seus alunos, dando-lhes voz e aceitando suas singularidades, poderá fazer com que eles se engajem “em um movimento desejante e construtivo em relação ao conhecimento” (COUTINHO, 2015, p.165). Nesse sentido, a autora aponta que o trabalho de subjetivação do adolescente está diretamente relacionado às suas experiências no espaço público, mostrando ser fundamental o espaço escolar como um lugar de grandes realizações.

Considerando a importância de dar conta das subjetividades dos alunos adolescentes, a autora apresenta um projeto desenvolvido em uma escola, intitulado “Fala Sério”. Neste projeto, muitas dinâmicas foram colocadas em

prática, envolvendo desde jogos, diálogos, fotos, músicas, onde conflitos foram presenciados de forma às vezes agressiva. Contudo, pôde-se ouvir que o “bom professor é aquele que os respeita” e que “o diretor tira o direito dos alunos de serem diferentes e não os respeita... e, às vezes, [eles] são rebaixados e humilhados” (COUTINHO, 2015, p.169). Vale destacar um trecho do artigo:

Assim, foi possível também compartilhar experiências de bons encontros, mesmo que pelo confronto, entre professores e alunos. Um professor, que estava na iminência de desistir do magistério por conta de uma turma que o infernizava com diversas provocações, a maioria das vezes, induzidas por um aluno em especial, contou-nos sobre o dia em que se aproximou desse aluno, no final da aula, e lhe perguntou: “O que você quer comigo? O que eu te fiz?”. O que fez o aluno começar a chorar, a pedir desculpas e a falar coisas sobre sua vida, que nunca tinha sido capaz de falar a ninguém na escola. Segundo o professor, depois desse episódio, a relação com o aluno e com a turma mudou bastante (COUTINHO, 2015, p.170).

Coutinho (2015) mostra que quando os alunos são ouvidos muita catarse pode acontecer. O termo catarse é utilizado de forma singular – mas mantendo a característica de esvaziamento de funções. Sendo esta a perspectiva das intervenções supracitadas, os resultados mostraram que os alunos não só conseguiram dizer o que pensavam, mas foram verdadeiramente escutados pelos colegas e professores, comportamentos importantes para que transformações subjetivas possam de fato ocorrer.

E é por esta razão que, tal como em uma escuta analítica, em algumas situações no decorrer do projeto apresentado por Coutinho (2015) havia certos atritos entre os participantes, como a autora relata: “Nos jovens participantes do projeto *Fala Sério*, é bastante nítida essa relação de intimidação e a tentativa de anular o outro para se assegurar de si” (COUTINHO, 2015, p.171).

Além dessas formas de intervenção e dos conceitos aos quais fizemos referência, a psicanálise pode contribuir com o campo da educação em variadas situações ou fenômenos comumente presentes em uma sala de aula, nas relações entre professor e alunos, na escola e no seu entorno como um todo. E

é com esta perspectiva, que Maciel (2013) nos apresenta relações mais diretas com relação à interface entre psicanálise e educação, fazendo referência ao pensamento de Freud a este respeito. Além disso, a autora dialoga com trabalhos mais recentes e traz uma experiência de intervenção em uma escola.

O trabalho se inicia por meio do que Freud sustentava, de que a educação é um trabalho de recalçamento das pulsões e que, portanto, pode ter consequências muitas vezes danosas aos sujeitos. Outros autores manifestaram-se concordando com Freud quanto ao distanciamento da psicanálise com a educação (MILLOT, 1987; KUPFER, 1989). Millot (1987 *apud* MACIEL, 2013, p.171), por exemplo, afirma que “no máximo a psicanálise poderia transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender a prática educativa”.

Contudo, a autora faz contraponto com trabalhos mais recentes, mostrando que parece haver uma aproximação entre educação e psicanálise, no sentido de que a segunda pode colaborar com a primeira. A própria psicanalista Maria Cristina Kupfer mostra outra perspectiva ao “admitir ser possível conceber uma Educação orientada pela Psicanálise” (MACIEL, 2013, p.171). Assim, indo além, relativizando a afirmação de Freud sobre a impossibilidade de educar, informa que no próprio texto onde esta questão é abordada (“Análise terminável e interminável”), ele “chega a admitir que algo aqui também lhe escapa” (MACIEL, 2013, p.171). Trata-se, portanto, de um empreendimento bastante complexo de lidar, principalmente quando abordado por meio das dimensões subjetivas que caracterizam os seres humanos.

Maciel (2013) sustenta que a psicanálise winnicottiana mostra-se mais aberta a esta relação do que a lacaniana ou mesmo a freudiana. Citando vários trabalhos de Winnicott (1971; 1975; 1959; 1983; 1990) compreende “que o que há de natural no ser humano é uma tendência inerente do indivíduo a crescer, a se integrar, a se relacionar com objetos, a amadurecer” (MACIEL, 2013, p.173)

e que “a capacidade de criar inclui as disposições ambientais” (MACIEL, 2013, p.172), podendo a educação facilitar o crescimento dos estudantes.

No entanto, o crescimento ou a integração do sujeito possui intrínseca relação com a sua infância, em cujos elementos como os objetos transicionais, as relações parentais, enfim, o ambiente, foram propiciadores do desenvolvimento da criatividade. Assim sendo, o sujeito não pode ser aquele que não tem uma história, pois a criatividade promotora de satisfação escolar traz muito daquilo que em outros tempos tiveram espaço para se desenvolver. Afinal, tal como a autora afirma, “o brincar é natural, universal, faz parte da saúde psíquica e é considerado a experiência criativa por excelência” (MACIEL, 2013, p.174).

Mas como esta relação pode ser efetivamente colocada em prática? A autora mostra os resultados de um projeto por ela desenvolvido em uma escola, tendo Winnicott como norteador. Trata-se de “viabilizar a construção de um espaço de fala/afeto, bem como de intercâmbio entre seus componentes, numa espécie de experiência criativa como aquela de que nos fala Winnicott” (MACIEL, 2013, p.176). Ela objetiva “ampliar o espaço escolar a fim de que possa ser incluída na escola a dimensão criativa de si e do mundo, o que pode acabar por evocar os campos da política, da ética e da estética” (p.176).

Contudo, tal como na clínica, não significa que deve haver acordo entre as partes, ou seja, como a autora afirma, “não se trata de, por meio do diálogo, buscar acordo entre interlocutores”, afinal, as relações “também nos colocam na tensão, no jogo, que interrompe o diálogo bem conduzido”. (p.176). Trata-se, antes, de construir um espaço de escuta, que possa acolher os alunos diante de um desamparo originário.

Por fim, entre os trabalhos encontrados neste recorte da pesquisa cujo foco era a presença da psicanálise em um contexto educacional, um deles lida

com a estrutura psicótica⁴. Oliveira-Menegotto e Heidrich (2012) foi o único trabalho que trouxe uma contribuição de intervenção didático-pedagógica com relação à estrutura da psicose. A ação levou em consideração práticas envolvendo a informática e a discussão dos resultados de um estudo de caso. O artigo mostra que apesar de um complexo e desafiador trabalho a ser feito, a informática pode proporcionar importantes contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos psicóticos em se tratando de sua constituição psíquica e de seu imaginário.

Enfim, se há possibilidade de sintetizar os trabalhos apresentados até aqui, apontamos que todos eles se preocupam com o desenvolvimento da infância e da adolescência, uma vez que é por meio dele que os sujeitos se mostram ávidos por vida (desejo de viver) ou se entregam cabisbaixos aos desafios - se mortificam, deprimem e adoecem. Além disso, também é na infância que as estruturas se formam e se estruturam como neuróticos, psicóticos ou perversos, tema do trabalho de Oliveira-Menegotto e Heidrich (2012).

Outro elemento comum é a íntima relação entre o ambiente familiar, em especial a relação com as figuras parentais, e a escola e seu entorno. Muitos dos problemas encontrados nas escolas podem ser reflexos daquilo que não tem sido bem resolvido em sua vida cotidiana no meio familiar e que tem como embasamento as relações edípicas e os fenômenos a elas ligados, como o fenômeno da castração e o da ferida narcísica entre o sujeito e seus cuidadores. Dessa forma, consideramos bastante relevante os investimentos que esses pesquisadores e psicanalistas têm feito com relação a este tema.

⁴ Na psicanálise, há três estruturas básicas em que os sujeitos se relacionam com o mundo: a neurose, a psicose e a perversão (FREUD, 2016). Neste trabalho não iremos aprofundar sobre este ponto, uma vez que iria estender muito o artigo diante dos objetivos apresentados.

No próximo tópico, propomos pensar se estas pesquisas podem ser discutidas quando inserimos a subjetividade de nossa época, aquela a que já fizemos referência na introdução deste trabalho: do discurso do capitalista. Em nossa opinião é fundamental discuti-la porque da década de 1970 para cá, desde a elaboração de Lacan, ela tem sido cada vez mais normalizada como um sentido para a vida, uma forma de apropriação das relações singulares das pessoas. Neste cenário, o que é preocupante é que este discurso tem adoecido aqueles que por vários motivos não querem ou não conseguem se adequar a esta demanda social.

O DISCURSO DO CAPITALISTA

Embora já tenhamos apontado para a contemporaneidade no tópico anterior, faremos aqui uma análise mais detalhada no que se refere ao discurso do capitalista. Entre os artigos levantados nesta pesquisa, podemos apontar quatro deles (ARREGUY, 2020; OLIVEIRA; LIMA; COLARES, 2019; ASSEMANY, 2016; COUTINHO, 2015) como trabalhos que se aproximam do que Lacan (2008; 1992) apresentou em seus seminários como o capitalismo e suas formas de sujeição. O conceito central das análises de Lacan foi nominado como gozo, uma noção que foi introduzida no final da década de 1950, no livro 7, intitulado “A ética da psicanálise” (LACAN, 1988), e que retorna aos seus seminários dez anos mais tarde.

Segundo Safatle (2020), “a tematização do gozo volta às preocupações centrais de Lacan logo após os acontecimentos de maio de 1968” (p,58), indicando uma forma distinta de satisfação humana como decorrência de novas demandas da sociedade. Desta forma, segundo o autor:

É evidente, nesse contexto, como Lacan faz do gozo um conceito fundamental no interior de uma estratégia de crítica social psicanaliticamente orientada. (...). Pois Lacan lê o capitalismo não a partir de uma economia

política, mas de uma economia libidinal que se constrói através de certas homologias importantes com a crítica marxista. (SAFATLE, 2020, p.58).

Mas o que significa ler o capitalismo a partir de uma economia libidinal? O autor responde a esta questão da seguinte forma: “Isso significa que o capitalismo e suas formas de sujeição serão descritos a partir dos impactos que produzem no campo do desejo” (SAFATLE, 2020, p.58). No capitalismo, segundo Lacan (1992) acontece a “espoliação do gozo”, no sentido de privação de seus desejos, uma vez que o gozo é integrado “à lógica da produção mercantil e seus padrões de conduta. [Para o autor] compreender tais dinâmicas de espoliação seria condição fundamental para lutas políticas efetivamente transformadoras” (SAFATLE, 2020, p.58).

A relevância da leitura crítica do “discurso do capitalista” (LACAN, 1992) vem da relação intrínseca deste com objetos que não fazem laço social. E é por isso que este discurso é chamado de um pseudodiscurso (RODRIGUES, 2017). Portanto, dada a importância de saber lidar com este pseudodiscurso, fortemente presente no mundo contemporâneo, é que nos debruçamos para verificar se ela estava sendo investigada nos artigos.

Dentre os trabalhos que buscam fazer uma análise mais ampla que a restrita às questões internas da sala de aula ou mesmo da escola, apontando para questões problemáticas do mundo contemporâneo, citamos o artigo de Arreguy (2020). A autora, ao problematizar o discurso do capitalista, mostra que o capital é a verdade do sujeito contemporâneo.

Desta forma, mostrando que a complexidade com que a realidade hoje em voga se impõe às pessoas, a autora afirma que com a contracultura dos anos 1960 e 1970 houve muitas conquistas em se tratando de liberdade, mas que ao mesmo tempo ela trouxe consigo uma forma de lidar com esta nova realidade que é no mínimo preocupante.

A pesquisadora está se referindo a uma nova forma de subjetivação cujo gozo (LACAN, 2008; 1992; 1985⁵) satisfaz a todo um sistema capitalista e seus modos de produção, não sendo própria do sujeito. Significa dizer que há a constituição de uma contínua insatisfação do sujeito, uma falta permanente e necessária para que, por meio do consumo, o sujeito tenha a sensação de tamponá-la. Porém, caracteriza a procura da verdade de um outro, que não se trata mais de um laço social mal elaborado, mas de um discurso que não faz laço a não ser com os objetos do sistema.

Neste sentido, a autora afirma que “trata-se de um *processo de subjetivação*, que contradiz o que é esperado dos detentores de *micapoderes* – pais e professores”. (ARREGUY, 2020, p.151). A subjetividade a qual o discurso do capitalista se refere, portanto, é aquela que mantém e é mantida pelo capital, concebido como a verdade inconsciente do sujeito, conforme Lacan (1992). Como consequência desta realidade que se impõe, “frente ao avanço do neoliberalismo, o que se observa é o recuo por parte do Estado, através da constante retirada de garantias à população e a consequente insuficiência das redes de proteção aos sujeitos” (COUTINHO *et al.*, 2020, p.122).

O trabalho de Coutinho *et al.* (2020) não faz referência direta ao discurso do capitalismo, mas aponta para questões sobre a subjetividade atual:

Dessa maneira, deslocando o conceito freudiano do âmbito individual para o âmbito coletivo, o desamparo passa a ser também social, tendo no esgarçamento dos laços sociais uma fonte de mal-estar contemporâneo, que atinge especialmente a parcela da população mais vulnerável socialmente. (COUTINHO *et al.*, 2020, p.122).

A vulnerabilidade no discurso do capitalista é aquela que aponta para inadaptação ao capital exigido da atualidade, que tem no imaginário das pessoas um ideal de vida. Desta forma, o segundo artigo deste levantamento, que faz

⁵ Obras originalmente publicadas em fins de 1960 e início de 1970.

referência ao capital, nos alerta diante do que denomina “um cenário desolador” (OLIVEIRA; LIMA; COLARES, 2019).

Com o avanço cego da ciência e da tecnologia associado à dança frenética do Capital, estamos todos condenados à nossa autodestruição através da guerra, da crise, da fome, da corrupção. Construimos, com isso, uma nova espécie de miséria humana, revelada como barbárie que emerge no seio da própria civilização. Como diz Benjamin: “Uma nova forma de miséria surgiu com o monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (1933/1994, p. 115) (OLIVEIRA; LIMA; COLARES, 2019, p.52).

Assim, fazendo uma crítica mais direta ao discurso do capitalista, as autoras afirmam que “o tempo vazio é, pois, o tempo cronológico, o tempo do relógio de pulso do pequeno burguês, cuja função *a priori* consiste em medir a quantidade da produção pelas horas de trabalho dispensadas” (OLIVEIRA; LIMA; COLARES, 2019, p.56). Ou seja, afirmam que “o tempo vazio é o tempo quantitativo do capitalismo industrial” (OLIVEIRA; LIMA; COLARES, 2019, p.56).

Sendo elemento crucial ao discurso do capitalista, o tempo cronológico passa a um patamar de maior protagonismo – pois sustenta maior produção para mais consumir –, contrariamente às singularidades de cada sujeito que, sendo assim, requer um tempo lógico (LACAN, 1998)⁶ para que consiga melhor perceber, melhor pensar e melhor decidir. Neste sentido, Assemany (2016), o terceiro artigo que faz referência ao discurso do capitalista (embora, a rigor, não seja a concepção lacaniana propriamente dita), afirma que “é preciso respeitar a subjetividade de cada criança e que os estímulos têm que ser mais naturais, em oposição à superestimulação, vigente na contemporaneidade” (p.238).

Segundo a autora, a superestimulação precoce leva a uma infância abreviada e esta “faria parte de uma transformação geral da humanidade e não

⁶ Em “Escritos”, Lacan (1998) apresenta um sofisma por meio do qual analisa uma situação envolvendo os tempos de reação de sujeitos pressionados a resolver uma questão. Esse tempo, que é subjetivo, portanto, não cronológico, Lacan chama de “tempo lógico”. Como consequência desta noção conceitual, o que foi vivenciado há muitos anos pode estar bastante presente na atualidade, não sendo o tempo (lógico) um obstáculo para torná-lo atual – como acontece com os traumas, (somente) cronologicamente distantes.

estaria restrita ao universo infantil” (ASSEMANY, 2016, p.239). Por meio da citação de Birman (2014) a autora afirma que “os deslocamentos das fases supostamente naturais da vida sinalizam alterações no interior da própria cultura” (p.240) e que é inegável que na contemporaneidade esteja ocorrendo uma transformação nas subjetividades das pessoas.

Com esta acepção, Coutinho (2015) – o quarto artigo que traz referência ao discurso capitalista – nota que “as mudanças aceleradas pelas quais vem passando a sociedade contemporânea afetam tanto os jovens quanto seus responsáveis e os profissionais que trabalham junto a eles, que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com tais transformações” (p.166).

E um dos pontos nevrálgicos deste complexo problema é que “pela via dos ideais, supondo que o saber escolar, ou ainda, os professores como aqueles que o detém, não ocupam mais a priori o lugar de um ideal sustentado socialmente” (COUTINHO, 2015, p.166). Afinal, no discurso do capitalista (LACAN, 1992) o sujeito não faz mais laço social, mas se imbrica com os *gadgets*.

Dessa forma, as relações transferenciais necessárias para que elaborações sejam feitas, seja no campo clínico, no espaço familiar, seja no fazer escolar, passam por limitações impostas pelo mundo contemporâneo. E estas limitações são moldadas por uma nova subjetividade, em que os laços não sugerem mais uma relação entre um eu e um Outro. Daí a contemporaneidade atribuir ao individualismo todo o poder de satisfação, embora falsa e para sempre limitada, considerando que os sujeitos têm como constituição humana a necessidade de amparo de um Outro.

Esta questão leva a autora a uma encruzilhada: “Como situar, então, esta relação do adolescente com a educação, mediada pela transferência e atravessada pelos ideais culturais contemporâneos?” (COUTINHO, 2015, p.167). Afinal (ela continua): “Com o acirramento do individualismo e a

instauração da sociedade de consumo, a globalização econômica e cultural, as bases de sustentação de ideais coletivos e relativamente estáveis se dissipam” (p.167).

O discurso do capitalista é um discurso da técnica e da eficácia, um tipo de laço com objetos que afasta as relações transferenciais com professores por priorizar o enquadramento em práticas que desconsideram as singularidades de cada sujeito. Neste sentido, dificultam-se as relações e as possibilidades didáticas no que se refere ao ensino e aprendizagem. Portanto, “podemos supor que o mal-estar na escola é um sintoma próprio do mundo contemporâneo, regido pelo consumo e orientado pelo discurso da ciência, que denuncia a exclusão do sujeito constituído no encontro com a alteridade” (COUTINHO, 2015, p.171).

Contudo, como já mencionamos, a autora traz resultados de um projeto desenvolvido em uma escola do Estado do Rio de Janeiro – projeto intitulado *fala sério* – em que puderam se estabelecer discursos demonstrando a elaboração de laços sociais até então inexistentes. As ações mostram que apesar de conflitos e exaltações entre os alunos durante o andamento do projeto, houve significativo avanço em termos do favorecimento de laços sociais. Até porque conflitos e resistências de todo tipo são comuns em situações de vínculos afetivos entre pessoas bastante próximas e até nas sessões de análise.

Com respeito ao imaginário das relações entre aqueles que participam do convívio escolar, houve avanço no que se refere à percepção de que algo não andava bem, permitindo que as palavras pudessem simbolizar um olhar, assim como acontece no campo analítico.

A guisa de conclusão, tendo em vista um discurso na contemporaneidade que aponta para uma forma de laço com objetos, e não com sujeitos, portanto, que individualiza sujeito e objeto, projetos como esses – *fala sério* – podem estar transformando futuros nas escolas no sentido de possibilitar que discursos entre

sujeitos aconteçam, fazendo com que laços sociais em crise sejam reelaborados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicanálise nos ensina que há um sofrimento por trás da vida social a qual estamos submetidos. E que ela, a vida social, se apresenta por meio dos predicados de uma época, indicando subjetividades coletivas em meio às singularidades de cada um. Portanto, saber lidar com o mundo e com as relações com os outros é, no fundo, saber lidar com a manutenção da subjetividade que nos constitui, sem a qual podemos adoecer.

Assim, tendo como dado a presença de um tipo de discurso na contemporaneidade, pensamos e muitas vezes constatamos a presença de fatores psíquicos que levam comportamentos próprios de toda uma geração de pessoas. O fato é que sabemos, por meio da literatura da área da saúde, em especial, da psicanálise, que muitos destes sintomas acabam se tornando patológicos e difíceis de lidar. Contudo, também muitas vezes esta mesma literatura nos traz boas expectativas para o enfrentamento destes problemas.

Especificamente com relação a esta pesquisa, apesar de poucos artigos encontrados neste levantamento, são trabalhos que trazem a problemática do mundo contemporâneo entre os jovens, ora apontando para a trajetória familiar, infanto-juvenil, ora para questões externas de um contexto mais amplo que caracteriza a sociedade no mundo capitalista.

Neste sentido, se mostram relevantes para o Campo da Educação, com potencial para que sejam debatidos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nas pós-graduações em Educação e nos projetos de intervenções didáticas nos distintos níveis de ensino do país. Com esta perspectiva com relação a pesquisas do campo da psicanálise que fazem

referência à Educação, esperamos encontrar novos estudos a fim de contribuir com esta difícil atividade, quando temos como objetivo o favorecimento de laços sociais para que se possa viver com maior qualidade.

REFERÊNCIAS

ARREGUY, Marília Etienne. A autoridade à revelia do autoritarismo? **Cad. Psicanál.** (CPRJ), Rio de Janeiro, v.42 n.43, p.137-160, jul./dez. 2020.

ASSEMANY, Nancy Mendonça. Superestimulação na infância: uma questão contemporânea. **Cad. Psicanál.** (CPRJ), Rio de Janeiro, v.38, n.34, p.231-243, jan./jun. 2016.

BADIN, Rayssa; MARTINHO, Maria Helena. O discurso capitalista e seus gadgets. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, ano X, ed. 2, 2017.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: CARDOSO, M.R. (Org). **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2014. p. 25-43.

COUTINHO, Luciana Gageiro; MACEDO, Maria Manuela Dias Ramos de; LIMA, Fernanda Mara da Silva; MARUM, João Francisco Pereira. Desamparo e laços sociais na escola: uma oficina com adolescentes da rede pública. **Cad. Psicanál.** (CPRJ), Rio de Janeiro, v.42 n.43, p.117-136, jul./dez. 2020.

COUTINHO, Luciana Gageiro. O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer. **Cad. Psicanál.** - CPRJ, Rio de Janeiro, v.37, n.33, p.155-174, jul./dez. 2015.

FREUD, SIGMUND. **Análise terminável e interminável**. In: S. Freud. Obras completas volume 19. Moisés e o monoteísmo, Compêndio de Psicanálise e outros textos (1937 – 1939). (p.274-326). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho originalmente publicado em 1937), 2018.

FREUD, Sigmund. **Neurose, Psicose, Perversão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FREUD, Sigmund. **Breves escritos**: contribuições para uma discussão acerca do suicídio. (Original de 1910). Rio de Janeiro: Imago, p.245-246, 1996.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, Jacques. O Seminário. Livro 16. **De um Outro ao outro**. Original em francês de 1968-69. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. O Seminário. Livro 17. **O avesso da psicanálise**. Original francês de 1969-70. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. O Seminário. Livro 7. **A ética da psicanálise**. Original francês de 1959-60. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. O Seminário. Livro 20. **Mais Ainda**. Original francês de 1972-73. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MACIEL, Maria Regina. Psicanálise e Educação: do barulho à batucada. **Cad. Psicanál.**-CPRJ, Rio de Janeiro, v.35, n.28, p.169-181, jan./jun. 2013.

MELMAN, C. Sobre a educação de crianças. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios/APPOA, p.31-40, 1994.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

OLIVEIRA, Débora Passos de; LIMA, Maria Celina Peixoto; COLARES, Carolina Carrah. O desejo de viver e a transmissão do saber: perspectivas psicanalítica e filosófica. **Cad. Psicanál.** (CPRJ), Rio de Janeiro, v.41, n.41, p.39-62, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; HEIDRICH, Regina de Oliveira. Corpo e psicose: articulações entre Psicanálise e Informática. **Cad. Psicanál.**-CPRJ, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 211-224, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, José. Lacan com Marx em Wall Street, um dia antes do fim: uma análise de Margin Call a partir do encontro da teoria dos discursos lacaniana e da crítica da economia política marxiana. **Ágora** (Rio de Janeiro) v.XX n.3 set/dez, p.695-705, 2017.

SAFATLE, Vladimr. **Maneiras de transformar mundos**: Lacan, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.



e-ISSN: 2177-8183

SOUZA, Karina Carvalho Veras de; FRANCISCHINI, Rosangela. A díade adulto/criança em Rousseau e Freud e suas ressonâncias na clínica psicanalítica infantil contemporânea. **Cad. Psicanál.** (CPRJ), Rio de Janeiro, v.39, n.37, p.135-150, jul./dez. 2017.

**A BASE SOCIOECONÔMICA DO MOVIMENTO SANTA CATARINA PELA
EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÉTICA**

**THE SOCIOECONOMIC BASE OF THE SANTA CATARINA MOVEMENT FOR
EDUCATION: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF THE DIALECTIC PERSPECTIVE**

**LA BASE SOCIOECONÓMICA DEL MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN DE
SANTA CATARINA: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA DIALÉCTICA**

Fabício Spricigo

fabiciospri@hotmail.com

Doutor em Educação – Políticas Educacionais (UDESC)

Pedagogo no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Lourival José Martins Filho

lourivalfaed@gmail.com

Pós-Doutor em Educação e Humanidades (PUC-PR)

Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Bolsista em produtividade de pesquisa CNPq - Nível 2

RESUMO

O estudo aborda os principais aspectos fenomênicos apontados como justificativa para a realização do Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE), liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Na última década, o movimento vem desenvolvendo ações que privilegiam a agenda empresarial na educação catarinense face às reestruturações da chamada economia global 4.0. Tem por objeto analisar a dimensão socioeconômica do MSCE, buscando desvelar a retórica apregoada em seu interior. O estudo, de natureza documental e bibliográfica, adota como procedimento metodológico a seleção e transcrição de audiovisuais (reportagens, entrevistas, palestras e eventos) disponibilizados no canal oficial da FIESC na plataforma YouTube, bem como estudo de documentos presentes no site do MSCE no período 2012-2021. Com fundamento na perspectiva histórico-dialética, a partir da qual o conhecimento tem na aparência o seu ponto de partida (NETTO, 2002), uma vez que a expressão fática nos mostra, sinaliza e revela, mas também esconde e oculta, conclui-se que as relações entre o público e o privado na educação possuem muitas facetas e configurações, sendo gestadas por sujeitos (individuais e coletivos) cada vez mais articulados em redes locais e/ou globais com diferentes níveis de influência e abrangência.

Palavras-chave: Educação. Santa Catarina. Economia. Agenda empresarial.

ABSTRACT

The study addresses the main phenomenal aspects pointed out as justification for the implementation of the Santa Catarina Movement for Education (MSCE), led by the Federation of Industries of the State of Santa Catarina (FIESC). In the last decade, the movement has been developing actions that favor the business agenda in education in Santa Catarina in the face of the restructuring of the so-called 4.0 global economy. Its purpose is to analyze the socioeconomic dimension of the MSCE, seeking to reveal the rhetoric proclaimed within it. The study, of a documentary and bibliographical nature, adopts as a methodological procedure the selection and transcription of audiovisual materials (reports, interviews, lectures and events) made available on the official FIESC channel on the YouTube platform, as well as the study of documents present on the MSCE website in the period 2012-2021. Based on the historical-dialectical perspective, from which knowledge has its starting point in appearance (NETTO, 2002), since the phatic expression shows, signals and reveals, but also hides and hides, it is concluded that the relations between the public and the private in education have many facets and configurations, being managed by subjects (individual and collective) increasingly articulated in local and/or global networks with different levels of influence and scope.

Keywords: Education. Santa Catarina. Economy. Business schedule.

RESUMEN

El estudio aborda los principales aspectos fenoménicos señalados como justificación para la implementación del Movimiento Catarinense por la Educación (MSCE), liderado por la Federación de las Industrias del Estado de Santa Catarina (FIESC). En la última década, el movimiento viene desarrollando acciones que favorecen la agenda empresarial en la educación en Santa Catarina frente a la reestructuración de la llamada economía global 4.0. Su propósito es analizar la dimensión socioeconómica del MSCE, buscando develar la retórica que en él se proclama. El estudio, de carácter documental y bibliográfico, adopta como procedimiento metodológico la selección y transcripción de materiales audiovisuales (reportajes, entrevistas, conferencias y eventos) puestos a disposición en el canal oficial del FIESC en la plataforma Youtube, así como el estudio de documentos presentes en la web del MSCE en el periodo 2012-2021. A partir de la perspectiva histórico-dialéctica, desde la cual el conocimiento tiene su punto de partida en la aparición (NETTO, 2002), ya que la expresión fática muestra, señala y revela, pero también oculta y oculta, se concluye que las relaciones entre el público y el privados en la educación tienen múltiples facetas y configuraciones, siendo gestionados por sujetos (individuales y colectivos) cada vez más articulados en redes locales y/o globales con diferentes niveles de influencia y alcance.

Palabras clave: Educación. Santa Catarina. Economía. Agenda de negocios.

INTRODUÇÃO

Na última década do século XXI, por meio de uma agenda articulada do segmento empresarial catarinense para propagar seus valores, cria-se o Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE) sob liderança da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Iniciado em 2012, o movimento surge com a finalidade de estimular a indústria a investir na qualificação focada no mercado, e ter todo trabalhador com educação básica completa até 2024.

A cada ano, o movimento apresenta um tema norteador central: em 2012/2013, o foco foi a mobilização da indústria e empresários para serem signatários do projeto; em 2014, a família foi o tema central; em 2015, a temática dos jovens ganhou destaque; em 2016, a ênfase das ações se concentrou na gestão escolar; em 2017, ganha notoriedade a temática dos professores; em 2018, os esforços giraram em torno da educação integral. No ano de 2019, a temática trabalhada foi a educação profissional e, no período 2020-2022, houve um reposicionamento do movimento, passando a focar suas ações na qualificação de profissionais desligados para a reinserção no mercado de trabalho, especialmente em função da pandemia do coronavírus.

No decorrer deste estudo, por meio do levantamento das principais ações desenvolvidas no contexto do MSCE, procuramos sistematizar as relações sociais e econômicas registradas em seu interior. Para tanto, são apresentados os argumentos apontados pelo setor empresarial para a emergência do Movimento Santa Catarina pela Educação. O objetivo central é analisar o cenário socioeconômico difundido por seus apoiadores, a fim de compreender algumas determinações que implicam sua análise concreta. (KOSIK, 2002). Busca-se desvelar o arcabouço demandado pelos intelectuais do MSCE para transformar a educação catarinense.

Cumpramos registrar que os intelectuais orgânicos do segmento empresarial atuam para fomentar no tecido social valores que, alinhados à intensificação da produtividade tecnológica, buscam mudanças na educação. Nesse cenário, conforme afirma Fontes

(2010), toda a vida social é envolvida, uma relação sistêmica que inclui ao mesmo tempo a reestruturação do “mundo do trabalho” e as exigências impostas à educação.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como roteiro e procedimentos adotados durante este estudo, de caráter documental e bibliográfico, organizou-se a empiria sobre o Movimento Santa Catarina pela Educação para posterior análise. Para tanto, selecionamos e transcrevemos audiovisuais (contendo reportagens, entrevistas, palestras e divulgação de eventos) disponibilizados no canal oficial da FIESC na plataforma *YouTube*. O canal possuía, até 10 de dezembro de 2020, 4.418 vídeos. Dentre eles, elegemos 16 considerados emblemáticos na apresentação e difusão da dimensão socioeconômica do Movimento Santa Catarina pela Educação.

Além disso, selecionamos e realizamos *download* de materiais/documentos, todos disponibilizados no site do MSCE no período 2012-2021. Em um primeiro momento, arquivamos os materiais em pastas específicas no microcomputador pessoal conforme sua tipologia. Como fontes primárias, os documentos ainda não tinham passado por análise e revisão acadêmica. A esse respeito, concordamos com Freitas (2018) quando afirma que é fundamental estarmos atentos à produção massiva de relatórios prescritivos pelas entidades empresariais. Para ele, é papel das universidades e centros de pesquisa submeter incessantemente tais documentos à análise de seus fundamentos teórico-metodológicos para legitimá-los ou não.

Cabe registrar que o presente estudo está ancorado no método histórico-dialético (FRIGOTTO, 2010; NETTO, 2002). A partir da seleção e transcrição de audiovisuais (reportagens, entrevistas, palestras e eventos) disponibilizados no canal oficial da FIESC na plataforma *YouTube*, bem como estudo de documentos presentes no site do MSCE no período 2012-2021, esse método norteou a análise e exposição dos argumentos, possibilitando a discussão dos principais conceitos e categorias estruturantes, a saber: relação público-privada, tecnologias 4.0, produtividade, competitividade, mercado internacional. O *software NVivo* foi escolhido como apoio

para organização e classificação das fontes durante a fase de coleta dos dados empíricos. Tal recurso tecnológico não substitui o trabalho do pesquisador no movimento analítico, mas contribui para estruturar as informações de acordo com os objetivos estabelecidos.

A BASE SOCIOECONÔMICO DO MSCE: ASPECTOS FENÔMENICOS EM DESTAQUE

O objetivo desta seção é explicitar os fundamentos socioeconômicos que sustentam ideologicamente o Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE). No tocante à ideologia, Chauí (2008) explica que ela é por definição um instrumento de dominação, cuja origem está na existência da divisão de classes na sociedade. Nessa esteira, o processo ideológico procura ocultar as injustiças e exclusão social, transformando os ideais do grupo econômico dominante em ideias universais válidas para toda a sociedade.

Partimos do pressuposto que o conhecimento tem na aparência o seu ponto de partida. (NETTO, 2002). Assim, durante a pesquisa documental realizada neste estudo, predominou o esforço em descobrir as principais categorias que sintetizam a base socioeconômica do MSCE. Um processo dialético de buscar, conhecer e construir conhecimento considerando as aproximações da totalidade concreta, com suas contradições e mediações. (FRIGOTTO, 2010).

Nesse contexto, importante frisar que o capitalismo financeiro vem transformando cada vez mais o perfil das grandes corporações, tornando-as locais altamente competitivos que combinam capitais de diversas origens (industrial, serviços, comércio, bancos, fundos, etc.) com fomento em grande escala da produção de valor. Com efeito, a concentração de capitais encontra-se intimamente entrelaçada. Como consequência desse caráter expansionista, a pressão competitiva entre as grandes massas monetárias visa a garantir sua reprodução a partir de novas formas de concentração. Essa característica acirrada se evidencia nas reestruturações, com a justificativa de melhoria da “saúde” de empresas ao passo que ocorrem demissões em massa. (FONTES, 2010).

Considerando tal dinâmica, as empresas locais (afetadas com a concentração do capital monetário internacional) com a participação do Estado e a partir de suas bases, buscam competir no acirrado mercado global de capitais. Logo, compreender a dimensão socioeconômica do Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE) implica não perdermos o vínculo com a base da vida real, permeada por aspectos objetivos e subjetivos.

Mundo do trabalho, Educação e Desenvolvimento Econômico

Fazendo valer a ideologia do grupo ao qual pertence, Viviane Senna (empresária e presidente do Instituto que leva o nome do irmão Ayrton Senna) em entrevista no âmbito do Movimento Santa Catarina pela Educação (durante a 7ª Jornada Inovação e Competitividade da Indústria Catarinense) argumenta que o investimento em educação no Brasil teria aumentado substancialmente no século XXI. No entanto, segundo ela, o resultado da aprendizagem continuaria muito ruim em relação ao que precisaria atingir para preparar as pessoas a viver no século XXI. A empresária aponta, então, que seria necessário preparar as crianças, jovens, adultos e idosos para suprir as expectativas atuais e futuras do mercado e da sociedade, uma vez que muitas das profissões existentes na atualidade deixarão de existir ao passo que novas ocupações surgirão. (MOVIMENTO SC... 2017a; FIESC, 2018a).

Como se observa, é com esse tom eufemista que grande parte dos intelectuais orgânicos do MSCE - figuras reconhecidas nacionalmente como Cláudio de Moura Castro (economista), Roberto Castello Branco (economista), José Pastore (professor aposentado da Faculdade de Economia da USP), Mozart Neves Ramos (engenheiro, ex-presidente do CNE), Viviane Senna (empresária), Roberto Lent (médico e neurocientista vinculado à Rede Nacional Ciência pela Educação) e Priscila Cruz (mestre em administração, presidente executiva do Todos pela Educação) - costumam seu projeto educativo. Por meio de uma linguagem factual e empírica, suavizam e naturalizam a luta pela sobrevivência em um mundo marcado por injustiças e desigualdades, sem questionamento do *modus operandi* que produz essa realidade.

A seguir, trazemos à luz argumentos apresentados que simbolizam a visão pretensamente neutra dos “mercadores da educação”. Porém, importante registrar que tal retórica é apenas aparência do fenômeno, a “casca da maçã”.

Seguindo a mesma linha de naturalização, o ex-presidente da FIESC, Glauco José Côrte, argumenta que, no presente, estuda-se para conseguir uma profissão segura durante a vida inteira. Porém, no futuro, será necessário estudar a vida inteira para manter-se profissionalmente ativo. (FIESC, 2017e). Para embasar sua fala, enfatiza: “30% dos empregos atuais não existiam dez anos atrás e 65% das crianças que se encontram nos primeiros anos de escola trabalharão em ocupações que ainda não existem. Isso significa que muitas das atuais atividades deixarão de existir e outras serão criadas”. (CÔRTE, 2018b, p. 19).

Com a mesma perspectiva, Rodrigo Pimentel, ex-diretor do *Google Brasil*, afirma ser importante preparar os estudantes para as ocupações que existirão no futuro. (PIMENTEL, 2015). Nesse horizonte, seria preciso dar nova forma ao modelo educacional. Segundo a FIESC, haveria evidências de que muitos cursos já não atendem mais as necessidades do mercado, mas mesmo assim continuam em oferta.

Sobre os processos de mudanças atuais, Jefferson de Oliveira Gomes, ex-diretor do SENAC/SC, questiona em entrevista: como construir uma sociedade que ainda está presa às mesmas lógicas do passado, mesma estrutura de sala de aula? Segundo ele, durante o nosso percurso de vida nesse “novo” mundo, devemos ter de cinco a seis profissões diferentes. Em sua concepção, uma pessoa com 70 anos é quase inválida para a sociedade na atualidade. “Uma pessoa de 70 anos daqui a 20 anos será uma pessoa muito ativa. Hoje já é, mas daqui a 20 anos será muito ativa, principalmente em função desses novos medicamentos [...] que têm sido lançados”. (OS FRUTOS..., 2018).

Sobre a temática, no âmbito do MSCE, afirma-se que o bônus demográfico está chegando ao fim no país. Tal bonificação acontece quando há mais pessoas em idade ativa para o trabalho do que idosos e crianças. “No Brasil, as previsões apontam 2030 como a década em que os efeitos do bônus começariam a se dissipar [...] Precisamos,

portanto, valorizar a população ativa e torná-la cada vez mais produtiva”. (CÔRTE, 2018b, p. 34).

Como a taxa de natalidade vem caindo muito nos últimos anos, a quantidade de jovens apta ao trabalho será bem menor que a atual nas próximas décadas. Como resultado, o MSCE argumenta a necessidade de o trabalhador de hoje permanecer mais tempo na ativa, esticando a idade de sua aposentadoria. Em decorrência dessa condição, teríamos que manter a população em processo de formação permanente, estudando durante toda a vida para não se tornar obsoleta e manter-se empregável em um mundo altamente tecnológico. (MOVIMENTO..., 2017b).

O ex-presidente da FIESC, Glauco José Côrte, afirma que, no futuro, haverá menos pessoas em idade ativa disponíveis para o mercado. Portanto, seria necessário melhorar a escolaridade dos atuais empregados e dos jovens que chegarão ao mundo do trabalho. Segundo ele, um funcionário é mais produtivo se tiver maior treinamento e qualificação para o exercício de sua função, tornando a empresa mais competitiva. (GOOGLE..., 2015). Nessa perspectiva, seria preciso engajar as pessoas a criar um roteiro, ensiná-las a viver nessa nova realidade para que aprendam a programar e usar tais recursos para manipular melhor suas vidas. (OSFRUTOS..., 2018).

Para Côrte (2018b, p. 94), por meio da educação será possível alavancar “[...] uma transformação estrutural na indústria catarinense, tornando-a mais moderna, flexível, inovadora, enfim, competitiva”. Ele afirma haver uma intrínseca relação entre renda, desenvolvimento empresarial e social. Nesse sentido, considera importante dar destaque à conclusão da escolarização básica dos trabalhadores catarinenses, o que em sua visão exigirá uma articulação entre empresários, setor público e sociedade como um todo.

Para a FIESC, a eficiência do trabalhador possui relação direta com sua escolarização e qualificação. Na década de 1980, um empregado dos Estados Unidos produzia 60% a mais de riqueza se comparado a um trabalhador brasileiro. De acordo com o *The Conference Board*⁴, na atualidade esta relação aumentou para 74%. Ou seja, no Brasil, a produção no trabalho está muito aquém do que deveria ser. (FIESC, 2018a). Por esse motivo, “[...] a entidade fez uma clara opção pela educação como

fator-chave no alinhamento entre desenvolvimento econômico e social”. (CÔRTE, 2018b, p. 83).

Na mesma linha, o economista Roberto Castello Branco, 38º presidente da Petrobrás, em apresentação durante o Fórum Internacional de Educação realizado em 2015 pelo MSCE, assegura que as mudanças para a economia do futuro passarão pela reutilização dos “recursos humanos” atuais em setores que demandarão maior preparo tecnológico. A baixa escolaridade seria o maior empecilho para realizar “negócios” no país. Diante desse cenário, segundo o economista, será necessária uma austera agenda de ajustes contemplando reformas fiscais, previdenciárias, despolitização na administração pública, incluindo a privatização de empresas estatais. Além disso, reformar o sistema educacional. (BRANCO, 2015).

No contexto do MSCE, advoga-se pela educação como estratégia para superação das crises econômico-sociais. Aposta-se, desse modo, na redenção através da educação, com adaptação de trabalhadores e jovens ao mercado contemporâneo. Assim, teríamos uma nação mais preparada em termos competitivos, com chances de emprego e remuneração melhores. (MOVIMENTO..., 2017b).

Sobre os desafios da educação para o novo mercado de trabalho, Ramos (2013), argumenta que no ambiente dinâmico do século XXI o estudante atual terá entre 10 e 14 empregos até completar 38 anos, indicando a volatilidade do futuro do trabalho. Difunde-se, assim, a ideia de um ambiente de fluidez constante, onde muitas profissões do amanhã sequer foram criadas. Associa-se, ainda, o aumento da escolarização como condição para superar a desigualdade de renda no país.

Julga-se, superficialmente, que a educação custa muito e produz pouco, pois as empresas estariam com dificuldade em encontrar profissionais com formação adequada. (ABRHSC, 2015). Com o mesmo viés, Branco (2015, p. 02) declara que o “[...] governo reluta em diminuir o tamanho do Estado e [...] implementar um programa de ajuste”. Nessa esteira, Pastore (2018) registra que a educação é quase tudo quando falamos em produtividade e competitividade empresarial. Segundo ele, a produtividade brasileira estaria estagnada desde 1980, o que o faz questionar qual será o futuro do Brasil nesse modelo - em vias de esgotamento - caracterizado por:

vantagem demográfica chegando ao fim; peso da competição global; infraestrutura e habilidades (skills) insuficientes; dificuldade para consolidação da tecnologia 4.0 na indústria.

Entretanto, Bauman (2013), ao constatar as hostis transformações contemporâneas, argumenta o choque social sentido pelos jovens a partir da nova realidade. De acordo com o sociólogo, “[...] nada os preparou para a chegada do novo mundo inóspito e pouco atraente, o mundo das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas” (p. 45).

Em função disso, na atualidade, mais do que nunca, inicia-se o preparo do estudante (em diferentes faixas geracionais) para viver em um cenário de incertezas quanto ao presente e futuro. A educação escolar, nesse contexto, dado o seu caráter de alcance territorial, é vista como aliada indispensável para pôr em movimento a construção dessa nova sociabilidade, mais “resiliente” diante dos prováveis fracassos vindouros. Em um mundo austero, seria oportuno, então, desenvolver a flexibilidade (altos e baixos, estica e apertada, etc.) para equilibrar a balançada sobrevivência. Porém, segundo Bauman (2013), na contemporaneidade, “[...] toda a categoria dos diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter empregos *ad hoc*, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de ‘estagiários’ falsamente rebatizados de ‘treinamento’”. (p.45).

Tecnologia e transformações sociais

O contexto atual vem marcado por profundas mudanças na base tecnológica. Fato que desperta atenção das associações empresariais catarinenses que se veem impelidas a preparar “mão de obra” para as transformações em curso. Tais alterações, configuram-se como base para a organização do Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE). A esse respeito, Glauco José Côrte, ex-presidente da FIESC, afirma que será preciso preparar o setor produtivo para a chamada indústria 4.0 que vem adentrando com grande velocidade no Brasil. (MOVIMENTO..., 2017a).

Em entrevista concedida no âmbito do MSCE em 2018, Jefferson de Oliveira Gomes, Diretor do Senai Santa Catarina (2015-2018), registra que a Indústria 4.0 é uma denominação criada na Alemanha para evidenciar uma quarta etapa do processo de desenvolvimento industrial, com o uso da conectividade para gerenciar um enorme volume de dados e informações, permitindo a aplicação de sensores para otimizar o trabalho das empresas. Está ligada à transformação comportamental da sociedade. Essa nova indústria, segundo ele, seria uma consequência da ampliação da expectativa de vida das pessoas. Pelo fato de se viver mais tempo, “[...] muda a relação com o desenvolvimento das tecnologias, muda a relação dos negócios”. (O QUE...., 2018).

Prossegue afirmando que “[...] o futuro já chegou faz tempo. 65% das profissões que serão ofertadas daqui a seis anos simplesmente não existem”. Desse modo, o universo da indústria 4.0 estaria buscando pessoas curiosas, conhecedoras de linguagem de programação. O ex-diretor do SENAI/SC argumenta que dois terços da população catarinense têm mais que 35 anos, dentre os quais é grande o percentual de analfabetos digitais. “Em termos práticos, a gente tem que *reformatar* todas essas pessoas. [...] Esse pessoal não está sendo reprogramado, reformado em coisas novas”. (O QUE...., 2018, n.p., grifo nosso).

Conforme evidenciado, constata-se o caráter de adaptação delegado à educação, cuja função seria a de tentar “moldar” novas consciências para o mundo tecnológico hiper conectado. Sobre a temática, na mesma roda de entrevista, Glauco Côrte discorreu que “[...] a base de qualquer transformação, a base da nova tecnologia, a base da inovação é a educação. Sem melhorar a qualidade da educação [...], o Brasil não terá condições de manter competitividade com os outros países. Este é o grande desafio”. (MOVIMENTO SC...., 2018, n.p.).

Sobre esse novo contexto da indústria 4.0, as principais economias mundiais já estariam debatendo sobre como desenvolver e preparar os indivíduos para sobreviver entre as mudanças disruptivas que se avizinham, na tentativa de estabelecer horizontes para a criação de um futuro compartilhado em um mundo que está/estará fraturado. (CÔRTE, 2018b).

Nesse horizonte, Ramos (2018) enaltece que seis em cada dez ocupações poderão ter boa parte de suas atividades substituídas pela automação, cenário que impactaria, até 2030, naperda de 400 milhões de empregos em todo o mundo. No Brasil, os cálculos estimam que mais 16 milhões de pessoas ficariam sem trabalho em função das transformações tecnológicas em curso. Para grande parte das empresas, a falta de “mão de obra competente” para lidar com as novas tecnologias serão uma grande ameaça para a economia brasileira.

Com o surgimento da indústria 4.0 - que engloba tecnologias como Internet das Coisas, *Big Data* e Inteligência Artificial para aumentar o processo produtivo - a preparação profissional será condição indispensável para o indivíduo se manter empregado. Para tanto, de acordo com o SENAI/SC, seria necessário criar novos cursos e revisar os existentes, alinhando-os às demandas e às características do jovem contemporâneo, uma vez que os conhecimentos, as “competências” e as profissões estão passando por rápida transformação. (FIESC, 2018a).

Segundo o MSCE, o aumento do teletrabalho, do comércio eletrônico e da automatização já seria uma tendência perceptível na sociedade de que as inovações tecnológicas já teriam alcançado todas as atividades. No campo, a agricultura e a pecuária já estariam elevando sua produtividade com o uso de tecnologias de precisão, genéticas, localização com drones e biotecnologia. Para a área de transportes, vislumbrar-se-ia, ainda, uma intensa modificação com a criação de automóveis autônomos, que não requerem condutores humanos. (FIESC, 2018a).

Todo esse avanço tecnológico estaria impondo novas “competências” formativas, aumentando diariamente as exigências de preparo para o trabalho em diferentes segmentos. Nessa acepção, as novas tecnologias aplicadas ao processo produtivo pleitearão o domínio de “competências” que se consolidariam com uma escolarização básica ajustada à qualificação profissional. Segundo a Confederação Nacional das Indústrias (2013), em 2025, grande parte dos trabalhadores precisarão fazer uso de tecnologias que ainda não surgiram. (CNI, 2013).

A revolução 4.0, segundo Pastore (2018), criará novas necessidades, colocando um novoritmo para os processos produtivos. Com as ondas de rupturas em curso e

seus impactos não lineares, a escola convencional não daria conta. Em sua visão, o ensino profissional se aproxima mais. Para ele, seria preciso avançar com a aprendizagem em serviço, tendo a participação das empresas em tal intento.

Como observam Alves, Gonçalves e Casulo (2020), o estágio atual de desenvolvimento impele a sociabilidade contemporânea a imergir no *tecnocapitalismo*, transformando profundamente a vida cotidiana e as mediações simbólicas que atuam no processo de (re) organização da cultura. Segundo Harvey (2018), existe uma grande inclinação em cultuar a tecnologia como resposta para todos os problemas. Contudo, ao passo que se transforma em um negócio, gera uma mercadoria como valor de troca (novos produtos ou formas de organização social) que necessita achar ou mesmo originar um novo mercado. Nesse processo, a educação aparece como a responsável pela formação e alinhamento social ao novo padrão *tecnoeconomicista*.

De olho no exterior: o espelho internacional como horizonte

De acordo com as divulgações do ranking Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o Brasil ocupa constantemente as últimas posições entre os setenta países avaliados. A esse respeito, Carradore (2018), um dos líderes do MSCE, registra que a nação brasileira precisa ter como horizonte educacional países como Singapura, Finlândia, Hong Kong (China) e Japão, os quais aparecem repetidamente nas primeiras colocações das áreas de ciências, leitura e matemática. Para Côte (2018b), o excelente resultado de Singapura na educação não seria consequência de altos investimentos. Nessa acepção, afirma que o país “[...] investe 3% do PIB em Educação, cerca de US\$ 9,6 bilhões de dólares” (p. 42). Os professores do Singapura não teriam direito à estabilidade e o salário oscilaria entre um piso de US\$ 1.200 no início da carreira e um teto de US\$ 6.000 ao término de sua vida funcional. Além disso, só permaneceriam empregados os docentes com grande “aptidão” para motivar e preparar bem os estudantes, com obrigação de se atualizar continuamente. Ademais, registra que o governo de Singapura teria aproximado as empresas do universo

educativo, preparando os profissionais buscados pelo mercado de trabalho. Como resultado ao longo do tempo, o PIB de Singapura teria crescido cerca de 13%.

Para Côrte (2018b, p. 49-50) a educação naquele país, com “[...] o lema *‘Pensando a Escola, Aprendendo a Nação’*, traçado para o século XXI, forma estudantes [...] com alto poder de criatividade”. Por conceber tais características como positivas, a FIESC realizou missão internacional a Singapura em 2017, assinando termo de cooperação técnica para apoio em seus projetos na área da educação. (CARRADORE, 2018).

Outra missão internacional executada com a presença de representantes do MSCE foi para os Estados Unidos da América (EUA), onde foram cumpridos encontros na cidade de Boston com o Instituto de Tecnologia Massachusetts (IMT) e a Universidade de Harvard. Nas reuniões, ter-se-ia averiguado parcerias para a transferência de tecnologia à FIESC. Em depoimento, Glauco Côrte, declarou que “[...] a repercussão de cinco desses encontros iniciais foi muito boa [...]. Tivemos oportunidade de fazer uma apresentação sobre o Movimento Santa Catarina pela Educação em Boston e em Washington. (MOVIMENTO SC...., 2018).

Ciente da importância da visita técnica aos EUA e também a diferentes nações europeias para o debate sobre a quarta revolução industrial em Santa Catarina, Glauco Côrte, ex-presidente da FIESC, argumenta que a instituição, por meio do SENAI, já tem realizado ações para incentivar os empregadores a olharem para o novo mundo digital que está se abrindo, onde todas os instrumentos e aparelhos estarão conectados, o que demandará novos caminhos para a qualificação dos seres humanos. Segundo ele, será preciso uma transformação radical na educação para o futuro. (MOVIMENTO SC...., 2018).

Nesse contexto, atento às questões educacionais que emergem em países da América Latina, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituição financeira internacional com sede em Washington (Estados Unidos), estaria fortemente preocupado com a transição do jovem entre o Ensino Médio e o mercado de trabalho. Segundo estudo realizado pelo banco, as empresas estariam com dificuldades para

achar pessoas no Brasil com adequada “competência socioemocional”. (FIESC, 2018a).

No Brasil, estaríamos produzindo muita educação desconectada da produtividade, diferentemente de países como Chile, China e Malásia, fenômeno que deveria ser avaliado com bastante atenção, segundo a FIESC. O que confirmaria a relevância do MSCE, que foi apresentado a convite do BID, em Washington, com status de proposta exitosa na área educacional da América Latina. Porém, Côrte (2018b, p. 52) registra que “[...] é necessário ampliar, ainda mais, os esforços pela melhoria da qualidade da educação. É a chance que temos de nos aproximar das nações mais desenvolvidas. Mas só teremos sucesso se isso for uma verdadeira obsessão de todos os catarinenses”.

Com concepção de base análoga, Jefferson de Oliveira Gomes, ex-diretor do SENAI/SC, argumenta que o país precisa se espelhar no modelo externo de educação. Segundo ele, na Suécia, mais de 70% das pessoas se formam em cursos técnicos. Na Alemanha, o percentual seria de mais de 50% da população. (O QUE..., 2018). Assim, enquanto países desenvolvidos possuem boa parte dos jovens no ensino técnico, no Brasil, menos de 10% desse público se direciona à educação profissional. E o Ensino Médio no país estaria apenas preparando os jovens para entrar na universidade, não se preocupando com o mercado de trabalho. Um contrassenso na visão da FIESC, pois o percentual dos que ingressam na educação superior é baixo, cerca de 18% dos jovens entre 18 e 24 anos, o que mostraria a distância entre a escola e a vida. (FIESC, 2018a).

Nessa linha, Deschamps (2018), ex-presidente do Conselho Nacional de Educação, afirma que a educação brasileira tem se espelhado em modelos já executados internacionalmente ao estabelecer a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, iniciativas que, em sua visão, seriam importantes para o país avançar na área. (OS FRUTOS..., 2018).

Durante o Fórum Internacional de Educação realizado em Florianópolis no ano de 2015, a convite do MSCE, o palestrante Pasi Mattila falou sobre o sistema educacional de seu país (Finlândia) e o que tem atraído o interesse de diferentes

países. Dentre os motivos, além da recorrente liderança nos rankings de avaliação internacional, o que teria chamado a atenção da FIESC seria o fato de a educação ser socialmente valorizada na sociedade finlandesa, sendo considerada a chave para o futuro. O convidado finlandês afirmou que lá os estudantes são bem preparados para os estudos posteriores, para o trabalho futuro como para a vida em geral. O docente conta com a colaboração de instrutores nos locais de trabalho, acompanhando e pesquisando tendências futuras de mudança global. Pode ter à sua disposição, ainda, períodos de trabalho nas indústrias (um mês) para atualização de conhecimentos e capacitação em serviço. Há também um forte vínculo de trabalho em conjunto com institutos e redes regionais, avaliando-se as necessidades educativas por meio de pesquisas, entrevistas e análise de competências, a fim de criar programas de desenvolvimento estratégico junto às empresas. (KYLLÖNEN, 2017).

Ainda com olhar voltado para o exterior, no fórum empresarial sobre educação e desenvolvimento econômico de 2017, traçou-se um comparativo entre as economias brasileira e sul-coreana. A esse respeito, argumentou-se que se o Brasil apresentasse as mesmas taxas de escolaridade do país asiático, seria 40% mais produtivo e 18% mais rico do que atualmente. Essas equações surgem sempre na tentativa de buscar um modo para alavancar a posição brasileira no ranking de competitividade mundial, pois o país ocupava a 81ª entre 138 países avaliados no ano de 2016, o que é um resultado ruim para a economia brasileira segundo os empresários. (FIESC, 2017d).

Dentre as consequências do posicionamento do Brasil no quesito competitividade, Branco (2015) declara que o fenômeno do baixo ou quase nulo crescimento do Produto Interno Brasileiro (PIB) dos últimos 35 anos contrasta com o de outros países emergentes como Chile, China e Coréia do Sul. Para reverter esse quadro, segundo Côrte (2018b), o Brasil precisaria dar um grande passo rumo à implementação de reformas educacionais pautadas pela dinâmica internacional. Nessa perspectiva, para uma atuação mais articulada e estratégica no campo da educação, Meza (2016) apresenta, durante o Fórum Internacional de Educação promovido pelo MSCE, a informação de que já existe em seu país (Colômbia) um

sistema informatizado¹ que sonda as verbas público-privadas aplicadas em educação, sinalizando para as parcerias com possibilidade de serem mais oportunas e com capacidade de gerar mais valor.

Conforme mostrado, as transformações da educação, pensadas pela via reformista do Movimento Santa Catarina pela Educação, são pautadas pela reprodução de modelos externos, especialmente de países muito diferentes do Brasil, tanto em termos populacionais como de desenvolvimento. Singapura e Finlândia, por exemplo, são países que correspondem à população de uma única cidade do Brasil, não se constituindo em parâmetro equitativo mesm dentro da lógica meritocrática.

Parcerias e as fronteiras entre o público e o privado

Nesta seção, abordaremos mais detalhadamente como o fenômeno das parcerias público-privadas aparece difundido nas produções veiculadas no âmbito do Movimento Santa Catarina pela Educação. Uma teia de relações em que, de acordo com Peroni (2015), o privado e o público se embaraçam e suas respectivas características vão sendo obscurecidas sistemática e gradativamente. No campo da educação, tal mecanismo cada vez mais ganha corpo na disputa pelos recursos financeiros públicos.

Em 2014, quase metade dos trabalhadores formais da indústria não possuíam a educação básica completa, o que, segundo a federação industrial catarinense, exigiria esforço e articulação entre a esfera pública e a iniciativa privada no aumento da escolarização dos trabalhadores. (FIESC, 2015b). A partir desse entendimento, Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, considera o MSCE importante porque segue a lógica de “colaboração” entre os setores público e privado, o que, em sua visão, seria o caminho da “responsabilidade partilhada” em relação aos desafios que o país enfrenta para superar a atuação apenas governamental. Segundo ela, governamental não encerra o público, sendo apenas uma parte. Nessa acepção, os problemas da educação não deveriam sobrecarregar os governos. Seria uma questão

1 Disponível em: <https://siipe.fundacionexe.org.co/>

pública a ser resolvida por toda população, envolvendo empresas, sociedade e governo em um esforço conjunto para superar os desafios da educação. (OS FRUTOS..., 2018).

Na mesma linha, Glauco José Côrte afirma que a educação não seria uma obrigação apenas do governo, do setor público, mas da sociedade como um todo, o que teria alavancado o MSCE a trabalhar fortemente na mobilização da sociedade catarinense para melhorar o desempenho da educação. (MOVIMENTO..., 2017b). Sobre a questão, Antônio José Carradore, assessor do movimento, sustenta que o segmento público precisa unir esforços com o setor privado, com ambos atuando para melhorar os resultados da educação catarinense. (MOVIMENTO..., 2017c).

No que se refere à participação do poder público nessa empreitada, Eduardo Deschamps, ex-secretário de educação de Santa Catarina, alega em entrevista concedida ao programa “Conversas Cruzadas” que o MSCE é uma iniciativa de mobilização e, nesse aspecto, o governo de Santa Catarina apoia e participa sempre, inclusive colocando “[...] toda a estrutura das suas escolas, da sua rede, os seus profissionais da educação, seus gestores à disposição para que a gente possa fazer ações como, por exemplo, o dia da família na escola”. (MOVIMENTO..., 2016a).

Vale reiterar que, com o intuito de expor os resultados do MSCE e apresentar como teria conseguido aliar o poder público e o setor privado na causa da educação catarinense, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) convidou a FIESC para um evento em Washington. (MOVIMENTO SC...., 2017a). Na ocasião, o sindicato patronal das indústrias argumentou que “[...] a adesão do Governo do Estado de Santa Catarina é um marco. A presença do governador Raimundo Colombo no ato de lançamento do Movimento simbolizou a aliança entre o poder público e o setor privado para a elevação da escolaridade e melhoria da qualidade educacional”. (FIESC, 2018a).

Segundo o BID, o movimento seria um dos empreendimentos que mais avançaram no continente americano em relação à formação de parcerias público-privadas na educação. Os representantes do organismo internacional se entusiasmaram com a metodologia empregada para o engajamento das pessoas, das

empresas e o alcance de objetivos estratégicos. A esse respeito, a federação industrial catarinense alega que o ramo empresarial tomou a liderança, assumindo que educação não é responsabilidade exclusiva do Estado. As empresas são ouvidas pelo poder público nas demandas educacionais, o que acaba direcionando as políticas da área. (FIESC, 2018a).

De acordo com Côrte (2018b, p. 80) “[...] o movimento conta, também, com parceiros que se empenham nesta causa, como o Todos pela Educação, a Fundação Victor Civita, representantes dos trabalhadores, o Instituto Ayrton Senna e a HAMK – Universidade de Ciências Aplicadas da Finlândia”. Como educação seria a prioridade número 1 do poder público e do setor privado, o MSCE seria uma espécie de semente plantada para intensificar a adaptação de trabalhadores e empresas à economia do século 21. Empresas e Estado, desse modo, devem estar lado a lado a caminho do crescimento e da expansão competitiva. (FIESC, 2014a, 2018a).

Dentre as principais instituições que se unem ao MSCE, destacamos, Côrte (2018a) cita o Instituto Ayrton Senna, o BID, a Secretaria de Educação de Santa Catarina e o *Google for Education*. No que se refere ao *Google for Education*, Pimentel (2015), ex-líder responsável pelos produtos da empresa na América Latina, afirmou, durante fórum internacional promovido pelo MSCE, que as principais estratégias e ferramentas difundidas para a educação contemplavam quatro principais eixos naquela ocasião: Produtividade e Comunicação, Dispositivos, Sala de aula e Conteúdo digital (distribuição de plataformas).

Na mesma perspectiva de parcerias público-privadas empreendidas com o Todos Pela Educação e *Google for Education*, o MSCE também se aproxima internacionalmente da fundação chilena *Empresarios Por La Educación*, que também busca gerar um modelo de vínculo permanente entre as instituições de ensino e as empresas. (CHILE, 2016; MEZA, 2016). A exemplo do que ocorre no Brasil, o movimento do Chile se apresenta como um chamamento a agir prático. Além disso, propõe o alinhamento de metas comuns entre o setor empresarial, as instituições de ensino e o poder público, promovendo ações táticas para estimular a educação demandada pelo mercado de trabalho. (CNI, 2013).

Como observamos nesta seção, as relações entre o público e o privado na educação possuem muitas facetas e configurações, sendo empreendidas por sujeitos (individuais e coletivos) cada vez mais articulados em redes locais e/ou globais com diferentes níveis de influência e abrangência. Elas representam universos distintos como, por exemplo, o financeiro, os organismos internacionais e governos. Algumas organizações almejam fins lucrativos; outras não, mas ambas colocam em movimento seus projetos setoriais. A esse respeito, Peroni (2015) assevera que “[...] a relação entre o público e o privado na direção e execução da educação é um processo de correlação de forças, que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para a política pública”. (p. 30-31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a este momento de síntese investigativa tendo em mente o avanço percorrido sobre o estágio de conhecimento anterior em relação à apreensão do Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE). Nesse processo, evidenciamos determinantes estruturais importantes, mas também deixamos questões pendentes, em aberto. Problematizamos os argumentos recorrentes do setor empresarial sobre a falta de “mão de obra” para inserir Santa Catarina em um mercado econômico global efêmero e altamente competitivo. Com esse horizonte, as associações empresariais vêm exigindo medidas urgentes na política educacional. Seus intelectuais orgânicos propagam a ideia de que a principal barreira a ser vencida para aumentara competitividade das empresas seria a baixa qualidade da educação. Logo, os holofotes do segmento se direcionam para mudanças e propostas que, sob o viés neoliberal, seriam capazes de melhorar a escola e a formação educacional.

A pesquisa documental construída trouxe à tona os principais determinantes socioeconômicos que perpassam o Movimento Santa Catarina pela Educação. Nesse contexto, emergiram categorias analíticas estruturantes que foram agrupadas de acordo com suas características mais marcantes.

Ao enfatizar que a educação estaria muito distante do setor produtivo, o MSCE prioriza a formação técnica. A Educação 4.0 (em analogia à 4ª revolução tecnológica)

aparece como expressão emblemática para adequar a educação aos novos parâmetros civilizatórios. Com esse viés, observamos que a participação do jovem é pensada estrategicamente para disseminar as mudanças educacionais pretendidas pelas organizações empresariais de Santa Catarina, especialmente a partir dos parâmetros de inovação tecnológica demandados pelos setores econômicos. A inspiração para as transformações, nesse caso, vem importada de países como Singapura, por exemplo, em função do bom desempenho nas avaliações da OCDE. As “perdas” empresariais em termos de competitividade e produtividade no cenário internacional seriam resolvidas com a inserção no universo *Big Data*, da hiper conexão, da internet das coisas. Sob esse viés, seria urgente forjar os profissionais para o novo contexto que se avizinha, isto é, uma educação 4.0 para uma indústria 4.0.

Nesse contexto, competitividade empresarial e educação andam de mãos dadas. No horizonte está a demanda economicista que quer extrair da educação a resolução de problemas de ordem econômico-social. A finalidade da educação apregoada pelo MSCE vai ao encontro da retórica neoliberal associada a uma narrativa redentora, cenário em que a escola aparece como espaço apolítico que deve seguir a cartilha das melhores soluções pedagógicas da moda.

Diante desse cenário, fica explícito que os estudantes da atualidade que se preparam para o mundo do trabalho são impulsionados a ir além, extrapolar e avançar progressivamente para o horizonte da mudança. É o caminho do efêmero, volátil, que não gera vínculo e durabilidade. Nesse sentido, mais do que nunca se faz necessário refletir sobre as tendências socioeconômicas como as apresentadas no âmbito do MSCE, pois elas se inserem em um cenário de crise que acaba refletindo em todo o tecido social, manifestando-se nas condições de escolarização nas diferentes faixas geracionais.

REFERÊNCIAS

ABRHSC. **Educação e competitividade no mundo do trabalho: desafios e oportunidades.** [Florianópolis], [2015]. 58 slides, color. Workshop EducaRH. Disponível em:

http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo26_1.pdf . Acesso em: 25 jun. 2020.

ALVES, Giovanni; GONÇALVES, Luís Henrique do Nascimento; CASULO, Ana Celeste. Democratização e Tecnocapitalismo: O Brasil na Era Neoliberal. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 21, n.45, p. 24 - 49, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724621452020024> . Acesso em 06 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRANCO, Roberto Castello. **Os desafios da economia brasileira**. Florianópolis, 2015. 24slides, color. III Seminário Internacional de Educação - Apresentação. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo31_1.pdf . Acesso em: 21 ago. 2020.

CARRADORE, Antônio José. **Movimento Santa Catarina pela Educação**. Blumenau, 2018. 26 slides, color. Apresentação. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo160_1.pdf . Acesso em: 21 ago. 2020.

CHAUI, Marilena de Souza. **A ideologia da competência**. 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2014.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHILE (org.). **Educación 2020**. [Florianópolis], 2016. 42 slides, color. IV Seminário Internacional de Educação - 20 de outubro de 2016. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo79_1.pdf . Acesso em: 20 ago. 2020.

CNI. **Educação para o mundo do trabalho**: documento conceitual. Brasília: CNI, 2013. 49 p. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/78/30/78307dfc-d018-406e-81d6-6329335f58df/20131217145833350061a.pdf . Acesso em: 26 nov. 2020.

CÔRTE, Glaucio José. **Reflexões para a educação que o Brasil precisa**. Florianópolis: DoisPor Quatro, 2018b.

CÔRTE, Glaucio José. **As novas perspectivas para o mundo do trabalho**. [Florianópolis],[2018a]. 21 slides, color. Apresentação. Disponível em:

http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo159_1.pdf . Acesso em: 02 ago. 2020.

FIESC. Avaliação de Impactos do Movimento A Indústria pela Educação nas Indústrias Signatárias. Relatório de Pesquisa: Resumo Executivo. Florianópolis: Fiesc, 2015a.

FIESC. Câmara Regional de Educação: ações previstas para o horizonte 2016-2017. Florianópolis: FIESC, 2015b.

FIESC. Movimento Santa Catarina pela educação: relatório anual 2013. Florianópolis: FIESC, [2014b].

FIESC. Movimento Santa Catarina pela educação: relatório anual 2017. Florianópolis: FIESC, [2018b].

FIESC. Movimento Santa Catarina pela Educação: Relatório Anual 2018. Florianópolis: FIESC, [2019]. Disponível em: https://issuu.com/fiescpublicacoes/docs/rel_2018_movimento_final_1 . Acesso em 07 abr. 2021.

FIESC. Educação como fator-chave para competitividade: percepção das empresas catarinenses. 2. ed. Florianópolis: Fiesc, 2017b. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo111_1.pdf . Acesso em: 26 nov. 2020.

FIESC. Gestão democrática da educação: da base legal à prática na escola. Florianópolis: Fiesc, 2017e. 146 p. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo115_1.pdf . Acesso em: 26 nov. 2020.

FIESC. Movimento Santa Catarina pela Educação: mobilização, articulação, influência - por uma agenda comum pela educação para o mundo do trabalho. Florianópolis: Fiesc, 2018a. 132 p. Disponível em: http://www.santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo161_1.pdf . Acesso em: 26 nov. 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo:** teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOOGLE e FIESC firmam termo de cooperação em educação. Florianópolis: Band SC, 2015. Color. Reportagem. Programa Olhares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BHw7QcpNiL8&t=2s> . Acesso em: 25 nov. 2020.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. - 1. ed. -São Paulo: Boitempo, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KYLLÖNEN, Marjo. **The Future School**: how to prepare our children with 21st century competencies? Helsinki, 2017. 30 slides, color. V Seminário Internacional de Educação - Finlândia. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo130_1.pdf .Acesso em: 20 jul. 2020.

MATTILA, Pasi; SILANDER, Pasi (ed.). **How to creat the school of the future**: revolutionary thinking and design from finland. Helsink: Silc, 2015. 137 p. Disponível em:

MEZA, M. Carolina. **Una invitación a volar juntos**. [Florianópolis], 2016. 41 slides, color. Apresentação da Colômbia no IV Seminário Internacional de Educação, 2016. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo80_1.pdf . Acesso em: 20 ago. 2020.

MOVIMENTO Santa Catarina pela Educação apresenta cases de sucesso. 2017a. Color. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-jgc74a0Pt4&list=LL&index=32> . Acesso em: 24 nov. 2020.

MOVIMENTO Santa Catarina pela Educação já conta com 34 escolas beneficiadas. Florianópolis: Record News, 2017b. Color. Entrevista Programa Educação e Cidadania News. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=heuV_tiXIAU&list=LL&index=36&t=131s . Acesso em: 24 nov. 2020.

MOVIMENTO SC Educação. 2017a. Color. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2yXvRLfBE4Y&list=LL&index=29> . Acesso em: 24 nov. 2020.

MOVIMENTO SC pela Educação chega aos EUA. [Florianópolis]: Record News, 2018. Color. Entrevista Programa Educação e Cidadania News. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IVwfJj8RjiQ&list=LL&index=60> . Acesso em: 25 nov.2020.

MOVIMENTO SC pela Educação debate ensino médio integral. Florianópolis: Band SC,2017b. Color. Reportagem. Programa Band Cidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IH-9r3IMOoc> . Acesso em: 25 nov. 2020.

NETTO, José Paulo. **O método em Marx: dialética do concreto**. PPGSS/UFPE, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OoyqbVF7Jml>. Acesso em 29 maio 2018.

O QUE muda com a Indústria 4.0. 2018. Color. Programa JT na TV. Entrevista Jefferson deOliveira Gomes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tSbjtXHt7rM&list=LL&index=42> . Acesso em: 25 nov.2020.

OLIVEIRA, Ramon de. Os sentidos do ensino médio na formação da juventude trabalhadora. **38ª Reunião Nacional ANPEd**. GT 09, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_294.pdf . Acesso em: 03 jul. 2019.

OS FRUTOS do Movimento Santa Catarina pela Educação. [Florianópolis]: Fiesc, 2018. Color. Vídeo publicitário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hZcisEu_wlA&list=LL&index=43 . Acesso em: 25 nov.2020.

PASTORE, José. **Educação, chave da competitividade**. Florianópolis, 2018. 20 slides, color. Workshop Movimento SC pela Educação - Palestra José Pastore. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo164_1.pdf .Acesso em: 11 abr. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **O ensino médio na educação brasileira e as relações entre o público e o privado**: o projeto Jovem de Futuro do instituto Unibanco. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, v. 4, p. 66-77, 2016.

PIMENTEL, Rodrigo. **Google**. Florianópolis, 2015. 27 slides, color. III Seminário Internacional de Educação - apresentação Brasil - Google. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo32_1.pdf .Acesso em: 20 ago. 2020.

QUAIS são os desafios da educação para o século 21. Florianópolis: Record News, 2018. Color. Programa Estado de Excelência. Reportagem. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=N8J1-_94oC0&list=LL&index=44 . Acesso em: 25 nov.2020.

RAMOS, Mozart Neves. **A educação integral e a BNCC no contexto da reforma do ensino médio**: os desafios da educação para o novo mundo do trabalho. [Florianópolis], [2018]. 32 slides, color. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo157_1.pdf . Acesso em: 21 ago. 2020.

RAMOS, Mozart Neves. **Educação, competitividade e desenvolvimento humano**. [Florianópolis], [2013]. 37 slides, color. Disponível em: <http://santacatarinapelaeducacao.com.br/comunicacao-e-midia.html> . Acesso em: 20 ago.2020.

RAMOS, Mozart Neves. **Profissionalização da Gestão na Educação**. [São Bento do Sul],2016. Color. Seminário Diálogos sobre gestão da educação - Palestra. Disponível em: http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo38_1.pdf . Acesso em: 20 ago. 2020.

SEEMANN, Vânio Cesar. **O que significa mais tempo na escola?** Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino. Dissertação. PPGE/UDESC, Florianópolis, 2016. 313 p. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/02_01_2017_14.39.50.455223a4302d247b06fb526e99157cfd.pdf . Acesso em 23 dez. 2020.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Unesp. Araraquara, 2018.

**CONTRIBUIÇÃO DA LEI DE COTAS DE Nº 12.711/2012 DENTRO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)**

**CONTRIBUTION OF THE QUOTA LAW NO. 12.711/2012 WITHIN THE
FEDERAL UNIVERSITY OF THE SÃO FRANCISCO VALLEY (UNIVASF)**

**CONTRIBUCIÓN DE LA LEY DE CUOTAS Nº 12.711/2012 EN EL ÁMBITO
DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DEL VALLE DE SÃO FRANCISCO
(UNIVASF)**

Cláudio Alencar

educadorclaudioralencar@gmail.com

Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (PPGDDes)
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Gláurea Pereira de Freitas Rodrigues

glaurea.freitas@univasf.edu.br

Mestrando em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (PPGDDes)
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Kairon Michael da Costa Sampaio

kaironmichaell@gmail.com

Mestrando em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (PPGDDes)
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Gina Gouveia Pires de Castro

ginagouveia@hotmail.com

Mestre e Doutora na linha de Direito Constitucional (UFPE)
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Paulo Roberto Ramos

paulo.ramos@univasf.edu.br

Mestre e Doutor em Sociologia (UFPA)
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

RESUMO

A Lei de Cotas de Nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das vagas de ingresso para cursos de ensino superior em universidades federais públicas, aos estudantes do ensino médio público, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, além de pessoas com deficiência. Estabelecido como uma ação

afirmativa para concretizar, de certa forma, o princípio da isonomia, dando igualdade nas oportunidades e buscando transformações culturais e sociais, na promoção da igualdade racial e de gênero. A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre a contribuição da Lei de Cotas de Nº 12.711/2012 para a inserção de estudantes na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), no período entre 2015 a 2022. A metodologia consiste em uma pesquisa documental, de cunho exploratório, subsidiando a interpretação e manipulação dos dados através de um panorama do total de discentes ingressantes e comparando com o total de ingressantes cotistas inseridos pela Lei de Cotas na UNIVASF. Pela análise documental observa-se a porcentagem média entre os ingressantes cotistas de 32.55%, destacando o período de 2015.2 a 2021.2 com uma porcentagem média de 37,12% a 31,91%, demonstrando uma instabilidade no número de ingressantes nesse período por este processo, mesmo durante o período pandêmico no Brasil com as aulas remotas no período de 2020 a 2021. Entretanto, aconteceu uma queda entre o período de 2022.1 a 2022.2 perfazendo a porcentagem entre 29.97% a 27,25%, podendo ser um reflexo da pós-pandemia com o retorno das aulas presenciais.

Palavras-chave: Ação Afirmativa. Ensino Superior. SISU. UNIVASF. Lei de Cotas Nº 12.711/2012.

ABSTRACT

The Quota Law No. 12.711/2012 guarantees the reservation of 50% of the admission places for higher education courses in public federal universities, to students of public high school, and self-declared black, brown or indigenous, in addition to people with disabilities. Established as an affirmative action to realize, in a way, the principle of isonomy, giving equality in opportunities and seeking cultural and social transformations, in the promotion of racial and gender equality. The present research aimed to reflect on the contribution of the Quota Law of No. 12,711/2012 to the insertion of students at the Federal University of Vale do São Francisco (UNIVASF) by the Unified Selection System (SISU), in the period between 2015 and 2022. The methodology consists of a documentary research, of an exploratory nature, subsidizing the interpretation and manipulation of data through an overview of the total number of incoming students and comparing with the total number of quota students inserted by the Quota Law at UNIVASF. By document analysis it is observed the average percentage among quota-qualified entrants of 32.55%, highlighting the period from 2015.2 to 2021.2 with an average percentage of 37.12% to 31.91%, showing an instability in the number of entrants in this period by this process, even during the pandemic period in Brazil with remote classes in the period from 2020 to 2021. However, there was a drop between the period 2022.1 to 2022.2 making up the percentage between 29.97%

to 27.25%, which may be a reflection of the post-pandemic with the return of in-person classes.

Keywords: Affirmative Action. Higher Education. SISU. UNIVASF. Quotas Law No. 12.711/2012.

RESUMEN

La Ley de Cuotas de N^o 12.711/2012 garantiza la reserva del 50% de las plazas de admisión para los cursos de educación superior en las universidades públicas federales, a los estudiantes de la escuela secundaria pública, y autodeclarado negro, marrón o indígena, además de las personas con discapacidad. Establecida como acción afirmativa para realizar, de cierta forma, el principio de la isonomía, dando igualdad de oportunidades y buscando transformaciones culturales y sociales, en la promoción de la igualdad racial y de género. La presente investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre la contribución de la Ley de Cuotas del n^o 12.711/2012 a la inserción de estudiantes en la Universidad Federal del Vale do São Francisco (UNIVASF) por el Sistema Único de Selección (SISU), en el período comprendido entre 2015 y 2022. La metodología consiste en una investigación documental, de carácter exploratorio, subsidiando la interpretación y manipulación de datos a través de una visión general del total de alumnos ingresantes y comparando con el total de ingresantes de cuota insertados por la Ley de Cuotas en la UNIVASF. Por análisis documental se observa el porcentaje medio entre los ingresantes elegibles por cuota de 32,55%, destacando el período de 2015,2 a 2021,2 con un porcentaje medio de 37,12% a 31,91%, lo que demuestra una inestabilidad en el número de ingresantes en este período por este proceso, incluso durante el período de pandemia en Brasil con clases a distancia en el período de 2020 a 2021. Sin embargo, se produjo un descenso entre el periodo 2022.1 y 2022.2, pasando el porcentaje del 29,97% al 27,25%, lo que puede ser un reflejo de la pospandemia con la vuelta de las clases presenciales.

Palabras clave: Acción Afirmativa. Educación Superior. SISU. UNIVASF. Cuotas Ley n^o 12.711/2012.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva refletir a contribuição da Lei de Cotas de N^o 12.711/2012 voltadas para a inserção de estudantes na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) no

período entre 2015 a 2022. Os objetivos específicos são: apresentar o conceito das Políticas das Ações Afirmativas (PAA), discutir a importância dos aspectos da Lei de Cotas nº 12.711/2012 dentro das Políticas Públicas nas universidades, e, analisar os dados de entrada dos discentes ingressantes pelo SISU nos cursos de Graduação da UNIVASF, no período de 2015.1 a 2022.2.

No Brasil, tais políticas ganharam força a partir da redemocratização, mediante a luta de grupos e movimentos em favor das questões que envolvem raça, gênero e etnia (Daflon, Junior e Campos, 2013, p. 306; Moehlecke, 2002, p. 203). A sociedade desde os últimos tempos vem discutindo cada vez mais sobre as Políticas das Ações Afirmativas, ganhando cada vez mais destaque nas agendas do Estado, e de diversos debates na promoção do bem-estar da comunidade e de todos os seus âmbitos (estadual ou municipal).

No contexto histórico do Brasil, especificamente no período do Império, os povos negros foram escravizados e proibidos de frequentar a escola formal, pois foram restringidos segundo o artigo 6º da constituição de 1824 (ARAÚJO & SILVA, 2005). Nesta colocação, fica claro que as leis daquela época restringiram os povos de descendência africana a ter o mínimo de direito e dignidade. Portanto, para se corrigir o déficit histórico com esses povos, as políticas públicas surgem com as leis de cotas raciais e ademais instrumentos jurídicos que os protegem contra o racismo e o preconceito em busca de erradicar a discriminação e a desigualdade presentes na sociedade deste país (MOEHLECKE, 2002).

As Políticas das Ações Afirmativas pretendem concretizar, de certa forma, o princípio da isonomia, dando a igualdade nas oportunidades e buscando transformações culturais e sociais, na promoção da igualdade racial e de gênero. Elevando, ainda, a luta por direitos iguais dentro da sociedade, buscando condições melhores na área educacional, trabalhista e principalmente, o respeito às camadas historicamente excluídas.

Neste viés, em 29 de agosto de 2012, foi sancionado a Lei nº 12.711 - Lei de Cotas - que possibilitou aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda familiar igual ou menor que 1,5 salário-mínimo, negros, pardos e indígenas acesso superior público gratuito por meio da reserva de vagas em instituições públicas federais (BRASIL, 2012). Em dezembro de 2016, foi promovida a revisão e alteração da Lei de Cotas, e sancionada a Lei nº 13.409/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições públicas federais (BRASIL, 2016).

Na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), a lei foi instituída a partir do processo seletivo em 2013, ofertando 50% das vagas destinadas para cotas e outros 50% das vagas destinadas para ampla concorrência (UNIVASF, 2022). A partir disso, a universidade buscou incentivar o acesso aos cursos superiores de graduação, visando a promoção da equidade e do convívio democrático dos estudantes.

Neste sentido, coloca-se a seguinte questão: Qual a contribuição da Lei de Cotas de Nº 12.711/2012 voltadas para a inserção de estudantes na Universidade Federal do Vale do São Francisco pelo SISU no período entre 2015 a 2022?

A pesquisa proposta possui caráter documental, Bardin (1997) descreve essa pesquisa na utilização dos dados e informações para tratamento, através disso, a proposta foi dividida em etapas: primeiro foi realizada uma pré-análise dos dados e sistematização das ideias; depois o material foi explorado e suas categorias divididas, transformando os dados brutos em uma forma mais organizada e agregada em unidades; e, por último, foi realizado o tratamento dos resultados e sua visualização, permitindo destacar as principais informações fornecidas para a análise e interpretação.

Justifica-se o presente estudo pelos prováveis ganhos oriundos para a comunidade acadêmica, uma vez que será possível compreender com maior clareza um tema de grande relevância social, e que seja um reflexo da eficácia

das políticas públicas afirmativas para a inserção de estudantes cotistas nas Universidades Públicas do Brasil.

Além disso, a pesquisa visa contribuir para um retorno pontual da realidade dos dados ao coletivo da população, visto que a luta contra o preconceito racial é uma bandeira que deve ser levantada por todos, e por conseguinte fator de importância e de desenvolvimento para a sociedade.

MARCO TEÓRICO

Política das Ações Afirmativas: Conceito e Relevância.

No bojo das ações afirmativas que impactam nas reivindicações coletivas, Daflon, Junior e Campos (2013, p. 306), as definem como “medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos” referindo-se aos vulneráveis e desfavorecidos socioeconomicamente. Os autores atentam quanto aos distintos procedimentos com o fim de diminuir as desigualdades pautados no conceito acima apresentado.

Agrupados sob essa denominação, encontram-se procedimentos distintos que visam a mitigar desigualdades e que, não raro, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade (Ibidem, p. 306).

No cerne do ensino superior, observa-se a crescente implementação das ações afirmativas nos últimos anos nas Universidades públicas, imbuindo a estudos que tratam do tema, consideradas as distintas realidades acerca da temática. Dessa maneira, podemos elencar diversos conceitos advindos dos trabalhos científicos.

Batista (2015, p. 96), que discutiu sobre a emergência de políticas compensatórias, abordando a relação entre Estado, justiça social e democracia, salienta que as políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior, “oferecem momento privilegiado para flagrar os efeitos da inércia política e do preconceito da sociedade brasileira”.

Em seu estudo no campo da educação superior e políticas públicas, Caregnato e Oliven (2017, p. 173) afirmam que “o termo ação afirmativa refere-se a políticas públicas que procuram aumentar as chances de pessoas de segmentos sociais discriminados ascenderem socialmente”.

Winther e Golgher (2010, p. 337), ao realizarem investigação de bônus adicional como política pública em uma universidade de Minas Gerais, as definem como políticas públicas que objetivam a redução de “barreiras de inserção de grupos desfavorecidos”. Os autores ressaltam quanto a importância da promoção de oportunidade para os menos favorecidos à educação superior:

[...] as políticas afirmativas na educação superior contribuem para atenuar desigualdades estruturais da sociedade na medida em que diminuem desigualdades na distribuição das oportunidades educacionais em instituições que formam a elite do país (WINTHER & GOLGHER, 2010, p. 337).

No entanto, Basso-Poletto, Efrom e Rodrigues (2019), Hass e Linhares (2012), e Moehlecke (2002), chamam a atenção para o entendimento de como ocorrem as políticas públicas e suas aprovações a fim de melhor compreender as ações afirmativas. Assim, Poletto, Efrom e Rodrigues afirmam:

As ações afirmativas muitas vezes são percebidas pelo público em geral como tendo sido exclusivamente decididas por governos, reitorias, ou outras autoridades no exercício de seus cargos. A orientação de um governo, ou de uma gestão, favorece a celeridade de decisões ou da legislação, mas as ações afirmativas decorrem de anseios de origem popular. Além disso, não é somente a aprovação de uma lei ou a colocação em prática de uma decisão que impacta a sociedade, mas acima de tudo, as acomodações necessárias após a operacionalização da lei ou decisão. A alocação dos limitados recursos públicos é muito disputada e cria tensões e lutas por espaços entre diferentes grupos em uma dada realidade. Entender o processo de formulação e aprovação de políticas públicas é imprescindível para a abordagem do tema (BASSO-POLETTTO; EFROM; RODRIGUES, 2019, p. 04).

Assim, as ações afirmativas implantadas nas universidades públicas brasileiras remetem à responsabilidade e papel da educação superior perante a

discriminação, a desigualdade social e econômica que permeiam o país (HAAS & LINHARES, 2012).

A importância da Lei de Cotas Nº 12.711/2012 dentro das Políticas Públicas nas Universidades no Brasil

A Lei de cotas Nº 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Em seu Artigo 1º prevê reserva de vagas nos concursos de seleção para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Seguidamente prevê em seu Art. 3º metade das vagas para as cotas sociais e raciais:

Art. 3º: Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012).

A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, o qual define as condições gerais e o estabelecimento da sistemática de acompanhamento das reservas de vagas, bem como a regra de transição para as instituições federais de ensino superior. Nos artigos 4º e 5º regulamentam os critérios que os ingressantes devem cumprir para ter o acesso às vagas, tanto para quem realizou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como para os participantes de cursos técnicos de nível médio. A lei abrange os estudantes de escola pública, pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas, pessoas de baixa renda e deficientes.

Segundo Velho (2004, p. 48), a pessoa negra busca conseguir um cargo de prestígio na sociedade, ou seja, uma ascensão social para lidar com sua individualidade na sociedade. Assim, o caminho para a universidade em busca do diploma, e conseqüentemente de um emprego com boas condições de trabalho, é visto como a ascensão para o seu sucesso e seu destaque na sociedade e uma forma de ter acesso a lugares onde jamais imaginaria estar sem o advento do seu conhecimento. O ingresso de pessoas pretas/pardas no ensino superior apresenta-se como única estratégia de melhoria da condição social, financeira e qualidade de vida (TEIXEIRA, 2011, p. 33).

Freitas e Oliveira (2020) destacam em seus estudos a narrativa de estudantes negros na Universidade Federal de Viçosa. Afirmam que, em sua maioria, antes de ingressarem na universidade, jamais imaginavam conseguir acessar esse espaço. Eles a idealizavam como um lugar de difícil acesso e que precisavam pagar para estudar, não sendo um lugar para pessoas que vivem nas margens da cidade, e que em sua grande parte são pobres e negras.

Os relatos reafirmam o preconceito vivenciado pelas pessoas pretas/pardas com discursos de alunos brancos que questionam como elas conseguiram a vaga e por que devem estar ocupando esses espaços. Desse modo, a inserção da população negra nos espaços universitários é importante para equidade de ensino e a erradicação do preconceito com os povos pretos/pardos.

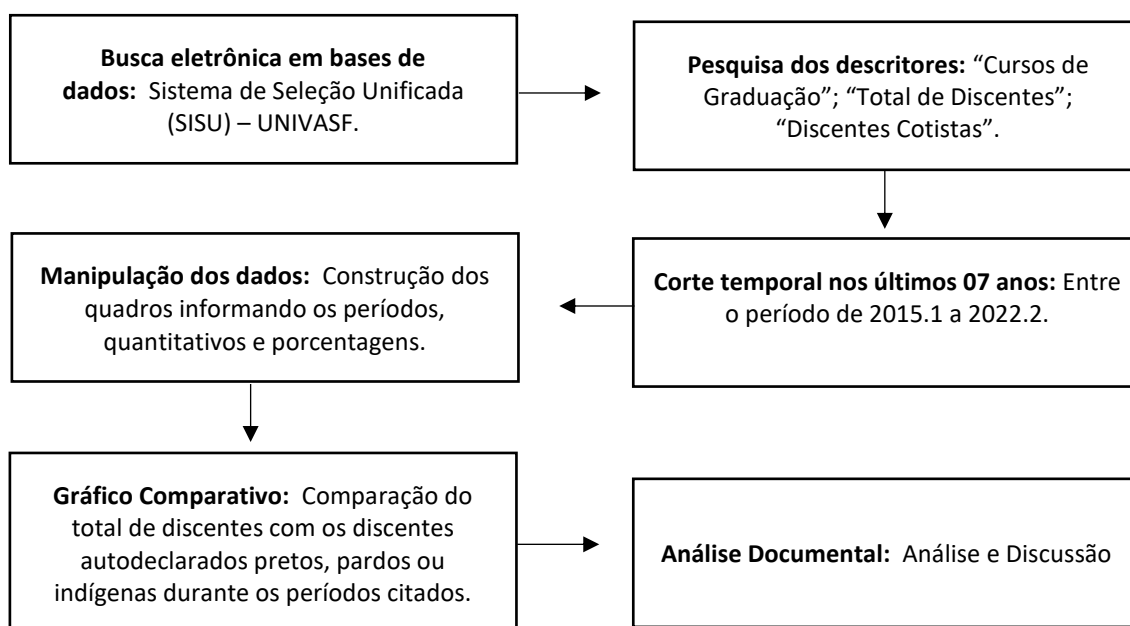
Gomes (2005) afirma em suas narrativas como as "personalidades emblemáticas" podem se tornar inspirações para que outros jovens negros ingressem no ensino superior, ou seja, esses representantes que conseguiram alcançar posições de prestígio servirão de exemplo às próximas gerações. Portanto, a política afirmativa tem um papel importante no fomento das políticas públicas no ingresso de estudantes negros nas universidades, pois a representatividade tem efeito simbólico e mobilizador para as novas gerações.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa proposta possui caráter documental, com o objetivo refletir a contribuição da Lei de Cotas de Nº 12.711/2012 voltadas para a inserção de estudantes na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) no período entre 2015 a 2022.

Através disso, figura 01, demonstrado o fluxograma da pesquisa com os critérios e o processo de manipulação dos dados obtidos pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) na UNIVASF.

Figura 01: Fluxograma da pesquisa, critérios e do processo



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Diante do fluxograma proposto, pode-se examinar os dados obtidos pelo SISU da UNIVASF e realizar uma ampla investigação, apresentando e sistematizando em quadros e gráficos para uma melhor compreensão dessas informações para a discussão com foco nos objetivos da pesquisa.

Bardin (1977) comenta que a análise documental se faz necessária principalmente para a classificação-indexação, para a análise categorial temática,

entre outras diversas técnicas de análise de conteúdo. E as estratégias de análise será dado analisado pelo dados e gráficos com as informações do SISU – UNIVASF, complementando com as informações obtidas pelos autores do marco teórico.

A abordagem utilizada possuiu caráter quali-quantitativo, dispondo-se de um estudo amplo do objeto de pesquisa, subsidiando a interpretação e manipulação dos dados obtidos pelo SISU – UNIVASF, e o critério do marco temporal usado será entre os anos 2015 a 2022, pela facilidade na obtenção das informações mais detalhados, além de complementar a discussão com os documentos acadêmicos dentro do marco teórico.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise documental teve como finalidade traçar um panorama dos discentes ingressantes pela Lei de Cotas na Universidade Federal do Vale do São Francisco. A partir do fluxograma da pesquisa, os dados brutos obtidos foram transformados em uma forma mais organizada e agregada. Sendo evidenciado em 03 quadros comparativos, com o quantitativo total de discentes ingressantes pelo SISU nos cursos de graduação (presencial) da UNIVASF - no período de 2015.1 a 2022.2, e dos discentes cotistas (baixa renda e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas).

Entre o período de 2015.1 a 2017.2, quadro 01, o ingresso de discentes pelo SISU - nos cursos de graduação (presencial) da UNIVASF, era pela seguinte logística:

- A0 - Ampla Concorrência;
- L1 - Renda Igual ou menor que 1,5 do salário mínimo;
- L2 - Renda Igual ou menor que 1,5 do salário mínimo e do grupo de pretos, pardos e índios;
- L5 - Renda Maior que 1,5 do salário mínimo;

- L6 - Renda Maior que 1,5 do salário mínimo e do grupo de pretos, pardos e índios;

Figura 02 - Discente Ingressantes pelo SISU da UNIVASF - 2015 a 2017

Período	Total de Discentes (A0/L1/L2/L5/L6)	%	Discentes Cotista (L2/L6)	%
2015.1	653	100 %	07	1,07 %
2015.2	845	100 %	287	33,96 %
2016.1	663	100 %	242	36,50 %
2016.2	843	100 %	313	37,12 %
2017.1	745	100 %	274	36,77 %
2017.2	780	100 %	275	35,25 %

Fonte: UNIVASF, adaptado pelos autores (2022)

Percebe-se pelas informações do quadro 01, no primeiro semestre que foi implementado Lei de Cotas nº 12.990/2014, houve baixa demanda de discentes cotistas, apenas 1,07% do total de discentes ingressantes pelo SISU na UNIVASF. Mas no decorrer dos semestres 2015.2 a 2017.2, houve um grande acréscimo na porcentagem de discentes ingressantes cotistas, entre 37,12% a 33,96%, perfazendo uma margem média de 35,92%.

Em 2016, houve uma revisão da Lei de Cotas de Ingressos - a Lei nº 13.409, incluindo as pessoas com deficiência entre os beneficiários das cotas nas universidades públicas federais (BRASIL, 2016). Através disso, entre o período de 2018.1 a 2019.2, quadro 02, esse percentual foi acrescentando dentro do ingresso de discentes pelo SISU - nos cursos de graduação (presencial) da UNIVASF, que foram:

- L10 - Deficiente, renda igual ou menor que 1,5 do salário mínimo e do grupo de pretos, pardos e índios;

- L13 - Deficiente e renda maior que 1,5 do salário mínimo;
- L14 - Deficiente, renda maior que 1,5 do salário mínimo e do grupo de pretos, pardos e índios.

Figura 03 - Discente Ingressantes pelo SISU da UNIVASF) - 2018 a 2019

Período	Total de Discentes (A0/L1/L2/L5/L6/L10 /L13/L14)	%	Discentes Cotista (L2/L6/L10/L14)	%
2018.1	796	100 %	286	35,92 %
2018.2	727	100 %	268	36,86 %
2019.1	861	100 %	310	36,00 %
2019.2	747	100 %	272	36,41 %

Fonte: UNIVASF, adaptado pelos autores (2022)

Através das informações do quadro 02, no decorrer dos semestres 2018.1 a 2019.2, houve instabilidade nas porcentagens de discentes ingressantes cotistas, entre 36,86% a 35,92%, perfazendo uma margem média de 36,29%.

Entre o período de 2020.1 a 2022.2, quadro 03, as modalidades de ingresso foram reformuladas na entrada de novos discentes pelo SISU - nos cursos de graduação (presencial) da UNIVASF, que foram:

- A - L1: Escola Pública; Renda Inferior; Não autodeclarados; Sem deficiência;
- B - L2: Escola Pública; Renda Inferior; Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Sem deficiência;
- C - L5: Escola Pública; Independente da renda; Não autodeclarados; Sem deficiência;
- D - L6: Escola Pública; Independente da renda; Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Sem deficiência;

- E - L9: Escola Pública; Renda Inferior; Não autodeclarados; Com deficiência;
- F - L10: Escola Pública; Renda Inferior; Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Sem deficiência;
- G - L13: Escola Pública; Independente da renda; Não autodeclarados; Com deficiência;
- H - L14: Escola Pública; Independente da renda; Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Com deficiência;
- I - A0: Ampla Concorrência.

Figura 04 - Discente Ingressantes pelo SISU da UNIVASF - 2020 a 2022

Período	Total de Discentes (A/B/C/D/E/F/G/H/I)	%	Discentes Cotista (B/D/F/H)	%
2020.1	811	100 %	290	35,75 %
2020.2	699	100 %	244	34,90 %
2021.1	781	100 %	275	35,21 %
2021.2	680	100 %	217	31,91 %
2022.1	744	100 %	223	29,97 %
2022.2	532	100 %	145	27,25 %

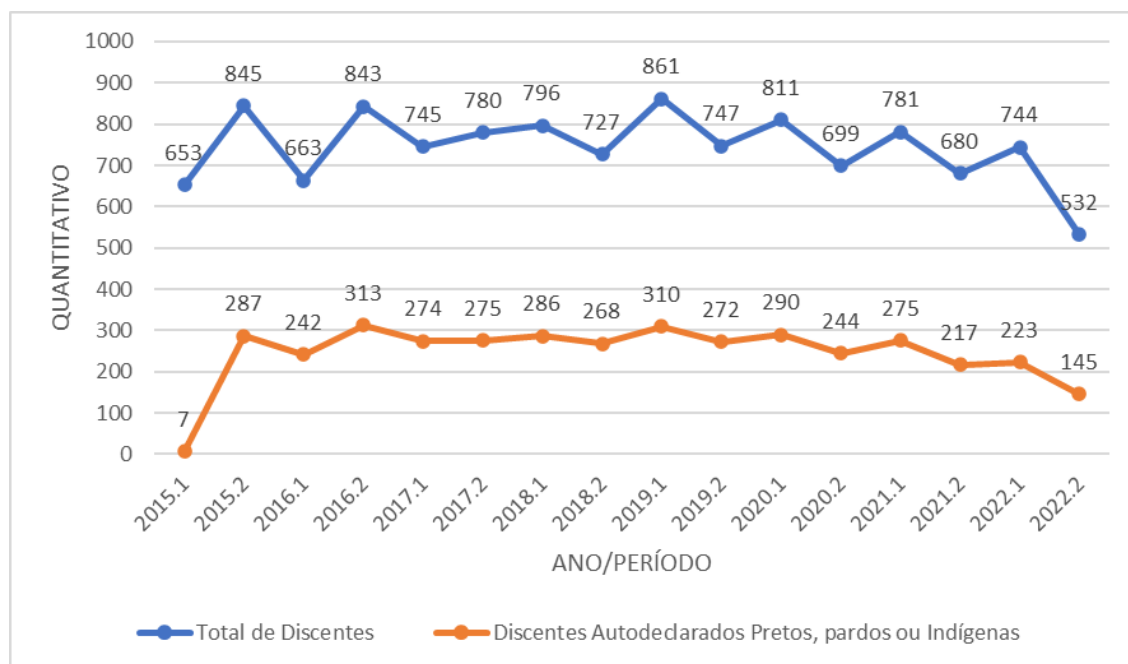
Fonte: UNIVASF, adaptado pelos autores (2022)

Percebe-se pelas informações do quadro 03, no decorrer dos semestres 2020.1 a 2021.2, continua com a mesma instabilidade dos semestres anteriores (2015.2 a 2019.2), com uma porcentagem entre 35,75% a 31,91 %, perfazendo uma margem média de 34,44%. Mas entre os anos de 2022.1 a 2022.2, houve uma pequena queda na quantidade de discentes ingressantes cotistas, entre 29,97 % a 27,25%.

Entre o período de 2015.1 a 2022.2, a porcentagem da margem média de discentes ingressantes cotistas é de 32,55% comparada ao total de discentes ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada na UNIVASF.

A partir dessas informações, no gráfico 01, informa a comparação dos discentes ingressantes pelo SISU da UNIVASF - 2015.1 a 2022.2 comparado ao discentes ingressantes cotistas - pessoas de baixa renda e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Figura 05 - Comparação Discente Ingressantes pelo SISU da UNIVASF.



Fonte: UNIVASF, adaptado pelos autores (2022)

A figura 05 demonstra a variação de aumento e diminuição dos ingressos de estudantes tanto na ampla concorrência quanto na cota, pois alguns cursos de graduação oferecem todas as vagas nos dois semestres em um único SISU, normalmente no início do ano. E outros cursos ofertam as vagas a cada SISU, acontecendo duas vezes por ano, ou seja, a cada semestre (UNIVASF, 2022).

O ingresso de estudantes cotistas na universidade para a realização de um curso de ensino superior, apresenta como estratégia - alterar a vida familiar

daquele estudante, focando nas condições financeiras e na qualidade de vida. O ato de acessar um curso de graduação é tido como uma melhoria na condição social, podendo auxiliar na valorização da educação e na resistência da cultura escolar (FREITAS & OLIVEIRA, 2020).

Então, a progressão de caráter oscilante da porcentagem de ingressos de estudantes cotistas na UNIVASF entre o período de 2015.1 a 2021.2, reflete na trajetória familiar do discente para a progressão da escolarização, incentivado ao ingresso no ensino superior e na possibilidade de mudança de vida, mudando sua posição social e rompendo determinismos de pessoas negras/pardas e de classe baixa (que não podem estudar em uma universidade pública) (*Ibidem*).

Como a estudante Anaya (Ingressante Cotista - Curso de Agronomia) destaca como acredita que o ingresso na universidade pública foi uma estratégia para mudar a sua vida e de sua família, sendo uma oportunidade de crescimento muito mais do que acadêmico, mas de conquista pessoal (FREITAS & OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, vale destacar que anunciam suposta instabilidade com outros elementos da dinâmica do ingresso, tais como a evasão na entrada em alguns cursos e a desistência antes do final do ciclo de confirmação de matrículas. Outro fator potencialmente explicativo é o caráter de fluutuabilidade das oportunidades oferecida pelo SISU.

Entretanto, vale destacar a diminuição do ingresso de estudantes na UNIVASF - no período de 2022.1 a 2022.2, expressando que foi um momento delicado e de retorno às aulas presenciais nas universidades públicas federais no ano de 2022. Pois, em 20 de março de 2020, aconteceu o decreto do estado de pandemia no Brasil em relação ao Covid-19, decretando diversas mudanças - como a suspensão das aulas presenciais e a liberação do ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020). Mesmo com as aulas remotas, não houve diminuição significativa de ingressos cotista pelo SISU na UNIVASF.

Após esse momento conturbado da pandemia, em 2022, a retomada das aulas presenciais foi liberada, entretanto, muitos estudantes revelam a preocupação e dificuldade interpessoal pós-pandemia com o retorno e/ou no ingresso no ensino superior, sendo um momento delicado e de transição do remoto para o presencial (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Por conta disso, a diminuição do ingresso dos estudantes cotistas na UNIVASF foi um reflexo dessa retomada das aulas presenciais após o período pandêmico no Brasil, além da diminuição total de ingressantes do SISU na categoria da ampla concorrência.

CONCLUSÃO

As ações afirmativas dentro do ensino superior, abordam a permanência e eficácia das políticas públicas dentro das instituições federais, fortalecendo e investindo a educação dos estudantes socialmente excluídos, buscando o reconhecimento e a harmonia social, e corrigindo as diferenças históricas desses grupos sociais.

Compreendendo a história do Brasil, que por muitos anos excluíram os negros das políticas públicas, riquezas e oportunidades, mesmo hoje em dia, estas políticas compensatórias visam dar oportunidade de efetivar a equidade e justiça social e estabelecendo propostas de política de ações afirmativas nas universidades públicas.

Além do percurso universitário que reforça subsídios importantes no processo de integração e de permanência dos estudantes cotistas dentro do ensino superior.

Esta pesquisa documental propôs refletir a contribuição da Lei de Cotas de Nº 12.711/2012 voltadas para a inserção de estudantes na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) pelo SISU no período entre 2015 a 2022.

A partir disso, a discussão e resultados da pesquisa atuou com a coleta de dados obtidos pelo SISU, transformando as informações em tabelas e gráficos, realizando todo o processo de manipulação e de análise documental. Além de complementar a discussão com trabalhos e documentos acadêmicos que contemplem a temática do estudo.

O ingresso de estudantes cotistas pelo SISU na UNIVASF entre o período de 2015.1 a 2022.2 tem a porcentagem da margem média de 32,55%. Destacando o período de 2015.2 a 2021.2, existindo uma instabilidade nas porcentagens no número de ingressos, entre 37,12% a 31,91%. Entretanto, no período de 2022.1 a 2022.2, houve uma pequena queda na quantidade de discentes ingressantes cotistas, entre 29,97 % a 27,25%, sendo um reflexo da pós-pandemia com o retorno das aulas presenciais.

Estes dados indicam avanços na inclusão de camadas da sociedade tradicionalmente excluídas. Todavia, indicam uma gama enorme de fatores necessários ainda carentes de serem considerados para a promoção da justiça social tão desejada, tendo em vista que somente a política de cotas não consegue resolver em definitivo a problemática complexa do racismo estrutural e da exclusão social de grandes parcelas da população.

A Lei de Cotas na UNIVASF traz oportunidades aos negros/pardos/indígenas e pessoas com deficiência no ingresso do ensino superior público, o qual por muito tempo eram predominantemente vivenciados por brancos e de alta classe que colocavam seus filhos em escolas de alto desempenho e pagas, assim, o ensino público não era suficiente para o ingresso de estudantes de classes sociais baixas e negras. Entretanto, a lei necessita permanecer em vigor para que a equidade possibilite o ingresso dos estudantes e de fato, um dia, alcance a marca da equidade racial e social dentro das universidades (UNIVASF, 2022).

A Lei de Cotas muda a vida dos estudantes e de suas famílias, tanto a oportunidade de ter o acesso ao conhecimento, quanto a educação, e servindo

como exemplo para mostrar às pessoas que é possível estudar no ensino superior, como declara Thamiris - Assistente Social que se formou em 2014 como cotista em Universidade Pública Federal (AGÊNCIA SENADO, 2022). Ainda discorre que a política de cotas amplia a diversidade nas universidades públicas e se consolida como instrumento de reparação histórica, e de inclusão social.

A representatividade de um negro/pardo/índigenas e de pessoas com deficiência de classe social baixa dentro das Universidades Federais Públicas é uma inspiração e incentivo para que outros jovens entrem no ensino superior, como um reflexo da eficácia das políticas públicas e das ações afirmativas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia; SILVA; Geraldo. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais**. In: ROMÃO, Jeruse. (Org). História da Educação do Negro e outras Histórias. Brasília: MEC, 2005, p. 65-85.

AGÊNCIA SENADO. **Lei de Cotas tem ano decisivo no Congresso**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/02/lei-de-cotas-tem-ano-decisivo-no-congresso>. Acesso em 02 de dez. 2022.

BASSO-POLETTI, Daniela; EFROM, Cora; BEATRIZ-RODRIGUES, Maria. **Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura**. Revista Electrónica Educare, v. 24, n. 1, p. 292-325, 2020.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, p. 95-128, 2015.

BRASIL. **Educação busca superar os estragos da pandemia**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em 02 de dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.
Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020.** Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794#:~:text=LCP%20173%2C%20DE%2027%2F05,31%20de%20dezembro%20de%202021>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. **Educação Superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdade e equidade.** Educar em Revista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curitiba. Brasil n. 64, pp.171-187. Abril/junho 2017.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** Cadernos de pesquisa, v. 43, p. 302-327, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de dez. 2022.

FREITAS, Matheus Silva; OLIVEIRA, Fabricio Roberto Costa de. **Trajetórias sociais de estudantes universitários/as negros/as cotistas.** Trajetórias Negras na Universidade: O impacto das cotas raciais no ensino superior (LIVRO 1) / Organizadores Delton Aparecido Felipe... [et al.]. = Maringá, PR: Uniedusul, 2020. 348 p. Cap. 2. p. 30-51.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A Recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro.** In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) Ações afirmativas e combate ao racismo nas 51 Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2005, p.45-79.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, p. 836-863, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bqD9kT8FGbNz5W5CZvMDJWB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 dez. 2022

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.**

Cadernos de Pesquisa, p. 197-217, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 dez. 2022

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Bonificação Regional (2022).** Disponível em:

<https://portais.univasf.edu.br/estudante/processos-seletivos/ps-icg-2022/bonus-regional#:~:text=Ressalta%2Dse%20que%2C%20a%20partir,e%20por%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia>). Acesso em: 02 dez. 2022

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Discente Ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).** Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA). Petrolina: PE, 2022.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

WINTHER, Juliana Mara; GOLGHER, André Braz. **Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).** Revista Brasileira de Estudos de População [online]., v. 27, n. 2 [Acessado 15 Julho 2021], pp. 333-359. 2010 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-30982010000200007>>. Acesso em 02 dez. 2022.

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO DESEMPENHO
ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE CAPITAL CULTURAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA¹**

***THE INFLUENCE OF READING PRACTICES ON SCHOOL PERFORMANCE:
A STUDY ON CULTURAL CAPITAL IN BASIC EDUCATION***

***LA INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN EL RENDIMIENTO
ESCOLAR: UN ESTUDIO SOBRE EL CAPITAL CULTURAL EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA***

Vergas Vitória Andrade da Silva
vergas@ufpa.br
Doutora em Ciência Sociais (UFRN)
Docente na Escola de Aplicação (UFPA)

RESUMO

Este artigo discute o peso das práticas de leitura no desempenho escolar. O objetivo é compreender as relações entre acesso aos livros e ao capital cultural na Educação Básica. Partimos do pressuposto segundo o qual o hábito de ler é um incremento que favorece o sucesso escolar. Desse modo, pretendemos responder à seguinte questão: estudantes que leem e têm acesso aos livros são os mesmos que apresentam resultados exitosos? Para dar conta desse problema, o trabalho realizou um estudo sobre as condições sociais de acesso aos livros, práticas de leitura e taxas de reprovação escolar. Empiricamente, debruçamo-nos sobre as características socioeconômicas e culturais dos discentes do Ensino Médio da Escola de Aplicação/UFPA. Os dados empregados nesta pesquisa são derivados de um questionário composto por questões fechadas. Os resultados apontam que as relações entre hábito de

¹ Este artigo é uma versão revisada do trabalho “Hábitos de leitura e capital cultural: as razões do sucesso escolar?”, apresentado no Seminário Temático 45: Educação e desigualdades sociais, no 46º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), realizado em outubro de 2022, em Campinas/SP.

leitura e capital cultural fornecem subsídios importantes para explicar o sucesso escolar em parte significativa dos casos analisados. O trabalho conclui que o gosto pela leitura figura como fator de diferenciação de maior relevância, reafirmando que são os fatores culturais mais que os econômicos que condicionam as taxas de êxito escolar.

Palavras-chave: Capital cultural. Desempenho escolar. Hábitos de leitura. *Habitus*.

ABSTRACT

This article discusses the weight of reading practices on school performance. The objective is to understand the relationship between access to books and cultural capital in basic education. We start from the assumption that the habit of reading is an increment that favours school success. In this way, we intend to answer the following question: are students who read and have access to books the same ones who present successful results? To deal with this problem, the work carried out a study on the social conditions of access to books, reading practices and school failure rates. Empirically, we focused on the socioeconomic and cultural characteristics of high school students at Escola de Aplicação/UFPA. The data used in this research are derived from a questionnaire composed of closed questions. The results indicate that the relationship between reading habits and cultural capital provides important subsidies to explain school success in a significant part of the cases. The work concludes that the taste for reading figures as the most relevant differentiating factor, reaffirming that it is cultural factors rather than economic ones that condition school success rates.

Keywords: Cultural capital. School performance. Reading habits. *Habitus*.

RESUMEN

Este artículo discute el peso de las prácticas lectoras en el rendimiento escolar. El objetivo es comprender la relación entre el acceso a los libros y el capital cultural en la educación básica. Partimos del supuesto de que el hábito de la lectura es un incremento que favorece el éxito escolar. De esta manera, pretendemos responder a la siguiente pregunta: ¿los estudiantes que leen y

tienen acceso a libros son los mismos que presentan resultados exitosos? Para hacer frente a este problema, el trabajo realizó un estudio sobre las condiciones sociales de acceso a los libros, las prácticas de lectura y las tasas de fracaso escolar. Empíricamente, nos enfocamos en las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes de secundaria de la Escola de Aplicação/UFPA. Los datos utilizados en esta investigación se derivan de un cuestionario compuesto por preguntas cerradas. Los resultados indican que la relación entre hábitos lectores y capital cultural proporciona subsidios importantes para explicar el éxito escolar en una parte significativa de los casos. El trabajo concluye que el gusto por la lectura figura como el factor diferenciador más relevante, reafirmando que son los factores culturales y no los económicos los que condicionan los índices de éxito escolar.

Palabras clave: Capital cultural. Rendimiento escolar. Hábitos lectores. *Habitus*.

INTRODUÇÃO

Na esteira da tese bourdieusiana segundo a qual “a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social” (BOURDIEU, 2011, p. 35), este artigo movimentava um debate sobre as conexões que se constituem entre práticas de leitura, capital cultural e desempenho escolar. A intenção é averiguar se há uma associação entre estudantes leitores(as) e resultados exitosos. O interesse em investigar hábitos de leitura e capital cultural emerge após influência do artigo “Capital cultural e reprodução escolar: uma revisão crítica”, de Draelants e Ballatore (2021). Embora o artigo na língua original date de 2014, ele foi traduzido para Língua Portuguesa em 2021 por Maria Alice Nogueira e Débora Piotto. No referido artigo, os autores visam interrogar a pertinência atual do conceito de capital cultural por meio de uma revisão de literatura. O problema que levantam é: a posse de riqueza cultural ainda é um trunfo escolar para a obtenção do êxito escolar? (DRAELANTS; BALLATORE, 2021).

Para os autores, a resposta a essa questão vai variar de acordo com a própria definição de capital cultural adotada: se for uma definição restrita, que associa o capital cultural à cultura erudita/cultura legítima, Draelants e Ballatore (2021) respondem negativamente em razão do declínio social generalizado da alta cultura. Entretanto, se optarmos pela definição ampla do conceito, que remete a uma diversidade de práticas e normas educacionais, cujo conteúdo não é fixo, tender-se-á, pelo contrário, a considerar que o capital cultural permanece pertinente para se compreender a reprodução social pela instituição escolar. A partir daí, os autores chamam a atenção para o surgimento de novas formas de capital cultural, como, por exemplo, capital cultural internacional e capital cultural digital, e levantam uma questão central para nós: qual o papel que a leitura tem no sucesso escolar? Diante dessa problemática, eles atestam que, atualmente, mais do que a familiaridade com a cultura legítima, são as práticas de leitura dos estudantes que se revelam escolarmente eficazes, na medida em que elas produzem efeitos linguísticos e cognitivos capazes de se reverter em sucesso escolar (DRAELANTS; BALLATORE, 2021).

Na mesma linha de argumentação, Maria Alice Nogueira (2021) corrobora as discussões sobre o peso do ato de ler para a aquisição do conhecimento escolar. Em seus estudos, a autora confere à leitura papel fundamental no desempenho estudantil por tratar-se de uma “forma cultural fortemente associada à escrita e às competências linguísticas – que constituem a base da socialização escolar –, ela promove efeitos cognitivos e analíticos capazes de impulsionar o êxito no processo de aquisição do conhecimento” (NOGUEIRA, 2021, p. 09). É com base nesses argumentos teóricos que justificamos a escolha de nosso objeto de estudo: hábito de leitura entre estudantes da Educação Básica. Partindo daí, inferimos que as práticas legítimas de leitura transmitidas e requeridas pela escola são consideradas altamente rentáveis no mercado

escolar (DRAELANTS; BALLATORE, 2021; NOGUEIRA, 2021; PIOTTO; NOGUEIRA, 2021). Embasado por essa assertiva, este artigo levanta o seguinte problema de pesquisa: estudantes que leem e têm acesso aos livros são os mesmos que apresentam resultados exitosos? Para dar conta dessa questão, o trabalho realizou um estudo sobre as condições sociais de acesso aos livros, as práticas de leitura e as taxas de reprovação escolar. Empiricamente, debruçamos sobre as características socioeconômicas e culturais dos discentes do Ensino Médio da Escola de Aplicação/UFPA.

O aporte teórico que alicerça este trabalho é aquele que se alinha às teorias da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2009, 2015; BERNSTEIN, 1996; BONAMINO et al., 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; SETTON, 2005; VALLE, 2013, 2015). A reprodução à qual se refere essa corrente teórica é a reprodução das desigualdades sociais no seio da instituição escolar e suas consequências em termos de mobilidade social. Esse modo de reprodução “tem por princípio não uma intenção consciente e racional, mas as disposições (os *habitus*) que tendem espontaneamente a reproduzir as condições de sua própria produção” (VALLE, 2022, p. 04). Essa abordagem teórica parte do pressuposto de que o sistema de ensino contribui para a reprodução “da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes” (BOURDIEU, 2011, p. 295). Desse modo, o capital cultural obtido externamente à instituição escolar e transportada de casa pelos(as) estudantes se converterá numa prestigiosa ferramenta que corroborará o êxito escolar.

É nesse sentido que partimos da perspectiva segundo a qual os bens culturais legados do meio familiar agiriam com mais vigor do que as posses econômicas no futuro escolar dos(as) estudantes (PALERMO et al., 2014; RIANI; RIOS-NETO, 2008; BARROS et al., 2001; SOARES; COLARES, 2006;

FERNANDES et al., 2018). Assim, para atender aos desígnios deste artigo, entendemos que “a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 81). Quanto ao conceito de capital cultural, filiamo-nos ao seu sentido amplo, pois

o papel do capital cultural continua sendo decisivo no contexto atual, desde que concebido em seu sentido amplo, que incorpora as novas dinâmicas culturais em curso e a importante mobilização parental contemporânea em favor da transmissão da herança cultural. (NOGUEIRA, 2021, p.12).

Com base nessas considerações, inferimos que as práticas de leitura dos(as) alunos(as) do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFGPA), corporificadas neste artigo, pela presença de livros em casa e pela quantidade de livros lidos ao ano, agem como um capital cultural que pode se transfigurar em desempenho escolar satisfatório.

Nesta investigação, as práticas de leitura dos estudantes são expressão de uma espécie de herança cultural, a qual refere-se “à transmissão, de uma geração a outra, de maneira de ser e de se portar, mas também de habilidades, competências e sensibilidades que os indivíduos adquirem muitas vezes sem sentir e, certamente, sem escolher” (ALMEIDA, 2017, p. 218). Assim, estamos reconhecendo que os comportamentos dos(as) alunos(as) ante a leitura são, em parte, fruto de *habitus* que retratam o social incorporado. Conforme a perspectiva teórica que tomamos como parâmetro, o *habitus* “é o que se adquiriu, mas que se encarnou de forma duradoura no corpo sob a forma de disposições permanentes. A noção lembra, portanto, de forma constante, que ela se refere a algo histórico, que está ligada à história individual” (BOURDIEU, 2019, p. 128). Em suma, as práticas de leitura são consideradas aqui uma espécie de *habitus*

obtido pelos(as) alunos(as) no decorrer de sua socialização, de modo durável e transponível.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho foi organizado em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira seção apresenta uma breve discussão sobre os conceitos de capital cultural e *habitus*, com vistas a demarcar o aporte teórico do estudo. A segunda seção discute alguns apontamentos sobre a pesquisa Retratos da leitura no Brasil, cujo objetivo é dialogar com nosso campo empírico, ou seja, o universo dos estudantes leitores da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. A terceira e última seção debate os resultados da pesquisa, analisando dados sobre a quantidade de livros em casa, o número de livros lidos e a taxa de reprovação escolar. Nossa intenção é explicar o sucesso escolar por intermédio da variável prática de leitura, evidenciando que há uma associação entre alunos(as) leitores(as) e desempenho escolar.

AS NOÇÕES CAPITAL CULTURAL E *HABITUS*: APORTE TEÓRICO DO ESTUDO

Para oferecer respostas à questão da influência das práticas de leitura no desempenho escolar, é imprescindível, primeiramente, entender que “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 2011, p. 35). Esse é o pano de fundo que guiará as análises empreendidas neste artigo. Em tempo, é fundamental, do mesmo modo, compreender que o capital cultural se apresenta sob a forma de disposições duráveis que se constituem pelos gostos, pelo emprego apropriado da norma culta da língua e pelos dados sobre o universo escolar. Nesse sentido, o capital cultural “não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou

transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2015, p. 83). Segundo esse aporte teórico, o conceito de capital cultural pode ser entendido enquanto um conjunto de

bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar nos diferentes grupos ou classes. (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 52).

Isso posto, as práticas de leitura serão, conseqüentemente, analisadas como expressão de um capital cultural que promove benefícios escolares àqueles que o detêm. Especificamente, iremos nos ater a duas formas de capital cultural: o objetivado (no acesso aos livros) e o incorporado (no gosto pela leitura). Vale ressaltar que, para Bourdieu (2015), o capital cultural pode existir sob três formas distintas, isto é, “no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários; e, enfim, no estado institucionalizado sob a forma de certificação escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 82). Para efeito de análise, este trabalho considerou o conceito de capital cultural enquanto um traço velado, mensurado por meio de elementos que captam a posse de livros e o gosto pela leitura, conjecturando que o hábito de ler abre espaço para o desempenho escolar satisfatório. Amparado por essas definições, o presente estudo assegura que alunos(as) da EA/UFGA incorporariam, no transcurso de suas trajetórias escolares, um conjunto de disposições próprias de sua posição de classe.

Para Bourdieu (1983), a interiorização, pelo(a) aluno(a), de valores e normas sociais auxiliaria sua orientação nos domínios intrínsecos à vida social e, por conseguinte, ao mundo escolar. A esse fenômeno, Bourdieu (1983) chama

de *habitus*, que se refere aos esquemas estruturados e incorporados, evidenciando a influência de um aprendizado passado, que conforma e guia as ações dos agentes. Para esse autor, trata-se de um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Como é possível notar, a noção de *habitus* é central no desdobramento deste artigo, afinal, ele nos auxiliará a pensar no problema do hábito de leitura enquanto fruto de um condicionamento social obtido no âmbito extraescolar. Assim sendo, afirmaremos, doravante, que os alunos da Educação Básica da EA/UFGA são constituídos de *habitus* marcado em seus corpos pelas experiências vividas ao longo de sua existência.

Partindo daí, o conceito de *habitus* será frequentemente empregado nesta investigação para aludir aos “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2013, p. 8). As disposições do *habitus* são duráveis, tendo em vista que, enraizadas nas pessoas, tendem a se reproduzir. Nesse sentido, o *habitus* é “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 53). Neste contexto, o *habitus* é o que possibilita aos sujeitos, numa conjuntura dada, engendrar condutas esperadas sem, necessariamente, fazer uma reflexão sobre a ação. Esse saber portar-se ausente do pensar a respeito está, segundo Bourdieu (2004, 2011), na base do senso prático. Trata-se de uma noção chave, pois ela revela ser plausível alcançar condutas objetivamente ajustadas a uma finalidade sem que essas condutas sejam obra de um cálculo racional.

APONTAMENTOS SOBRE OS RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é uma iniciativa do Instituto Pró-Livro e Itaú Cultural, realizada pelo IBOPE Inteligência. Essa consulta à população brasileira é realizada desde 2007, cujo objetivo é identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à Literatura. A intenção é conhecer o comportamento do leitor, medindo a intensidade, a forma, as limitações, as motivações, as representações e as condições de leitura e acesso ao livro. Para atender aos propósitos desta seção, pretendemos apresentar alguns apontamentos explicitados na 5ª Edição de Retratos da Leitura no Brasil, com vistas a dialogar com nosso campo empírico, ou seja: estudantes leitores da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Essa edição da pesquisa foi realizada em 2019 e focou em alguns aspectos bem interessantes, quais sejam: como se interessou por literatura; fatores que influenciam na escolha do que ler; indicação do último livro de literatura; autores que mais gostam; leitura de sagas e séries; formato do último livro lido; conteúdos literários lidos em outros formatos além do livro.

De abrangência geográfica nacional, a amostra de Retratos da Leitura no Brasil (2019) envolveu 8.076 entrevistas, realizadas em 208 municípios. O público-alvo estendeu-se à população brasileira com 5 anos e mais, alfabetizada ou não. O período de coleta dos dados foi de outubro de 2019 a janeiro de 2020. O método de coleta pode ser definido como entrevistas domiciliares face a face, com registro das respostas em *tablets*. Com um intervalo de confiança de 95%, a margem de erro para a leitura dos resultados pelo total da amostra é de 1,1 pontos percentuais. Alguns resultados da pesquisa merecem destaques: 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. A leitura fica em 10º lugar na preferência de atividades de lazer, atrás de assistir TV, ouvir música,

acessar a Internet, entre outros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). A porcentagem de 52% de leitores é considerada ainda pequena, assim como o número de livros por habitante. A média de obras lidas por pessoa ao ano é de 4,96, e, mesmo assim, só 2,43 foram lidas integralmente (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Para esta seção, descreveremos e analisaremos dois dados fundamentais sobre os Hábitos de Leitura do Brasileiro. São as estatísticas sobre a média de livros lidos ao ano por região do país e o que a leitura significa para os brasileiros. Conforme é possível observar na tabela 1 (abaixo), a média de livros lidos ao ano por região brasileira gira em torno de cinco e/ou quatro livros. Trata-se de uma média muito baixa quando comparada a outros países, como a França, por exemplo, que lê em média 21 livros ao ano, ou seja, cinco vezes mais que os brasileiros. Na série histórica de 2007 até 2019, nota-se que houve uma pequena evolução na média de livros lidos. A Região Norte sobe de 3,9 em 2007 para 5,3 em 2019. Já a Região Nordeste sobe apenas um ponto, de 4,2 em 2007 para 4,3 em 2019. Na Região Sudeste, o patamar de livros lidos permanece o mesmo em 2007 e 2019 (4,9). A Região Sul do país apresenta a melhor média entre as regiões, com 5,9 em 2019 – em 2007, essa região apresentava índice de 5,5. Por fim, a Região Centro-Oeste sai de 4,5 em 2007 para a marca de 5,3 em 2019.

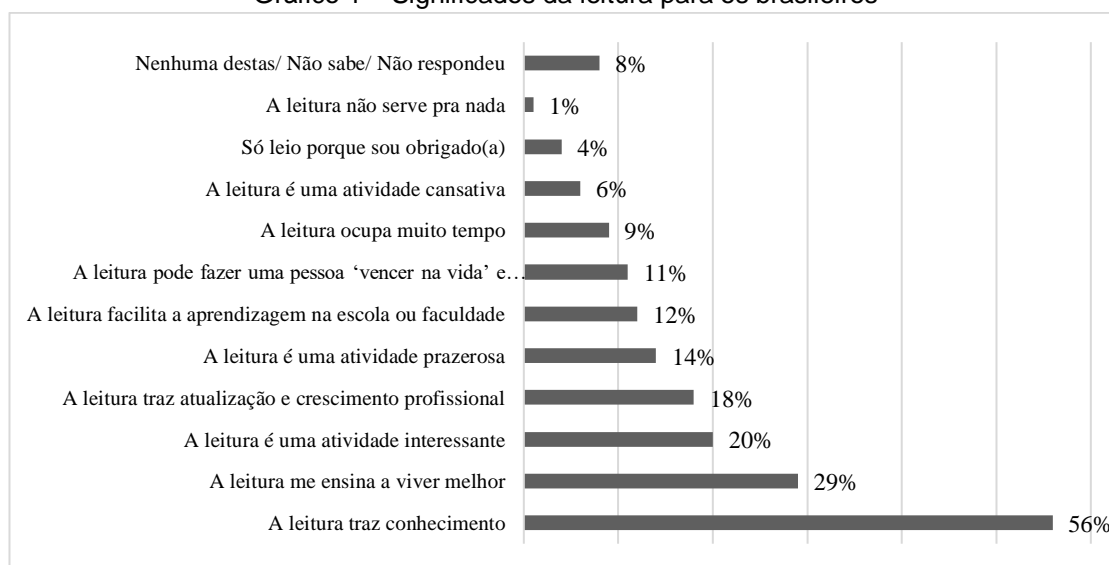
Tabela 1 – Média de livros lidos ao ano por região do país

REGIÃO	2007	2011	2015	2019
Norte	3,9	2,7	4,4	5,3
Nordeste	4,2	4,3	3,9	4,3
Sudeste	4,9	4,0	6,0	4,9
Sul	5,5	4,2	4,4	5,9
Centro-Oeste	4,5	4,2	4,8	5,3

Fonte: Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 41)

A respeito do gráfico 1 (abaixo), sobre o que significa a leitura para você, chama atenção a porcentagem de 56% dos entrevistados que afirmam que a leitura traz conhecimento. Na mesma medida, é interessante perceber que 29% alegam que a leitura ensina a viver melhor; 20% dizem que a leitura é uma atividade interessante; para 18%, a leitura traz atualização e crescimento profissional. Entretanto, somente 14% afirmam que a leitura é uma atividade prazerosa. Esse dado é importante, pois revela que muitas pessoas tomam a leitura como algo obrigatório que gera pouco prazer. Nesse sentido, 11% dizem que a leitura faz a pessoa vencer na vida (não é prazeroso, é um dever). Ademais, o gráfico 1 é patente ao afirmar que a leitura ocupa muito tempo (9%); é uma atividade cansativa (6%); só leio porque sou obrigado (4%); a leitura não serve para nada (1%); nenhuma dessas/Não sabe/Não respondeu (8%).

Gráfico 1 – Significados da leitura para os brasileiros



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 77)

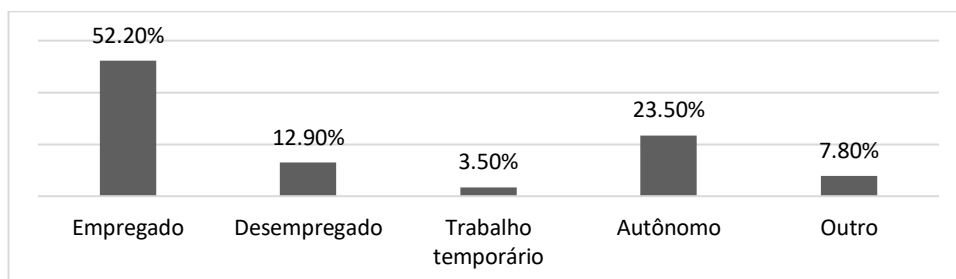
Segundo nossa análise, os dados sobre a média de livros lidos ao ano por região e o significado que tem a leitura para o grupo pesquisado revelam algo

muito importante sobre os hábitos precários de leitura do brasileiro. Partindo dessa constatação, inferimos ser de suma urgência que se formulem políticas públicas e práticas educacionais com vistas à formação de leitores.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO DESEMPENHO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES

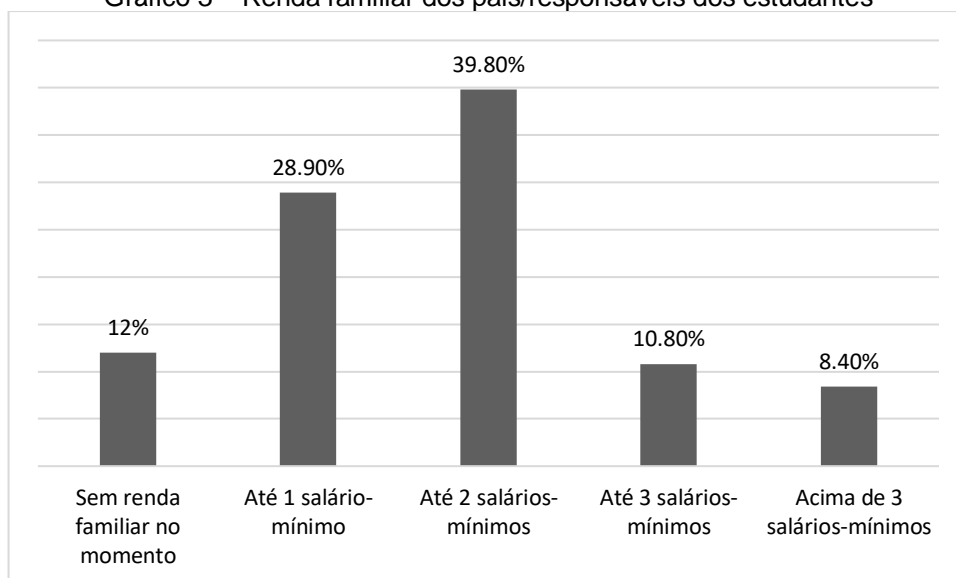
O sistema de ensino brasileiro está alicerçado numa sociedade edificada por relações sociais desiguais, gerando consequências profundas para as oportunidades educacionais de estudantes, sobretudo, da Educação Básica. Tendo essa afirmativa como pano de fundo, esta seção analisará as práticas de leitura dos alunos da EA/UFPA à luz dos conceitos de *habitus* e capital cultural, buscando perceber se o ato de ler influencia desempenhos escolares. Antes de iniciar a apresentação desses dados, vale uma ressalva importante sobre o contexto ao qual está inserido o campo empírico desta pesquisa. O ingresso à Escola é feito por meio de sorteio, ou seja, não há um processo de seleção. A EA/UFPA é considerada prestigiosa pela qualidade da estrutura física e do corpo docente, por essa razão, é bastante almejada e disputada pelos grupos de seu entorno. Situada na periferia da cidade de Belém, no estado do Pará, num bairro chamado Terra Firme, lugar que agrupa parte significativa da população de baixa renda do centro da capital, a EA/UFPA é uma escola que tem como público-alvo estudantes com características socioeconômicas bastante precárias, como é possível observar nos gráficos 2 e 3 (abaixo).

Gráfico 2 – Situação de trabalho dos pais/responsáveis dos estudantes



Fonte: Elaboração própria (2021)

Gráfico 3 – Renda familiar dos pais/responsáveis dos estudantes

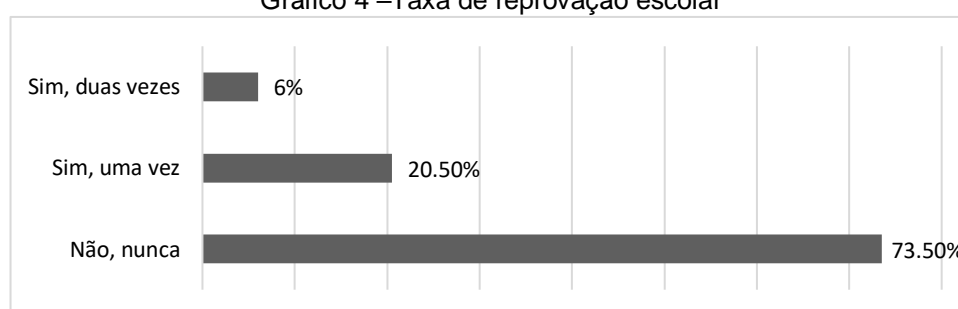


Fonte: Elaboração própria (2021)

No gráfico 2, observa-se a situação de trabalho dos pais/responsáveis dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio. 52,20% deles estão empregados, entretanto, 12,90% encontram-se desempregados, 3,50% estão em trabalho temporário, 23,50% são autônomos e 7,80% responderam “outro”. O gráfico 3 descreve a renda familiar. Chama-nos a atenção que 12% dos pais/responsáveis estão sem renda familiar no momento; 28,90% ganham até 1 salário mínimo, 10,80% até 3 salários mínimos e 8,40% acima de 3 salários mínimos. Os dados apontados acima descrevem uma precariedade de capital econômico que

parece compatível com o grupo pesquisado. Para dar continuidade à análise, apresentaremos um dado singular sobre o desempenho escolar. O gráfico 4 (abaixo) revela que pouco mais de 70% dos(as) discentes do 1º ano do Ensino Médio da EA/UFPA não apresentam reprovações em seus boletins escolares.

Gráfico 4 –Taxa de reprovação escolar



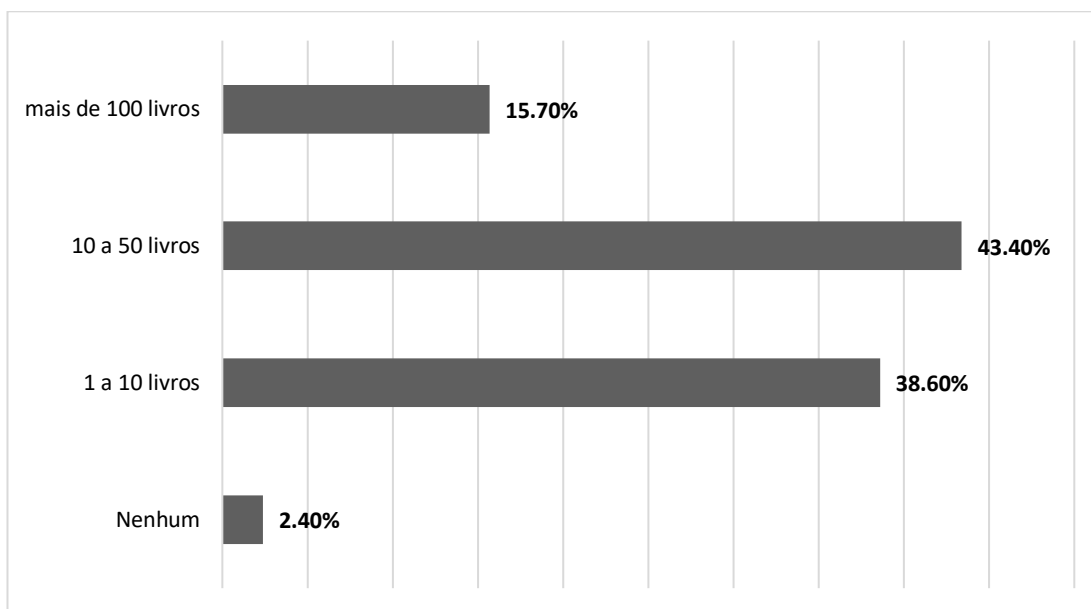
Fonte: Elaborado pelos Autores (2021)

O que os dados sobre taxa de reprovação revelam? Nossa análise supõe que o desempenho exitoso não se constitui num fenômeno natural e, por isso, não pode ser esclarecido pelo mérito pessoal ou dom do estudante, tampouco pelas diferenças biológicas entre eles. 73,5% dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio nunca reprovaram e, reiteradamente, isso não se deve ao que se convencionou chamar ideologia do dom, ou seja, “negação das condições sociais de produção das disposições cultivadas” (BOURDIEU, 2019, p. 75). Por essa razão, insistimos na tese de que o capital cultural teria influência expressiva nesse resultado e explicaria o desempenho escolar satisfatório do grupo pesquisado. Afinal, as condições socioeconômicas das famílias desses alunos (apresentadas nos Gráficos 2 e 3, acima) não parecem ser uma variável que dê respostas ao problema das taxas exitosas. Esses dados desvelam a natureza das disparidades de renda e das condições de trabalho dos estudantes do Ensino Médio da EA/UFPA. Embora empobrecidos em termos de capital econômico, eles obtêm sucesso escolar exitoso.

Conforme nossa análise, essa constatação empírica corrobora o poder explicativo da teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (2009, 2015). Ou seja, esses números sugerem que a riqueza cultural exerce efeitos poderosos sobre a classificação dos estudantes em termos de rendimento escolar. Segundo Bourdieu (2015, p. 55), o capital cultural concorre para definir “as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem um princípio de eliminação diferencial das diferentes classes sociais”. As disparidades de rendimentos não se associam tanto às desigualdades de renda, mas às diferenças em termos de capital cultural. Desse modo, a herança cultural pesa sobre as trajetórias e destinos escolares dos(as) alunos(as) dos 1º anos da EA/UFGA (SILVA, 2020, 2021).

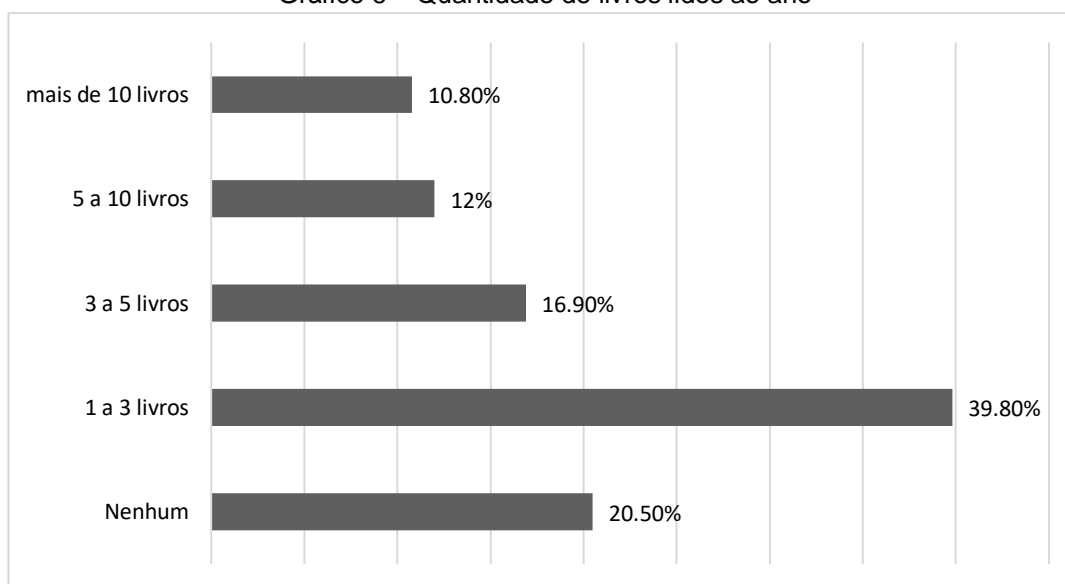
Fundamentando-se pelo argumento de que os alunos legam do meio familiar uma espécie de patrimônio cultural matizado, constituído de estruturas mentais, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais etc., os quais se transmitem em benefícios escolares, pretendemos elucidar a problematização que deu origem a este trabalho: estudantes que leem e têm acesso aos livros são os mesmos que apresentam resultados exitosos? Para dar respostas a essa questão, partimos de uma observação basilar, qual seja, os alunos enredados neste estudo parecem fazer parte de um grupo de leitores(as) com forte presença de livros no domicílio (ver Gráfico 5 e 6, abaixo). Além disso, chama a atenção para o fato de os pais/responsáveis apresentarem hábitos de leitura que podem ter sido transferidos aos filhos (Ver Gráfico 5, abaixo).

Gráfico 5 – Quantidade de livros no domicílio



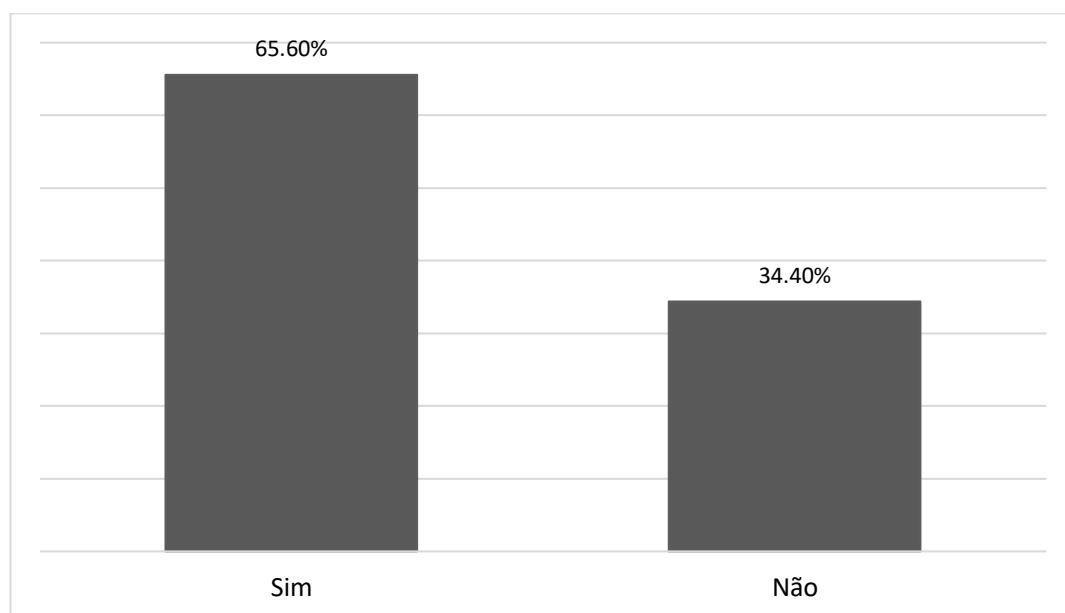
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Gráfico 6 – Quantidade de livros lidos ao ano



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Gráfico 7 – Os pais/responsáveis costumam ler?



Fonte: Elaborado pelos Autores (2021)

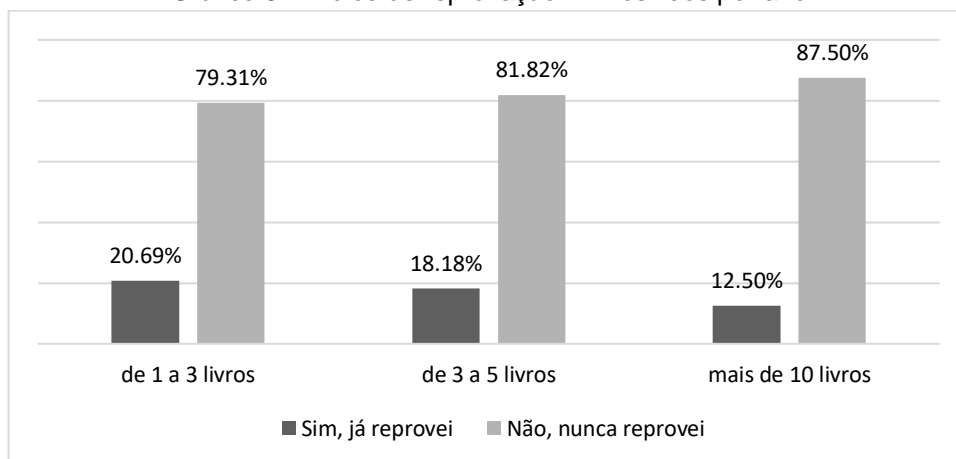
De acordo com o Gráfico 5, somente 2,4% dos(as) estudantes(as) atestam não possuir livros no domicílio; 38,6% detêm entre 1 e 10; 43,4% declaram ter entre 10 e 50; e 15,7% alegam dispor de 100 livros. Do mesmo modo, é interessante observar, no Gráfico 6, os números sobre os livros lidos ao ano. Percebe-se que 20,5% não leem nenhum livro por ano, contudo, 39,8% leram entre 1 e 3; 16,9% entre 3 e 5; 12% entre 5 e 10; e 10,8% asseguram ler mais de 10 livros ao ano. Esses dados sobre práticas de leitura demonstram que, no grupo pesquisado, o gosto pela leitura pode ser tributário dos hábitos de leitura dos pais. No gráfico 7, nota-se que 65,6% deles admitem que costumam ler; ao passo que 34,4% afirmam que não leem. Nesse caso, nossa análise infere que as taxas satisfatórias dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio da EA são dependentes do “capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 2015, p. 82). Nossa análise depreende que os gráficos 5 e 6 (acima) evidenciam que os alunos se ligam a duas formas de capital cultural,

conforme caracterização de Bourdieu (2015). Nossa pesquisa deduz que os estudantes são portadores de um capital cultural objetivado, sob a forma do bem cultural livro e de um capital cultural incorporado sob a forma de um hábito de leitura. Com o suporte dessa chave explicativa, sustentamos que a posse de tais capitais pode ser essencial para elucidar as taxas de aprovação escolar expostas no Gráfico 4 (acima).

Corroborando essa tese, as estatísticas dispostas no Gráfico 8 (abaixo) evidenciam existir uma associação entre hábitos de leitura, capital cultural e desempenho escolar. O cruzamento dos dados sobre reprovação escolar e a quantidade de livros lidos ao ano fornece a resposta empírica ao problema deste artigo. Dessa forma, podemos afirmar que nossos resultados revelam que os estudantes leitores têm mais chances de sucesso na escola. Esses números são centrais, na medida em que colaboram com a crítica à ideologia do dom, isto é, a “mistificação em que se incorre quando se atribui a propriedades individuais, e até mesmo inatas, aquilo que é social e culturalmente construído” (BUENO, 2017, p. 151).

No senso comum, o desempenho satisfatório é tomado sob a aparência dissimulada de uma essência pessoal e natural, e não algo condicionado socialmente. Nos dados abaixo, percebe-se que, dos alunos que leem mais de 10 livros ao ano, 87,5% nunca reprovaram, contra apenas 12,5% que já reprovaram. Na mesma lógica, 81,82% dos estudantes que leem entre 3 e 5 livros ao ano nunca reprovaram e 18,18% já repetiram a série/ano. Mesmo aqueles que leem entre 1 e 3 livros terão mais chance de não figurar nas estatísticas dos que já reprovaram, pois 79,31% nunca repetiram a série e 20,69% já.

Gráfico 8 – Índice de reprovação x livros lidos por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os números descritos no Gráfico 8, guardadas as devidas proporções, apontam para a seguinte tendência: quanto maior é o número de livros lidos ao ano, menor é o índice de reprovação. Esses dados sugerem que os resultados exitosos, reiteradamente, não podem ser explicados pelos dons pessoais dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio da EA/UFGA. Ao invés disso, são elucidados quando se leva em conta as práticas de leitura que os colocariam em posição privilegiada ante as cobranças escolares. Ademais, nosso estudo corrobora as argumentações de Draelants e Ballatore (2021), Nogueira e Piotto e Nogueira (2021) quando afirmam que as práticas de leitura são bastante valiosas no mercado escolar, pois produzem efeitos exitosos no processo de aquisição do conhecimento. Os resultados que alcançamos dialogam ainda com um dos pressupostos basilares da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, qual seja: os(as) estudantes leitores(as) da EA/UFGA não podem ser tomados(as) enquanto sujeitos abstratos que competem em condições igualitárias na escola; longe disso, são atores socialmente constituídos que transportam uma bagagem social e cultural diferenciada, esclarecendo quais as razões do sucesso escolar. Em suma, a posse de livros e as práticas de leitura

tendem a segregar aqueles que detêm de capital cultural herdado daqueles que não o possuem, contribuindo para a reprodução e manutenção das diferenças sociais e culturais preexistentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu compreender a influência das práticas de leitura no desempenho escolar. À luz das teorias da reprodução, com foco nos conceitos de capital cultural e *habitus* dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron (2009, 2015), o trabalho elaborou uma investigação sobre as condições sociais de acesso aos livros, práticas de leitura e taxas de reprovação escolar. Em termos empíricos, o artigo debruçou-se sobre as características socioeconômicas e culturais dos discentes do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Para entender quais relações se estabelecem entre acesso aos livros e ao capital cultural na Educação Básica, partimos do pressuposto segundo o qual o hábito de ler é um fomento que patrocina o sucesso escolar. Verificou-se uma associação positiva entre estudantes leitores(as) e resultados exitosos. A análise permitiu concluir que o gosto pela leitura figura como fator de diferenciação de maior relevância, reafirmando que são os fatores culturais mais que os econômicos que condicionam as taxas de êxito escolar. Sendo assim, os estudantes que leem e têm acesso aos livros são os mesmos que apresentam resultados exitosos.

Em pesquisas futuras, é fundamental insistir numa investigação de ordem mais qualitativa que busque enxergar sutilezas, obviamente difíceis de se considerar em estudos estatísticos. É necessário refletir a respeito das relações que os estudantes estabelecem com a leitura. Questionar: o que os estudantes leem (quais gêneros)? Com qual olhar? O que significa a leitura para eles? É

uma leitura escolar da qual o estudante foi obrigado a ler? Ou são leituras que ele escolheu? Alguém o influenciou a ler? As redes sociais e/ou *influencer* induzem na indicação de leituras? Que percepções eles têm da leitura e da literatura? Por fim, pensamos ser fundamental ampliar a abordagem teórica. É imprescindível aprofundar o debate inaugurado por Basil Bernstein (1996) em seus estudos sobre repercussões cognitivas da socialização linguística. Na mesma linha de raciocínio, faz-se urgente pensar no sucesso escolar em meios populares e nas razões do improvável, discutido por Bernard Lahire (2004), focando em seus estudos sobre cultura escrita, e, por fim, resgatar a discussão de Bernard Charlot (2000) acerca da relação com o saber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. Herança cultural. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesq. Plan. Econ.**, v. 31, n. 1, abr. 2001. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3410/1/PPE_v31_n01_Determinantes.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782010000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2022.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papius, 2011.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.
- BERNARD, C. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BUENO, K. M. P. Ideologia do dom. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- DRAELANTS, H.; BALLATORE, M. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188199>. Acesso em: 28 set. 2022.
- FERNANDES, L. M.; LEME, V. B. R.; ELIAS, L. C. S.; SOARES, A. B. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. **Temas em Psicologia**, vol. 26, nº 1, p. 215-228, mar. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100009. Acesso em: 19 jan. 2022.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Apresentação: Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª edição, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática: 2004.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7468>. Acesso: 17 dez. 2022.

PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepop/a/NLjZXbZcRrRHBknTf9C9VSz/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 17 fev. 2022.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000101205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2022.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **R. bras. Est. Pop.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez.

2008. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/158>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313715004>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, V. V. A. A covid-19 e a reprodução das desigualdades escolares: um estudo sobre acesso digital na educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.61, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4302>. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, V. V. A. Capital cultural familiar e o (in)sucesso escolar no Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, set./dez. 2020.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/37003>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/Qj6FYy5qTYrZRfVmvFcP9HM/?lang=pt#articleSection1>. Acesso em: 09 set. 2022.

VALLE, I. R. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa [online]**. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/200267>. Acesso em 13 ago. 2022.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2013000100020&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2022.

VALLE, I. R. Por que ler Os herdeiros meio século depois? In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

**RECOMENDAÇÕES SOBRE GERENCIAMENTO DE PROJETOS EM UMA
UNIVERSIDADE FEDERAL**

**RECOMMENDATIONS ON PROJECT MANAGEMENT IN A FEDERAL
UNIVERSITY**

**RECOMENDACIONES SOBRE LA GESTIÓN DE PROYECTOS EN UNA
UNIVERSIDAD FEDERAL**

Alexandre Garcia de Farias

alexandrehhh@hotmail.com

Doutorando em Administração pela Universidade Paulista e Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Altamir Fernandes de Oliveira

altamirf83@gmail.com

Doutor em Engenharia Florestal pela Universidade Federal de Lavras e professor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

João Antônio Gomes Pereira

joapereira@unipampa.edu.br

Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo e Professor da Universidade Federal do Pampa

Eduardo Meireles

eduardo.meireles@uemg.br

Pós-Doutor em Economia pela Universidade Estadual de Campinas e Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais

Sirlei Glasenapp

sirlei.glasenapp@ufsm.br

Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é analisar o Gerenciamento de Projetos em uma Universidade Federal. O Gerenciamento de Projetos reflete o englobamento de conhecimentos, instrumentos e documentos padrões gerados para responder às demandas relacionadas ao projeto. Verifica-se que as Universidades Federais são integradas por profissionais que estão à frente de projetos de diversas áreas, como por exemplo, os projetos de cunho sustentável, entre outros. Acredita-se ser relevante fazer recomendações que orientem a implementação dos projetos.

160

Para esse intuito, realizou-se uma revisão de literatura considerando referenciais teóricos encontrados nos meios eletrônicos nacionais e internacionais a respeito da temática abordada. Complementando isso, utilizou-se a análise documental e a observação participante para verificar a situação da Unifesspa a respeito do Gerenciamento de Projetos. Por fim, recomendou-se práticas de Gerenciamento de Projetos para a universidade supracitada.

Palavras-chave: Projetos. Gerenciamento de Projetos. Universidade Federal.

ABSTRACT

The central objective of this paper is to analyze Project Management at a Federal University. Project Management reflects the encompassing of knowledge, tools and standard documents generated to meet the demands related to the project. The Federal Universities are composed of professionals who are in charge of projects in various areas, such as sustainable projects, among others. It is believed to be relevant to make recommendations that guide the implementation of the projects. To this end, a literature review was conducted considering theoretical references found in national and international electronic media regarding the theme addressed. Complementing this, document analysis and participant observation were used to verify Unifesspa's situation regarding Project Management. Finally, it was recommended Project Management practices for the aforementioned university.

Keywords: Projects. Project Management. Federal University.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es analizar la Gestión de Proyectos en una Universidad Federal. La gestión de proyectos refleja el conjunto de conocimientos, instrumentos y documentos estándar generados para responder a las demandas relacionadas con los proyectos. Las Universidades Federales están integradas por profesionales que tienen a su cargo proyectos en diferentes áreas, como proyectos sustentables, entre otros. Se cree relevante para hacer recomendaciones que orienten la ejecución de los proyectos. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica considerando referencias teóricas encontradas en medios electrónicos nacionales e internacionales respecto al tema abordado. Complementariamente, se utilizó el análisis documental y la observación participante para verificar la situación de la Unifesspa en la Gestión de Proyectos. Finalmente, se recomendaron prácticas de Gestión de Proyectos para la mencionada universidad.

Palabras claves: Proyectos. Gerencia de Proyectos. Universidad Federal.

INTRODUÇÃO

O Gerenciamento de Projetos é uma temática global que influencia os cenários das organizações. Diante de tal relevância, estudos e pesquisas cada vez mais estão sendo difundidos sobre esse assunto. No entendimento de Larson e Gray (2016), o Gerenciamento de Projetos difundiu-se em diversos ramos. Para esses autores, os integrantes responsáveis por um projeto implementam o que quer que seja, desde expansões portuárias, reformas em hospitais, modernização de sistemas de informação, produção de veículos mais eficientes, entre outros. O Gerenciamento de Projetos não se restringe apenas ao âmbito privado, além disso, é um meio para realizar excelentes ações e solucionar problemas na esfera social.

Não há como negar que as ações relacionadas ao Gerenciamento de Projeto oferecem contribuições que agreguem melhores resultados para as organizações. Dessa forma, tanto as organizações do âmbito privado como do setor público podem se beneficiar dessa prática de gestão. Diante disso, neste trabalho analisa-se uma Universidade Federal do âmbito público. De acordo com Ribeiro (2019, p. 427), “Nenhuma instituição foi tão importante na formação científica e profissional como tem sido a universidade, representando, portanto, patrimônio cultural, intelectual e científico da humanidade.” Isso demonstra a relevância das universidades para a sociedade.

A Constituição Federal publicada no ano de 1988 explicita a forma de funcionamento das universidades no Brasil, determinando, no seu Art. 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). A respeito das Universidades Federais, foco deste trabalho, os projetos são criados e desenvolvidos com a finalidade de atender aos anseios da sociedade.

Em linhas gerais, os projetos implementados nas Universidades Federais

são elaborados com finalidades específicas, ou seja, nenhum projeto é executado de maneira aleatória, portanto, cada projeto é direcionado para o alcance de determinado resultado. Ressalta-se que os projetos são gerenciados por um gestor e por integrantes da equipe de Gerenciamento de Projetos, ou seja, as pessoas são as principais responsáveis pelo êxito ou fracasso do projeto. Um gestor hábil oferece oportunidades que abrangem aprendizagem e desenvolvimento, estimulando assim as pessoas a tomarem decisões e a enfrentarem situações de instabilidade. Ele não deixa o temor de falhar o impedir, antes, aceita que erros surgem no processo da experiência e aprendizagem (GIDO, CLEMENTS E BAKER 2018).

Percebe-se que gerir projetos tem tudo a ver com pessoas, pois, são essas as responsáveis direta e indiretamente pelos projetos. Dessa forma, para que as organizações e, especificamente, as Universidades Federais desenvolvam seus projetos é necessário que tenham pessoas gerenciando esses projetos. Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho é analisar o Gerenciamento de Projetos em uma Universidade Federal.

O interesse nessa temática anteriormente citada decorre das atribuições de um destes pesquisadores, pois, na qualidade de servidor público, exercendo suas atividades em uma Universidade Federal, percebeu a importância do Gerenciamento de Projetos no contexto desse tipo de instituição.

Dessa forma, a relevância e a agregação de contribuições justificam a elaboração deste trabalho de pesquisa. Acredita-se que este trabalho possa colaborar em futuros estudos relacionados ao Gerenciamento de Projetos no âmbito das Universidades Federais.

Ante o exposto, este estudo averigua como é realizado o Gerenciamento de Projetos na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Neste trabalho, considerando a metodologia adotada, utiliza-se a análise documental e a observação participante para verificar a situação da instituição a respeito do Gerenciamento de Projetos.

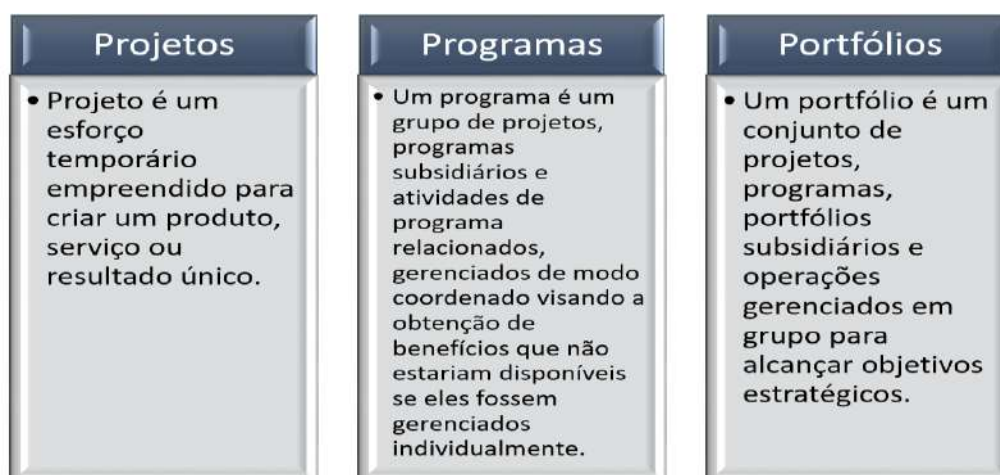
Esta pesquisa está organizada em cinco etapas, além desta introdução.

Na etapa seguinte são apresentadas as definições relacionadas ao Gerenciamento de Projetos. Na etapa posterior são feitos os procedimentos metodológicos, posteriormente apresenta-se os resultados e discussões desta pesquisa, por fim são feitas as considerações finais.

DEFINIÇÕES SOBRE PROJETO E GERENCIAMENTO DE PROJETOS

No tocante à definição de projeto, Gido, Clements e Baker (2018, p. 3) destacam que "Projeto é um esforço para se alcançar um objetivo específico por meio de um conjunto único de atividades inter-relacionadas e da utilização eficaz de recursos." Projetos são peculiares. Eles são distintos entre si. (WYSOCKI, 2020). Existem distinções a respeito do conceito de projeto, programas e portfólios como evidencia a figura 1.

Figura 1: Projetos, Programas e Portfólios



Fonte: adaptado de PMBOK (2017)

Alguns atributos auxiliam a compreensão a respeito da definição de projeto, eles são exemplificados no trabalho de Gido, Clements e Baker (2018), sintetizados na figura 2.

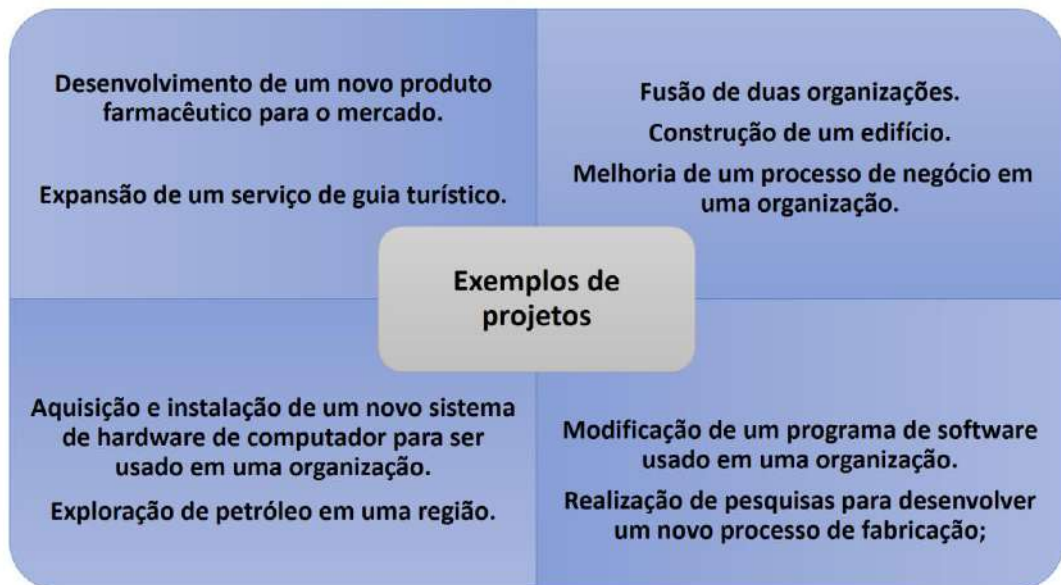
Figura 2: Atributos do Projeto

➤ Um projeto tem objetivo claro, que estabelece o que deve ser realizado. É o produto final tangível que a equipe deve produzir e entregar. O objetivo do projeto geralmente é definido em termos de produto final ou entrega, cronograma e orçamento.
➤ Um projeto utiliza vários recursos para executar as atividades. Tais recursos podem incluir pessoas diferentes, organizações, equipamentos, materiais e instalações.
➤ O projeto é executado por meio de uma série de atividades interdependentes (também denominadas tarefas) – que é um número de atividades não repetidas que devem ser concluídas em determinada sequência a fim de se alcançar o objetivo do projeto.
➤ Possui um período específico ou tempo de vida finito. Tem data de início e data em que o objetivo deve ser concluído.
➤ Possui um patrocinador ou cliente. O patrocinador/cliente é a entidade que fornece os fundos necessários para a realização do projeto. Pode ser uma pessoa, uma organização ou uma parceria de duas ou mais pessoas ou organizações.
➤ Um projeto envolve um grau de incerteza. Antes de seu início, um plano é preparado e baseado em algumas hipóteses e estimativas. É importante documentar essas hipóteses, porque elas influenciarão o desenvolvimento do escopo do projeto, programação e orçamento.

Fonte: elaboração própria a partir de Gido; Clements e Baker (2018)

Alguns exemplos de projetos são citados no Guia de Conhecimento de Gerenciamento de Projetos. O *Project Management Body of Knowledge*, ou Guia de Conhecimento em Gerenciamento de Projetos, ou PMBOK®, é a junção de melhores práticas das organizações para fazer Gerenciamento de Projetos. A figura 3 retrata exemplos de projetos exemplificados nesse Guia.

Figura 3: Exemplos de Projetos

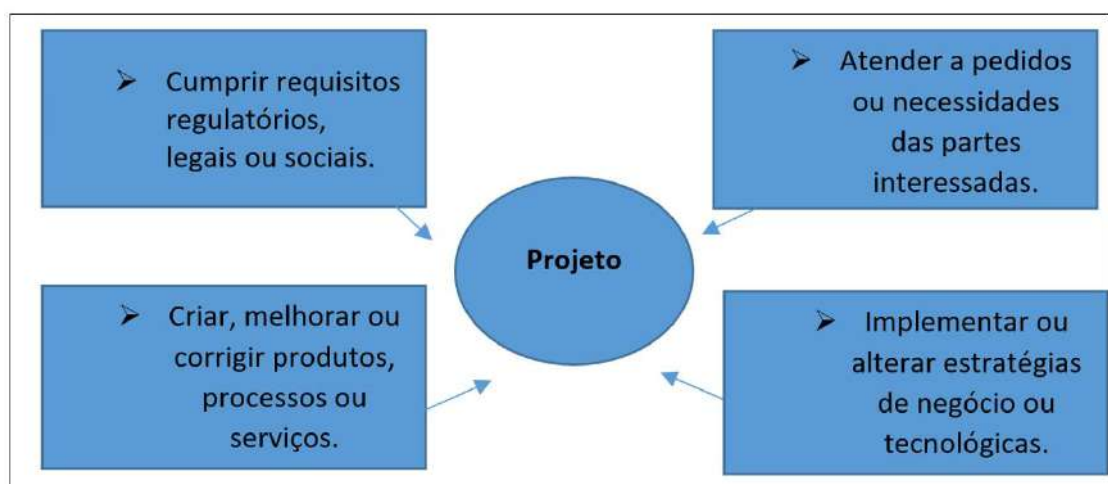


Fonte: elaboração própria a partir de PMBOK (2017)

De acordo com o PMBOK (2017, p. 7), “Os líderes organizacionais iniciam projetos em resposta aos fatores que afetam as suas organizações.” A partir disso, é possível observar os fatores que exemplificam o contexto de um projeto.

Esse mesmo PMBOK (2017) explicita quatro categorias essenciais desses fatores, conforme Figura 4, que especifica o contexto de um projeto.

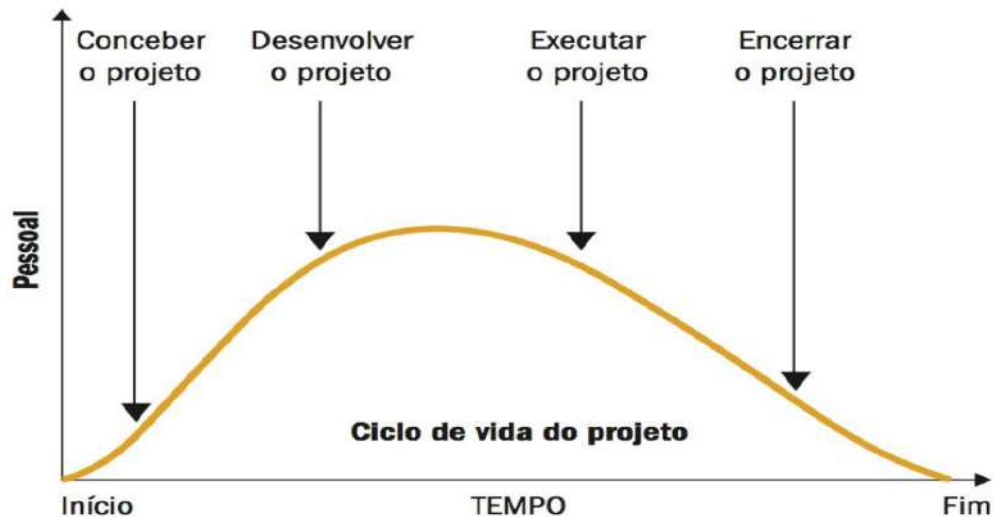
Figura 4: Contexto de Iniciação do Projeto



Fonte: adaptado de PMBOK (2017)

Os projetos são iniciados, atravessam fases e chegam ao fim. Dessa forma, as fases do ciclo de vida do projeto são representados na Figura 5.

Figura 5: Fases do ciclo de vida do projeto



Fonte: Kanabar e Warburton (2012)

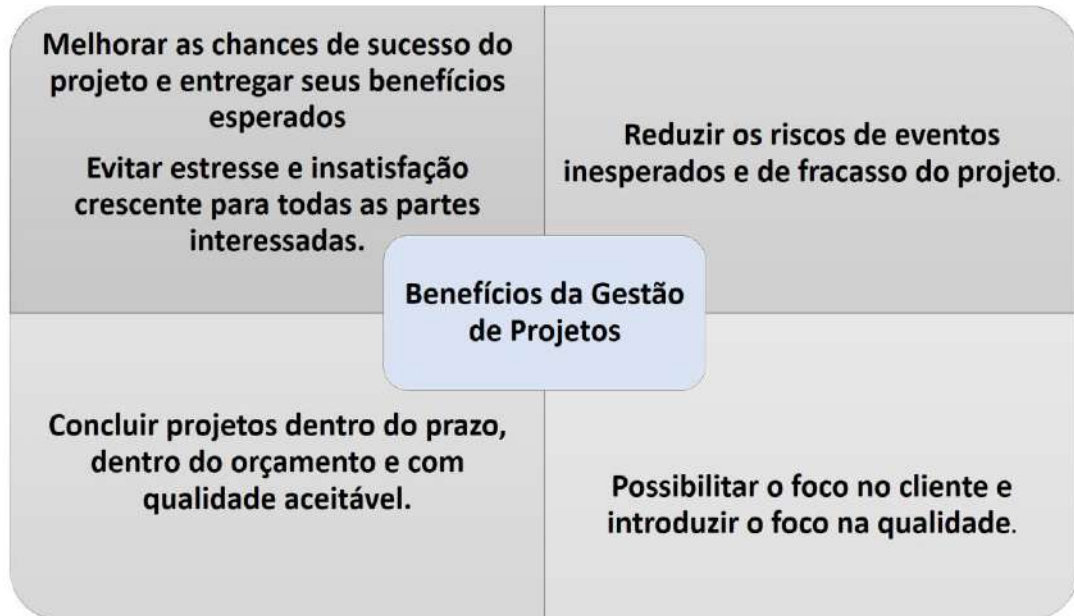
De acordo com Keeling e Branco (2019, p. 22), “Conforme o projeto avança, as definições do projeto se consolidam, as atividades são executadas e as entregas acontecem.” Dessa forma, o projeto progride nas suas fases, pois é concebido e desenvolvido, efetuado e concluído. Sabe-se que pode ocorrer entraves nas fases do projeto, mas nem por isso cada fase deixa de ser importante.

Para alcançar o êxito do projeto é imprescindível e relevante o seu correto Gerenciamento, bem como a sua concretização. De acordo com Kerzner (2015, p. 3), “O gerenciamento de projetos é o planejamento, a organização, a direção e o controle dos recursos da empresa para um objetivo de relativo curto prazo, que foi estabelecido para concluir metas e objetivos específicos.”

Segundo Gido; Clements e Baker (2018, p. 12), “Gestão de projetos significa planejar, organizar, coordenar, liderar e controlar recursos para concretizar o objetivo do projeto.” Realizar a gestão de projetos resulta em alguns benefícios. Esses benefícios são exemplificados no trabalho de Kanabar e

Warburton (2012), conforme figura 6.

Figura 6: Benefícios da Gestão de Projetos



Fonte: elaboração própria a partir de Kanabar e Warburton (2012)

No que diz respeito às dez áreas de conhecimento em Gerenciamento de Projetos, o PMBOK (2017) abarca cada uma dessas áreas separadamente. Com base no PMBOK (2017), a figura 7 representa as seguintes áreas de conhecimento em Gerenciamento de Projetos: integração; escopo; cronograma; custos; qualidade.

Figura 7: cinco áreas de Conhecimento em Gerenciamento de Projetos

- **Gerenciamento da integração do projeto.** Inclui os processos e as atividades necessárias para identificar, definir, combinar, unificar e coordenar os vários processos e atividades de gerenciamento de projetos nos Grupos de Processos de Gerenciamento de Projetos.
- **Gerenciamento do escopo do projeto.** Inclui os processos necessários para assegurar que o projeto contemple todo o trabalho necessário, e apenas o necessário, para que o mesmo termine com sucesso.
- **Gerenciamento do cronograma do projeto.** Inclui os processos necessários para gerenciar o término pontual do projeto.
- **Gerenciamento dos custos do projeto.** Inclui os processos envolvidos em planejamento, estimativas, orçamentos, financiamentos, gerenciamento e controle dos custos, de modo que o projeto possa ser terminado dentro do orçamento aprovado.
- **Gerenciamento da qualidade do projeto.** Inclui os processos para incorporação da política de qualidade da organização com relação ao planejamento, gerenciamento e controle dos requisitos de qualidade do projeto e do produto para atender as expectativas das partes interessadas.

Fonte: elaboração própria a partir de PMBOK (2017)

Com base no PMBOK (2017), a figura 8 representa as seguintes áreas de conhecimento em Gerenciamento de Projetos: recursos; comunicação; riscos; aquisições; partes interessadas.

Figura 8: cinco áreas de Conhecimento em Gerenciamento de Projetos

- **Gerenciamento dos recursos do projeto.** Inclui os processos para identificar, adquirir e gerenciar os recursos necessários para a conclusão bem-sucedida do projeto.
- **Gerenciamento das comunicações do projeto.** Inclui os processos necessários para assegurar que as informações do projeto sejam planejadas, coletadas, criadas, distribuídas, armazenadas, recuperadas, gerenciadas, controladas, monitoradas e finalmente organizadas de maneira oportuna e apropriada.
- **Gerenciamento dos riscos do projeto.** Inclui os processos de condução de planejamento, identificação e análise de gerenciamento de risco, planejamento de resposta, implementação de resposta e monitoramento de risco em um projeto.
- **Gerenciamento das aquisições do projeto.** Inclui os processos necessários para comprar ou adquirir produtos, serviços ou resultados externos à equipe do projeto.
- **Gerenciamento das partes interessadas do projeto.** Inclui os processos exigidos para identificar as pessoas, grupos ou organizações que podem impactar ou serem impactados pelo projeto, analisar as expectativas das partes interessadas e seu impacto no projeto, e desenvolver estratégias de gerenciamento apropriadas para o seu engajamento eficaz nas decisões e execução do projeto.

Fonte: elaboração própria a partir de PMBOK (2017)

Um excelente processo é uma das respostas para o amplo êxito do

projeto, todavia, o processo é somente um dos quesitos. Outro quesito relevante é liderar pessoas. Nesse sentido, a unificação de pessoas mais processo é que faz o sucesso do projeto (KOGON; BLAKEMORE; WOOD, 2019).

METODOLOGIA

No que diz respeito à finalidade deste estudo, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada. Gil (2019, p. 26), define Pesquisa aplicada como aquela direcionada “à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica.” No caso deste trabalho, a situação específica envolve a análise do gerenciamento de Projetos na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa.

No que diz respeito aos objetivos, esta pesquisa é de cunho descritivo. Os estudos descritivos para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 102), “Buscam especificar propriedades, características e traços importantes de qualquer fenômeno que analisarmos.” A especificação desta pesquisa tem por foco o Gerenciamento de Projetos.

Quanto à escolha da abordagem, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa. A figura 9 apresenta as definições sobre esse tipo de abordagem.

Figura 9: Pesquisa qualitativa

Pesquisa Qualitativa

- O que se busca com a pesquisa qualitativa é, mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo.
- É o que ocorre quando se busca, por exemplo, conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade.
- Trata-se, portanto, de uma modalidade de pesquisa de caráter essencialmente interpretativo, em que os pesquisadores estudam coisas dentro dos contextos naturais destas, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.
- Assim entendida, a pesquisa qualitativa enfatiza as qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência.

Fonte: elaboração própria a partir de Gil (2021)

Percebe-se que esse tipo de abordagem não possui um enfoque em números, mas no fenômeno pesquisado e a interpretação é indispensável nesse tipo de pesquisa. Tendo em vista as características deste trabalho de pesquisa, decidiu-se adotar como método de investigação a pesquisa documental e ainda, a observação participante, tendo em vista que a unidade de análise é a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Segundo Gil (2008, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.”

A pesquisa documental é um método importante para adquirir determinadas informações. Os documentos, para Lüdke e André (2018, p. 45), “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” De acordo com Gil (2019, p. 29) “A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os

documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos.”

Neste trabalho, realiza-se a análise documental a respeito da situação da Unifesspa em relação ao Gerenciamento de Projetos. Para tanto, consultou-se o site da instituição durante o mês de agosto de 2022, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.unifesspa.edu.br/>. Utilizou-se ainda como método de pesquisa a observação, tendo em vista que um destes pesquisadores é integrante do quadro de pessoal da universidade supracitada. Nesse sentido, a modalidade de observação utilizada na análise, foi a observação participante.

Para Gil (2019, p. 110), “A observação participante consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa.” Dessa forma, utilizou-se esse tipo de pesquisa pelo fato de um destes pesquisadores interagir constantemente no ambiente organizacional da Universidade supracitada.

Um destes pesquisadores exerce suas atribuições em um cargo administrativo na universidade supracitada, dessa forma, **interage** no ambiente presencial e remoto dessa, conhecendo assim seus projetos, políticas, cultura organizacional, entre outras peculiaridades.

A Lei N° 12.824 de 5 de junho de 2013 ratifica a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, por desmembramento da Universidade Federal do Pará, criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957. A Unifesspa é consolidada, considerando sua natureza jurídica de autarquia e vinculada ao Ministério da Educação, ainda no ano de 2013, estabelece sua sede e foro no Município de Marabá, Estado do Pará (BRASIL, 2013). A Unifesspa conta com três unidades situadas na cidade de Marabá-PA, e atuação multicampi nas cidades de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara (UNIFESSPA, 2018). Essa universidade, também oferece turmas especiais nos municípios de Moju, Mocajuba, Breu Branco, São Geraldo do Araguaia, Canaã dos Carajás e Redenção. A referida Universidade, no ano de 2019, ofertou 42 cursos de graduação e 13 cursos de pós-graduação stricto sensu (UNIFESSPA, 2020). A Universidade supracitada é integrada pela

Reitoria, institutos, Pró-Reitorias, Secretarias, e unidades de apoio administrativo. A figura 10 exemplifica a Reitoria, Vice-Reitoria, Institutos e Pró-Reitorias.

Figura 10: Unifesspa

Unifesspa
Reitoria e Vice-Reitoria.
Institutos: Instituto de Ciências Exatas; Instituto de Ciências Humanas; Instituto de Geociências e Engenharias; Instituto de Estudos em Desenvolvimento Agrário e Regional; Instituto de Estudos em Direito e Sociedade; Instituto de Estudos em Saúde e Biológicas; Instituto de Linguística Letras e Artes; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Instituto de Engenharia do Araguaia; Instituto de Estudos do Xingu; Instituto de Estudos do Trópico Úmido.
Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Ensino e Graduação; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas; Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica; Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis.

Fonte: elaboração própria a partir de Unifesspa (2018)

A figura 11 exemplifica as secretarias e Unidades de Apoio Administrativas de natureza técnica.

Figura 11: Unifesspa

Secretarias: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional; Secretaria de Infraestrutura.

Unidades de Apoio Administrativas de natureza Técnica: Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais; Assessoria de Comunicação; Auditoria Interna; Coordenação de Administração Superior; Centro de Processos Seletivos; Comissão Própria de Avaliação; Comissão Permanente de Sindicância e Processo Administrativo Disciplinar; Comissão Permanente de Pessoal Docente; Centro de Registro e Controle Acadêmico; Centro de Tecnologia da Informação.

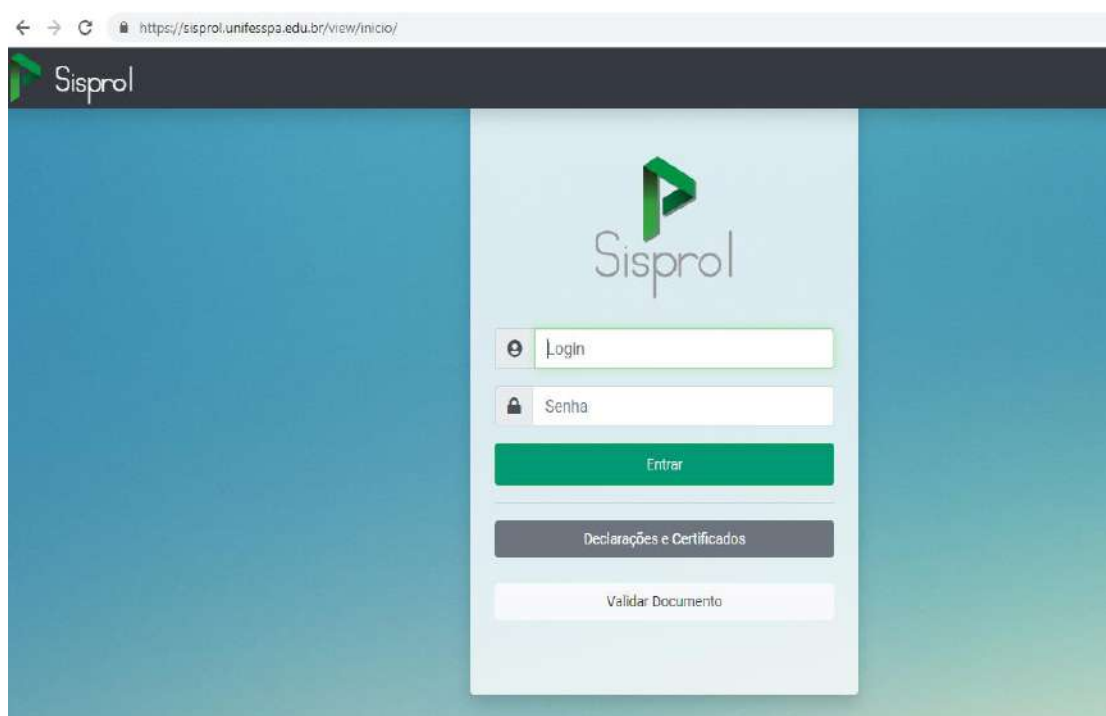
Fonte: elaboração própria a partir de Unifesspa (2018)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a incumbência de atender aos objetivos desta pesquisa, nesta etapa apresenta-se os resultados e são definidas recomendações sobre o Gerenciamento de Projetos na Unifesspa. Inicia-se esta etapa apresentando os projetos desenvolvidos pela Unifesspa.

Para finalidade da análise deste trabalho, foram constatados alguns projetos desenvolvidos pela Unifesspa. Constatou-se ainda, um Sistema de Gestão de Projetos (SISPROL) desenvolvido pela Universidade Federal do Pará, que vem sendo utilizado no âmbito da Unifesspa. O referido Sisprol é entendido como uma ferramenta utilizada de forma online para a gestão de programas e projetos de pesquisa, viabilizando a submissão, análise e implementação de projetos. Esse sistema propicia o registro, cadastro e aprovação de projetos de pesquisa (UNIFESSPA, 2022). A figura 12 exemplifica a entrada nesse sistema.

Figura 12: Sisprol



Fonte: Unifesspa (2022)

Nota-se que a figura 12 especifica a entrada no Sisprol, através de login e senha. Através do Sistema de Tecnologia da Informação e Comunicação da Unifesspa, é possível acessar o Sisprol. No link: <https://helpdesk.unifesspa.edu.br/wiki-unifesspa/categoria/sistemas/sisprol/>.

Conforme esse link, é possível verificar que esse sistema abarca as seguintes categorias: Sisprol – Liberar certificados de um projeto; Processo de validação; Declaração de vínculo de membro do projeto; Declaração de vínculo de coordenador de projeto; Declaração de vínculo de bolsista e discente voluntário; Declaração de avaliador do projeto; Certificado de membro do projeto; Certificado de coordenador; Certificado de bolsista/discente voluntário; e Coordenador de projeto.

Outro projeto concretizado da referida universidade é o Parque de geração de energia solar. A figura 13 representa esse Parque.

Figura 13: Parque de geração de energia solar da Unifesspa



Fonte: Unifesspa (2021)

Observa-se que a Unifesspa utiliza iniciativas que agregam valor nessa instituição, pois isso demonstra uma vantagem no que diz respeito ao quesito de sustentabilidade energética. Esse parque, no ano de 2020, contribuiu com um aumento de 410% em potência instalada de geração de energia solar fotovoltaica. As usinas de geração de energia fotovoltaica contribuem em cada um dos cinco campi da referida Universidade Federal (UNIFESSPA, 2021). A figura 14 exemplifica a usina de energia fotovoltaica do campus de Santana do Araguaia no Pará.

Figura 14: Usina de energia fotovoltaica do campus de Santana do Araguaia



Fonte: Unifesspa (2021)

A mesma usina de geração de energia fotovoltaica do campus de Santana do Araguaia foi inaugurada em 2021. Esse é um dos cinco campi que integra a Unifesspa. Contando com uma superfície total de captação de 622 m² e capacidade instalada de 97,65kWp, a usina supracitada deve gerar quase 10 mil kWh/mês, portanto, pretende-se gerar 100% da energia utilizada pelo referido campus (UNIFESSPA, 2021).

Além desses projetos, à Unifesspa, ainda no ano de 2021, através das suas ações de desenvolvimento profissional, ofertou um curso de Gestão de Projetos para os seus servidores, em colaboração com a Escola de Administração Pública (Enap). A figura 15 representa o chamamento para o curso.

Figura 15: curso de Gestão de Projetos

The poster is for a course titled "CURSO: DOMINANDO A GESTÃO DE PROJETOS". It features a paperclip icon in the top left, the UNIFESSPA logo, and a starburst graphic in the top right that says "AINDA HÁ VAGAS!!". The course details include a 21-hour load, 17 classes from 17 to 19/11/2021, and a schedule from 8:30 AM to 12:00 PM and 2:00 PM to 5:30 PM. The organizers are listed as Servidores Unifesspa, Unifesspa, and Escola Nacional de Administração Pública (Enap).

CURSO:

DOMINANDO A GESTÃO DE PROJETOS

(Carga horária: 21h).

Aulas: 17 a 19/11/2021.

Horário: das 8h30min às 12h e das 14h às 17h30min.

(Servidores Unifesspa)
Realização: Unifesspa e Escola Nacional de Administração Pública (Enap).

Fonte: Unifesspa (2021)

É possível depreender a partir da análise dos projetos da Unifesspa e capacitação profissional ofertada por essa universidade, que são iniciativas importantes que contribuem diretamente com os resultados da mesma Instituição Federal de Ensino.

Tendo em vista o grau de importância do Gerenciamento de Projetos, estes pesquisadores propõem as seguintes recomendações:

Recomenda-se a criação de um escritório de projetos para que a Unifesspa possa gerenciar seus projetos com um nível maior de precisão.

A definição a respeito do escritório de Gerenciamento de Projetos para o PMBOK (2017, p. 48), “[...] é uma estrutura organizacional que padroniza os processos de governança relacionados aos projetos e facilita o compartilhamento de recursos, metodologias, ferramentas e técnicas.” Nesse sentido, um escritório de projetos poderá contribuir diretamente nos resultados dos projetos da Unifesspa.

Recomenda-se a criação de uma comissão de assessoria de Gerenciamento de Projetos. Essa poderá ser composta por integrantes que tenham formação na área, e experiência com Gerenciamento de Projetos. Dessa forma, os projetos passariam pela análise dessa referida comissão para a viabilidade e posterior aprovação. Assim evitará que os projetos venham ser gerenciados de maneira aleatória, pois a responsabilidade de um gerente, coordenador e equipe de projetos é fundamental para que o projeto alcance a excelência e os resultados pretendidos.

Tendo em vista que a Unifesspa, através das ações de desenvolvimento profissional ofereceu um curso de capacitação em gestão de projetos, recomenda-se um curso de Gerenciamento de Projetos de maior duração, a exemplo do curso de aperfeiçoamento que são 180h. Isso porque um curso de 180h tem maior aprofundamento nessa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Gerenciamento de Projetos proporciona melhores resultados para as Universidades Federais. Tendo em vista os aspectos observados, notou-se que a Unifesspa através de iniciativas, concretiza seus projetos. Essa Instituição Federal de Ensino investe nas ações de desenvolvimento, através da capacitação de servidores na temática de Gestão de Projetos e outros temas.

Observa-se que o sucesso do projeto depende das pessoas, sendo relevante que esteja estabelecida a responsabilidade dos gerentes e coordenadores em consonância com a equipe do projeto. No entendimento de

Larson e Gray (2016, p. 7), “Gerentes de projeto proporcionam direção, coordenação e integração à equipe de projeto, que muitas vezes é composta de funcionários em tempo parcial leais aos respectivos departamentos.” Isso demonstra que as pessoas, ou seja, tanto o gerente de projetos como a equipe são a chave para o projeto ser concretizado.

Este trabalho centrou-se em analisar o Gerenciamento de Projetos na Unifesspa e definir recomendações a respeito desse assunto para essa universidade. E ainda foi verificada a situação atual dessa instituição frente aos seus projetos.

Acrescenta-se que este estudo não intenciona esgotar o tema abordado. Considerando que o estudo focou em uma Universidade Federal, que possui características peculiares, os resultados apresentados não serão generalizados, o que viabiliza a continuidade de estudos sobre Gerenciamento de Projetos no âmbito das Universidades Federais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Brasília, outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 12.824**, DE 5 DE JUNHO DE 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12824.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.824%2C%20DE%205,UFPA%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 26 ago. 2022.

GIDO, Jack; CLEMENTS, Jim; BAKER, Rose. **Gestão de projetos**. Tradução de Solange A. Visconte. São Paulo, SP: Cengage, 472 p. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atla,

2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2021.

GUIA PMBOK® **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos**: Project Management Institute. 6. ed. Newtown Square, PA: [s.n.], 2017.

KANABAR, Vijay; WARBURTON, Roger. **Gestão de projetos**: conhecimento real para o mundo real. 240 p. Tradução: Cecília Bartalotti. São Paulo: Saraiva, 2012.

KEELING, R.; BRANCO, R. H. F. **Gestão de projetos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

KERZNER, Harold. **Gerenciamento de projetos**: uma abordagem sistêmica para planejamento, programação e controle. Tradução de João Gama Neto e Joyce I. Prado. Tradução da décima primeira edição americana. ISBN 978-85-212-0842-6 (eletrônico). São Paulo: Blucher, 2015.

KOGON, Kory; BLAKEMORE, Suzette; WOOD, James. **Gerenciamento de projetos para não gestores**. [recurso eletrônico]. Traduzido por Samantha Batista. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

LARSON, Erik W. GRAY, Clifford F. **Gerenciamento de projetos: o processo gerencial**. [recurso eletrônico]. Tradução: Théo Amon; revisão técnica: Roque Rabechini Jr. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Universidade pública: mapeamento das políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 421-443, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5298/3982>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO; María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico]. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013.

UNIFESSPA. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PDI 2014 /2019**. Marabá, PA, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h7Xs6po95MUMZqlqWGqhQnzTaZB3jmM3/view>. Acesso em: 25 ago. 2022.

UNIFESSPA. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2020 a 2024**. [recurso eletrônico], Marabá, PA. 2020. Disponível em: https://seplan.unifesspa.edu.br/images/DIPLAN/PDI_2020_2024_FINAL/10082_2_-_PDI_UNIFESSPA_2020_2024_compressed.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

UNIFESSPA. **Parque de geração de energia solar é ampliado e Unifesspa avança para a sustentabilidade energética**, 2021. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/5320-parque-de-geracao-de-energia-solar-e-ampliado-e-unifesspa-avanca-para-sustentabilidade-energetica>. Acesso em: 27 ago. 2022.

UNIFESSPA. **Sustentabilidade**: Inaugurada a usina de energia fotovoltaica do campus de Santana do Araguaia, 2021. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/5523-sustentabilidade-inaugurada-a-usina-de-energia-fotovoltaica-do-campus-de-santana-do-araguaia>. Acesso em: 27 ago. 2022.

UNIFESSPA. **Category – SISPROL**, 2021. Disponível em: <https://helpdesk.unifesspa.edu.br/wiki-unifesspa/categoria/sistemas/sisprol/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

UNIFESSPA. **SISPROL**, 2021. Disponível em: <https://sisprol.unifesspa.edu.br/view/inicio/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

UNIFESSPA. **Encerram hoje as inscrições para o curso "Dominando Gestão de Projetos"**, 2021. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/5569-encerram-se-hoje-as-inscricoes-para-o-curso-de-dominando-gestao-de-projetos>. Acesso em: 27 ago. 2022.

UNIFESSPA. **Pesquisar Serviços**. Disponível em: <https://ctic.unifesspa.edu.br/nossos-servicos/69-sisprol-gest%C3%A3o-de-projetos.html>. Acesso em: 30 ago. 2022.

WYSOCKI, Robert K. **Gestão eficaz de projetos**: como gerenciar com excelência projetos tradicionais, ágeis e extremos. V.1. Revisão técnica de Renato Henrique Ferreira Branco, Rubens Vinha Junior. Tradução de Arlete Simille Marques. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.



e-ISSN: 2177-8183

**REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE EDUCACIONAL DA REGIÃO
FRONTEIRIÇA DE PORTO MURTINHO/BRASIL**

**REFLECTIONS ABOUT THE EDUCATIONAL REALITY IN THE BORDER REGION
OF PORTO MURTINHO/BRAZIL**

**REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA DE LA REGIÓN
FRONTERIZA DE PORTO MURTINHO/BRASIL**

Luciane Pinho de Almeida
lpinhoa@hotmail.com

Docente do Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Psicologia
Universidade Católica Dom Bosco.

Gabriel de Souza Sales
souzaagabri@gmail.com

Graduado em Psicologia
Universidade Católica Dom Bosco.

Gabriela Pereira da Silva
gabipereira_18@hotmail.com

Mestre em Psicologia
Universidade Católica Dom Bosco.

Lívia Elena Cunha de Laura
liviaelenalaura@gmail.com

Graduada em Psicologia
Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

A Rota Bioceânica atravessará quatro países sul-americanos e tem como ponto de partida o município de Porto Murtinho (Brasil), trazendo a expectativa de amplas transformações na infraestrutura e no cotidiano da região. Este estudo faz parte das pesquisas para elaboração do Plano Diretor da cidade, oriundos dos dados entre 2020 e 2021, e de informações advindas de gestores públicos do município, questionários e pesquisas bibliográficas e documentais, a fim de direcionar novos caminhos para as políticas públicas locais de educação nesta parte da fronteira com o Paraguai. A partir da análise dos dados, observa-se que Porto Murtinho possui capacidade de atender a demanda educacional da população na área urbana, mas apresenta alguns

183

problemas de infraestrutura e de acesso ao ensino na zona rural e nas áreas indígenas, principalmente no tocante ao Ensino Médio. Para além destes problemas existentes, que precisam ser solucionados conforme o aumento populacional previsto com a chegada da Rota, é de extrema importância que as políticas públicas considerem as particularidades culturais da região e introduzam tais elementos no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, além de pensar nos investimentos necessários que o futuro trará para a região. Por fim, considera-se que Porto Murinho deve se preparar em todos os sentidos para as transformações que virão nos próximos anos, atento aos fenômenos sociais no contexto educacional, pois é a base para as modificações da sociedade, o que merece respeito e cuidado.

Palavras-chave: Fronteiras. Educação. Rota Bioceânica.

ABSTRACT

The Bioceanic Corridor will cross four South American countries and has as its starting point the city of Porto Murinho (Brazil), bringing the expectation of extensive transformations in the infrastructure and daily life of the region. The article seeks to reflect on the education policies in this part of the border with Paraguay and how the demands can be provided. The study is the result of research for the preparation of the city's Master Plan, with data collected between 2020 and 2021 from the city's public administrators, questionnaires, and bibliographic and documentary research to direct new paths for local policies. From the analysis of the data, it can be observed that Porto Murinho has the capacity to satisfy the educational demand of the population in the urban area, however, it presents some problems of infrastructure and access to education in the rural zone and indigenous areas, especially regarding access to High School, present only in the urban area. Besides these existing problems, which need to be solved according to the population increase expected with the arrival of the Corridor, it is of extreme importance that public policies consider the cultural particularities of the region and actively introduce such elements in the teaching-learning process, besides thinking about the necessary investments that the future will bring to the region. Finally, it is considered that Porto Murinho must prepare itself in every way for the transformations that will come in the coming years and pay attention to the social phenomena in the educational context, because it is the basis for the modifications in society and deserves respect and care.

Keywords: Borders. Education. Bioceanic Corridor.

RESUMÉN

La Ruta Bioceánica atravesará cuatro países sudamericanos y tiene como punto de partida el municipio de Porto Murtinho (Brasil), lo que conlleva la expectativa de amplias transformaciones en la infraestructura y la vida cotidiana de la región. El artículo busca reflexionar sobre las políticas educativas en esta parte de la frontera con Paraguay y cómo se pueden atender las demandas. El estudio es el resultado de la investigación para la elaboración del Plan Director de la ciudad, con datos recogidos entre 2020 y 2021 con gestores públicos del municipio, cuestionarios e investigación bibliográfica y documental para orientar nuevos caminos para las políticas locales. Del análisis de los datos, se observa que Porto Murtinho tiene capacidad para atender la demanda educativa de la población en el área urbana, sin embargo, presenta algunos problemas de infraestructura y acceso a la educación en el área rural y en el área indígena, especialmente en lo que respecta al acceso a la educación secundaria, presente sólo en el área urbana. Además de estos problemas existentes, que deben ser resueltos en función del aumento de población que se espera con la llegada de la Rota, es de suma importancia que las políticas públicas consideren las particularidades culturales de la región e introduzcan dichos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa, además de pensar en las inversiones necesarias que el futuro traerá a la región. Finalmente, se considera que Porto Murtinho debe prepararse en todos los sentidos para las transformaciones que vendrán en los próximos años y prestar atención a los fenómenos sociales en el contexto educativo, ya que es la base de las modificaciones de la sociedad y merece respeto y cuidado.

Palabras clave: Frontera. Educación. Ruta Bioceánica.

INTRODUÇÃO

Compreender a realidade vivida em municípios de fronteira como Porto Murtinho/Brasil e Carmelo Peralta/Paraguai implica no entendimento dos fenômenos socioculturais existentes e como eles impactam a vida e são percebidos pelos cidadãos, além de pensar de que forma eles estruturam e organizam a sociedade. Por este viés, é possível entender as transformações sociais como a resposta da comunidade diante das condições do tempo atual, as quais se construíram a partir do contexto histórico-social e tudo o que ele abarca, como os fatores econômicos, políticos e sociais (ALMEIDA et al., 2021a).

Ao seguir por esse caminho, o presente trabalho toma como ponto de partida o cenário educacional na cidade de Porto Murtinho, localizada na fronteira de Mato Grosso do Sul com o Paraguai, tecendo reflexões acerca dos impactos que a Rota Bioceânica trará para a região. A chegada da Rota implicará em mudanças significativas por onde passar, porém o foco da discussão é analisar dados da realidade educacional da região, a fim de defender e de encontrar maneiras mais eficazes de desenvolver um trabalho com a multiculturalidade vivenciada no cotidiano da população, a partir do processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, o objetivo deste artigo é discorrer sobre as questões que permeiam as políticas públicas de educação nesta parte da fronteira Brasil-Paraguai, além de apresentar a metodologia do ensino multicultural como importante aliada para a educação formal na região, perpassando pelas consequências da Rota neste processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo apresenta dados provenientes dos estudos acerca das políticas públicas de educação em prol da construção do Plano Diretor da cidade de Porto Murtinho/MS, executado com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Regional. O objetivo deste trabalho é analisar as características da região de fronteira com o Paraguai, baseando-se na realidade do município e planejamento das perspectivas mais adequadas para o desenvolvimento do município, a partir da construção da Rota.

Os dados apresentados foram obtidos entre os meses de setembro de 2020 e junho de 2021, através de entrevistas com gestores públicos da cidade, além do levantamento de outros dados, fornecidos pelo município, por meio de documentos

oficiais, com dados estatísticos e sociais da população. O acesso a essas informações possibilitou a realização de uma análise aprofundada do contexto educacional de Porto Murinho e as suas perspectivas de desenvolvimento diante da iminência da Rota.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Rota Bioceânica: interligando fronteiras

Para proporcionar uma melhor compreensão da realidade educacional da região, é necessário fazer apontamentos sobre a Rota Bioceânica e como ela vai modificar significativamente a realidade das cidades pelas quais o Corredor vai passar, em especial no tocante à educação. Este é um projeto de responsabilidade de quatro países da América do Sul: Brasil, Paraguai, Argentina e Chile. O seu objetivo é criar um corredor rodoviário que possa conectar estas nações e melhorar a logística de transportes, além de fortalecer o turismo e favorecer novos fluxos de comércio (CASTRO, 2019).

O Estado de Mato Grosso do Sul possui o sonho antigo de ter uma saída para o Oceano Pacífico. Portanto, por intermédio das diversas esferas de Governo do país, existe uma junção de esforços para que a construção da Rota não fique apenas no papel, uma vez que o Corredor trará altas expectativas para os Governos Federais, por se colocar como uma conexão viária entre o Centro-Oeste brasileiro e o Oceano Pacífico, com início no estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), na cidade de Porto Murinho até os portos do Norte do Chile.

Os primeiros esboços do projeto tomaram forma ao final de 2015, momento em que os presidentes dos quatro países assinaram a Declaração de Assunção,

permitindo a criação de um Grupo de Trabalho (GT), coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores de cada país envolvido. O GT também foi composto por grupos de articulação e de representação dos governos locais, empresariado e universidades, com o intuito de executar estudos técnicos e desenvolver ações para viabilizar o Corredor Rodoviário Bioceânico Porto Murtinho - Portos do Norte do Chile (ALMEIDA et al., 2021a).

Por ser a perspectiva norteadora deste trabalho, a construção do Corredor Rodoviário Bioceânico trará benefícios expressivos para a economia local, em especial para o agronegócio, pois criará uma saída para o Oceano Pacífico e possibilitará tanto a escoação da produção, como a importação direta de insumos por preços mais atrativos, com Porto Murtinho, ao assumir papel estratégico por ser a porta de entrada para o Corredor.

Por outro lado, é importante considerar que a abertura da fronteira trará o avanço do capital, impactando significativamente em aspectos ambientais, na vida das populações originárias e na dinâmica local. Neste sentido, a construção da ponte, que teve início em 2022, traz a expectativa de facilitar a circulação de mercadorias e de trabalhadores, impactando de forma intensa os municípios de Porto Murtinho e Carmelo Peralta.

É importante discutir os seus impactos para que se sejam pensados e de que maneira se darão na região, assim como serão organizadas as políticas públicas enquanto respostas às demandas que virão proximamente. Assim sendo, para prosseguir a discussão, se faz importante refletir sobre a questão das fronteiras nos dias vigentes, no que diz respeito ao seu potencial de relações humanas, a fim de que seja possível caracterizar a realidade vivenciada na região de Porto Murtinho, foco deste estudo.

Fronteira Porto Murtinho (Brasil) X Carmelo Peralta (Paraguai)

Ao compreender do que se trata o Corredor Bioceânico, se faz necessário refletir sobre a importância das fronteiras e os fenômenos relacionados. Kleinschmitt, Azevedo e Cardin (2013) salientam que as regiões de fronteira vão muito além dos limites geográficos entre regiões. A convivência entre populações distintas provoca um processo complexo de mesclagem cultural, proporcionando a vivência de um cenário sociocultural singular e muito rico.

A vida dos residentes de regiões fronteiriças é marcada por essa dinâmica de constante reconstrução de identidade, em especial no caso de fronteiras com fácil acesso e fluxo intenso entre os habitantes de cada região (SOUZA, 2009), com a perspectiva da Rota Bioceânica, como facilitadora do trânsito de materiais e da população, que vêm de algum dos quatro países.

Tal fluxo pode proporcionar mudanças intensas nos municípios de Porto Murtinho/Brasil e Carmelo Peralta/Paraguai, direcionando os holofotes para questões vivenciadas no presente e que precisam ser fortalecidas para não gerar problemas maiores no futuro. Desta forma, o planejamento das ações se faz necessário, a fim de que a região esteja preparada para as novas perspectivas de crescimento, sendo imprescindível a atenção às políticas públicas adequadas a esta situação.

Para discutir sobre a questão fronteiriça brasileira, é necessário levar em consideração questões como o modo de vida das populações destas regiões e suas experiências multiculturais. A respeito disto, Oliveira (2008, p. 9) afirma que “[...] é na fronteira que se evidenciam as distinções e as semelhanças entre as normas legais e os hábitos culturais de diferentes países. Lá se burlam com maior intensidade as regras sociais tidas como legítimas.” Assim, acontece o encontro entre o “eu” e o “outro” de maneira única, afetando as concepções e os estilos de vida com suas

influências mútuas, o que proporciona características particulares que os destacam.

Entretanto, é imprescindível pontuar que algumas destas relações ocorrem em espaços contraditórios e sob condições que afetam a qualidade de vida da população, com demandas específicas, as quais são, por vezes, ignoradas pelas políticas públicas, o que oferece a algumas regiões fronteiriças a sensação de não-pertencimento e de serem esquecidas pelo Estado (OLIVEIRA, 2008).

Diante deste contexto, é possível delinear pontuações sobre a realidade de Porto Murtinho, o ponto de partida da Rota no Brasil. Este é um município do estado de Mato Grosso do Sul, localizado às margens do Rio Paraguai, a aproximadamente 440 km da capital, Campo Grande. Desde a sua criação, em 1911, é reconhecido por suas principais atividades econômicas, dentre elas, a agropecuária, a pesca, a exploração do Quebracho e de cal de pedra. A cidade faz fronteira com o município de Carmelo Peralta, localizado no Paraguai, cujas águas do rio os separam.

A proximidade e a convivência entre culturas de países distintos provocaram um processo interessante de mesclagem de costumes e de valores únicos na região, em especial na música, na culinária e na dança. Outra característica que nos chama a atenção é a sua extensão territorial de aproximadamente 17.735 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Contudo, o mais interessante é que a área urbana é considerada pequena, apesar de abrigar cerca de 65% de sua população de 17.298 pessoas, sendo considerada uma das menores taxas de ocupação urbana do estado (PREFEITURA PORTO MURTINHO, 2020).

O Pantanal Sul-Mato-Grossense embeleza e enriquece a fauna e a flora do município, de modo que a região possa ser reconhecida como um grande ponto turístico por sua biodiversidade, contando com morros, cachoeiras e rios, o que traz forte potencial de crescimento econômico, caso haja investimentos para este fim, a partir da Rota. Além disso, a pesca é considerada um dos principais atrativos tanto

para moradores quanto para visitantes, visto que é uma atividade geradora de renda para diversas famílias, sendo, também, parte importante da cultura local (PREFEITURA PORTO MURTINHO, 2020).

A fim de compreender a realidade do desenvolvimento populacional de Porto Murtinho, é interessante observar a ampla diversidade populacional em toda a sua extensão, ao longo das fazendas e localidades da área rural, perpassando pelas áreas indígenas, regiões ribeirinhas, além da presença de paraguaios e dos chamados brasiguaios; ou seja, filhos de pais brasileiros e paraguaios, os quais possuem cidadania brasileira, condição necessária para terem acesso às políticas públicas do Brasil.

Por conta da sua ampla extensão territorial, considerável parcela das fazendas e das áreas indígenas encontram-se muito afastadas da zona urbana do município, ocasionando uma série de dificuldades de acesso a outros pontos da região. No que diz respeito à população indígena, estimativas dos residentes apontam a existência em torno de 1.600 a 2.000 habitantes, distribuídos entre as seis aldeias localizadas no município e representadas pelas etnias Chamacoco, Kadiwéu, Kinikinau e Terena. É importante frisar que há imprecisão quanto aos dados estatísticos acerca da população indígena da região por conta da falta de informações oficiais divulgadas, situação agravada diante do adiamento do Censo Demográfico, ocorrido em 2022, dois anos após a previsão inicial.

As aldeias são chamadas de Barro Preto (Kadiwéu), São João (Kadiwéu, Kinikinau), Tomázia (Kadiwéu), Alves de Barros (Kadiwéu), Campina (Kadiwéu) e Córrego de Ouro (Kadiwéu). Algumas destas aldeias estão localizadas a uma distância considerável da área urbana do município, por volta de mais de 300 km, o que, aliado às dificuldades de acesso, torna mais fácil que alguns indivíduos viajem para cidades vizinhas, como Jardim e Bonito, pois estão mais próximas que o centro

urbano de Porto Murtinho (ALMEIDA et al., 2021a).

Do outro lado da fronteira, a principal localidade é o município de Carmelo Peralta, localizado na região do Alto Paraguai, no Chaco paraguaio, disposta por uma área de 4.798 km², formada por 4.432 habitantes, estando a aproximadamente 730 km de distância da capital paraguaia, Assunção. Assim como em sua vizinha brasileira, a população indígena de Carmelo Peralta é significativa, com a maioria das pessoas pertencentes à etnia Ayoreo, distribuídas em comunidades dispostas às margens do Rio.

Além de Carmelo Peralta, existem outras duas comunidades próximas cujas populações convivem nessa região fronteira, sendo elas a comunidade da Isla Margarita, a qual fica de frente para a cidade de Porto Murtinho; e a comunidade de Porto Sastre, localizada a 45 km de Carmelo Peralta. A principal fonte de renda dessas comunidades vem do trabalho nas estâncias e fazendas locais, da pesca, de pequenos comércios e da pilotagem de barcos de travessia entre as duas cidades (ALMEIDA et al., 2021b).

Diante do exposto, pudemos apresentar as características que tornam Porto Murtinho uma região fronteira de destaque no cenário nacional, ao passo em que reconhecemos o seu potencial de desenvolvimento e outras questões que devem ser consideradas antes da construção da Rota, visando a diminuição de impactos negativos nestas áreas. Logo, ao considerarmos a importância da educação como aliada para o seu crescimento socioeconômico, a discussão segue com a caracterização do cenário educacional de Porto Murtinho.

Configurações da realidade educacional de Porto Murtinho/MS

O cenário educacional de Porto Murtinho é complexo e repleto de

particularidades, seja por conta da extensão territorial do município, bem como pelo fato de que a maioria da população não habita a zona urbana. Por este motivo, as políticas públicas voltadas à educação devem considerar as especificidades e as demandas de cada contexto, ao analisar o acesso ao ensino formal e suas implicações.

O município oferta todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de atender Educação Infantil e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Além disso, conta com uma Instituição de Ensino Superior a distância. O Polo é mantido por uma parceria entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) (ALMEIDA et al., 2021a).

De acordo com dados de 2020, cedidos pela Secretaria de Educação da cidade, o município contava, à época, com aproximadamente quatro mil alunos em todos os níveis de ensino básico. Para organizar a discussão, optou-se por apresentar os dados detalhados por área; ou seja, separando a área urbana da rural e indígena, levando em conta questões particulares que serão citadas ao longo do texto (ALMEIDA et al., 2021a).

A área urbana conta com todos os níveis de ensino e atende os residentes e alunos de outras áreas do município, além dos brasiguaios. A cidade ainda possui um Centro Educacional Especial, gerido pelo Governo Municipal, o qual disponibiliza, para além do ensino formal, uma série de tratamentos especializados de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e outras especialidades, a fim de melhorar a qualidade de vida de crianças e de +adolescentes que necessitem desses serviços.

Para os parâmetros populacionais atuais, a estrutura designada para as demandas educacionais da região na área urbana consegue suprir as necessidades dos cidadãos, sem filas de espera para vagas nas escolas e sem superlotação nas

salas de aula. Contudo, há algumas questões que devem ser observadas quanto à realidade de ensino da área urbana.

A primeira delas diz respeito à infraestrutura das instituições, pois algumas delas necessitam de reparos estruturais importantes e melhoria nas condições de climatização das salas de aula, em especial em uma região com altas temperaturas. Além destes, sabe-se que a qualidade da internet da região ainda é muito precária, a qual deverá ser ampliada e melhorada a partir da expansão da área de serviços na cidade, devido à instalação da Rota Bioceânica.

A segunda observação leva em conta o crescimento futuro a partir da Rota. É essencial garantir que o município possua condições para ampliar a infraestrutura já existente, além de garantir a criação de instituições de ensino em toda a sua extensão. Para tanto, urge a necessidade de implementar a Educação Profissional na cidade, sob a responsabilidade do Governo Estadual, levando em consideração a necessidade de mão de obra especializada, conforme a Rota se desenvolva.

A terceira questão tem relação com a presença dos brasiguaios, que são filhos de paraguaios e de brasileiros, nascidos no Brasil, com o objetivo de usufruir das políticas públicas nacionais, além da possibilidade de haver outros alunos, de nacionalidades distintas, que chegarão pela Rota.

Na atual conjuntura, o currículo educacional conta com o ensino obrigatório da língua espanhola, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, apesar de não haver a demanda de ministrar aulas bilíngues, uma vez que eles falam a língua portuguesa fluentemente. Contudo, por ser uma espécie de corredor internacional, o município irá receber muitos cidadãos de países vizinhos de forma temporária ou fixa, o que exigirá atenção e acolhimento para atender um público que pode não conhecer bem a língua portuguesa.

Quanto à realidade educacional da área urbana, não há maiores pontuações,

portanto, convém seguir com a área rural, a qual compõe a maior parte da extensão territorial do município. Nesta região, existem instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental numa outra dinâmica de funcionamento, pois existem as Extensões e as Fazendas-escola.

As Extensões possuem proporções variáveis e, em 2020, o município contava com 26 unidades distribuídas em pontos estratégicos, visando facilitar o acesso dos alunos à educação. Algumas delas são maiores e semelhantes às escolas da área urbana; todavia, a maioria é menor e conta com um número reduzido de salas de aula e de alunos, os quais dividem a sua experiência na escola, com professores que exercem papéis múltiplos, uma vez que alguns docentes buscam os alunos em casa e são responsáveis por preparar a alimentação deles, durante a estadia na escola (ALMEIDA et al., 2021a).

No tocante às Fazendas-escola, é importante dizer que elas são instituições que ofertam o ensino formal, as atividades relacionadas ao cotidiano rural, ora com relação ao cuidado com a terra ora com os animais, sendo que boa parte delas funciona em formato de semi-internato; ou seja, os alunos residem na escola durante a semana e retornam para suas residências, nos finais de semana e nas férias. A escolha por esse regime demonstra a preocupação pelo bem-estar dos estudantes, ao levar em consideração o desgaste que o deslocamento por grandes distâncias poderia causar no processo de aprendizagem, tornando a experiência de ensino ainda mais potente (ALMEIDA et al., 2021a).

Entretanto, a característica que mais diferencia as Extensões e algumas Fazendas-escola das instituições da área urbana é a Pedagogia por Alternância. Nesta metodologia, os estudantes vão à escola em regime de 15 em 15 dias, ficam dois períodos na instituição, tendo aulas de disciplinas obrigatórias, num turno, e no contraturno realizam atividades comuns ao cotidiano rural, como o cultivo de plantas,

cuidados com a terra e com os animais, de forma a receberem aprendizagem rural, para serem aplicadas junto com suas famílias, nas pequenas propriedades em que vivem.

Este tipo de ensino funciona bem para esta realidade, pois, além de diminuir o desgaste do deslocamento até a escola, ainda traz para o cerne da vivência escolar elementos de seu cotidiano no campo, pois fornece conhecimentos teóricos e práticos, além de subsídios necessários para a realização destas atividades, de modo que os estudantes adquirem aprendizado para uma formação profissional voltada ao campo (ALMEIDA et al., 2021a; CONTE, 2022).

Dentre as questões da realidade rural que merecem atenção, a principal está relacionada à grande extensão territorial do município e de que maneira as longas distâncias dificultam o deslocamento das pessoas ao acesso a serviços essenciais. No caso da educação, é algo ainda mais grave pela inexistência do Ensino Médio fora da zona urbana, o que abre precedentes para a interrupção dos estudos após a conclusão do Ensino Fundamental; de modo que a continuação e avanço dos estudos deste público estão condicionados ao deslocamento deles para cidades vizinhas mais próximas do que o perímetro urbano do município.

Apesar de ser fornecido um auxílio-combustível para os alunos irem à escola, o trajeto desgastante e demorado, aliado à frequência diária e as consequências do cansaço no processo de aprendizagem são determinantes para a descontinuidade do estudo de alguns alunos. A distância não afeta apenas quem vive nas fazendas, mas também os técnicos que realizam visitas de rotina pela região, em especial em algumas áreas indígenas de difícil acesso (ALMEIDA et al., 2021a). Quanto às áreas indígenas, conforme citado anteriormente, o município conta com seis aldeias: algumas mais próximas da zona urbana, outras perto dos limites territoriais com outras cidades e com acesso por estradas em mata fechada e rios. Cada aldeia conta com

uma escola de proporções variáveis, de acordo com as demandas do local, sendo todas dirigidas por um profissional que reside na área urbana e realiza visitas periódicas para fiscalização e realizar ações pontuais.

Todavia, é importante frisar que, em março de 2022, o Governo Estadual autorizou, a partir das resoluções 4.018 (MATO GROSSO DO SUL, 2022a) e 4.019 (MATO GROSSO DO SUL, 2022b) de 28 de março de 2022, a oferta do Ensino Médio em algumas extensões da zona rural e da área indígena. O processo de organização deverá levar mais algum tempo, embora represente a preocupação do município em investir no acesso à educação em toda a sua extensão, ao demonstrar que estão atentos para as demandas reprimidas de seus cidadãos.

Sobre a realidade educacional da região indígena, percebeu-se que há a presença marcante de elementos culturais de cada etnia nos seus respectivos currículos educacionais e a prioridade por contratar professores e outros profissionais indígenas, de preferência criados nas próprias aldeias. Tal cuidado se deve pela tentativa de preservar os valores e os modos de vida de cada localidade, de modo a evitar choques culturais entre os indígenas e outro que desconheça os costumes e culturas daquela tribo, sendo, portanto, orientados a seguirem algumas recomendações específicas para atuar nessas escolas.

Além disso, é muito pertinente a presença dos anciãos durante as atividades escolares relacionadas ao cotidiano e à cultura de cada etnia, demonstrando um profundo respeito pela história e conhecimento transmitidos pelos mais velhos. Em um contexto indígena, a educação assume contornos do multiculturalismo, vertente teórica que defende uma metodologia de ensino pautada na representação e na valorização dos diversos elementos culturais vigentes em uma determinada região, servindo de base para a aproximação da escola com a realidade dos alunos e favorecendo o respeito às diferenças (BUENO; SOUZA, 2021).

Neste cenário da área indígena de Porto Murtinho, a inclusão de elementos da cultura das etnias presentes no local é essencial como forma de relacionar o ensino formal aos elementos e valores destes povos, se mostrando como um instrumento de resistência e de transmissão de conhecimentos e tradições ricas, além de manter vivo o seu legado (BUENO; SOUZA, 2021). A razão pela qual o multiculturalismo foi citado é simples: em regiões fronteiriças como a de Porto Murtinho, há grande confluência entre elementos culturais distintos que, ao se encontrarem, formam novas características e criam uma identidade única para o local. Ao levar em conta essa questão, seria leviano desconsiderar como a efervescência cultural é um tópico imprescindível para a compreensão da realidade educacional do município, devendo ser e deve ser um elemento crucial no planejamento de estratégias de expansão, a partir das projeções de crescimento que a Rota trará.

É necessário que os alunos da zona rural e das aldeias tenham acesso ao Ensino Médio próximos de sua localidade, sem precisar se deslocar por horas para conseguir dar prosseguimento a seus estudos, sendo essa uma responsabilidade do Governo Estadual, a qual será atendida nos próximos anos, conforme citado nas resoluções publicadas em 2022 (MATO GROSSO DO SUL, 2022a; 2022b). Atualmente, o município consegue suprir as necessidades educacionais da população até o fim do Ensino Fundamental, porém, é imprescindível se atentar para as características que podem se tornar um problema a longo prazo, em especial com as projeções de crescimento com o advento da Rota (ALMEIDA et al., 2021a).

Por fim, considera-se que Porto Murtinho acertou em criar um projeto de Plano Diretor para planejar suas metas e ações rumo ao desenvolvimento vindouro, ainda mais quando se considera a importância de proporcionar a expansão consciente e sustentável, pois é um município localizado em uma área de ampla riqueza ambiental e que está sob constante ameaça. A educação é um dos pilares para que este

processo seja bem-sucedido e que a cidade valorize seu potencial e o de seu povo diante das novas oportunidades que surgirão, sem se esquecer do que a torna especial: a diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar do tempo, a noção do que é uma fronteira territorial sofreu diversas reformulações conceituais, ao adotar os impactos socioculturais, econômicos e humanos da existência dessas linhas que delimitam geograficamente os espaços. No caso das cidades fronteiriças, o contexto é ainda mais complexo, em especial em limites entre países, pois são perímetros próximos em distância, os quais, invariavelmente, se assemelham culturalmente e, por vezes, na língua e nas formas de se comunicar, assim como ocorre entre as cidades de Porto Murinho, no Brasil; e Carmelo Peralta, no Paraguai.

Este contexto de ampla diversidade cultural reserva particularidades muito interessantes e que merecem atenção para os passos que deverão ser dados no futuro. Com a chegada da Rota Bioceânica, um corredor comercial terrestre criado para ligar Paraguai, Argentina, Brasil e Chile, o fluxo de pessoas vindas destas regiões será capaz de promover uma troca significativa entre culturas e saberes distintos.

Por essa razão, é impossível discutir sobre a pluralidade cultural neste cenário sem pensar no papel da educação para formar cidadãos críticos, que respeitem as particularidades dos indivíduos e saibam seu papel na sociedade, além de estarem preparados para receber essas pessoas no futuro. E com todas as reflexões apresentadas no presente texto, foi possível constatar a importância de criar subsídios que permitam a aplicação de metodologias da educação multicultural nas instituições de ensino de Porto Murinho.

Ao mesmo tempo, é inegável que existam um longo caminho a ser percorrido

e demandas de infraestrutura mais urgentes que necessitam de resolução enquanto se pensa nas perspectivas futuras de crescimento. O objetivo das reflexões construídas durante este trabalho, fruto de atividades de pesquisa, foi alcançado, sendo possível admitir a proporção da pluralidade cultural dentro do extenso território do município.

A realidade vivenciada no contexto educacional da região, aliada à valorização do potencial já existente e ao investimento em melhorias da infraestrutura educacional é fator essencial para os desafios que virão nos próximos anos. Todavia, é importante sinalizar que o trabalho de valorização da região na educação vai muito além da infraestrutura, pois perpassa por elementos socioculturais da região e a introdução de novos elementos no currículo escolar propícios para o fortalecimento da rica identidade da região demonstrando sua importância.

Assim, o potencial da educação deve ser valorizado, pois este poderá contribuir na qualificação profissional dos jovens do território, valorizando a empregabilidade e os talentos locais. Neste sentido, a implantação do ensino técnico também se faz necessário para a implementação da qualificação profissional. Para além disso, parcerias entre Brasil e Paraguai, a fim da execução de ações e benefícios em prol das populações locais devem ser efetivadas, demonstrando o interesse mútuo por preservar e valorizar a efusividade cultural das relações humanas já vivenciadas na região e se preparar para as transformações futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Pinho; LIMA FILHO, Dario de Oliveira; SALES, Gabriel de Souza; SILVA, Gabriela Pereira; LAURA, Lívia Elena Cunha. **Plano Diretor do Município de Porto Murtinho**. Campo Grande/MS: Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul, Universidade Católica Dom Bosco; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, set. 2021a.

ALMEIDA, Luciane Pinho; SILVA, Gabriela Pereira; SALES, Gabriel de Souza; LAURA, Livia Elena Cunha. La ruta bioceánica y las políticas públicas en los municipios fronterizos de Porto Murtinho/Brasil - Carmelo Peralta/Paraguay. **Interações**, Campo Grande, v.22.n.4. p.1-14. out./dez. 2021b.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa; SOUZA, Kellcia Rezende. Educação na fronteira do Brasil com o Paraguai: desafios e perspectivas políticas. **Interletras**, v. 9, n. 33, abr.-set. 2021.

CASTRO, João Carlos Parkinson de. Turismo como instrumento dinamizador do Corredor Rodoviário Bioceânico. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. esp., p. 19-29, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/Q7RsmcjdKkzdZcbGBcjM4Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 de abr. 2022.

CONTE, Isaura Isabel. Pedagogia da Alternância na educação do campo em uma escola pública. **Revista de Educação Pública**, v. 31, jan/dez, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12746/10636>. Acesso em: 26 de mar. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Mato Grosso do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em 14 de fev. 2022.

KLEINSCHMITT, Sandra Cristiana; AZEVEDO, Paulo Roberto; CARDIN, Eric Gustavo. A tríplice fronteira internacional entre Brasil, Paraguai e Argentina: contexto histórico, econômico e social de um espaço conhecido pela violência e pelas práticas ilegais. **Perspectiva geográfica**, v. 8, n. 9, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/9383/7037>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 4.018, de 28 de março de 2022. Autoriza a abertura da Extensão Maria Dalva Garahi, da Escola Estadual José Bonifácio, com sede no município de Porto Murtinho/ MS.



e-ISSN: 2177-8183

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: n. 10.789, Campo Grande, p. 61, 2022a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 4.018, de 28 de março de 2022. Autoriza a abertura da Extensão Aldeia Campina da Escola Estadual Indígena Antônio Alves de Barros, com sede na aldeia Campina, no município de Porto Murtinho/MS. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul:** n. 10.789, Campo Grande, p. 62, 2022b.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **América Platina:** educação, integração e desenvolvimento territorial. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

PREFEITURA DE PORTO MURTINHO. História da Cidade. **Prefeitura de Porto Murtinho:** 2020. Disponível em: <http://www.portomurtinho.ms.gov.br/historia>. Acesso em: 8 de fev. 2022.

SOUZA, Edson Belo Clemente de. Tríplice fronteira: fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina. **Terr@ Plural**, v. 3, n. 1, p. 103-116, 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/1198/906>. Acesso em: 16 abr. 2022.



e-ISSN: 2177-8183

**ADESÃO AO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR
DE NOTÍCIAS DE JORNAIS DA BAHIA**

**ADHESION TO REMOTE EDUCATION IN THE PANDEMIC: REFLECTIONS
FROM NEWSPAPERS IN BAHIA**

**ADHESIÓN A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA PANDEMIA:
REFLEXIONES DE LOS PERIÓDICOS DE BAHIA**

Manassés dos Santos Silva

manasses.tec@hotmail.com

Doutor em Biotecnologia

Universidade Estadual de Feira de Santana

Lucas Novais Barros

lucasnovb@gmail.com

Mestrando em Saúde Coletiva

Universidade Federal da Bahia

Fernanda dos Santos Nascimento

feel.20@hotmail.com

Doutora em Biotecnologia

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

A pandemia da COVID-19 transformou a educação brasileira, exigindo novos movimentos para remanejar as consequências do isolamento social. Surge como medida emergencial o ensino remoto, que adota tecnologias digitais como as encontradas no ensino a distância para promover o ensino de modo a preservar o isolamento exigido pela pandemia. Entretanto, tal modelo, implementado desde 2020, gerou consequências que repercutiram e repercutem na educação e outros âmbitos da sociedade. Diante disso, artigos, apresentações de trabalhos, matérias e notícias de jornais repercutiram a todo momento esses anseios e transformações, agenciando saberes e percepções acerca da adoção ao ensino remoto emergencial. Na intenção de compreender esses agenciamentos, o presente artigo visa analisar a adoção ao ensino remoto emergencial na pandemia e suas repercussões através de notícias de jornais virtuais da Bahia. A metodologia adotada foi da revisão bibliográfica, através de notícias encontradas em três jornais eletrônicos da Bahia. Foram encontradas 15 notícias que se relacionavam com a temática proposta, que foram minuciosamente analisadas e categorizadas pelo suporte da análise

temática (AT). Em geral, as notícias apresentaram características do ensino remoto e suas transformações na vida de professores, alunos e pais, que acompanharam as constantes transformações tecnológicas antes e durante a pandemia. Ademais, conteúdos que expandiram as desigualdades educacionais do Brasil foram encontrados, além de discursos acerca da ansiedade para o retorno presencial. As notícias analisadas refletem em sua maioria concepções de problemas educacionais que acompanham o Brasil, em especial quando atravessadas por elementos socioeconômicos que dificultaram o acesso ao ensino remoto. Essas transformações precisam ser analisadas a partir de suas historicidades e agenciamentos na sociedade, possibilitando intervenções que caminhem nos campos político e social para promover uma educação equânime e alinhada com o bem-estar social.

Palavras-chave: COVID-19. Educação. Ensino Remoto Emergencial. Noticiários.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic transformed Brazilian education, requiring new movements to rehandle the consequences of social isolation. Remote teaching emerges as an emergency measure, which adopts digital technologies such as those found in distance learning to promote teaching in order to preserve the isolation required by the pandemic. However, such a model, implemented since 2020, has generated consequences that have repercussions and have repercussions on education and other areas of society. In view of this, articles, presentations of works, articles and news from newspapers reflected at all times these desires and transformations, promoting knowledge and perceptions about the adoption of emergency remote teaching. In order to understand these assemblages, this article aims to analyze the adoption of emergency remote teaching in the pandemic and its repercussions through news from virtual newspapers in Bahia. The methodology adopted was the bibliographic review, through news found in three electronic newspapers in Bahia. Fifteen news related to the proposed theme were found, which were meticulously analyzed and categorized by the support of thematic analysis (TA). In general, the news presented characteristics of remote teaching and its transformations in the lives of teachers, students and parents, who had to follow the constant technological changes before and during the pandemic. In addition, contents that expanded the educational inequalities in Brazil were found, as well as speeches about the anxiety for the face-to-face return. The news analyzed mostly reflect conceptions of educational problems that accompany Brazil, especially when crossed by socioeconomic elements that made access to remote teaching difficult. These transformations need to be analyzed from their historicity and agencies in society, enabling interventions that walk in the political and social fields to promote an equitable education aligned with social well-being.

Keywords: COVID-19. Education. Emergency Remote Teaching. News.

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 transformó la educación brasileña, requiriendo nuevos movimientos para retomar las consecuencias del aislamiento social. La enseñanza a distancia surge como una medida de emergencia, que adopta tecnologías digitales como las que se encuentran en la educación a distancia para promover la enseñanza con el fin de preservar el aislamiento que exige la pandemia. Sin embargo, tal modelo, implementado desde 2020, ha generado consecuencias que repercuten y repercuten en la educación y otros ámbitos de la sociedad. Ante ello, artículos, presentaciones de trabajos, artículos y noticias de diarios reflejaron en todo momento estos anhelos y transformaciones, promoviendo conocimientos y percepciones sobre la adopción de la enseñanza a distancia de emergencia. Para comprender estos ensamblajes, este artículo tiene como objetivo analizar la adopción de la enseñanza remota de emergencia en la pandemia y sus repercusiones a través de noticias de periódicos virtuales en Bahía. La metodología adoptada fue la revisión bibliográfica, a través de noticias encontradas en tres periódicos electrónicos de Bahía. Se encontraron quince noticias relacionadas con el tema propuesto, las cuales fueron meticulosamente analizadas y categorizadas con el apoyo del análisis temático (AT). En general, la noticia presentó características de la enseñanza a distancia y sus transformaciones en la vida de docentes, estudiantes y padres de familia, quienes debieron acompañar los constantes cambios tecnológicos antes y durante la pandemia. Además, se encontraron contenidos que ampliaban las desigualdades educativas en Brasil, así como discursos sobre la ansiedad por el retorno presencial. Las noticias analizadas reflejan, en su mayoría, concepciones de los problemas educativos que acompañan a Brasil, especialmente cuando están atravesados por elementos socioeconómicos que dificultan el acceso a la enseñanza a distancia. Estas transformaciones requieren ser analizadas desde su historicidad y agencia en la sociedad, posibilitando intervenciones que caminen en los campos político y social para promover una educación equitativa alineada con el bienestar social.

Palabras clave: COVID-19. Educación. Enseñanza Remota de Emergencia. Noticias.

INTRODUÇÃO

A situação educacional brasileira ocasionada pela pandemia da COVID-19 desde março de 2020 trouxe diversas questões a serem debatidas nos

diversos âmbitos. Problemáticas sociais foram alinhadas a questões como os déficits educacionais caso o ensino fosse completamente suspenso. Frente a uma realidade tão insalubre, o ensino remoto veio como uma possibilidade para reduzir os danos ocasionados pela suspensão das aulas presenciais devido a necessidade de isolamento social para contenção do coronavírus (Castioni et al., 2021).

Diversos educadores, pesquisadores e alunos discutiram em diversos espaços virtuais quais foram os efeitos dessa nova modalidade no ensino, quais caminhos foram escolhidos para manejar tais percalços e quais seriam as repercussões a longo prazo. Tais questões são importantes para manutenção e construção crítica da educação brasileira, visto que esta foi atravessada por uma desigualdade digital gerada por inúmeros fatores que a influenciam e são influenciados por ela, como condição socioeconômica, saúde e outros (Macedo, 2021).

Assim, discussões acerca do letramento digital adequado para alunos e professores, condições de trabalho e estudo, acesso a tecnologias foram amplificadas à medida que o isolamento se estendia durante os anos de 2020 a 2022. Um veículo importante para disseminação de informações acerca da pandemia e suas repercussões na educação foram os jornais. Dentro de casa, as notícias se tornaram mais próximas das pessoas, agarradas à esperança de melhora no quadro da pandemia, com vacinas e o retorno presencial das aulas (Souza et al., 2021a).

Isso porque, consoante Souza e colaboradores (2021a, p. 4), “a pandemia da COVID-19 alterou as formas com que os veículos de comunicação planejam seus temas de interesse”. Aderindo temáticas voltadas à ciência, saúde e educação, a mídia despertou a necessidade de identificar quais discursos, temas e inquietações presentes nas matérias publicadas são importantes para a continuidade de estudos acerca da pandemia e suas repercussões.

Com o conhecimento obtido pela literatura acadêmica alinhado aos noticiários jornalísticos que acompanhavam a celeridade das informações da pandemia, constrói-se uma teia de informações cruciais para ir além do que foi posto e praticado de 2020 até aqui. Construir saberes poderá ser uma nova forma de enfrentar os impactos que a educação brasileira teve com a suspensão das aulas presenciais, contribuindo para criação de novas políticas públicas para educação (Magalhães, 2021a).

Considerando a excepcionalidade do momento pandêmico e no futuro da educação brasileira, o presente artigo teve como objetivo analisar a adoção ao ensino remoto emergencial na pandemia e suas repercussões através de notícias de jornais virtuais da Bahia. Trata-se de uma revisão bibliográfica, com delineamento qualitativo e exploratório, realizada através da consulta e análise de notícias encontradas em jornais online da Bahia. Foram priorizadas discussões acerca das modalidades de ensino que permearam esse momento além de suas relações com a desigualdade presente na educação.

A exposição de discussões sobre o processo de adoção do ensino remoto emergencial tais quais as expostas neste artigo são de suma importância para a construção possibilidades de enfrentamento aos desmontes políticos e sociais na área da educação ocasionados pela pandemia. Ademais, destaca-se a relevância das notícias como forma de análise da realidade social e *status quo*, de modo a promover novos estudos teóricos e empíricos que considerem as particularidades da educação no Brasil e sua influência na forma como se produz e se difunde conhecimento.

Diante do exposto, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: descrição dos procedimentos metodológicos supracitados seguida de uma discussão teórica acerca das especificidades do ensino remoto emergencial. Por conseguinte, foram sistematizados os resultados e discussão sob suporte teórico da análise temática, que abarcaram a análise das notícias em três eixos temáticos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pandemia exigiu do âmbito científico uma celeridade nas publicações nunca vista antes. Com isso, diversos artigos que se aproximam da temática aqui explorada precisaram de tempo para que suas ideias fossem elaboradas sem desconsiderar inúmeras nuances que atravessam a educação. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, através de pesquisa bibliográfica em jornais eletrônicos da Bahia.

Esse método de coleta de dados foi escolhido ao se pensar na possibilidade de se refletir problemáticas sociais através desses discursos que emergem de veículos de comunicação que não necessariamente apresentam uma rigorosidade científica como outros acervos. Destaca-se também a relevância frente ao crescente uso da mídia como estratégia de disseminação de ideologias e conceitos ancorados (ou não) na realidade.

Destaca-se aqui as colocações de Souza e colaboradores, que apontam a influência da mídia e do aumento do uso da internet no Brasil na “participação direta em decisões, posições e até definição dos rumos no que diz respeito ao posicionamento de pessoas e de grupos no meio digital” (2021a, p. 4). Dessarte, é de suma importância analisar temáticas sociopolíticas como a área da educação a partir da perspectiva da mídia, pois:

nota-se que a produção jornalística se alimenta e, ao mesmo tempo, alimenta o cotidiano. O que se convencionou ser os critérios de noticiabilidade colabora para que se escolham, entre vários fatos, aqueles que podem ser transformados em notícia, “conferindo a esses estratos do real ou status de realidade”. Os critérios de noticiabilidade colaboram para a construção social do que se entende por realidade (SOUZA et al., 2021a, p. 9).

A presente pesquisa bibliográfica foi realizada através de notícias de jornais eletrônicos da Bahia, considerando critérios de noticiabilidade e sua influência para a construção social da realidade. Foram separadas notícias em

jornais como Correio 24 Horas, Tribuna da Bahia (TRBN) e A Tarde para responder à pergunta de pesquisa: “quais são os conteúdos presentes em notícias acerca do ensino remoto e suas repercussões na educação?”. Para tal fim, foi priorizada a delimitação da data de publicação das notícias (a partir de março de 2020, período em que as aulas presenciais foram legalmente suspensas, até março de 2022). Os termos “EAD”, “ensino remoto”, “educação digital” e “ensino à distância” foram pesquisados nos sites de cada jornal.

Diante da vasta quantidade de notícias, foram incluídas aquelas que apresentavam correlação com os termos pesquisados e o objetivo da pesquisa, disponíveis gratuitamente e que tivessem sido publicadas no período delimitado (março de 2020 a março de 2022). Foram excluídas notícias repetidas entre os jornais ou que se distanciaram muito da temática proposta. Com a aplicação desses critérios, foram selecionadas 15 notícias/matérias entre os três jornais eletrônicos para compor os dados da pesquisa. Tais dados foram analisados sob suporte das proposições de Rosa e Mackedanz (2021) acerca do método da análise temática (AT).

Segundo as autoras, a análise temática possibilita uma “descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas, dentro da análise de dados” (Rosa; Mackedans, 2021, p. 11). A partir de um conjunto de dados, esses temas podem ser identificados e correlacionados a partir dos níveis semântico (análise dos significados/conteúdos explícitos dos dados) e latente (se apropriada de suposições, ideologias e conceitos para identificá-los e examiná-los).

A fim de facilitar seu processo metodológico, a análise temática apresenta seis etapas para sua realização que nortearam a pesquisa, sendo apresentadas a seguir (Rosa; Mackedans, 2021). A primeira etapa constituiu-se na familiarização com os dados das notícias, buscando padrões através de uma vasta leitura de seus conteúdos.

Após essa leitura, foram gerados códigos iniciais, que compõem a segunda etapa da análise temática, identificando características explícitas, suposições e ideologias para compor a terceira etapa. Esta terceira etapa se iniciou após a leitura e codificação das notícias em uma ferramenta anexada na Tabela 1, sendo identificados temas em potencial como “características do ensino remoto”, “características do ensino a distância”, “dificuldades do ensino remoto”. Esses temas foram revisados na etapa quatro para que fossem definidos na etapa 5.

Com o escopo temático presente nas 15 notícias, o segundo tema em potencial foi retirado, sendo substituído pelo tema “desigualdades na educação” e o terceiro tema foi acoplado ao primeiro tema, para refinar a estrutura, conteúdo e densidade das temáticas propostas em cada notícia. Com isso, os três temas de análise foram: “adoção ao ensino remoto emergencial e suas principais repercussões”, “desigualdades na educação brasileira durante a pandemia” e “retorno da modalidade presencial de ensino”. Abaixo, foram dispostos os resultados da pesquisa a partir desses eixos temáticos.

Tabela 1 – Dados das notícias incorporadas à pesquisa bibliográfica.

Nº	Jornal	Autoria	Data	Título da notícia	Tema
N1	Correio 24 Horas	Redação	Mai. 2020	“83% dos professores se sentem despreparados para aulas EAD”	1
N2	Correio 24 Horas	Azevedo, Flavia; Natividade, Priscila	Mai. 2020	“Aulas online na pandemia: Veja por que a escola não vai ser mais a mesma”	1
N3	Correio 24 Horas	Paixão, Roberto Brazileiro	Jun. 2020	“Desafios na migração para o ensino online”	1
N4	Correio 24 Horas	Natividade, Priscila	Dez. 2020	“Como será o professor do futuro no pós-pandemia?”	1

N5	Correio 24 Horas	Redação	Dez. 2020	“Universidade elabora estratégias para garantir ensino na prática durante a pandemia”	1
N6	Correio 24 Horas	Brito, Viviane	Mar. 2021	“A educação digital e a revolução do aprendizado”	1
N7	Correio 24 Horas	Redação	Abr. 2021	“Educação na América Latina registra retrocesso de, pelo menos, oito anos”	2
N8	Correio 24 Horas	Carade, Hildon	Abr. 2021	“O ensino remoto e as lições do coronavírus para a educação escolar”	2
N9	Tribuna da Bahia	Redação	Jun. 2021	“Aliadas do ensino, ferramentas digitais têm sido imprescindíveis no ensino remoto”	1
N10	Correio 24 Horas	Redação	Jul. 2021	“O ensino à distância veio para ficar”	1
N11	A Tarde	Redação	Ago. 2021	“Ensino superior: estudantes optam por retorno gradual e híbrido, afirma pesquisa da Abmes”	3
N12	Correio 24 Horas	Novais, Wendel	Ago. 2021	“Retorno às aulas presenciais de maneira híbrida otimiza preparação para o Enem”	3
N13	Correio 24 Horas	Moreno, Kirk	Set. 2021	“Retorno gradativo às aulas presenciais permite adaptação dos alunos”	3
N14	Tribuna da Bahia	Redação	Out. 2021	“Especialistas começam a pensar novas formas de ensino pós-pandemia”	1
N15	Tribuna da Bahia	Redação	Nov. 2021	“Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais”	2

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Especificidades do ensino remoto emergencial no Brasil: realidades possíveis e desigualdades sociais

A situação ocasionada pela pandemia da COVID-19 foi o momento em que muitos alunos e professores vivenciaram pela primeira vez a educação remota emergencial (ERE). Segundo Castioni e colaboradores (2021), o ERE não surge das propostas do Ensino a Distância (EAD), mas sim de medidas emergenciais para lidar com o isolamento social e o consequente impedimento das aulas presenciais. A suspensão das aulas em diversas instituições do país, pois a prova não somente uma realidade posta em 2020, mas rememorou a situação da educação brasileira que sofre gradativamente nos anos que antecederam a pandemia.

O EAD é construído através de um arcabouço teórico-metodológico que envolve “autoaprendizagem por meio de recursos didáticos sistematicamente organizados” (Santinello; Costa; Santos, 2020, p. 10). Portanto, apresenta uma estrutura e diversos protocolos para que a qualidade do ensino seja garantida, através de diversas portarias e decretos, caracterizado por Celestino e Viana através de elementos como:

separação aluno-professor no espaço e na maioria das vezes no tempo; organização de apoio-tutoria para acompanhar e ajudar alunos; aprendizagem independente e flexível propiciada pela tecnologia; comunicação bidirecional; enfoque tecnológico otimizando a educação e comunicação massiva oriundas das tecnologias de informação (CELESTINO; VIANA, 2021, p. 4).

Com isso, é primordial que o ensino a distância seja planejado a partir dessas diversas variáveis que envolvem o processo. Esse planejamento exige tempo, estudo e principalmente investimento institucional para que seja efetivo. Apresenta uma crescente adesão antes da pandemia, onde alguns cursos já apresentavam metodologias 100% voltadas para o EAD ou com ensino híbrido, atrelando diferentes metodologias do presencial e a distância para serem

alcançadas diferentes competências exigidas nos diversos cursos de graduação, pós-graduação, cursos livres, técnicos e outros (Santinello; Costa; Santos, 2020; Celestino; Viana, 2021).

Os elementos utilizados por Celestino e Viana (2021) para definir o EAD são importantes para diferenciá-lo do ERE. Enquanto o ensino a distância possibilita a separação entre espaço e tempo, o ensino remoto acontece em tempo real, mesmo que com auxílio de tecnologias e ferramentas já utilizadas no EAD, como *Moodles*, ambientes virtuais e plataformas de vídeo (Torres; Alves; Costa, 2020).

A partir da suspensão das aulas presenciais, os cursos presenciais foram migrados para o ensino remoto emergencial, muitas vezes sem o preparo adequado como pode ser visto nas políticas e trabalhos de implementação do EAD. Etapas foram puladas, e como consequência, temos uma quantidade reduzida de tecnologias para o ERE, além da reestruturação de todo sistema educacional, com o atravessamento de diversas nuances que antes não eram avaliadas com tanto primor. Tal qual aponta Freire (2021, p. 15), “falta de tempo e de expertise digital comportam justificativas temporárias”.

A diferença entre a crescente envolvendo o EAD e a implementação do ERE na maioria das instituições brasileiras devido a pandemia envolve uma massificação da internet no cotidiano das pessoas. Sem a internet e o mundo virtual, teletrabalho, *home office*, aulas remotas e outras atividades coletivas não seriam possíveis (Freire, 2021). No que tange ao âmbito da educação, portanto, o ensino remoto proporcionou novas nuances à experiência educacional:

[...] conectando-nos a lugares e pessoas que se tornaram disponíveis neste ambiente virtual. Nesse sentido, facilitou a interação de professores e pesquisadores com grupos de pesquisas de instituições do Brasil e do exterior, a participação em bancas, o acesso a conferências, palestras e o processo de internacionalização. Poupou também deslocamentos diários às IES para o ensino presencial e atividades de gestão, evidenciando o custo pessoal e emocional destas ações (PIRES, 2021, p. 93).

Em uma realidade que exige materiais concretos para realização de aulas, letramento digital adequado para a compreensão e utilização desses materiais, como ficam os agentes sociais envolvidos nesse processo? As “migrações ambientais, limitações de recursos e inexperiência instrumental” (Freire, 2021, p. 6) ocasionaram uma mudança repentina na vida de alunos, pais e professores, que vivenciaram uma euforia seguida de esgotamento e insatisfação à medida que a quarentena se estendia (Máximo, 2021).

Diversos trabalhos encontrados na literatura coadunam com a materialidade presente no sofrimento de professores na pandemia, com o remodelamento de seu ambiente e forma de trabalho, além de custos com equipamentos e manutenção (Magalhães, 2021a; Caymayd; Freire, 2021; Freire, 2021; Souza et al., 2021b). Fatores como informalidade e novas condições de trabalho para os professores, proporcionaram uma zona de sofrimento para os profissionais, visto que, economicamente, o ensino remoto implica em mais trabalho para os trabalhadores e menos custos para os empregadores.

Foi uma junção involuntária entre vida pública e privada, onde provas eram corrigidas enquanto os afazeres domésticos demandavam uma atenção simultânea. Essa realidade se complexifica à medida que novas categorias de análise como gênero, raça, classe e geração são postas no debate. A imposição do ambiente doméstico como ambiente de trabalho disparou denúncias e notícias acerca da violência contra mulher, além das duplas, triplas e quádruplas jornadas de trabalho. Além disso, a qualificação exigida para a educação remota muitas vezes não foi financiada pelas instituições, dificultando a situação de pessoas mais velhas que não apresentavam um letramento digital apropriado para o ERE (Macedo, 2021; Souza et al., 2021b).

Ademais, questões raciais perpassam diretamente pela desigualdade social levantada por tantos estudos na literatura que dificilmente realizam o debate acerca de quais estudantes, professores e pais foram mais afetados na

pandemia e por quê (Macedo, 2021). Consoante Magalhães (2021a, p. 1266), “é difícil imaginar que esse número gigantesco de cidadãos brasileiros desassistidos pelo Estado em seus direitos básicos [...] tenham condições de estudar a distância por meio de tecnologias digitais”.

Cenários subjetivos e realidades concretas se misturaram em meio a discussões e exposições midiáticas, produzindo discursos que transformaram o ERE em um marco histórico na sociedade. De tal modo, novas estratégias precisam ser pensadas para abarcar as demandas latentes, atuando em prol não somente da educação como disseminação de conteúdo, mas com o “reconhecimento da adaptação de currículos e desenho de atividades, tarefas e materiais didáticos que explorem o ambiente digital como lócus de ensino-aprendizagem; promoção de letramento adequado para transpor as barreiras e sequelas de uma migração ambiental forçada” (Freire, 2021, p. 16).

Conforme supracitado ao longo deste trabalho, há uma crescente necessidade de se localizar a educação quanto a sua historicidade e repercussões socioeconômicas para que de fato uma análise seja feita sobre qualquer fenômeno social que a atravessa. A análise temática, tal qual outros métodos de análise de dados são fundamentais para o campo da educação pois entende-se que:

o objeto de estudo é histórico (existe num determinado espaço e tempo); os indivíduos estudados têm consciência histórica, em decorrência disso; o trabalho ocorre no nível da identidade entre sujeito e objetivo da investigação; é intrínseca e extrinsecamente ideológica, [...] e por fim, o objeto de estudo é essencialmente qualitativo, uma vez que busca os significados constituídos a partir da vida individual e coletiva (ROSA; MACKEDANZ, 2021, p. 3).

As notícias apresentadas nessa revisão bibliográfica estão localizadas em um contexto histórico marcado por uma pandemia a nível global, que tirou vidas e modificou a forma como as pessoas se relacionavam. De tal modo, elas refletem individualidades e coletividades, à medida que ideologias circundam por entre os discursos que as operam. Portanto, as divisões temáticas

realizadas foram divididas a partir dos principais questionamentos que repercutiram na educação durante esse período:

Quais são as características que marcaram o ensino remoto? Quais foram suas dificuldades mais elementares? Qual a relação dessas características e dificuldades com as desigualdades presentes na educação brasileira? Essas problemáticas refletem apenas na educação ou é preciso novos olhares para que se aprofunde esse debate? Diante desses questionamentos, quais são/foram as perspectivas para o retorno presencial?

Os próximos tópicos tentam responder tais questionamentos. Inicialmente, a partir de um rigor mais descritivo para ser complementado posteriormente com uma articulação entre os dados das notícias e acervos encontrados na literatura científica. As informações sobre data de publicação, jornal e título das notícias separadas para os temas de análise encontram-se na Tabela 1.

Adoção ao Ensino Remoto Emergencial e suas Principais Repercussões

O primeiro grupo temático reuniu as notícias que correlacionavam entre si elementos discursos acerca da adoção do ERE na pandemia. Além disso, foram destacadas dificuldades elencadas em algumas notícias. As notícias, em geral, trouxeram recortes de momentos, entrevistas com professores, pais, alunos e instituições, dados de pesquisas, e opiniões sobre diversos assuntos relacionados ao tema.

Como primeiro tema semântico, foi evidenciada a preparação prévia ao início do isolamento e do ensino remoto como um diferencial para adaptação ao novo normal da educação. Na notícia 6 (N6), esse aspecto encontra-se bem evidente, através da comparação entre escolas/instituições de ensino que já tinham avanços tecnológicos semelhantes aos mais usuais no ERE com escolas que não estavam a par dessas inovações. A notícia N5 também

apresenta a facilidade encontrada por uma universidade que já estava atendida no EAD antes dos anseios da pandemia.

Destarte, as consequências dessa falta de preparo, podem se traduzir em alguns desafios, como falta de suporte psicológico, preparo dos professores, infraestrutura e segurança das aulas remotas, atenção dos alunos e suporte financeiro, conforme a N3. São elementos diretamente envolvidos nos efeitos causados pela adoção célere ao modelo remoto, onde fica em cheque a qualidade do ensino. Notou-se que algumas notícias que traziam perspectivas mais positivas acerca da adaptação institucional ao ERE eram oriundas de entrevistas com representantes de instituições privadas

A adoção a esse novo modelo, seja em instituições que estavam preparadas ou não, geraram transformações que durante os momentos que seguiram a pandemia, transformam e transformarão a forma como o professor é visto e como será sua atuação. A notícia N4 apresenta um argumento baseado no fato de que os professores precisarão de mais engajamento e novas habilidades para acompanharem as inovações tecnológicas que permanecerão após o ERE. Essas ideias se coadunam com as colocações apresentadas na N10, sob o título “O ensino à distância veio para ficar”.

Esse argumento se agarra às constantes evoluções tecnológicas que atravessam a sociedade. O ensino remoto emergencial acentuou questionamentos que já circulavam pelo campo da educação, em especial a adesão das universidades ao EAD. O que se diferencia, e que acaba por complexificar o debate foi a velocidade na qual essas transformações aconteceram. Retornando à N6, infere-se que, de fato, o EAD pode permanecer em instituições que apresentam estrutura e financiamento para sustentar essa modalidade.

A notícia “Aliadas do ensino, ferramentas digitais têm sido imprescindíveis no ensino remoto” (N9), também apresenta experiências como as encontradas em N10 e N5, onde a presença de tecnologias anteriores à pandemia

favoreceram uma construção de soluções assertivas para os problemas encontrados no processo de aprendizagem durante a pandemia, o que permitiu que a instituição permanecesse com o foco inovativo, marca do seu método de ensino.

É defendido em N10 que o modelo de ensino semipresencial é um grande aliado a essa implementação gradativa do EAD nos cursos de ensino superior. Segundo a notícia, existem legislações garantidas pelo Ministério da Educação (MEC) que asseguram a implementação do ensino a distância no que diz respeito à qualidade de ensino, carga horária e validação de diploma.

Experiências em uma universidade particular destacadas na N5 mostra o uso de metodologias ativas para alavancar a qualidade do EAD. Dois anos antes da pandemia, a instituição realizava pesquisas, estudos e investimentos para acompanhar a tendência de crescimento do ensino a distância no Brasil. Além desse preparo prévio, houve o cuidado na retomada gradual das atividades práticas, elemento importante presente também na notícia 13, que está categorizada na categoria 2.

Vale destacar que reconhecer a importância do EAD no ensino, seja ele na educação infantil, fundamental, média e superior não deve ser feito de forma acrítica. Tal qual exposto em N5, atividades práticas garantem um ensino ímpar, através de uma construção de conhecimento pautada no contato. Críticas e reflexões devem ser feitas ao se pensar na adoção e permanência de tecnologias e modelos de EAD.

Apesar dos esforços e de notícias e relatos na literatura que apresentam experiências exitosas do ERE, destacam-se também algumas dificuldades no ensino remoto. Em primeiro lugar, evidenciou-se a dificuldade dos professores com o ERE. Segundo a notícia N1, através de uma pesquisa de 7.734 professores do Brasil, cerca de 83% destes não se sentiam preparados para as aulas remotas. É importante salientar que a notícia aponta EAD e ERE como sinônimos. Tomou-se a liberdade, pensando na realidade e na literatura

investigada de assumir que ao se referirem à EAD na matéria durante a pandemia, o que estava implícito era o ensino remoto emergencial.

Esses dados apontam para uma ausência de experiência com aulas virtuais e/ou tecnologias de comunicação e informação antes da pandemia, o que se justifica pela prevalência de ensinamentos presenciais na educação brasileira em seus diferentes níveis, algo destacado também na notícia N14. A notícia N1 apresenta também que a educação infantil, devido a suas particularidades pensadas para o desenvolvimento das crianças, através de brincadeiras e métodos pedagógicos diferenciados, foi um dos níveis mais afetados, exigindo dos docentes grandes esforços.

Consoante dados apresentados na notícia N14, 55% dos professores que participaram de uma pesquisa do Instituto Península, não tiveram treinamento/capacitação e suporte para as aulas remotas. A notícia aponta que essas mudanças da educação exigem do professor uma evolução em seu repertório técnico para lidar com as novas tecnologias, facilitando o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma nova forma de ensino interativa. Obviamente que esse novo modelo não se restringe ao ERE e/ou EAD, pois, é preciso, segundo redatores da notícia, que a educação seja pautada em estratégias.

Estratégias essas que visam superar as dificuldades, relacionadas principalmente à saúde mental dos professores e alunos, sem mascarar problemas estruturais da educação. Outras dificuldades podem ser atribuídas ao ERE como questões envolvendo o desenvolvimento infantil, como destacado na notícia N1.

A ruptura relacional ocasionada pela tela do computador ou celular exigiu dos alunos e professores um movimento diferente, e que acabou se tornando mais cansativo por estar associado com o espaço de casa, não permitindo a cisão entre ambientes e tarefas. Essas dificuldades respingaram também, consoante a notícia N2, sobre os pais, que assumiram um novo papel de

orientação na educação formal de seus filhos frente às novas demandas. Entram nessa equação diferentes realidades que influenciam na forma como esses pais lidam com essa configuração.

Para muitos, se tornou um grande desafio, visto que é um novo lugar social ocupado por esses pais e uma mudança nos mecanismos de aprendizagem tanto para a escola quanto para a criança. Consoante N2, questiona-se como prender a atenção do filho enquanto sua rotina de trabalho não cessa (para aqueles que não perderam emprego na pandemia) e as tarefas domésticas sufocam a realidade do lar? Protagonizar um espaço antes ocupado pelo professor pode ter acarretado grandes dificuldades no aprendizado dos alunos, pois, sabe-se que os professores são mais capacitados pelo letramento e formação acadêmica.

Desigualdades na Educação Brasileira durante a Pandemia

Ao encarar as desigualdades ocasionadas pela pandemia na educação, entende-se, primeiramente, que elas foram catalisadas entre 2020 e 2022, e não criadas. Os crescentes números que indicavam pouco a pouco a falta de acesso de estudantes aos aparatos tecnológicos necessários para o ensino remoto acentuaram uma realidade social marcada pela desigualdade social no Brasil.

Nesse sentido, o tema dois apresenta alguns dados referentes à conteúdos encontrados que discutem as desigualdades na educação brasileira durante a pandemia. Essas informações são apresentadas na notícia N15, que aponta a necessidade de olhar para as desigualdades anteriores à pandemia para evitar que novas crises se constituam. Através de um sistema socioeconomicamente desigual, a educação se emaranha entre essas problemáticas e os efeitos para o futuro do ensino são irreversíveis.

Segundo a N7, dados da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) apontam que a América Latina apresentou retrocessos na educação de no mínimo oito anos. Tais números são refletidos nas quedas de rendimento e falta de acesso de estudantes ao ensino durante o período de aulas remotas. Esses dados se refletem também nos estados brasileiros, onde apenas nove conseguiram atingir metas nas etapas de ensino e disciplinas curriculares.

Em N8, entende-se que a pandemia escancarou debates pedagógicos acerca dos métodos de ensino dominantes na educação brasileira. De tal modo, hierarquias do saber que sustentavam a relação aluno-professor foram invertidas, além de formas de ensino que evocam uma memorização de assuntos padronizados que desvalorizam especificidades sociais.

Deste modo, a função de homogeneização e disciplinamento presente nas escolas precisa ser repensada, pois entende-se a escola como um espaço que vai além de um ambiente de transmissão de conteúdo. Há alunos que dependem destes espaços para alimentação e socialização, e a função de “educar” transcende o convencional método de ensino à medida que relações de coletividade e subjetividades são produzidas e incentivadas entre corpo docente, pais, alunos, professores e colaboradores da instituição.

Retorno da Modalidade Presencial de Ensino

Em 2021, observou-se um aumento gradativo no retorno às atividades presenciais em diversas escolas, universidades e outras Instituições de Ensino Superior (IES). Junto a essa possibilidade vieram novas reflexões que acompanhavam sentimentos ansiosos para o retorno, novas estratégias de cuidado e biossegurança pensando na prevenção ao vírus. Há um consenso nas notícias separadas para essa categoria quanto ao benefício desse retorno.

Em primeiro lugar, destaca-se a possibilidade de recuperar o sentimento e atenção dos alunos através de uma nova dinâmica que foi cerceada desde

2020. A notícia N12 apresenta relatos de estudantes sobre esse retorno, que carrega oportunidade de melhorar em áreas de estudo que foram dificultadas pela modalidade ERE. Estar em contato direto foi colocado como um motivo para se manter mais focado nos estudos, além de promover um aprendizado mais afetivo.

De fato, o distanciamento social trouxe consigo uma restrição da socialização que é um dos destaques do contexto escolar e universitário. Isso não significa que, conforme N13, a adaptação tem sido fácil. Pelo contrário, essa nova mudança exige cuidado e atenção por parte de gestores e professores, pois, junto ao ERE, vieram anseios particulares à própria pandemia. Tais aspectos precisam ser considerados, pois reações ansiosas, conflitos e outras manifestações podem ser uma resposta coletiva ao tempo em que as aulas presenciais foram suspensas.

A N11 apresenta dados de uma pesquisa feita com estudantes de ensino superior, onde 52% apresentaram interesse no ensino híbrido com aulas práticas presenciais e 38% com todas as disciplinas no formato presencial. São dados importantes, em especial quando pensamos nas repercussões do ERE na qualidade de ensino desses estudantes, que pode ser exemplificada no 1% de estudantes participantes da pesquisa que pensam em desistir da faculdade devido a dificuldades financeiras.

O interstício entre a realidade social, materializada no ensino remoto, com a qualidade da educação no Brasil deve ser norteado ao se analisar essas notícias. De tal modo, o retorno ao ensino presencial, seja de forma completa ou híbrida, precisa considerar os dois anos que afetaram diversas áreas, em especial educação, saúde e economia.

COVID-19 e a Realidade da Educação Brasileira a partir da Mídia: Notícias que Instigam Reflexões

Como explorado por Celestino e Viana (2021) e Torres, Alves e Costa (2020), o ensino remoto se apropria de tecnologias que já eram utilizadas pelo EAD. A exposição dessas tecnologias nas notícias separadas para a pesquisa não parece considerar a complexidade em envolver essas tecnologias no ensino. Obviamente que em um caráter emergencial, os movimentos realizados para esta adaptação foram no campo do possível. Porém, consoante Freire (2021, p. 15), “descortina-se, agora, um período de ponderação de alternativas e estruturação de caminhos para além das brechas, pois ultrapassada a emergência, a exigência é o porvir, a nova ordem, a auto-eco-organização”.

Com as colocações de Freire (2021), rememora-se as colocações de Celestino e Viana sobre a complexidade do EAD, que evoca uma extensão organização e planejamento envolvendo “análise da organização, diagnóstico do público-alvo, definição do projeto pretendido, elaboração dos materiais didáticos, preparação do ambiente virtual, controle e avaliação” (2021, p. 5). Indo para o concreto é possível no contexto da pandemia, entende-se que em medidas emergenciais, tais procedimentos para implementação do EAD não puderam ser veemente adotados pelo ERE em decorrência do que algumas notícias chamaram de falta de preparo.

Essa falta de preparo, implica necessariamente não só no desconhecimento das ferramentas digitais de ensino, mas também da formação de novos agenciamentos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, que passou a envolver diretamente o papel dos pais (em especial na educação infantil/fundamental/médio) sem que fossem alteradas as formas tradicionais de ensino. Somam-se essas problemáticas com outras particularidades da pandemia, como as jornadas de trabalho, afazeres domésticos que cresciam à medida que espaço de trabalho e espaço doméstico se tornaram um só, desemprego, desigualdade socioeconômica e mortes decorrentes da própria doença.

Como garantir um ensino de qualidade em um contexto em que tantas variáveis operam ao mesmo tempo? Consoante Freire (2021), ao descortinar o caráter emergencial, houve uma possibilidade de repensar o uso das tecnologias, mas, para além delas, pensar na ausência do ensino presencial como também ausência de assistência para alunos que dependia do ambiente escolar para alimentação.

Diante de diversas informações encontradas na grande mídia, diferentes discursos e ideologias operam para reproduzir ou criticar a forma como a educação vem sendo levada no Brasil. Como dito anteriormente, as desigualdades expostas em algumas notícias em decorrência da pandemia não são o ponto de partida, e sim efeitos da catalisação de um processo de desmonte político que acompanha o crescimento do neoliberalismo no Brasil.

Dessarte, a homogeneização e disciplinamento apontado na notícia N8 é, para Máximo (2021) refletida nas inúmeras publicações que se limitam a trazer uma perspectiva estritamente voltada para o uso das tecnologias, “fruto do pensamento moderno baseado em dualidades como social técnica, natureza e cultura, humano e não humano” (Máximo, 2021, p. 241), exteriorizando-as da realidade social. Portanto, entende-se que ao se distanciar a tecnologia de sua simbiose com a atual cibercultura, ignora-se as entrelinhas que circulam as políticas públicas recém-aprovadas sobre o EAD, além de todas as nuances que estas implicam sobre a vida de estudantes e professores.

A reconfiguração da educação se apresenta através do desenvolvimento de competências que convocam “conhecimentos, experiências e atitudes para lidar com situações específicas” (Magalhães, 2021b, p. 4). Com esse remodelamento, as características emancipatórias que marcavam a educação, em especial a superior, se diluem a partir do momento em que a educação passa se conectar à economia, por meio da “clientelização dos estudantes e das suas famílias” que dão espaço às novas instituições governamentais por outras organizações. Isso foi evidenciado em algumas notícias que priorizavam

a percepção da adaptação do ERE a partir de representantes de universidades privadas.

Fica imerso na percepção de seus alunos e professores, em prol de um conhecimento velado para dar palco a uma mercantilização de um ensino perfeito, mesmo em um momento em que vida e morte se emaranhavam com a incerteza do futuro da educação. Nada importaria, desde que tais competências estivessem sendo desenvolvidas. A educação contra a disciplinarização de seus agentes cai por terra enquanto figura-se a narrativa do produto em detrimento da qualidade do ensino. Sobre isso, Magalhães (2021b) apresenta importantes contribuições sobre este discurso, que:

tem vindo a assumir visibilidade nas narrativas empreendedoras/empresarialistas e de mercado na educação superior que, ao subsumirem a educação superior ao princípio da performatividade e da relevância econômica, potenciam a diluição da especificidade das organizações a ela dedicadas como instituições autônomas de ensino, investigação e serviço à sociedade (MAGALHÃES, 2021b, p. 3).

Essa corrida pela adesão ao ensino remoto emergencial, reflete, portanto, novas roupagens a um desmantelamento da educação. A necessidade de um novo professor, conforme citado em algumas notícias, que esteja atento às novas transformações tecnológicas pode inspirar duas percepções: 1) há uma lentificação na qualificação desses profissionais ocasionada pela tradicionalidade conteudista que acompanha a educação; 2) os anseios da contemporaneidade alinhados à performatividade, relevância econômica, exigem especificidades que desconsideram direitos trabalhistas e uma boa relacionalidade com os professores.

A partir de relatos expostos nas notícias sobre o número de professores que não estavam preparados para o ensino remoto, bem como aqueles que relataram se sentir saturados com cargas exaustivas de trabalho, percebe-se que essas duas percepções se abraçam, gerando muitos fatores que

sucateiam a educação. Dessarte, ao se depararem com a necessidade de letramento digital.

Essa preparação também emite relações desiguais, principalmente ao se considerar o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em instituições de ensino privadas e públicas do Brasil. Segundo Macedo (2021), 14% das escolas públicas que participaram da pesquisa TIC Educação utilizavam plataformas virtuais em 2019, contrapondo com 64% de escolas particulares. São dados expressivos, que refletem que esse preparo elenca dificuldades e aumentava mais ainda a esperança para o retorno presencial.

Em relação ao modelo presencial, Pires (2021) apresenta alguns desafios que circulam nesse retorno. O primeiro diz respeito à importância de políticas públicas e ações voltadas para a educação que envolvam os diversos âmbitos federativos. Isso implica na responsabilização do governo federal em agenciar “calendários, ações, protocolos e alterações na legislação de forma clara e unificada” (Pires, 2021, p. 98), algo que não foi visto durante a pandemia. Em segundo, o autor aponta sobre a “ampliação dos sentidos do relacionamento estudantil”.

Ou seja, é preciso considerar a multidimensionalidade dessas relações, considerando subjetividades, condições socioeconômicas, raça, classe e gênero (Macedo, 2021; Pires, 2021), algo visto em algumas notícias do terceiro tema da análise. E com isso, chegar-se-ia ao terceiro aspecto, que compreende o remodelamento das metodologias de ensino-aprendizagem a fim de avançar em relação aos modelos tradicionais de ensino e não retornar a um ponto onde o caráter emancipatório e transformador da educação (Magalhães, 2021b) perdia espaço para a colonização do saber.

CONCLUSÕES

Esse artigo teve o objetivo de apresentar reflexões e discursos que emanam realidades concretas e subjetivas acerca do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, em especial na Bahia. Com a apropriação das notícias separadas para esta revisão bibliográfica, foi possível inferir que o ERE promoveu transformações nos trabalhos dos professores, além de modificar a forma que alunos e pais se relacionavam com a educação.

Foi evidenciado também que essas transformações não criaram desigualdades, mas sim evidenciaram aquelas que já permeiam a educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao acesso a tecnologias digitais, acesso à internet e condições de trabalho. É importante destacar que os discursos presentes na mídia podem revelar uma tendência da mercantilização da educação em face da lógica neoliberalista que ancora o capitalismo, o que traduz no apagamento de pesquisas e estudos que apresentam e nomeiam desigualdades oriundas dessa lógica.

Além disso, percebe-se o enfraquecimento nos diversos níveis da educação acerca do ensino-aprendizagem, que, inevitavelmente tentaram reproduzir o modelo tradicional conteudista de ensino que não se alinha ao real poder emancipatório da educação na sociedade. Diante de tantas variáveis que influenciam nesse processo de ensino-aprendizagem, pesquisas como essa não esgotam as discussões oriundas desses problemas sociais. Pelo contrário, instigam futuras pesquisas para discutir novas possibilidades frente ao crescente desmonte da educação no Brasil.

Com isso, novas pesquisas relacionadas diretamente os agentes envolvidos na educação são necessários, apresentando diversas frentes acerca de uma problemática multidimensional que foi ampliada pelas desigualdades e particularidades envolvendo a pandemia do coronavírus. É só com a construção de saberes coletivos, apropriação crítica dessas questões, sem desconsiderar todos os aspectos que as envolve, que se pode pensar em

um futuro que a educação seja responsiva com a qualidade de vida dos sujeitos e a promoção de um país democrático e igualitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A TARDE. Ensino superior: estudantes optam por retorno gradual e híbrido, afirma pesquisa da Abmes. **A Tarde** [online], Bahia, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://atarde.com.br/educacao/ensino-superior-estudantes-optam-por-retorno-gradual-e-hibrido-afirma-pesquisa-da-abmes-1168028>. Acesso em: 29 nov. 2021.

AZEVEDO, Flavia; NATIVIDADE, Priscila. Aulas online na pandemia: Veja por que a escola não vai ser mais a mesma. **Correio 24 Horas** [online], Bahia, 02 mai. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/aulas-online-na-pandemia-veja-por-que-a-escola-nao-vai-ser-mais-a-mesma/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRITO, Viviane. A educação digital e a revolução do aprendizado. **Correio 24 Horas** [online], Bahia, 03 mar. 2021. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/a-educacao-digital-e-a-revolucao-do-aprendizado/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CAMAYD, Yohandra Rad; FREIRE, Eudaldo Enrique Espinoza. COVID-19 um desafio para a educação básica. **Revista Conrado**. v. 17, n. 78, pp. 145-152, 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100145. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARADE, Hildon. O ensino remoto e as lições do coronavírus para a educação escolar. **Correio 24 Horas** [online], Bahia, 25 abr. 2021. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-ensino-remoto-e-as-licoes-do-coronavirus-para-a-educacao-escolar/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, v. 29, n111, p. 399-419, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CELESTINO, Eduardo Henrique; VIANA, Adriana Backx Noronha. Educação em tempos de COVID: o que as instituições de ensino estão fazendo de acordo

com a mídia online. **Educação**. v. 46, pp. 1-24, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448369>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CORREIO 24 HORAS. 83% dos professores se sentem despreparados para aulas EAD. **Correio 24 Horas** [online], Bahia, 25 mai. 2020. <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/83-dos-professores-se-sentem-despreparados-para-aulas-ead/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CORREIO 24 HORAS. Universidade elabora estratégias para garantir ensino na prática durante a pandemia. **Correio 24 Horas** [online], Bahia, 19 dez. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/universidade-elabora-estrategias-para-garantir-ensino-na-pratica-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CORREIO 24 HORAS. Educação na América Latina registra retrocesso de, pelo menos, oito anos. **Correio 24 Horas** [online], Bahia, 24 abr. 2021. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/educacao-na-america-latina-registra-retrocesso-de-pelo-menos-oito-anos/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CORREIO 24 HORAS. O ensino à distância veio para ficar. **Correio 24 Horas** [online], Bahia, 09 jul. 2021. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-ensino-a-distancia-veio-para-ficar/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FREIRE, Maximina Maria. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **DELTA**. v. 37, n. 4, pp. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202156287>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** [online]. v. 34, n. 73, pp. 262-280, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online]. v. 28, n. 4, pp. 1263-1267, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MAGALHÃES, Antonio. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. **Educação & Sociedade** [online]. v. 42, e249245, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249245>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas - Revista de Ciências Sociais [online]**. v. 21, n. 2, pp. 235-247, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MORENO, Kirk. Retorno gradativo às aulas presenciais permite adaptação dos alunos. **Correio 24 Horas [online]**, Bahia, 23 set. 2021. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/retorno-gradativo-as-aulas-presenciais-permite-adaptacao-dos-alunos/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

NATIVIDADE, Priscila. Como será o professor do futuro no pós-pandemia? **Correio 24 Horas [online]**, Bahia, 05 dez. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/como-sera-o-professor-do-futuro-no-pos-pandemia/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

NOVAIS, Wendel. Retorno às aulas presenciais de maneira híbrida otimiza preparação para o Enem. **Correio 24 Horas [online]**, Bahia, 04 ago. 2021. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/retorno-as-aulas-presenciais-de-maneira-hibrida-otimiza-preparacao-para-o-enem/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro. Desafios na migração para o ensino online. **Correio 24 Horas [online]**, Bahia, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/desafios-na-migracao-para-o-ensino-online/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**. v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.004>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. e8574, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan.; SANTOS, Renata Oliveira dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista, Curitiba**. v. 36, e76042, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76042>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SOUZA, Sheila Rodrigues de; SANTOS, Leonor Maria Pacheco; BARRETO, Ivana Cristina de Holanda; ANGULO-TUESTA, Antonia; ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro de; SANCHEZ, Mauro Niskier; SILVA, Gabriela Oliveira da. Ciência e SUS no cotidiano: reflexões sobre a cobertura midiática durante a pandemia da COVID-19 no Brasil. **SciELO Preprints**, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2309>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; FELIX, Eliana Guimarães; GOMES, Luciana; ROCHA, Guilhermina Luiza da; CONCEIÇÃO, Rosilene do Carmo Macedo; ROCHA, Fábio Silva da; PEIXOTO, Rosaldo Bezerra. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. v. 19, e00309141, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TORRES, Ana Catarina Moura; ALVES, Lynn Rosalina Gama; COSTA, Ana Caline Nóbrega da. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. **SciELO Preprints**, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.640>. Acesso em: 30 mar. 2022.

TRIBUNA DA BAHIA. Aliadas do ensino, ferramentas digitais têm sido imprescindíveis no ensino remoto. **Tribuna da Bahia** [online], Bahia, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.trbn.com.br/materia/l39025/aliadas-do-ensino-ferramentas-digitais-tem-sido-imprescindiveis-no-ensino-remoto>. Acesso em: 29 nov. 2021.

TRIBUNA DA BAHIA. Especialistas começam a pensar novas formas de ensino pós-pandemia. **Tribuna da Bahia** [online], Bahia, 29 out. 2021. Disponível em: <https://www.trbn.com.br/materia/l48446/especialistas-come-am-a-pensar-novas-formas-de-ensino-p-s-pandemia>. Acesso em: 29 nov. 2021.

TRIBUNA DA BAHIA. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais. **Tribuna da Bahia** [online], Bahia, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://www.trbn.com.br/materia/l50199/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 29 nov. 2021.



e-ISSN: 2177-8183

**A QUEIXA ESCOLAR NA PERSPECTIVA
DE EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE SCHOOL COMPLAINT IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATORS
OF FUNDAMENTAL EDUCATION**

**LA QUEJA ESCOLAR ANTE LA PERSPECTIVA DE LOS EDUCADORES DE
LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

Euristela Barreto Sodré
stelasodre@hotmail.com
Mestre em Psicologia (UNIVASF)
Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro – BA

Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa
lucivanda.borges@univasf.edu.br
Doutora e Mestre em Psicologia Social (UFPB)
Colegiado de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do
São Francisco

RESUMO

A queixa escolar é entendida como aquela centrada no processo de escolarização das crianças e adolescentes envolvendo sua família e escola. O presente trabalho teve como objetivo identificar as concepções dos professores sobre a queixa escolar relacionada aos seus alunos das séries iniciais do ensino fundamental de Juazeiro-BA. Destaca-se que esta pesquisa é um recorte da pesquisa de mestrado, autorizada pelo comitê de ética sob número CAAE: 72197917.8.0000.5196, com parecer nº 2.306.607, que buscou entender como se dá a produção da queixa escolar frente a esse público. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, participaram 16 professores da rede pública municipal de Juazeiro-BA, que responderam um roteiro de entrevista semiestruturado e um questionário sociodemográfico. Os dados foram tratados com base nas diretrizes da categorização de conteúdo proposto por Bardin (2002) e discutidos a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, que compreendem o processo de ensino-aprendizagem na sua relação dialética com o meio social historicamente situado.

232

O estudo resultou em cinco eixos, dos quais trataremos, no presente estudo, apenas de um deles, que se refere às concepções das professoras sobre os fatores relacionados à queixa escolar. Menciona-se que, nesse eixo, apresenta-se a problemática de que, segundo os participantes, a ausência da família no processo escolar da criança vem ocasionando seu fracasso escolar. Espera-se que essas reflexões possam estimular os professores a pensarem sobre as queixas produzidas sobre os alunos e os elementos que se aliam ao fenômeno e, assim, possa ser construído um novo arcabouço interpretativo para as dificuldades no processo de escolarização dessas crianças. Considera-se, também, que as dificuldades não são exclusivas das crianças, mas articuladas a toda uma dinâmica educacional e institucional, incluindo as condições de trabalho dos professores.

Palavras-chave: queixa escolar; educadores; psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica; escola pública.

ABSTRACT

Scholar complaint is seen as a grievance that is focused on the educational process among children and Adolescents and their parentes and school. This study aimed to identify teachers's compreeentions about the scholar complaint related to the students of the elementary school of Juazeiro-BA. This study represents a cutout from a master thesis, authorized by Brazilian ethics committee under the code CAAE: 72197917.8.0000.5196, com parecer nº 2.306.607, which intended to understand how Scholar complaint works on this sample. The present research has a qualitative and exploratory feature and used a semistructed interview model and a social background questionnaire. 16 Teachers from a Juazeiro's Public School were sample on this Survey. Data were analised with the Bardin (2002) model of categories and they were discussed through a Psychology historic-cultural perspective of the human development and through the historical-critical pedagogy and both understand the humans as their situated dialectical relationship with the social-historic. Five thematic axes were conducted on this study, of which only one of them were discussed on this paper, which is driven to teachers's conceptions about Scholar Complaint. This subject highlights the trouble that, according to educators, the lack of family support on the educative process of the students entails the Scholar Complaint. It is expected that those reflections might stimulate the interviewed teachers to reflect about the complaints on the students and the elements which ally to this phenomenon, and then, build a new interpretative framework about the issues of scholarization process of these Children. It is also considered that the difficulties are not exclusive to Children, but they are connected to an institutional educational dynamics, including teachers' working conditions.

Keywords: Scholar complaint; Educators; Psychology historic-cultural; Historical-Critical Pedagogy; Public School.

RESUMEN

La queja escolar es comprendida como la culpabilización que se centra en el proceso de escolarización de los niños y adolescentes involucrando a la familia y a la escuela. El presente trabajo tuvo como objeto identificar las concepciones de los profesores sobre la queja escolar relacionada con los alumnos de los primeros grados de la enseñanza primaria en el municipio de Juazeiro-BA. Además, ese artículo representa un recorte de la investigación de maestría, que fue autorizada por el comité de ética e investigación de Brasil bajo el código CAAE: 72197917.8.0000.5196 y que buscó comprender cómo se produce la queja escolar frente a ese público. Como encuesta cualitativa y exploratoria, han participado en ella 16 profesores del sistema escolar público municipal de Juazeiro-BA, con un guion de entrevista semiestructurada y un cuestionario sociodemográfico como punto de partida. Los datos fueron procesados a partir de las pautas de categorización de contenidos propuestas por Bardin (2002), y discutidos desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, que entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación dialéctica con el entorno social históricamente situado. El estudio dio como resultado cinco ejes, de los cuales trataremos aquí sólo uno de ellos y que se refiere a las concepciones de los docentes sobre los factores relacionados con la queja escolar. En ese eje se pone de manifiesto el problema que, según los participantes, viene suponiendo la ausencia de la familia en el proceso escolar. Se espera que esas reflexiones puedan estimular a los profesores investigados a pensar en las quejas producidas sobre los alumnos y los elementos aliados al fenómeno y, de esa manera, poder construir un nuevo marco interpretativo de las dificultades en el proceso de escolarización de los niños. También se considera que esas dificultades no son exclusivas de los niños, sino que están vinculadas a toda una dinámica educativa e institucional, incluidas en esos casos las condiciones de trabajo de los profesores.

Palabras-clave: denuncia escolar; educadores; psicología histórico-cultural; pedagogía histórico-crítica; escuela pública.

INTRODUÇÃO

A Psicologia possui um grande arcabouço teórico voltado ao campo escolar. Entre os objetos de estudo desse campo, está o estudo da queixa escolar e seus desdobramentos. Diversas explicações sobre a queixa escolar podem ser encontradas em algumas pesquisas (BASSANI; VIÉGAS, 2020; GARBARINO, 2020; SCHWEITZER; SOUSA, 2018; CAVALCANTE; AQUINO, 2013), as quais revelam que a culpa recai, em sua maioria, sobre a criança e sua família, tendo pouca reflexão diante dos elementos institucionais envolvidos na construção dessa queixa.

É importante, inicialmente, compreender que queixas escolares são “as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” (DAZZANI; CUNHA; LUTTIGARDS; ZUCOLOTO; SANTOS, 2014, p. 422), que tem como personagens principais a criança/adolescente, sua escola e sua família, no qual se centraliza no processo de escolarização daquelas (SOUZA, 2006, 2007). Esse conceito de queixa escolar remete à compreensão do fenômeno de forma complexa, multifatorial, no qual a responsabilização sobre a criança, alvo da queixa, representa uma simplificação do fenômeno, de forma que obscurece os elementos histórico-sociais implicados no problema.

Nessas circunstâncias, a perspectiva histórico-cultural pode traçar direções interpretativas que permitam interpelar a queixa escolar, dando vazão a sua complexidade. Isso representaria uma ampliação teórica e um olhar mais crítico, político, histórico e social sobre o fenômeno. Foi identificado por Dazzani et al. (2014) que a Psicologia Sócio-histórica e a Psicologia Escolar Crítica são as bases teóricas predominantes em estudos que investigam a queixa escolar. Essas abordagens, pautadas nos debates vigotskianos, fomentam uma discussão que promove uma leitura histórica e social do processo educativo

escolar das crianças. Ou seja, considera a educação como fenômeno multidimensional, ampliando assim as lentes interpretativas do fracasso escolar e desnaturalizando esse fenômeno.

Ao refletir que a queixa escolar incide sobre um problema apresentado pela criança em seu processo de escolarização, Neves e Marinho-Araújo (2006) inferem a necessidade de ter em mente que o fracasso das crianças se mostra como o reflexo do fracasso da escola enquanto sistema responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento. Assim, ao reconhecer a falha da escola em sua função social, já se descortina um elemento importante na compreensão da queixa escolar: identificar o lugar no qual as falhas institucionais que desencadeiam problemas nos alunos se situam.

Prontuários de pacientes em serviços de saúde foram objeto de investigação para compreender a queixa escolar. Exemplo disso é o estudo de Freire e Hessel (2017), que, ao analisarem apenas encaminhamentos originados da escola, constataram que, dos 283 prontuários avaliados, somente 155 deles apresentavam queixa escolar e faziam referência às crianças que se encontravam entre a educação infantil e o ensino fundamental. Em complemento, no estudo de Bassani e Viéguas (2020) foi destacado que as faixas etárias de oito a dez anos e de onze a treze anos equivalem, respectivamente, a 41,3% e 31,6% dos alunos encaminhados para avaliação diagnóstica dentro de um universo de 1.628 fichas de encaminhamento analisadas.

A partir desses dados, é possível refletir que as crianças podem sentir as rupturas provenientes da mudança de modalidades de ensino da educação infantil para fundamental, evidenciado enquanto problemas da criança no seu processo de escolarização. Isso pode ocasionar o entendimento de que o “mau comportamento” diante da não adaptação às exigências da escola seja uma possibilidade de patologia.

Essa temática alia-se à discussão sobre desenvolvimento infantil. Ao entender o desenvolvimento da criança de modo universal e natural, tende-se a enquadrar o sujeito em padrões. Haja vista que imaginar a existência de um padrão de desenvolvimento a ser seguido relaciona-se com modelos teóricos que defendem o desenvolvimento humano como algo linear, a-histórico, no qual há um amadurecimento biológico que naturalmente vai surgindo e dando condições ao desenvolvimento do sujeito. Para a perspectiva inatista, por exemplo, “os processos de crescimento físico e maturacional – em última análise, o organismo – determinam incondicionalmente o processo de desenvolvimento” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 418).

Nesse sentido, ao escapar do esperado, pode-se pensar na possibilidade de uma patologia de ordem psicológica que justifique a diferença em relação aos demais. Esse pensamento é típico da lógica medicalizante que opera na escola, cujo viés reducionista e aprisionador produz classificações de normalidade/anormalidade e, simultaneamente, promove exclusão (RIBEIRO; VIÉGAS, 2016).

A Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 2004; DUARTE, 2013; SAVIANI, 2000), que também apoia essa pesquisa, pauta-se nos pressupostos marxistas, assim como a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas produzem conhecimento sobre a constituição humana, tendo a historicidade e a cultura como parte dos elementos fundadores dessa constituição. Assim, deve-se considerar o cenário histórico-social que circunda essa escola e, ao mesmo tempo, referenciar o discurso dos professores sobre a queixa escolar, entendendo ainda que esse mesmo discurso retroalimenta o referido cenário.

Com isso, a partir dos referenciais supracitados, considera-se que a realização desta pesquisa pode contribuir para a problematização da queixa escolar de forma a suscitar um redirecionamento das concepções e formas de atuação dos atores educacionais diante do processo de desenvolvimento-

aprendizagem dos alunos. Ademais, a problematização desse tema permite ampliar as discussões sobre a queixa escolar, uma vez que o discurso da medicalização na educação tem sido pouco questionado entre professores – interlocutores importantes no processo educativo. Visa-se, assim, compreender esse fenômeno no território baiano, onde não são encontradas muitas pesquisas sobre o tema.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo averiguar as concepções dos professores sobre as queixas escolares relacionadas aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de um município baiano.

Os dados explicitados neste artigo se propõem a apresentar os elementos que estruturam o discurso dos professores acerca das dificuldades das suas crianças em seu processo de escolarização. Tais achados representam relevância social e científica que se situam na construção de um novo arcabouço interpretativo para as dificuldades escolares das crianças da rede pública municipal, possibilitando repensar as práticas que se inserem na esteira da medicalização.

MÉTODO

Caracterização Geral

O delineamento metodológico adotado neste estudo assume a natureza qualitativa no que diz respeito ao tratamento dos dados, e exploratória quanto aos seus objetivos, já que proporciona maior aproximação com o tema pela “descrição e entendimento de realidades variadas” (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 04).

Participantes

Foram entrevistados dezesseis participantes lotados em diferentes escolas, de modo que, ao todo, cinco escolas foram acessadas. As entrevistas foram realizadas de modo individual, em um local disponibilizado pela instituição escolar. Em regra, utilizou-se sala de aula desocupada e, em uma escola, foi utilizado o laboratório de informática. Os encontros aconteceram em horário de almoço e, em outros casos, ao final do expediente. Por considerações éticas, é importante informar que os nomes dos participantes foram trocados para nomes de professores que atuam/atuaram em outro município baiano, como forma de homenagem. A faixa etária das professoras variou entre 29 e 57 anos, cuja média de idade foi de 42 anos. A presença majoritária de mulheres como educadoras nos primeiros anos escolares, conforme ocorreu neste estudo, é uma realidade encontrada em outras pesquisas (LABADESSA; LIMA, 2017; BORGES; VASCONCELOS; SALOMÃO, 2016). A presença predominante da profissional feminina na educação está associada à maternidade e sensibilidade, bem como também por ser considerada uma profissão que a mulher pode conciliar às atividades domésticas, escolha essa “influenciada pelas representações existentes na sociedade, que têm suas bases na história da feminização do magistério” (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6167). Em relação à formação acadêmica, onze professoras possuem apenas a graduação e cinco têm o título de especialista. Sobre o tempo de serviço na educação, a participante com menor experiência no ensino fundamental I contava com apenas cinco meses de atuação, e a que se encontrava há mais tempo, atuava há 30 anos. Em relação às séries que as professoras lecionavam, o 4º ano foi a turma que prevaleceu, tendo seis das participantes; seguido do 3º ano, com cinco professoras; depois o 2º, com três; duas professoras atuavam no 1º ano e em programas de aceleração, e, por último, apenas uma professora atuava no 5º ano. É importante frisar que nas séries iniciais do ensino fundamental as professoras lecionam todas as disciplinas.

Instrumentos e Materiais

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado composto por dez questões, das quais apenas duas foram trazidas para este artigo para fins de análise. Para transcrição dos áudios, foi utilizado o programa *Windows Media Player* e leitor de mp3. Apenas uma narrativa foi coletada sem áudio, sendo digitada no notebook em sincronia à entrevista.

Procedimentos de Coleta

A inserção em campo se deu por meio do contato com a Secretária de Educação e, posteriormente, com as escolas. A abordagem às professoras foi feita individualmente, apresentando-lhes a proposta e agendando o dia da entrevista, destacando, inclusive, o uso do gravador de voz. A entrevista ocorreu somente após as considerações éticas terem sido atendidas. A coleta foi realizada entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018, ocorrendo sem intercorrências. As entrevistas foram registradas em um gravador digital portátil, exceto a já mencionada, a pedido do participante.

Procedimento de Análise de Dados

As narrativas foram transcritas literalmente e sua sistematização seguiu as diretrizes da categorização de conteúdo proposta por Bardin (2002). As perguntas do roteiro de entrevista foram construídas para responder aos objetivos específicos do estudo, de modo que as respostas dos participantes foram agrupadas em eixos, de acordo com esses objetivos e sua organização se deu em formato de tabela simples, a partir do programa editor de texto *Word*.

A questão norteadora foi “quais fatores são apontados pelos professores como relacionados ao processo da queixa escolar?” A partir disso, construiu-se o eixo de Características da Queixa Escolar, da qual foram elaboradas

categorias semânticas – que são as temáticas definidas de acordo com o conteúdo das entrevistas.

Os títulos das categorias pautavam-se nos sentidos atribuídos às respostas das participantes por meio de um percurso extenso de leitura flutuante e análise exaustiva em busca das unidades de sentido, que significam recortes representativos do texto. Essas categorias e sentidos específicos foram discutidos à luz dos autores da perspectiva Histórico-Cultural, a exemplo de Santos (2017), Leonardo e Suzuki (2016), Facci e Souza (2014), Martins e Rabatini (2011) e, por fim, Vygotsky (2007); além de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, como Duarte (2004, 2013) e Saviani (2000).

Aspectos Éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Vale do São Francisco sob o número CAAE: 72197917.8.0000.5196, com parecer nº 2.306.607.

A coleta foi realizada apenas pela pesquisadora, preservando-se o cuidado com o participante desde o convite à condução da coleta e, posteriormente, a administração dos dados, obedecendo-se à Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram apontadas as informações para que os participantes tivessem ciência sobre como seria a participação e quais garantias lhes seriam oferecidas. Destacaram-se o sigilo e confidencialidade, ressaltando-se ainda sobre a desistência livre e a qualquer momento, inclusive posterior à pesquisa, sem qualquer prejuízo. A pesquisa obteve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados a partir das narrativas foram expostos na Tabela 1, na qual estão descritos os elementos que os educadores consideram como implicadores na produção da queixa escolar. Foi questionado, aos professores, sobre quais dificuldades os seus alunos apresentaram no processo de escolarização e as possíveis causas para essas dificuldades. A partir disso, organizaram-se os dados em quatro categorias: 1) ênfase na participação familiar sobre o processo de educação escolar da criança; 2) prioridades do ensino; 3) base dada à criança; e, por fim, 4) questões institucionais.

Tabela 1 – Concepções das professoras sobre os fatores relacionados à queixa escolar

Categorias	Sentidos
Ênfase na participação familiar sobre o processo de educação escolar da criança (Freq. 16)	Condição social da família: baixo nível de escolaridade Falta de apoio pedagógico em casa Falta de apoio afetivo/emocional em casa Família displicente quanto aos cuidados com a criança Contexto familiar desajustado/desequilibrado
Prioridades do ensino (Freq. 01)	Prioridade ao cumprimento do conteúdo programático sobre a aprendizagem
Base dada à criança (Freq. 01)	Educação infantil que não investe na alfabetização
Questões Institucionais (Freq. 02)	Escassez de recurso didático Exigências burocráticas
Total de Ocorrências	20

Na Tabela 1, pode-se visualizar os dados de forma categorizada. Na primeira categoria, “ênfase na participação familiar sobre o processo de educação escolar da criança”, é apresentada a discussão sobre o lugar que a

família ocupa no processo de escolarização das crianças na expectativa dos professores. É necessário ter em conta que as famílias-referências do presente estudo são provenientes de bairros periféricos e historicamente estigmatizadas, sobre as quais há crenças e preconceitos relacionados ao cuidado com a criança, bem como expectativas relacionadas ao desenvolvimento e sucesso escolar que a criança pode alcançar. No entanto, essa discussão não será aprofundada neste estudo. Para maior aprofundamento e revisão, ver Patto (2008), que aborda os fatores históricos relacionados ao baixo rendimento escolar das crianças de baixa renda.

Dentre as dezesseis ocorrências apresentadas, encontram-se sentidos diferentes, mas que podem dialogar entre si, como a “condição social da família: baixo nível de escolaridade”, a “falta de apoio pedagógico em casa”, a “falta de apoio afetivo/emocional em casa”, a “família displicente quanto aos cuidados com a criança” e o “contexto familiar desajustado/desestruturado”. Os sentidos citados esboçam distintos entendimentos, mas que coadunam numa mesma lógica: as expectativas da escola de que os pais possam ter um papel mais ativo na educação escolar. Isso vai desde a atenção ao material escolar da criança ou oferecimento de suporte na realização das tarefas escolares – desde o “para casa” até o incentivo à leitura, sendo os pais também leitores. Houve queixas das participantes sobre a carência afetiva da criança como justificativa para dificuldades escolares. Nessa categoria, vale destacar alguns fragmentos de entrevista que a representam:

Aluno disperso, eu acho que o “para-casa” que não é feito; fatores emocionais que talvez faça com que a criança bloqueie. (...) Essa questão do bloqueio às vezes a criança em casa tem todo o histórico, o pai, a família separada, família desestruturada. E talvez isso acarreta... afeta o psi da criança e talvez isso venha bloquear (Fátima, 1º ano, retirado da transcrição das entrevistas).

A “falta de apoio afetivo às crianças” por parte de seus cuidadores foi um conteúdo que atravessou muito as falas das participantes, ao perceberem que os pais não valorizam/motivam os filhos na direção dos estudos e que os conflitos familiares que afligem as crianças atrapalham seu envolvimento com os estudos. Nota-se que a questão do contexto familiar desajustado e a família desestruturada, negligente e pobre são temas que se constituem enquanto objetos de pesquisas, pois muito se tem debatido sobre a associação entre pobreza e fracasso escolar (ASBAHR; LOPES, 2006).

Asbahr e Lopes (2006) trazem também essa problemática em seu estudo com professores do ensino fundamental, indicação de fatores que se direcionam ao contexto familiar, como hipóteses para as dificuldades de leitura e escrita das crianças. Elas destacam, entre esses fatores, uma “falta de interesse da família que não incentiva e ajuda a criança na escola; situação familiar complicada: separação dos pais, violência doméstica, abandono; vida sofrida” (p. 56).

Em consonância, na pesquisa de Cavalcante e Aquino (2013) também surge a discussão sobre famílias de estudantes de escola pública que não fazem acompanhamento da educação escolar de seus filhos, sendo, portanto, alvo de queixa de profissionais. Patto (2008) trata de modo minucioso e crítico o percurso histórico que essa visão preconceituosa sobre as crianças pobres está assente. A autora aborda a teoria da “carência cultural” como modo de encobrir problemas macropolíticos que contribuem diretamente para as dificuldades que alunos e professores enfrentam no cotidiano escolar. Na pesquisa de Cavalcante e Aquino, já citada, esse discurso aparece em entrevistas com psicólogos que atendem demandas de queixa escolar.

Queixas direcionadas à família dos escolares também aparecem no estudo de Torres e Ciasca (2007). Nessa pesquisa, professores indicaram acreditar “que o desinteresse do aluno é decorrente de problemas emocionais, de problemas familiares, problemas orgânicos ou pela simples falta de vontade

do aluno em mudar” (p. 21). Também ocorrem situações em que a dificuldade da criança está situada em suas habilidades cognitivas, competências acadêmicas, bem como em questões de ordem atitudinal, como dispersão, pouca atenção e concentração, conforme pode ser encontrado no estudo de Garbarino (2020).

Ademais, a pesquisa de Pessoa et al. (2017) revelou que seus participantes também dão ênfase ao papel da família como formadora da criança, associando diretamente o modo como a criança chega à escola com o que traz de casa, explicando, assim, os comportamentos apresentados no ambiente escolar. Essa visão da responsabilização da família sobre o fracasso pode ser encontrada também no estudo de Schweitzer e Souza (2018), que foi realizado com diferentes atores da escola: professores, assistentes de direção, direção e assistente técnico-pedagógico, que esboçaram essa mesma visão sobre a queixa escolar.

Nesse sentido, entende-se que as participantes se preocupam, por exemplo, com o fato de as crianças estarem expostas a um ambiente estressor e, por isso, aparecerem tristes na escola e, ainda, não terem atenção em casa. Visto que elas acreditam que essas situações contribuem negativamente no envolvimento dessa criança com as atividades escolares e, conseqüentemente, atingem seu desenvolvimento. Todavia, vale pensar, quem é essa família? Em que condições vive? Os pais são alfabetizados? Ainda que ser pobre não signifique não dar atenção aos filhos. Mas em que se apoiaria a negligência dos cuidadores com os compromissos escolares da criança? Como organizar a trajetória escolar das crianças cujos pais se ocupam com o trabalho, na safra, em períodos sazonais, por exemplo?

Decerto, não cabe neste trabalho responder a todos esses questionamentos, porém é pertinente que alguns apontamentos precisam ser feitos, uma vez que existe um contexto social que se torna cenário na produção

da queixa escolar. Por outro lado, tem-se um ambiente escolar que recebe essa clientela, mas que, ao mesmo tempo, é um cenário que favorece a produção desse discurso.

O que se pretende destacar é que a escola também está precarizada e as condições de trabalho limitantes dos professores não permitem que eles acolham satisfatoriamente as necessidades dessas crianças. Em síntese, a realidade socioeconômica das famílias das crianças matriculadas torna-se a principal condição desfavorável à aprendizagem das crianças. Diante disso, faz sentido ser a categoria com maior número de ocorrências (16), já que indica uma percepção predominante entre as participantes. Porém vale ressaltar que isso não as torna culpadas pelo discurso, e sim porta-vozes de uma realidade difícil de ser compreendida, acessada e problematizada.

No estudo de Carias, Mezzalira e Guzzo (2016), resultante da análise de registros sobre os alunos de uma escola, surgiram, dentre outros, os seguintes itens como motivos de encaminhamento: “situações de vulnerabilidade”, “conflito familiar”, “negligência familiar” e “dificuldades financeiras”. Nota-se que isso são os educadores solicitando ajuda relativa a situações nas quais eles não estão conseguindo intervir, mas entendem que são elas que afetam a aprendizagem da criança. Não significa incompetência docente no exercício de sua função, mas limitações diante de situações que extrapolam sua ação. Ainda que seu trabalho seja de cunho técnico e político, é necessário reconhecer o limite humano.

Essa tensão entre família/escola – as quais não conseguem produzir uma sintonia, um discurso harmônico que possa alcançar e superar a queixa escolar sobre essa criança – não é um problema desses professores na contemporaneidade, e sim uma tensão histórica produzida sobre o descrédito em relação às crianças advindas dessa classe social, que foram as ocupantes das escolas desinvestidas e precarizadas. Como elencado por Patto (2007), nas diversas pesquisas desse contexto emergiram os seguintes aspectos:

desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar da maioria das crianças e jovens brasileiros; medidas de barateamento do custo-aluno; desvalorização dos educadores sob a forma de baixos salários, formação profissional precária e imposição [...] de reformas e projetos educacionais (p. 243).

Assim, entende-se que, quando a família das crianças surge no discurso dos professores como grande elemento da queixa, também atinge a escola pública que acolhe essa clientela. Diante das realidades apontadas nessa categoria, segue a fala da professora Lia (2º ano), que aponta uma possibilidade de enfrentamento à questão da falta de apoio familiar, com a educação escolar da criança: “Então a escola teria que ser integral para poder a gente não contar com a família. Que a gente em 4h fazer papel de enquanto professor e enquanto família é complicado”.

Essa professora reconhece que não se deve contar com esse retorno familiar, propondo, então, como saída para esse problema, um maior tempo de permanência da criança na escola, de modo que o professor assumisse sozinho o processo de escolarização. Ou seja, o caminho seria a oferta da Escola Integral no ensino fundamental como política pública para garantir às crianças o direito à escola de qualidade e proteção. Vale destacar que essa participante já tem trinta anos na profissão, o que a leva a pensar assim a partir do que ela experienciou todos esses anos.

A segunda categoria, “Prioridade do Ensino”, se expressa na fala de uma professora que reconheceu sua falha e a dos docentes de modo geral. Isso em razão de que, em alguns momentos, eles priorizavam o cumprimento do conteúdo programático em detrimento da aprendizagem da criança, também por pressões da rede de ensino.

Olha, eu não vou dizer também que não tem minhas falhas, a gente tem falhas [...] até porque nós temos assim, a gente quer dar o conteúdo que tá lá proposto na rede, da primeira, segunda e terceira unidade. E a gente fica

tão visado em correr pra dar aqueles conteúdos que termina a gente não [...] a gente fica querendo acelerar aqueles conteúdos e a gente não volta (Aurinha, 4º ano, retirado da transcrição das entrevistas).

Vale questionar se essa preocupação da gestão municipal de ensino com relação ao cumprimento do conteúdo não está atrelada ao interesse de que as crianças apresentem um bom desempenho nas avaliações da rede. Exemplo disso é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada nas turmas de 3º ano, visando mais a uma estatística positiva do que de fato à aprendizagem.

No estudo de Ferreira, Rodrigues e Oliveira (2018), aparece um dado semelhante. O esforço dos professores que atuam em Escola de Tempo Integral destinado ao alcance da nota exigida pelo Programa Nota 10 não tem como objetivo a qualidade da aprendizagem e sim a aquisição de uma boa pontuação:

O Programa Escola Nota 10 é pautado na lógica da bonificação, porque visa conferir o prêmio do 14º salário para os profissionais da educação de João Pessoa. Para ter direito ao bônus, os critérios são a participação dos docentes na formação continuada e o desempenho dos alunos na avaliação externa aplicada pela Secretaria (p. 175).

Essa realidade é apresentada na fala de uma participante da pesquisa referenciada: “No município tudo gira em torno do projeto Escola Nota Dez, né?”. (Aurinha, 4º ano, retirado da transcrição das entrevistas). Quando, para uma gestão municipal, um dado estatístico se torna mais importante do que a aprendizagem, denota-se um modo dessa gestão perceber a lógica do trabalho educativo. A gestão deveria se preocupar com o sentido do trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, porém percebe-se que essa questão remete a uma alienação à qual o professor está submetido por meio da desapropriação do trabalho docente.

Percebe-se que a queixa da professora Aurinha pode direcionar a pontos nevrálgicos na educação, que envolvem as imposições governamentais e as possibilidades da escola no cumprimento dessas metas. A escola se vê cobrada

a mostrar que seus alunos atingiram os índices esperados pela rede. Ao mesmo tempo, não significa dizer que os professores não devam se preocupar com os conteúdos previstos no currículo. Seja na aquisição das habilidades de leitura, escrita, matemática e/ou na aquisição de conteúdos científicos previstos para as séries mais avançadas, o professor deve evitar que o aluno chegue ao próximo ano sem essa bagagem teórica.

Neste contexto, vale abordar a crítica relacionada ao que a rede de ensino exige do professor e quais condições são oferecidas ao docente para cumprir tais exigências. Mais profundo do que esse argumento, é pensar sobre quais condições o professor se encontra para poder cumprir isso, não como uma exigência administrativa, mas enquanto obrigações da própria função educativa aliada às necessidades da criança.

A terceira categoria, “Base dada à criança”, foi percebida quando a participante se queixou que a chegada da criança no ensino fundamental, sem habilidades necessárias, se dá pelo fato de o professor de educação infantil não ofertar um ensino mais direcionado a esse conteúdo, como pode ser percebido no fragmento seguinte:

[...] o estudo deles lá nas creches eu não acho que é bom... que deveria ser mais avançado que ensinasse mais. Muitas vezes eles vêm sem nem saber o nome, sem conhecer as letras, eu acho que isso é a base numa creche. Que eles não devem estar lá só pra estar numa creche pros pais trabalharem, eu acho que a creche deveria trabalhar mais o cognitivo da criança. Eu acho que eles vêm com essa falha, né? Da creche, que eles brincam muito, muito e não trabalha de fato o que deveria trabalhar: que são as letras do alfabeto; os números de 1 a 10; é o nome completo. Então eu sinto falta disso (Maria, 2º e 3º anos, retirado da transcrição das entrevistas).

Essa categoria, de sentido único, se direciona às Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010), e deixa clara a existência de um debate constante sobre uma organização pedagógica para crianças dessa fase,

esclarecendo o formato que pode garantir o desenvolvimento e aprendizagem, sem antecipar os assuntos do ensino fundamental.

Perceber o movimento da medicalização da infância e dos processos educativos representa o agir de modo que não haja rotulação das crianças que não adquiriram determinados conhecimentos, bem como oferecer nas escolas as oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, para que elas possam chegar à próxima etapa com progressos importantes no desenvolvimento. Esse tema da especificidade pedagógica da educação infantil é uma seara bastante ampla, mas, na presente pesquisa, há um limite para comentar sobre a noção pedagógica da educação infantil e como isso se aproxima do conflito que nos foi colocado, em razão da frase da professora Maria. Ao informar que “as crianças saem da educação infantil sem base de leitura e escrita”, despontam-se os sinais onde se inicia o problema. Portanto, germina aí a produção da queixa escolar.

Trazendo a perspectiva de Elkonin e Pasqualini (2010), o desenvolvimento da criança recém-chegada à escola (referindo-se ao ensino escolar fundamental) é de acordo com a preparação recebida na primeira infância. Além disso, no período de zero a seis anos, a criança precisaria ser ensinada a pensar, não sendo, portanto, a creche um local de assistencialismo, nem tampouco antiescolar.

Essa discussão de Elkonin e Pasqualini (2010) é consonante à do fragmento de fala de uma professora, que ressalta a importância de um bom ensino infantil. Todavia, em um pequeno recorte da fala de Maria, diz-se que: “[...] muitas vezes, eles vêm sem nem saber o nome, sem conhecer as letras, eu acho que isso é a base numa creche”. Neste caso, a professora demonstra uma grande expectativa sobre o ingresso das crianças no ensino fundamental, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares quanto ao aspecto da leitura e escrita – habilidades citadas pela participante. No documento, há a prerrogativa de que a educação infantil deve “garantir condições que possibilitem às crianças

experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25). Nesse sentido, se tem um amplo debate sobre os objetivos e a concepção da educação infantil e como isso pode auxiliar no entendimento da produção da queixa escolar, que tem seu berço sobre as crianças muito pequenas e seu alvo é o ensino de baixa qualificação.

Por fim, com duas ocorrências, a última categoria, intitulada “Questões Institucionais”, apresenta os conteúdos relativos às condições de trabalho, considerando a “escassez de recurso didático” e “exigências burocráticas”. Sobre a primeira queixa, a professora Gildete (5º ano) destaca a falta de material didático para os alunos, pois o que a escola oferece no início do ano é insuficiente. Além disso, as famílias das crianças não podem comprar. Por sua vez, ao ser interrogada sobre as queixas referentes à sua turma, a professora Fátima (1º ano) traz o seguinte discurso:

É... eu acho assim, que seria mais tempo pra gente, professor, porque assim. Eles... quando vêm lá da SEDUC (...) muito papel pra gente assinar, muito diagnóstico pra preencher e isso leva muito tempo da gente. Toma muito tempo. Até tempo pra você pesquisar mais, estudar mais. Então a gente fica supercarregada (Fátima, 1º ano, retirado da transcrição das entrevistas).

O que chama atenção nessa categoria é que, diferente da maioria das participantes, a queixa não está direcionada para a família da criança e sim às condições de trabalho em que estão imersas. Esse fato se torna uma crítica importante, pois, ainda que os professores precisem se mostrar insistentes e competentes na tarefa de educar, eles percebem, de modo crítico, que fazem isso em condições muito limitantes e que vivenciam privações no trabalho, configurando-se uma visão diferente e descentralizada das crianças.

Espera-se, assim, que essas participantes possam revelar uma conduta de reivindicação para a secretaria, como forma de enfrentamento a essa queixa. Esse é um posicionamento defendido neste estudo sobre a prática pedagógica

como um ato político (SAVIANI, 2017), no qual a atuação docente deve se direcionar a um papel transformador da realidade, em vez de apenas ser adaptativo a ela, como preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica. Isso em razão de que, uma vez nascida em movimento de lutas sociais, essa tendência pedagógica tem a responsabilidade de realizar um trabalho que instrumentalize a classe trabalhadora com vistas à emancipação humana (SANTOS, 2012).

Isso leva ao questionamento: será que pensar em qualidade ensino-aprendizagem é apenas tratar do investimento na formação dos educadores? Por mais simples que pareça, a ausência de material simples/básico de uso constante (lápiz, brinquedo, caderno, entre outros) tem implicações na organização didática do professor, que, ao planejar uma atividade escrita, precisa dar conta de administrar poucos recursos para que as crianças possam realizar as tarefas. Aos poucos, isso vai gerando desgaste no cotidiano da sala de aula.

Além disso, como visto ao longo dos relatos e discussões neste estudo, o discurso da queixa é muito pouco produzido a partir da escola. E, ao referir-se à escola, é preciso pontuar que se trata de uma instituição pública situada em diversos contextos (social e político/governamental). Logo, a sua estrutura funcional está inscrita em intenções políticas. Porém, seriam estas voltadas à emancipação das classes populares ou preconizadas na afirmação do lugar delas? Isso nos leva a pensar sobre a educação enquanto poderoso instrumento ideológico de controle do capital (SAVIANI 2000; SANTOS, 2012). Diante disso, se faz necessário deslocar o olhar do fracasso escolar, que é tradicionalmente situado como fracasso da criança e de seus familiares – como evidenciado nesta presente pesquisa – para o fracasso das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, para o funcionamento da escola enquanto instituição organizadora da aprendizagem. Assim, seria possível tirar o foco de um único

ator social e ampliar o olhar para outros sistemas envolvidos no fracasso que atinge as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso investigativo se propôs a explorar o tema da queixa escolar em escolas públicas localizadas em uma cidade baiana que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental. Optou-se por conhecer essa temática pela ótica dos professores, por considerá-los os principais condutores do processo educativo. Sendo assim, buscou-se, de modo geral, identificar a compreensão desses educadores acerca da queixa escolar. Isto é, como a queixa escolar é entendida pelos educadores a partir dos fatores que eles apresentam enquanto justificativas para os problemas de escolarização dessas crianças.

Os dados levantados apontaram que, a respeito das narrativas que sustentam o sucesso escolar, foi percebido que a figura do professor e a parceria escola-família se destacam como fatores importantes para a aprendizagem, desenvolvimento e bom desempenho do aluno. Todavia, ao pensar sobre aspectos que subsidiam a aprendizagem, há uma ênfase na baixa participação familiar sobre o processo escolar da criança. As famílias foram consideradas responsáveis por não ofertar apoio pedagógico em casa, não cobrar das crianças o cumprimento das tarefas e não incentivar a leitura. Essas famílias estão inseridas em um contexto socioeconômico e cultural historicamente estigmatizado, no qual elas são consideradas desestruturadas, desajustadas, descuidadas com o processo escolar das crianças. Portanto, possuem responsabilidade pelo fracasso escolar destas.

Pela perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, entende-se que o professor tem uma função crucial no processo ensino-aprendizagem, seja pela qualificada mediação dos conteúdos científicos, como também pela valorização das experiências das crianças que devem estar envolvidas em suas práticas

docentes ao considerar a origem e cultura de seus alunos. Além disso, sua função está, fundamentalmente, em realizar uma docência politizada, ainda que o cenário político/governamental atual cerceie esse modelo de educação.

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica, quanto a Psicologia Histórico-Cultural defendem uma escola que considere os determinantes sociais da educação e promova as melhores condições para o desenvolvimento do sujeito, de forma que seja responsável por transmitir signos historicamente criados e construir saberes (MARTINS; RABATINI, 2011). Ademais, ressalta-se a função social e política dessa escola de alavancar as crianças das classes populares para condições mais igualitárias, com acesso a melhores condições de vida e possibilidades de construir outra história.

A principal limitação encontrada nesta pesquisa foi a baixa disponibilidade dos professores em participar da entrevista, devido a sua carga horária extensa e intensa, levando-nos a pensar sobre suas condições de trabalho. Finalmente, com base nos dados alcançados, sugere-se aos futuros estudos que analisem a perspectiva da família sobre o processo escolar das crianças e atentem para as dificuldades e potencialidades do processo educativo da criança no contexto escolar. Assim, pode-se pensar na construção de pensamento menos estigmatizante sobre as famílias de baixa renda, no sentido de caminhar na direção de uma relação diferente com elas, produzindo, assim, outra visão sobre a queixa escolar.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. A culpa é sua. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 53-73. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/sBqsxs9BN5SyKnWBPxDqRMt/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnRT8XG8w3B5Xcvj/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BASSANI, Elizabete; VIÉGAS, Lygia de Sousa. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entre ideias: educação, cultura e sociedade**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28793>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BORGES, L. C.; VASCONCELOS, D. C.; SALOMÃO, N. M. R. Educação infantil em contexto não urbano: um estudo com educadoras. **Psico**, v. 47, n. 3, p. 238–247, 2016. DOI: 10.15448/1980-8623.2016.3.22567. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/22567>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

CARIAS, Antonio Richard; MEZZALIRA; Adinete Sousa da Costa; GUZZO, Raquel Sousa Lobo. Os primeiros contatos: Rompendo o modelo da queixa escolar. **Debates em Educação**, v. 8, n. 15, p. 01, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1085>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CAVALCANTE, Lorena de Almeida; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 3530-362, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwC/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2020.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; CUNHA, Eliseu de Oliveira; LUTTIGARDS, Polyana Monteiro; ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale; SANTOS, Gilberto Lima dos. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 18, n. 3, p. 421-428. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/bvsvs/resource/pt/lil-736102>. Acesso em: 24 fev. 2020.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2020.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 24 jan. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 385-403, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2020.

FERREIRA, Ruttany Souza Alves; RODRIGUES, Cibele Maria Lima; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. Projeto escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 170-185, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5668>. Acesso em: 26 jan. 2020.

FREIRE, Klessyo do Espírito Santo; HESSEL; Beatriz Ribeiro Cortez Cardozo Barata de Almeida; CARVALHAL, Tito. Queixa escolar e gênero: uma análise a partir de prontuários de um CAPSI de Salvador-BA. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 6, n. 4, p. 235–246, 2017. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1658>. Acesso em: 04 mar. 2020.

GARBARINO, Mariana Inés. O discurso meritocrático nas explicações parentais de crianças com queixa escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e195858, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003195858>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cwn6Yy5yyQXNgLfBPtW7wRF/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2020.

LABADESSA, Vanessa Milani; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 369-377, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131116>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/p9dHjLmtHyqZYDSPZxsgdqm/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SUZUKI, Mariana Akemi. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 46-54, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/FwSgXGSGrSRZbD8cmdFSsWM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2020.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, Canoas, n. 24, p. 161-170, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2020.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 04 mar. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-257>

40142007000300016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/8CmZxV5RnRBPmBR3N7J49mm/?lang=pt>.
Acesso em: 05 out. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
PESSOA, Camila Turati; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; OLIVEIRA, Cassia Cassimiro de; SILVA, Amanda Vieira da. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 147-156, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121093>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sp9Rj5jYtjPb5s7y9qqCJ4d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

RABELO, A. O., & MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VIÉGAS Lygia de Sousa. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 1, p. 157-166, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14867>. Acesso em: 06 out. 2021.

SANTOS, Cláudio Félix. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 181-205.

SANTOS, Geane da Silva. **A medicalização da infância: um estudo com professores (as) da rede municipal de ensino de Goiânia sobre encaminhamentos de crianças à saúde**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6954>. Acesso em: 05 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. “Escola sem partido”: o que isso significa? **Vermelho**, Brasília, 8 set. 2017. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/301679-1>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHWEITZER, Lucas; SOUZA, Simone Vieira de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 565-572, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018034949>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/H5KZwJDzwwyJ3GCzxwXLFHd/?lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a orientação à queixa escolar. In SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 97-117. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.4.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 312-319, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021740012>. Acesso em: 24 jan. 2020.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 26., 2006, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

TORRES, Delia Izaguirre; CIASCA, Sylvia Maria. Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 73, p. 18-29, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**QUESTÕES NORMATIVAS NA DEFINIÇÃO DA CATEGORIA VERBO EM
GRAMÁTICAS BRASILEIRAS E SEU ENSINO: UMA REVISÃO
CONCEITUAL NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA**

***NORMATIVE ISSUES IN THE DEFINITION OF THE VERB CATEGORY IN
BRAZILIAN GRAMMAR AND ITS TEACHING: A CONCEPTUAL REVIEW
FROM A FUNCTIONALIST PERSPECTIVE***

***CUESTIONES NORMATIVAS EN LA DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA
VERBO EN LA GRAMÁTICA BRASILEÑA Y SU ENSEÑANZA: UNA
REVISIÓN CONCEPTUAL DESDE UNA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA***

Sheila Fabiana de Pontes Casado.
Sheilacasado29@hotmail.com
Doutoranda em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande

Edmilson Luiz Rafael.
eluzrafael@gmail.com
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Na esteira de pesquisas que tratam o ensino de gramática numa perspectiva de funcionalidade, analisamos neste artigo, algumas questões normativas envolvendo as definições da categoria verbo apresentadas em gramáticas brasileiras. Objetivamos explicitar os problemas normativos relacionados às bases de conceptualização da categoria verbo, verificados nas gramáticas escolares e evidenciados no ensino, baseando-se nos princípios da Gramática Funcional no trato didático-conceitual à categoria. A pesquisa foi organizada a partir da análise das gramáticas de Cunha e Cintra (2017), Cegalla (2010) e Bechara (2009), das quais recortamos o *corpus* categoria verbo, dos documentos para o estudo, bem como a partir de questionário realizado com professores. Para tanto, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Linguística Funcional nos termos de Neves (1994), Faraco (2015) e Oliveira (2021); pela natureza multissistêmica da língua, Votre e Naro

(2012) argumentam a favor de uma conciliação entre o formal e o funcional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como bibliográfica e classificada como descritiva. Para catalogar as questões normativas partimos de algumas considerações, a saber: a natureza descritiva e prescritiva da gramática tradicional (GT); de seu aparato categorial e conceitual fixo; da necessidade de uma revisão conceitual que reflita as mudanças linguísticas; e, de uma perspectiva de sistematização reflexiva. A narrativa deságua na compreensão de que os conceitos apresentados nos compêndios gramaticais não acompanharam as mudanças linguísticas ocorridas no português brasileiro e que, portanto, emerge a necessidade de uma descrição da classe de palavras que reflita os usos reais da língua, bem como a necessidade de uma política de formação linguística que subsidie a prática docente efetivamente.

Palavras-chave: Gramáticas brasileiras. Questões normativas. Categoria verbo. Ensino.

ABSTRACT

In the wake of research dealing with grammar teaching from a functionality perspective, this article analyzes some normative issues involving the definitions of the verb category presented in Brazilian grammars. We aimed to explain the normative problems related to the bases of conceptualization of the verb category verified in school grammars and evidenced in teaching, considering the principles of Functional Grammar in the didactic-conceptual treatment of the category. The research was organized from the analysis of the grammars of Cunha e Cintra (2017) Cegalla (2010) e Bechara (2009) from which we selected the corpus, verb category, from the documents for the study, as well as from a questionnaire carried out with teachers. To do so, we base ourselves on the theoretical-methodological postulates of Functional Linguistics in terms of Neves (1994), Faraco (2015) e Oliveira (2021) and due to the multisystemic nature of the language, Votre and Naro (2012) argue in favor of a conciliation between the formal and the functional. This is a qualitative research, characterized as bibliographical and classified as descriptive. To catalog normative issues, we start from some considerations, namely: the descriptive and prescriptive nature of traditional grammar (TG); of its fixed categorial and conceptual apparatus; the need for a conceptual revision that reflects language changes; and, from a perspective of reflective systematization. The narrative leads to the understanding that the concepts presented in the grammatical compendiums did not follow the linguistic changes that occurred in Brazilian Portuguese and that, therefore, the need for a description of the class of words that reflects the real uses of the language, as well as the need to a language training policy that effectively subsidizes teaching practice.

Keywords: Brazilian grammars. Regulatory issues. Verb category. Teaching.

RESUMEN

A raíz de una investigación que trata sobre la enseñanza de la gramática desde la perspectiva de la funcionalidad, este artículo analiza algunas cuestiones normativas que involucran las definiciones de la categoría verbal presentadas en las gramáticas brasileñas. Nuestro objetivo fue explicar los problemas normativos relacionados con las bases de conceptualización de la categoría verbal verificados en las gramáticas escolares y evidenciados en la enseñanza, considerando los principios de la Gramática Funcional en el tratamiento didáctico-conceptual de la categoría. La investigación se organizó a partir del análisis de las gramáticas de Cunha e Cintra (2017) Cegalla (2010) e Bechara (2009) de las cuales seleccionamos el corpus, categoría verbal, de los documentos para el estudio, así como de un cuestionario realizado fuera con los profesores. Para ello, nos basamos en los postulados teórico-metodológicos de la Lingüística Funcional en términos de Neves (1994), Faraco (2015) e Oliveira (2021) y debido al carácter multisistémico del lenguaje, argumentan Votre y Naro (2012) en favor de una conciliación entre lo formal y lo funcional. Se trata de una investigación cualitativa, caracterizada como bibliográfica y clasificada como descriptiva. Para catalogar las cuestiones normativas, partimos de algunas consideraciones, a saber: el carácter descriptivo y prescriptivo de la gramática tradicional (TG); de su fijo aparato categorial y conceptual; la necesidad de una revisión conceptual que refleje los cambios de lenguaje; y, desde una perspectiva de sistematización reflexiva. La narrativa conduce a la comprensión de que los conceptos presentados en los compendios gramaticales no siguieron los cambios lingüísticos ocurridos en el portugués brasileño y que, por lo tanto, la necesidad de una descripción de la clase de palabras que refleje los usos reales de la lengua, como así como la necesidad de una política de formación en idiomas que subvencione efectivamente la práctica docente.

Palabras clave: Gramáticas brasileñas. Asuntos reglamentarios. Categoría de verbo. Enseñando.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa estabelecer uma comunicação entre as contribuições de estudos voltados ao ensino de gramática e algumas questões teóricas que

envolvem modelos pedagógicos, bem como sobre a dimensão dos aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos dos estudos gramaticais no Brasil (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009; FERRAREZI JR., 2014; BASSO; OLIVERA, 2014; FARACO, 2015; CASTILHO, 2015; VIEIRA, 2018 e outros.)

Inicialmente, mostra-se necessário ponderar que, na esfera científica, existem correntes teóricas que se propõem a explicar os fenômenos. Na área da Linguística, as principais correntes são o estruturalismo e o funcionalismo (NEVES, 1994). No entanto, quando o assunto é ensino de gramática, o estruturalismo destaca-se, sobretudo, no tocante ao aparato categorial e conceitual das classes de palavras. Contudo, é notório que o ensino de língua portuguesa (doravante, LP) acolhe muitas contribuições advindas dos subsídios teóricos produzidos no campo dos estudos linguísticos, fundamentando as práticas de compreensão dos recursos tanto em bases de natureza estrutural quanto funcional.

Historicamente, o ensino de gramática concretiza-se fundamentado na transmissão de um modelo linguístico, a norma-padrão ideal, objetivando o ensino das normas e da nomenclatura, sem haver reflexão acerca do padrão linguístico real nem tampouco quanto às limitações conceituais (FREITAS; SOUSA, 2014; FERRAREZI JR., 2014; CASTILHO, 2015).

Esse ponto de vista didático-pedagógico tem sido alvo de reiteradas críticas, por contribuir para a centralização do ensino da gramática numa visão estática da língua, como afirmam Basso e Oliveira (2015). No âmbito do ensino, isso revela uma prática em que os alunos tomam, como modelo para descrição, um sistema estático sem espaço para refletir tais regras.

Em termos gerais, as descrições gramaticais estão fundamentadas nas regras prescritivo-normativas, instituídas pelo pioneirismo grego (VIEIRA, 2018). Essas marcas da literatura gramatical clássica são encontradas tanto nas gramáticas escolares quanto nos materiais didáticos, referenciais para ensino de gramática, desde os anos iniciais. No entanto, correlacionadas

algumas definições aos usos linguísticos do português brasileiro (PB) e a outros aspectos de análise, é notória que a correspondência feita pode apresentar falhas; tais definições como única verdade pode incorrer em muitos enganos, como de fato ocorre (FERRAREZI JR., 2014). Nesse sentido, surge a necessidade de pensar numa descrição gramatical que reflita “a norma culta brasileira real” (FARACO, 2015, P. 69). Assim, e na tentativa de superar esses problemas, a gramática passou a ser compreendida à luz da Gramática Funcional (GF).

Teoricamente, é preciso observar que o funcionalismo linguístico é uma corrente teórica originária de uma base estrutural da linguagem em que os estudiosos modernos, sob um novo olhar sobre a língua/linguagem, propuseram-se a analisar e descrever o funcionamento deste sistema (NEVES, 1994). Nesse sentido, pesquisas apontam para a complementaridade entre as correntes teóricas, formalismo e funcionalismo (VIEIRA, 2018; CASADO, 2019). Esta pesquisa está ancorada na coexistência de ambos os postulados.

À vista disso, delimitamos três importantes considerações que respaldam a tese que pretendemos apresentar, a saber: i) a natureza descritiva da Gramática Tradicional (GT) apresenta conceitos referenciais para definição da categoria verbo; ii) os conceitos instituídos pela tradição gramatical requerem uma revisão que configure, de modo funcional, as descrições feitas; e iii) que a abordagem funcional tem uma visão holística da gramática.

Nesse sentido, tendo como pressuposto a necessidade de ressignificar a descrição conceitual feita, como apontam Basso e Oliveira (2015), o objetivo da presente investigação consiste em apresentar os conceitos atribuídos a categoria gramatical verbo nos compêndios gramaticais, confrontando essas definições à abordagem da GF e ao contexto de ensino.

Para tal reflexão, revisamos os conceitos da categoria gramatical verbo, evidenciados nas gramáticas: a Nova gramática do português contemporâneo (CUNHA; CINTRA, 2017); a Novíssima gramática da língua portuguesa

(CEGALLA, 2010); a Moderna gramática portuguesa (BECHARA, 2009), para mostrarmos como é feita a descrição categorial nesses documentos, verificando os aspectos utilizados para definição. Além disso, confrontamos esses conceitos à proposta de estudo gramatical funcional, verificando em que medida eles distanciam-se dessa perspectiva e, por fim, analisamos como os professores lidam com essas questões no âmbito da pedagogização¹.

A presente investigação justifica-se pela necessidade de reconhecer que a descrição do verbo apresenta falhas, e conseqüentemente, há a necessidade de revisá-la. Na sequência, como multiplicadores do conhecimento, destacamos a importância de despertar a prática de reflexão acerca do que é ensinado sobre gramática nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que o seu objetivo é desenvolver a competência linguística dos falantes (TRAVAGLIA, 2009). Daí a relevância teórico-didático-pedagógica da pesquisa realizada.

Em síntese, a presente investigação fundamenta-se na análise acerca dos conceitos atribuídos ao verbo a partir de três gramáticas, bem como de um levantamento acerca dos dilemas vivenciados pelos professores, visando ampliar seu quadro conceitual, visto que certas descrições apresentam limitações quando analisadas na perspectiva do PB. Para finalizar, pesquisas que estabelecem a relação entre os saberes instituídos e ensinados propiciam reflexões envolvendo teoria-prática, contribuindo, assim, à autoavaliação docente, sobretudo, no Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

¹ Lira (2008) apresenta a pedagogização como a materialização das práticas realizadas no contexto escolar, uma espécie de retextualização dos saberes para o contexto educacional, atravessada pelas relações de poder e suas formas de interação.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa foi de investigar, na literatura gramatical selecionada, como é feita a descrição do verbo, com o intuito de correlacionar tais definições à teoria linguística funcionalista em interface à sua pedagogização; consideramos que a presente proposta de pesquisa está inscrita numa abordagem qualitativa. De acordo com Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 37), uma pesquisa de natureza qualitativa está fundamentada na compreensão e interpretação dos dados, e esclarecem que esse método de pesquisa “proporciona profundidade dos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização [...] Também traz um ponto de vista novo, natural e holístico dos fenômenos, assim como flexibilidade”.

No tocante à natureza da investigação, ela se adéqua à perspectiva bibliográfica (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Ponderamos também que a pesquisa é definida como exploratória (MOREIRA; CALEFFE, 2008), pois para apresentarmos o contexto de sistematização do verbo em gramáticas e no contexto de ensino, mostra-se necessário explorar as motivações descritivo-funcionais empregadas por gramáticos e princípios teóricos que norteiam os agentes responsáveis pela didatização do saber a ser ensinado, visando, assim, ampliar o quadro conceitual da categoria em estudo. De acordo com Moreira e Caleffe (*apud* GIL, 2010, p. 27), a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”.

Os dados serão recortados de dois *corpora*, um bibliográfico, três gramáticas, a *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2017); a *Novíssima Gramática da Língua portuguesa* (CEGALLA, 2010); a *Moderna Gramática portuguesa* (BECHARA, 2009), e outro de campo que corresponde à realização de questionário com um grupo de professores de uma escola pública municipal da Paraíba.

O tratamento dos dados foi organizado da seguinte forma: primeiro, fizemos uma descrição conceitual da categoria verbo, conforme apresentada

na literatura gramatical selecionada, em que destacamos os critérios utilizados pelos gramáticos para definição conceitual da classe, ao tempo que tecemos comentários acerca das aproximações e distanciamentos da perspectiva de abordagem da gramática funcional. Na sequência, elaboramos um questionário realizado por meio da plataforma Google Forms, no período entre setembro e outubro de 2022, com 13 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

Moreira e Caleffe (2008, p. 96) elencam as vantagens da aplicação do questionário, a saber: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. O questionário foi fundamentado em indagações que circundam problemas de ordem descritiva, envolvendo a conceituação do verbo. Foram constituídas sete perguntas, entre abertas e fechadas, de modo que as respostas pudessem desaguar em reflexões que refletissem o modelo didático que apresentasse a realidade de enfrentamento das questões teóricas aqui investigadas.

Por fim, analisamos os dados coletados evidenciando como os professores lidam com essas questões normativas no âmbito do ensino, envolvendo o conceito de verbo para conhecer como acontece a relação saber científico e saber ensinado, elucidando se essas questões fazem parte do processo de ensino dos participantes, verificando se esses problemas normativos são percebidos em suas práticas de ensino e como é feito o tratamento gramatical dessas questões, bem como evidenciando a finalidade das aulas de verbo, tendo em vista a educação linguística dos alunos do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A conceituação de verbo na literatura gramatical: aproximações e distanciamentos à luz da GF

Na produção linguística humana, o verbo, como um recurso linguístico, exerce função essencial à organização textual discursiva. À vista disso, pensando no contexto histórico-gramatical do lugar da língua de prestígio à estruturação, na orientação dos compêndios gramaticais e na intenção de preservar uma norma culta ideal, emerge a necessidade de refletirmos a respeito de algumas questões normativas envolvendo o verbo e ponderando os pressupostos da Gramática Funcional.

Nesse contexto, uma pesquisa realizada por Neves (2010) com 170 professores, revelou que todos os pesquisados ensinam gramática e que, praticamente, não há diferença entre o ensino empreendido nos níveis fundamental e/ou médio. Além disso, mostrou que os professores que consultam os manuais de gramática deparam-se com algumas inconsistências, sobretudo no tangente às questões que envolvem a conceituação das classes de palavras (NEVES, 2010).

Dessa forma, refletindo o lugar das classes de palavras na atividade de ensino, bem como a necessidade de repensar certos conceitos instituídos à categoria verbo, na perspectiva de compreensão e construção de uma concepção que compreenda o funcionamento dos recursos linguísticos, faz-se necessário realizar uma descrição do modo como se configuram as conceituações que envolvem o verbo na literatura gramatical selecionada, destacando os critérios utilizados pelos gramáticos à definição da classe. Nessa perspectiva, Cunha e Cintra (1985) definem a categoria verbo como

[...] uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. Na oração exerce a função obrigatória de predicado [...] o verbo apresenta as variações de NÚMERO, de PESSOA, de MODO, de TEMPO, de ASPECTO e de VOZ (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 263).

A noção de verbo apresentada pelos gramáticos estrutura-se num ponto de vista morfológico (uma palavra de forma variável – pessoas do discurso/singular/plural) e semântico (que exprime o que se passa – temporalidade; modo- indicativo, subjuntivo e imperativo). Além disso, em termos sintáticos, situam a categoria verbo como o predicado das orações.

Segundo Bechara, o verbo corresponde:

[...] a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical [...] geralmente as formas verbais indicam as três pessoas do discurso, para o singular e o plural [...] conjugar um verbo – É dizê-lo, de acordo com um sistema determinado, um paradigma, em todas as suas formas nas diversas pessoas, números, tempos, modos e vozes. Em português temos três conjugações caracterizadas pela vogal temática: 1.^a conjugação – vogal temática a: amar, falar, tirar. 2.^a conjugação – vogal temática e: temer, vender, varrer. 3.^a conjugação – vogal temática i: partir, ferir, servir (BECHARA, 2009, p. 173-186).

Bechara (2009) preserva a noção normativa e prescritiva para conceituação do verbo mais centrada nos aspectos mórficos e sintáticos. Para o gramático, a categoria verbo é uma unidade gramatical situada em propriedades de natureza flexional e de modo, e conhecer esse paradigma situando-o nos modelos de conjugação é análogo a apropriar-se da categoria.

São inegáveis as propriedades elencadas pelos gramáticos e intrínsecas ao verbo. Contudo, a crítica reside na abordagem macroestrutural que não é tão explorada nos compêndios gramaticais, tendo em vista o importante papel representado pelo recurso linguístico verbo na construção dos textos.

Reconhecemos, a princípio, que os verbos são facilmente identificados, do ponto de vista sintático, nas definições apresentadas pelos gramáticos. Além disso, “somente os verbos se articulam com os pronomes pessoais do caso reto” (SAUTCHUK, 2010, p. 24). Contudo, cabe-nos assumir a distinção entre língua falada e escrita, seus distintos graus de formalidade e mudanças linguísticas ocorridas.

A título de exemplo, considerando que a relação de pessoalidade feita nos documentos analisados limita-se à listagem de uma relação pronominal (eu/tu/ele/ela/nós/vós/eles/elas) superada pelos usos linguísticos, tendo em vista a mudança referencial do tu (2ª pessoa, singular) por você e o a gente em substituição do nós (1ª pessoa, plural) no português brasileiro (OLIVEIRA, 2021). Nesse sentido, e pelo fato de o verbo ser a classe de palavras mais multifacetada da língua portuguesa, Bagno (2011) argumenta a favor de uma descrição dos verbos que contemplem suas propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Pesquisas apontam que as definições, atribuídas às classes de palavras, conduzem o trabalho desenvolvido em sala de aula no trato com as categorias gramaticais (NEVES, 2010). À vista disso, é substancial aludir às definições de verbo contidas nos instrumentos de gramatização² (habitualmente, o material de referência que orienta o processo de didatização gramatical em sala de aula), segundo os quais, o verbo é uma palavra que exprime ação, estado ou fenômeno (CEGALLA, 2008).

Embora retomemos a ideia de que tais conceitos apresentam limitações, em relação aos usos da língua, podemos afirmar que a categoria linguística verbo é uma classe de grande abrangência e funcionalidade na organização textual-discursiva da língua portuguesa por sua riqueza morfológica. Nesse sentido, delimitar passagens e pontos de chegada à conceituação sem reconhecer as propriedades gramaticais, discursivas e semânticas seria desconsiderar a dinamicidade da língua, pois como bem afirmam Castilho e Elias (2012, p. 129), “O estudo dessas propriedades explicará como criamos e como usamos os verbos, distinguindo-os das demais classes de palavras de nossa língua”.

² Do ponto de vista de Sylvain Auroux “gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

É preciso reconhecer que uma definição de verbo que identifica apenas um aspecto, seja ele qual for, perde a amplitude da categoria de vista e constitui definições truncadas, pois existem situações em que palavras podem encerrar a ideia de ação e não exercerem essa função sintática, assim como outros casos (MACAMBIRA, 1999; FREITAS; SOUSA, 2014); mesmo que um constituinte lexical possa se esvaziar da função sintática, tal elemento pode ganhar em termos de funcionalidades pragmáticas.

Macambira (1999), discorrendo sobre os aspectos de conceituação do verbo e de controvérsias na definição do referente a **ação**, afirma que

É impossível negar que inundação e tiroteio expressem ação; que chuva e trovão não sejam fenômenos; que sono e morte não se admitam como estado; impossível, porém afirmar que são verbos. O que vale, portanto, é a perspectiva do tempo, e o mais que se acrescente há de, por certo, atrapalhar. (MACAMBIRA, 1999, p. 40-41).

Estudo realizado por Vieira (2018) e apresentado em “Gramática Tradicional: história crítica” revela que a base à construção das gramáticas brasileiras é oriunda da tradição greco-romana. O autor, referindo-se exclusivamente ao processo de gramatização brasileira, afirma que o século XXI foi o marco de deslocamento das gramáticas brasileiras (elaboradas por linguistas) em direção a uma norma que remete ao português brasileiro real, i.e., da norma falada e escrita pelos brasileiros. Esse não é o caso dos conceitos apresentados anteriormente, pois além de se distanciarem dessa perspectiva, apresentam conceitos que requerem uma revisão que configure o verbo em relação a outros recursos expressivos e intenções do ato comunicativo.

Por fim, a abordagem gramatical na perspectiva de funcionalidade surge como uma possibilidade de minimizar esse descompasso teórico-metodológico, ampliando a unidade de análise e funcionamento dos recursos linguísticos que passa a ser o texto (um campo de estudo que permite compreender as

palavras em relação a outras, seus sentidos e a forma). Freitas e Sousa (2014) advogam que os gêneros textuais são instrumentos para análise e compreensão da estrutura, além disso, que o ensino de gramática deve ser estruturado a partir dos usos linguísticos em direção à sistematização das regularidades.

O conceito de verbo e questões normativas: configurando o modelo didático de professores do EF

Retomando a pesquisa realizada por Neves (2010), que configura o modelo didático assumido por seis grupos de professores, cabe destacar que as aulas de gramática caracterizam-se por finalidades voltadas ao conhecimento da estrutura, da norma, sem que seja estabelecida a aplicabilidade com os usos. Em linhas gerais, os resultados revelam que praticamente 70% das atividades mais recorrentes referem-se ao reconhecimento e classificação das classes de palavras. E, a propósito, verificou-se, nos cadernos dos alunos, a predominância de exercícios para identificação e classificação dos termos das orações e períodos. No tangente à questão da conceituação, a pesquisa mostrou que 50% dos pesquisados acreditam que se faz necessário ensinar as definições, enquanto 30% defendem que não é necessário ensiná-las, já 20% acreditam que as definições devem ser construídas pelos alunos (NEVES, 2010).

Diante do cenário apresentado, especificamente no diz respeito à conceituação, mostra-se necessário destacar apontamentos relacionados a pressupostos da perspectiva de funcionalidade, com a ideia disseminada, em alguns participantes, que revelam a necessidade de uma construção conceitual pelos próprios alunos; isso deságua na elaboração consciente de um conceito que permite compreender os papéis mórficos, sintáticos, semânticos e

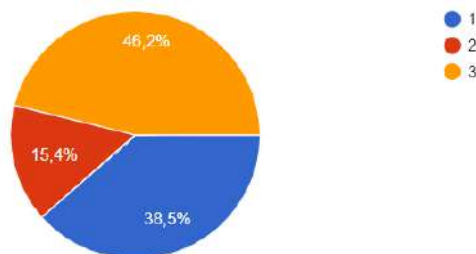
pragmáticos exercidos pelos recursos. Compartilhamos dessa ideia para discorrer sobre a dimensão da categoria verbo à sua definição.

E, para compreender como os professores de uma escola pública e municipal, lidam com essas questões normativas no âmbito do ensino envolvendo o conceito de verbo, apresentaremos os resultados de questionário realizado com os 13 participantes. Foram elaboradas sete situações reflexivas que possibilitaram, aos professores, visitar suas bases didáticas de tratamento da categoria em estudo de forma bem didática, permitindo-nos extrair, desse contexto, o âmago teórico-didático-pedagógico do paradigma que orienta o modelo didático em dada realidade, bem como das questões normativas envolvendo a definição do verbo, os conceitos em compêndios gramaticais e o verbo como objeto a ser ensinado.

Neves (2010), como apresentado, já realizou pesquisas acerca de como ocorre o tratamento didático da gramática em sala de aula e não acrescentaria em nada repetirmos questões sobre a gramática de modo geral. Desse modo, nossa investigação, que tem como objeto a ser investigado as inconsistências normativas envolvendo a definição do verbo, pautou-se em apresentar algumas situações em que os participantes poderiam escolher, dentre as opções apresentadas, a que mais condiz com sua metodologia ou acrescentar algo, caso desejassem. Todas as situações foram respondidas por todos os professores pesquisados e para essa mostra recortamos as que melhor configuram a relação saber científico/saber ensinado.

A primeira situação consistiu em apresentar o conceito de verbo contido em uma gramática (CEGALLA, 2008), elucidando a existência de inconsistência no tangente à definição da categoria verbo e usos linguísticos. Em seguida, tendo como pressuposto a assertiva apresentada, sugerimos, aos pesquisados, assinalarem o conceito, na opinião de cada um, que melhor caracteriza o verbo. Vejamos o primeiro cenário:

Quadro 1 – caracterizando o conceito de verbo



Fonte: Os autores, 2022

Esta situação, apresentada, revela um cenário bem dividido entre o conceito de verbo apresentado por Cunha e Cintra (1985), para quem o verbo:

1) [...] é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. Na oração, exerce a função obrigatória de predicado [...] o verbo apresenta as variações de NÚMERO, de PESSOA, de MODO, de TEMPO, de ASPECTO e de VOZ (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 263).

E, o conceito apresentado por Bechara (2009) de que o verbo é:

3) [...] a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical [...] geralmente as formas verbais indicam as três pessoas do discurso, para o singular e o plural [...] em português, temos três conjugações i) a conjugação – vogal temática a: amar, falar, tirar. ii) a conjugação – vogal temática e: temer, vender, varrer. iii) a conjugação – vogal temática i: partir, ferir, servir (BECHARA, 2009, p. 173-186).

Cerca de 20% dos participantes compartilham da amplitude conceitual apresentada na opção 2, a saber: 2) Bagno (2011) advoga que seria mais apropriado definir os verbos tanto em suas propriedades sintáticas, semânticas quanto pragmáticas.

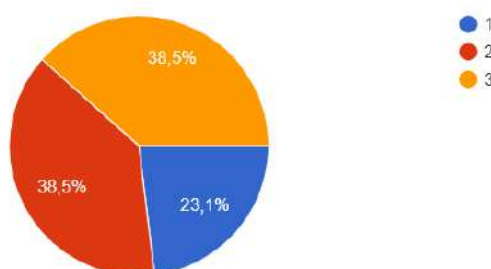
Analisando os dados, efetuando uma comparação à proposta pelas novas perspectivas de abordagem da gramática e, mais especificamente, à constatação das limitações que permeiam as definições atribuídas ao verbo

nos manuais de gramática (FERRAREZI, 2014; BASSO; OLIVEIRA, 2014; CASTILHO; 2015), entendemos que, para haver uma descrição coerente às funções exercidas pela categoria, faz-se necessário reconhecer as dimensões gramaticais, semânticas e discursivas; uma perspectiva compartilhada por um mínimo percentual que denota o quanto precisamos avançar em termos didáticos e no que concerne à finalidade do ensino da estrutura linguística.

À vista disso, Castilho e Elias (2012, p. 129) reiteram que “o estudo dessas propriedades explicará como criamos e como usamos os verbos, distinguindo-os das demais classes de palavras de nossa língua”. Além disso, apontamos a necessidade de uma formação linguística que vise ao reconhecimento desses aspectos e suas implicações para o ensino, bem como a premência de uma abordagem que possa ampliar a habilidade comunicativa e a competência linguística dos alunos desde os anos iniciais do EF, de fato.

Outra situação solicitava que os docentes selecionassem a alternativa que melhor caracterizava seu contexto de ensino e obtivemos as informações contidas no quadro 2:

Quadro 2 – caracterizando o contexto de ensino



Fonte: Os autores, 2022

As alternativas apresentadas foram as que seguem, recordando que os professores dispunham de espaço para acrescentar seu próprio texto, mas não ocorreu nenhum acréscimo:

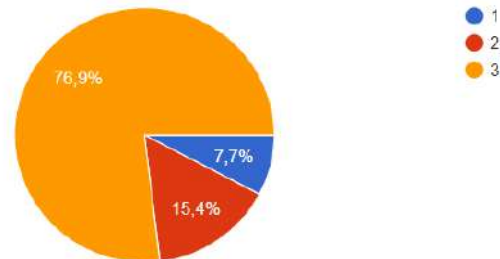
- 1) para ensinar verbo, na minha turma, tomo os conceitos apresentados nas gramáticas e nos livros didáticos, mas ainda não tinha percebido que essas questões ocorriam;
- 2) para ensinar verbo, na minha turma, tomo os conceitos apresentados nas gramáticas e nos livros didáticos, mas já tinha percebido que esses problemas ocorriam;
- 3) para ensinar verbo, na minha turma, utilizo um método para reconhecimento das funções do recurso antes de sistematizar.

O gráfico anterior confirma um posicionamento teórico-metodológico evidenciado na questão 1 sobre o conceito de verbo, numa perspectiva mais morfossintática da categoria, em que os aspectos semânticos e discursivos não são apontados, pois 77% dos docentes caracterizam sua abordagem de sistematização baseada exclusivamente no conteúdo dos manuais gramaticais e didáticos, reconhecendo ou não a presença de inconsistências na descrição feita. Também notamos que ainda é restrita a prática de análise linguística antecedente à sistematização, mesmo sendo uma proposta introduzida por um documento parametrizador do ensino (PCN, 1997) há mais de duas décadas.

Neves (2010, p.10) assevera que “Ninguém pode, hoje, falar de ciência aplicada sem condicionar todos os processos ao *para quê*”. Assim, noutro cenário, sugerimos que os participantes analisassem as três proposições numeradas e selecionassem a que melhor configura o propósito das aulas de verbo ministradas por eles (se for o caso, acrescentando seu próprio texto, mas não houve), a saber:

- 1) desenvolver a leitura e a escrita correta dos alunos;
- 2) desenvolver a compreensão de que o recurso pode ser utilizado nas produções discursivas (orais/escritas) dos alunos;
- 3) desenvolver a capacidade de conjugar os verbos corretamente, completar as atividades fazendo emprego correto do verbo e/ou identificar o verbo numa frase, seu modo, tempo, pessoas, etc.

Quadro 3 – contribuições das aulas de verbo ministradas pelos participantes



Fonte: Os autores, 2022

Pelos cenários anteriores, é massiva (76,9%) a compreensão de que as aulas para ensino de verbo voltam-se à análise morfossintática. Perdura, entre as concepções, a ideia da lição dos velhos gramáticos de que estudar gramática é sinônimo de aprender a forma correta e boa (7,7%) de um padrão linguístico idealizado (FRANCHI, 2006). Assim, somados os dois resultados, mantém-se a prática, mesmo com objetivos distintos, de um ensino descontextualizado que guarda as formas operacionais consagradas e alheias à aplicação dos recursos (NEVES, 2010). Entre os docentes, 15,4% se inscrevem-se numa abordagem que parte da compreensão acerca dos papéis assumidos pelos recursos e culmina com a sistematização.

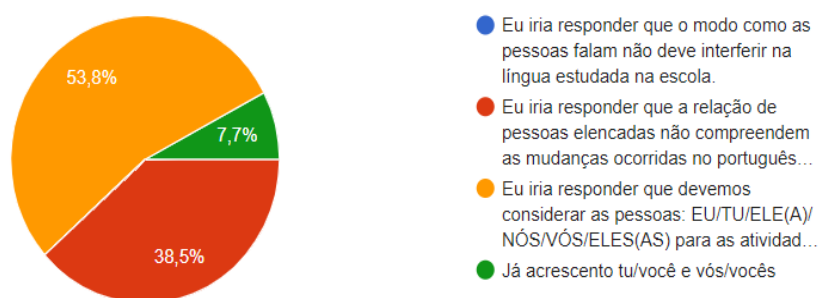
Na sequência, questionamos os docentes sobre terem se deparado, em alguma situação de ensino de verbo, com alguma inconsistência entre o conceito de verbo e a função da categoria. Entre eles, 7,7% afirmaram que sim, enquanto os demais asseguraram que *nunca* se depararam com questões dessa natureza.

Frente a tal questionamento, visando criar uma situação, apresentamos um cenário em que os participantes, hipoteticamente, seriam questionados, por um aluno, sobre a inconsistência entre as pessoas do discurso, estudadas na escola e a relação de personalidade feita nas interações sociais. Vejamos a situação literal:

- ✓ Professor (a), a relação de pessoas apresentadas para conjugação do verbo compreende: EU/TU/ELE(A)/NÓS/VÓS/ELES(AS), mas nós usamos constantemente o termo VOCÊ para se referir ao TU, 2ª pessoa. Por quê?

O objetivo seria de o professor selecionar, dentre as opções apresentadas acima, a que melhor revelaria seu procedimento em dada situação ou mesmo acrescentar outra postura. Possenti (1996) destaca o prestígio da norma e do preconceito em torno das variações.

Quadro 4 – procedimento didático x contradição normativa



Fonte: Os autores, 2022

Mais uma situação aponta uma seminal perspectiva que compreende os usos do português brasileiro, pois se entende que um dos participantes inclui, nas situações de ensino organizadas por ele, as mudanças ocorridas na relação pronominal usual praticada pelos falantes. Oliveira (2021) trata dessas questões e Faraco (2015) defende que, para o ensino de língua ser significativo, mostra-se necessário considerar a língua real. No entanto, ainda constatamos que 53,8% dos participantes preservam, na atividade de ensino, a relação pronominal apresentada nos compêndios gramaticais, embora sinalizem um movimento de reconhecimento das variedades, pois a primeira opção que cuida da preservação do ideário de língua pura não foi selecionada, como pode ser visto no gráfico em correspondência à legenda.

Dentre as situações apresentadas, esta foi a que melhor indicou uma seminal conversão na abordagem e compreensão dos fenômenos linguísticos a favor do desenvolvimento da habilidade linguística. O pontinho verde, na legenda, corresponde a um acréscimo feito por participante.

Além disso, complementando o apresentado na situação anterior, os professores foram questionados se, na opinião deles, os conceitos apresentados nas gramáticas e livros didáticos são os corretos e o professor deve reproduzi-los na sala de aula sem contestação. Diante disso, 61,5% é desfavorável à assertiva apresentada enquanto os demais mostram-se apegados ao que apresenta os instrumentos de sistematização da língua.

Para finalizar, sumarizamos, em um enunciado, a proposta dos estudos linguísticos, visando ao desenvolvimento da competência linguística em contraposição às práticas habituais que norteiam as aulas de gramática (NEVES, 2010). Segue indagação literal:

- ✓ Os estudos linguísticos recentes argumentam a favor de uma abordagem linguística contextualizada e que consiga inter-relacionar o que é ensinado às práticas usuais da língua, entretanto, quando o assunto é ensino de gramática, o mais correto é manter os conceitos, as pessoas definidas pelas gramáticas e os exercícios que servem para identificar os verbos nas frases, as conjugações nos tempos pedidos, etc.?

Frente a tal indagação, 84,6% dos professores mostraram-se favoráveis a tal abordagem, enquanto 15,4% posicionaram-se contrários à prática de um estudo linguístico-gramatical apenas nas perspectivas mórfica e sintática. Depreende-se que as definições apresentadas, nos manuais de gramática, são iminentes à didatização do ensino do verbo nos anos iniciais do EF e que, mesmo reconhecendo inconsistências nas definições, não se sabe como fazer para que as variações sejam uma realidade a ser vivida junto aos alunos, como mudar uma postura metodológica consolidada. Inferimos que

ainda se mostra insuficiente, em linhas gerais, a base teórico-pedagógica que sustenta tais práticas quando o tratamento dos recursos vincula-se à linguagem em ação.

Estas análises não pretendem reacender a ideia de certo/errado como prática de ensino/didatização da estrutura. Pelo contrário, pretende mostrar os avanços em que se inscrevem o ensino de língua portuguesa hoje num determinado contexto – professores que afirmam tomar uma postura mais crítica frente a uma tradição milenar – o ensino de gramática. Isso, sem dúvida, revela uma seminal mudança no palco da abordagem do ensino de língua/gramática nos anos iniciais de EF e a ampliação da compreensão, por parte dos docentes, do papel do ensino para o desenvolvimento das habilidades linguístico-gramaticais desde os anos iniciais da vida escolar.

Por fim, consideramos que, mesmo em exígua proporção, a compreensão de que o ensino de língua/gramática/verbo caminha de mãos dadas com a competência linguística dos alunos vem sendo gradativamente ampliada. Contudo, acreditamos que se faz necessário investir na formação linguística dos professores de língua portuguesa dos anos iniciais do EF, visando, cada vez mais, instaurar uma didática linguística reflexiva por meio da conscientização das limitações de um ensino pautado numa língua irreal, mas principalmente, que ofereça condições de trazer respostas ao por que mudar e, como mudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise, aqui empreendida, permite-nos assegurar que os conceitos atribuídos à categoria linguístico-gramatical do verbo são passíveis de revisão, tendo em vista a comparação feita entre as definições instituídas nos compêndios gramaticais e os usos linguísticos.

O que se infere é que a compreensão e a conceituação atribuída ao verbo nas gramáticas estão intimamente ligadas à priorização da norma e a um ideário de língua. Logo, o conceito de verbo, presente nos instrumentos de sistematização que orientam a atividade de ensino, distancia-se dos usos linguísticos. Contudo, o compêndio gramatical deve ser um recurso didático utilizado pelo professor por conter em si subsídios teóricos que auxiliam no processo de sistematização do verbo. Não, como algo a ser transposto *ipsis litteris*, mas como um referencial teórico à sistematização da estrutura ensinada.

Pois, mesmo havendo consenso entre linguistas e alguns gramáticos quanto à relevância de se considerar os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos à conceituação e classificação do léxico, na atividade de ensino o que predomina são definições de caráter mórfico e sintático, isoladamente. Contudo, refletir os aspectos semânticos e pragmáticos é de grande destaque, tendo em vista que as palavras podem exercer outro sentido, pois como sabemos, os recursos linguísticos que empregamos estão sempre relacionados a outros, formando um todo linguístico-discursivo dotado de sentido.

Embora reconheçamos que os avanços, advindos da perspectiva do funcionalismo linguístico e da prática de Análise Linguística, introduzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1990) e reiterada na Base Nacional Comum Curricular (2017), o ensino de língua/gramática/verbo no contexto apresentado revela um cenário de apego aos conceitos, à relação pronominal, aos exercícios de reconhecimento da categoria, conjugação dos verbos, dentre outros aspectos bem pontuados por Neves (2010); sinalizam um seminal avanço no tangente ao reconhecimento das mudanças linguísticas e que tais mudanças, situadas temporalmente, deverão ocupar seu espaço de objeto de análise e reflexão nas aulas, uma abordagem da gramática funcional bem situada por Neves (1994).

Em geral, houve avanços referentes ao reconhecimento de que o português do Brasil é uma língua em constante mudança, devido às forças histórico-sócio-políticas; além disso, acreditamos que a prática adotada pelos professores, verdadeiramente, pode indicar novos rumos em direção a uma formação linguística escolar reflexiva. Verificamos que, no contexto investigado, há a presença de uma formação continuada voltada para a educação linguística, numa perspectiva de alargamento da competência linguística dos alunos, principalmente em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso reconhecer a escola pública como, muitas vezes, a única fonte de acesso à formação intelectual de seus alunos e, por isso, o ensino precisa contemplar a cultura linguística em seus diferentes graus de formalidade.

Em síntese, compreendemos que as definições atribuídas ao verbo nas gramáticas normativas contêm, em si, percepções teóricas e político-ideológicas que preservam as bases de sistematização das línguas com normas corretas e boas e, dessa forma, não acomodam a diversidade linguística que é dinâmica e heterogênea. Por fim, acreditamos que os estudos na área de linguística e ensino trazem novos ares e novas possibilidades de abordagem didática a partir do saber próprio do falante, ou seja, a possibilidade de uma abordagem que integre forma e função e que, efetivamente, possa contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aluno/falante.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Pucinelli Orlandi. São Paulo. Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BASSO, R. M. OLIVEIRA, R. P de. Descrição gramatical e "margens" da língua: convite à pesquisa e ao ensino. *In*: VALENTE, C. A. **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap. 19, p. 222-233.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> . Acessado em: 08 de outubro de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASADO, S. F. de P. **Perspectivas paradigmáticas e contribuições metodológicas no ensino de verbo nos anos iniciais do nível fundamental**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019.

CASTILHO, Ataliba T. de. ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. Representações gramaticais no português brasileiro: o problema da concordância. *In*: VALENTE, C. A. **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap. 4, p. 39-58.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos? *In*: VALENTE, C. A. **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap. 5, p. 59-70.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In*: NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, cap.2, p. 34-101.

FREITAS, V. A de L. SOUSA, M. A. F. de. Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer. *In*: Bortoni-Ricardo. S.M. [et al.]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 6, p. 161-180.

LIRA, A.C.M. Pedagogização na infância: refletindo sobre poder e regulação. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 317-341, jul./dez. 2008.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfossintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Classificação da pesquisa**. Metodologia da pesquisa para professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, Maria Helena da Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, v. 38, p.109-127, 1994.

NEVES. M. H. de Moura. **Gramática na Escola**. 8. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Funcionalismo, cognição e ensino de Língua Portuguesa. *In*: MATOS, D. P. de. **Sintaxe na linguística funcional**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. cap. 1, p. 16-36.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional**: história crítica. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

VOTRE, S. J.; NARO, A. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. *In*: VOTRE, S. J. (org.). **A construção da gramática**. Niterói: EDUF, 2012, p. 17-28.

**A APRENDIZAGEM HUMANA COMO ATIVIDADE MULTIFACETADA
UMA REVISÃO DA LITERATURA EM BUSCA DE UM DIÁLOGO COM O
TEMPO PRESENTE**

***HUMAN LEARNING AS A MULTIFACETED ACTIVITY
A REVIEW OF THE LITERATURE DELVES INTO A DIALOGUE WITH THE
PRESENT TIME***

***EL APRENDIZAJE HUMANO COMO ACTIVIDAD MULTIFACÉTICA
UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA EN BUSCA DE UN DIÁLOGO CON LA
ACTUALIDAD***

Leonardo Henrique Brandão Monteiro
monteiro.hb.leonardo@gmail.com

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal realizar uma discussão acerca de teorias altissonantes na contemporaneidade que debatem acerca do aprender humano através de uma revisão bibliográfica. Este debate recai sobre algumas categorias como: o engajamento do aprendiz e suas dimensões corpóreas e emocionais; as (re)atualizações criativas existentes nos processos de compartilhamento do conhecimento, que podem ser descritos como habilitamentos ou processos de atividade; a existência de comunidades de prática e de dinâmicas comunicacionais englobando estes processos de aprender; e, teoriza-se a integração do conhecimento como algo que ocorreria de forma longitudinal, de modo a alocar a narrativa como melhor maneira de o compartilhar. Estas distintas contribuições teóricas são articuladas de modo a tensionar o tempo presente, que é suscintamente descrito como um tempo de estabilização dinâmica e de proliferação de estímulos audiovisuais. Ao final do texto sugere-se a narrativa como modo de se integrar os conhecimentos no tempo presente.

Palavras-Chave: Habilitamentos. Processos de Atividade. Narrativas.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to discuss some of the most important contemporary theories about human learning through a literature review. This debate focus on some categories such as: the engagement of the learner and his corporeal and emotional dimensions; the creative (re)actualizations existing in the processes of knowledge sharing, which can be described as enabling or activity processes; the existence of communities of practice and communicative dynamics encompassing these learning processes; and, the an integration of knowledge is theorized as something that would occur longitudinally, in order to allocate the narrative as the best way to share it. These distinct theoretical contributions are articulated in such a way as to strain the present time, which is succinctly described as a time of dynamic stabilization and proliferation of audiovisual stimulus. At the end of the text, I suggest narrative as a way to integrate knowledge in the present time.

Keywords: Enskillment. Activity Processes. Narratives.

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es discutir algunas de las teorías contemporáneas más importantes sobre el aprendizaje humano mediante una revisión bibliográfica. Este debate se centra en algunas categorías como: el compromiso del aprendiz y sus dimensiones corporales y emocionales; las (re)actualizaciones creativas existentes en los procesos de intercambio de conocimientos, que pueden describirse como procesos habilitadores o de actividad; la existencia de comunidades de práctica y dinámicas comunicativas que engloban estos procesos de aprendizaje; y, la integración del conocimiento se teoriza como algo que ocurriría longitudinalmente, para asignar la narrativa como la mejor forma de compartirlo. Estas distintas aportaciones teóricas se articulan para tensar el tiempo actual, que se describe brevemente como una época de estabilización dinámica y proliferación de estímulos audiovisuales. Al final del texto, se propone la narrativa como forma de integrar el conocimiento en el tiempo presente.

Palabras-clave: “Enskillment”. Procesos de actividad. Narraciones.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as dimensões que envolvem o aprender humano, a partir um fundo teórico franca e amplamente baseado nas ideias de Ingold (2010, 2015) e Lave (2013). Desta forma, este trabalho se fia à ideia de que os seres humanos produzem e atualizam sua forma de conhecer e estar no mundo de modo constante. Assim como, para investigar a vida humana é preciso investigar processos produtivos, não necessariamente de caráter econômico, pois o ser humano produz uma infinidade de coisas que podem ser trocadas, ou não, que impactam diretamente sobre a sua existência enquanto indivíduos de um grupo, e por conseguinte de todo o grupo. Estas produções decorrem de coisas que aprendemos, e que, não raro, aprendemos enquanto produzimos. Ou seja, decorrem de processos de atividade.

A revisão bibliográfica realizada segue, justamente este intento de fornecer uma análise sobre como ocorrem os processos de atividade que permitem que os seres humanos aprendam uma miríade de coisas. O objetivo é suscitar o debate acerca das dinâmicas de aprendizado a fim de apurarmos estas discussões, de modo que possam fornecer articulações em relação ao tempo presente. O escrito se divide em seções, uma inicial que remete a uma discussão que visa versar sobre as formas como os conhecimentos podem ser compartilhados pelos seres humanos, de forma a fugir de teorias reducionistas, como as que tratam o conhecimento como algo “transmissível”. A segunda seção, desdobra esta primeira e explora diversas concepções abrangentes acerca do processo de aprender. As terceiras e quarta seções se debruçam sobre aspectos mais específicos dos processos de aprendizagem, como a importância da narrativa para a integração do conhecimento e a participação das dimensões corpóreas e emocionais nestes processos. Nas considerações finais deste trabalho trata-se da necessidade de que se discutam tais concepções de forma mais contundente com intuito de estabelecermos uma grade de

inteligibilidade acerca da temática que nos auxilie a refletir sobre um mundo em constantes transformações, ou como descreve Rosa (2019), sobre uma configuração social que se estabiliza dinamicamente e na qual os choques e os estímulos audiovisuais são a regra¹ (BENJAMIN, 1989; ZANATTA; ABRAMOVAY, 2019).

CONHECIMENTOS NÃO SÃO TRANSMITIDOS

O itinerário da reflexão desdobra nestas páginas tem como objetivo a discussão sobre esta atividade humana central que é o *aprender*. Nesta discussão reforçaremos a ideia de que o conhecimento não se transmite, mas sim de que se constrói em processos de (re)descoberta orientada (INGOLD, 2010) e que demanda um engajamento do aprendiz para que se torne possível sua apreensão (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; FREIRE, 2015; HATTIE e DONOGHUE, 2018; ILLERIS, 2007; JACKSON, 2018), ou seja, os aprendizes não são receptáculos nos quais se deposita conhecimento, mas sim parte ativa dos processos de aprender. Ao nos debruçarmos sobre a literatura acerca destas dimensões de aprendizado, percebemos uma recente proliferação de pesquisas sobre o aprendizado de adultos, ou seja, um enfoque ao aprendizado ao longo da vida (ALHEIT e DAUSIEN, 2006; BIESTA, 2018; FIELD, 2005; ILLERIS, 2007, 2013; JARVIS, 2013; KEGAN, 2013). Estas teorias não mais classificam a infância como o período em que os seres humanos devem ser educados, mesmo que a sua importância não seja descartada. Estas contribuem às discussões ao apresentar diversos elementos que ecoam as configurações sociais hodiernas. A vertente analítica disposta neste texto demanda, considerar a comunicação como ponto nevrálgico do processo de aprender humano (BRUNER, 2013;

¹ A caracterização do tempo presente não será aprofundada a fim de focar a reflexão ao debate de autores que discutem acerca dos processos de aprendizagem humanos.

HABERMAS, 1999; MEZIROW, 2013). Assim como, compreender os processos de aprender humanos dentro de uma malha social específica.

Antes do golpe militar de 1964, Freire (1967) realizava um trabalho de alfabetização em comunidades rurais no interior do Brasil. Sua metodologia de trabalho envolvia engajar os educandos no mundo da palavra escrita, a partir de suas experiências. Uma metodologia que se mostrou incrivelmente eficaz, pois se pautava na ideia de que as pessoas deveriam ser sujeitos em seus processos de aprendizagem, ou seja, deveriam de forma ativa se engajar com os conhecimentos para que dessa forma estes fossem aprendidos, não apenas mais rápido, mas também na visão de Paulo Freire, de forma crítica. Ou seja, Freire (1985) concebeu um modelo educacional para adultos que relacionava os movimentos do mundo, com os movimentos da palavra escrita. De modo a conceber que a leitura de mundo antecederia a leitura de alguma palavra escrita. Dentro deste modo de se ensinar, os professores devem trabalhar como artesãos, atentos ao que tem em mãos para que possam realizar seu trabalho e alcançar seus objetivos.

Paulo Freire esclarece a importância, inclusive técnica, de se pensar o aprender como uma atividade social. Ao escrever uma obra que se direciona a professores de todos os níveis de educação, Freire (2015) debateu sobre a faculdade humana de ensinar, e por conseguinte sobre a de aprender. Um ponto que o autor reitera constantemente é o de que o conhecimento não se transfere de um cérebro a outro. Afirma categoricamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção (FREIRE, 2015: 47)”. Assim como, descreve os seres humanos como seres inacabados que sempre podem aprender coisas novas. De sua perspectiva o conhecimento é algo social que apenas pode ser criado se for produzido pelo próprio aprendiz. Uma posição com a qual podemos facilmente

estabelecer diálogo com a obra de Ingold (2015). Pois, Ingold (2015) assevera que os processos de construção do saber são (re)descobertas, (re)atualizações criativas e constantes daquilo que está em pauta.

Em um debate com uma escola de pensamento cognitivista que afirmava que o conhecimento era transmitido através das gerações humanas por uma epidemiologia das representações, isto é, uma espécie de contágio das representações mentais de um humano a outro humano. Ingold (2010) desenvolve um argumento muito caro a este artigo no qual afirma que aquilo que acontece, na verdade, é uma construção imanente dos conhecimentos a partir de processos de habilitamento. Um exemplo pode nos clarificar quanto isto, podemos pensar em uma receita de molho disposta em um livro, dentro de uma ideia de transmissibilidade de representações esta sairia da mente de uma pessoa, e contagiaria uma outra que soubesse ler e lesse a receita, de modo que esta segunda pessoa estaria pronta para preparar um molho da mesma qualidade da primeira, desde que dispusesse dos ingredientes corretos. Entretanto, sabemos por experiência prática que isto não ocorre desta maneira. A argumentação de Ingold (2010) é de que a receita fornece pistas, um caminho a ser percorrido, mas que apenas pode ser percorrido se a pessoa que irá o percorrer possuir certas habilidades desenvolvidas, como leitura e interpretação de texto, além das habilidades necessárias para o desenvolvimento de receitas culinárias. De modo que dois irmãos gêmeos idênticos, ao preparar o mesmo molho, podem resultar em molhos de sabores incrivelmente diferentes.

O *insight* de Ingold (2010) de que o as gerações predecessoras postergam as novas uma educação da atenção, será de extrema importância para nossa linha argumentativa. Engendra esta perspectiva a afirmação de que o desempenho em alguma atividade não é a descarga de representações mentais que irão compor o mundo, mas sim a realização de um organismo por

inteiro em um ambiente. Isto implica dizer que a habilidade em tocar piano, apenas pode existir dentro de um ambiente no qual um organismo interage com um piano, ou ao menos a ideia de um piano. Ingold (2010) defende que os processos de imitação, são processos de recriação, nos quais as pessoas aprendem de um modo próprio a habilidade sobre qual dedicam sua atenção. Desta forma, aulas de piano serviriam para que uma pessoa com mais experiência nesta atividade compartilhasse atalhos e formas por ela aprendidas de aperfeiçoamento de modo que o aprendiz possa seguir seu próprio caminho na construção da habilidade, ou seja, é um processo de habilitamento.

Dentro desta perspectiva ao lermos os processos relacionados ao aprender, inexistente a possibilidade de aprendermos através da *transferência* de informações de uma mente à outra. Isto implica dizer que as pessoas que possuem maior experiência, ou conhecimento, em determinado aspecto da vida não transmitem conhecimento ao cérebro de outras pessoas, de forma semelhante às informações transportadas por torres de telégrafo. Estas pessoas que possuem maior conhecimento em certa área apenas podem fornecer elementos para que os aprendizes construam, ou (re)atualizem seus conhecimentos de maneira própria.

Se torres de telégrafo, além de inadequadas, podem ser consideradas um exemplo obsoleto em um mundo inundado de tecnologias digitais, consideremos a discussão realizada por Bruner (2013) na qual há uma analogia do pensamento humano à lógica computacional. O autor afirma que existe uma vertente do pensamento educacional que encara os seres humanos como centros de processamento de informações. Apesar de algumas virtudes e aplicações estas teorias computacionais se limitam à busca de resultados sistemáticos e previsíveis. Estas também falham ao não considerar o ser humano como um ser cultural. E, mesmo aquelas teorias que pensam nos seres

humanos como seres culturais, falham ao afirmar coisas como que absorvemos do mundo informação que servem como *input* e que são processados pelo cérebro, através de capacidades inatas (INGOLD, 2010). A principal falha deste modelo ao conceber o pensamento como algo computacional é justamente na diferença essencial do pensar humano, para o processamento de informações por computadores, pois os segundos apenas podem fornecer respostas algorítmicas, mesmo que altamente complexas e baseadas em vastos arquivos de dados, enquanto os primeiros podem realizar improvisações e ressignificações de diversas ordens, produzindo assim uma miríade de formas de se relacionar com o mundo (INGOLD, 2015), e que podem se tornar respostas computacionais apenas quando inseridas nos sistemas de dados das máquinas.

O ser humano é um ser no qual os processos que Bruner (2013) chama de mente se relacionam de forma direta com as ferramentas disponíveis. Ingold (2010) argumenta, por exemplo, que a linguagem assim como todas as outras construções culturais humanas é (re)gerada. Pensemos em bebês que imersos entre diversos falantes começam a desenvolver e adequar a anatomia de seu aparelho vocal aos sons necessários para pronunciar as palavras da língua que escuta cotidianamente, por exemplo, não à toa que ao aprender francês como uma segunda língua, exercitamos musculaturas nunca exercitadas, pois o português demanda outra utilização, por exemplo. Ou seja, estes bebês através da apropriação de sons da tentativa de os reproduzir, vão aprendendo e (re)atualizando a língua. Segundo Ingold (2010) as capacidades surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica. E, mesmo literaturas pedagógicas extremamente técnicas como as de Bloom et al. (1956) que em sua famosa taxinomia aloca habilidades como avaliar e criar a partir de algum conceito, como o grau mais elevado de conhecimento sobre um conteúdo, até vertentes pedagógicas em voga no século XXI que colocam como um de seus pilares o *slogan* aprender a

aprender (DELORS; AL-MUFTI; AMAGI; CARNEIRO; CHUNG; GEREMEK; GORHAM; KORNHAUSER; MANLEY; QUERO; SAVANÉ; SINGH; STAVENHAGEN; SUHR; NANZHAO, 1998), trazem consigo esta dimensão de que é necessário a reelaboração para que determinado assunto, ou prática, se torne um conhecimento.

CONCEPÇÕES ABRANGENTES SOBRE UM PROCESSO MULTIFACETADO

De modo abrangente, a atividade de aprender pode ser definida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve à uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (ILLERIS, 2013: 16). De modo que, aprendizado se faz na interação de uma pessoa com um ambiente, outras pessoas e diversos elementos culturais, ou de outras ordens. Aprendizado este que é integrado a biografia da pessoa, que muitas vezes nem percebe estar inserida em um processo de aprendizagem e mudança contínua, justamente por este ser lento, gradual a pessoa acaba se sentindo a mesma, ou quase a mesma (JARVIS, 2013).

Os pesquisadores que trabalham com a ideia de que a constituição de conhecimentos não ocorre de forma semelhante à uma transferência, classificam este processo como uma atividade (ENGERSTRÖM, 2013; INGOLD, 2015; LAVE, 2013). Se o aprender, portanto, é uma atividade, logo ela demanda engajamento daqueles que aprendem (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; CHARLOT, 2000; INGOLD, 2015; ILLERIS, 2007, 2013; HATTIE e DONOGHUE, 2018) o que torna a educação bancária, descrita por Freire (2015), uma visão equivocada e irrealista do próprio processo, como o próprio defende. Primeiramente temos que levar em conta que se não se aprende,

necessariamente, o que se espera que o aluno aprenda. Pois, por estar em constante engajamento com o mundo, *algo* este aluno aprende na escola. Este algo não necessariamente refletirá o que fora a intenção dos profissionais envolvidos no processo de escolarização (WENGER, 2013), por exemplo. Em segundo lugar, os engajamentos possíveis dos alunos são limitados, ou potencializados, pelo ambiente social que os engloba (ILLERIS, 2007). Podemos ilustrar a limitação de engajamentos possíveis em ambientes escolares a partir da análise de um tipo de escola que construía corpos dóceis e subjetividades submissas, objetivo da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987). Esta espécie de proposta educativa, que aparecia sub-repticiamente nos processos escolares, coadunava com a configuração social da qual emergiu a escola. Uma configuração social que se beneficiava das similaridades de instituições como prisão, escola e fábrica e que começava a enxergar na população possibilidades de controle e adequação a modelos desejados, através de instituições que as faziam internalizar certas condutas através da disciplina corporal (FOUCAULT, 2008; 2009). O que a escola ensina sem ser seu objetivo expresso ficou conhecido pelo nome de currículo oculto (APPLE, 2006), e apesar de não ser nosso tema de discussão aqui, demonstra a influência do ambiente nos processos de aprendizado e na construção de engajamentos possíveis, pois mesmos engajamentos resistentes a esta escolarização apenas existiriam em relação a uma lógica específica, mesmo que se baseando em lógicas diferentes da lógica escolar, mas que englobam e se articulam estas pessoas de alguma maneira, nem que seja de forma negativa (MONTEIRO, 2019; WILLIS, 1991).

O ambiente social contemporâneo seria marcado pela multiplicação de espaços e opções culturais (ROSA, 2019), o que irá trazer à tona aprendizados que são realizados baseados no estilo de vida das pessoas (USHER, 2013). Hoje, a alta cultura que exercia um papel ambíguo, mas que permitia uma certa integração verticalizada e hierarquizada do conhecimento

ocidentalizado se tornou apenas *uma* das subculturas disponíveis para as pessoas², não mais sendo uma referência necessária as pessoas sob a égide de determinada configuração social (ZIEHE, 2013). Contudo, em sociedades ocidentalizadas, ainda há integração vertical na apresentação dos conhecimentos científicos, segundo Ingold (2015), por exemplo. Apesar de que segundo o mesmo Ingold (2015), esta apresentação verticalizada do conhecimento científico seria uma lógica operada no ocidente que remete a uma espécie de transcendência deste tipo de conhecimento, e que exhibe os conhecimentos científicos diferentemente da forma pela qual eles foram construídos, de modo a limitar a compreensão do processo, para aqueles que não o vivenciaram. Ingold (2015) assevera que a integração do conhecimento em uma sociedade se faz de modo longitudinal, ou seja, apesar de comportar dimensões verticalizadas, também se constitui através de processos horizontalizados/lateralizados de integração, sendo que estas linhas verticais e horizontais se entrecruzariam. De modo que podemos notar nunca vivenciamos o caos e a paralisia social que se imaginava que poderia ocorrer com a ascensão dos meios de comunicação em massa (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), e um enfoque cada vez maior das pessoas sobre seus grupos restritos inseridos em diversas subculturas diferentes sem mais tomar a alta cultura como norte necessário (ZIEHE, 2013).

Ponderemos sobre estas duas formas distintas de integralização verticalizada do conhecimento nas relações estabelecidas entre as pessoas. Uma integração vertical, seja na figura da alta cultura, ou de outros elementos culturais que eram ensinados como legítimos até poucas décadas atrás, fazia com que se houvesse uma espécie de classificação entre elementos culturais e

² Nós não ignoramos o potencial de distinção trazido por elementos de uma alta cultura (BOURDIEU, 2015). Entretanto consideramos, em consonância com Ziehe (2013), que não possui o mesmo potencial integrador de outrora.

conhecimentos que seriam corretos, aqueles que seriam errados e alguns outros que se qualificariam como uma espécie de meio-termo. Ou então, na forma pela qual a ciência se constitui dentro de seus procedimentos que fazem com que aquilo que foi estudado *in loco* se torne parte de uma teoria maior que conecta as observações e os experimentos realizados à uma teoria abstrata (INGOLD, 2015). Encarar o conhecimento desta forma possui suas virtudes, principalmente analíticas, sobretudo na análise de contextos macroestruturais ou mesoestruturais. Entretanto, possuem diversas limitações ao que remete a análise de como as pessoas integram o conhecimento em um nível micro, se o podemos classificar assim. Ingold (2015) defende que esta integração se faz de forma longitudinal, ou seja, através do entrecruzamento entre integrações verticais e laterais, para exemplificar isto ele utiliza o exemplo de uma malha, a qual apenas existe por haver o entrelaçamento de em inúmeros pontos de linhas verticais e horizontais.

A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA AO CONHECIMENTO

O processo pelo qual equipes de saúde da Finlândia resolveram um problema de gestão envolvendo pacientes graves e com múltiplas enfermidades, que devido a necessidade de se consultarem com diversos médicos especialistas diferentes em locais diversos, em um sistema descentralizado, não possuíam uma padronização do atendimento, o que causava diversos transtornos aos profissionais e aos pacientes nos diversos deslocamentos e consultas realizadas, narrado por Engerström (2013), nos auxilia a pensar sobre estes processos de integração do conhecimento. Ao se filiar na teoria do ator-rede de Latour, Engerström (2013) chega à conclusão de que os profissionais de saúde depois de diversos encontros elaboraram uma solução consensuada que fora negociada e reformulada diversas vezes através de uma integração

lateralizada dos conhecimentos. De forma que, dentro do que nos foi contado por Engerström (2013) existe esta lateralidade citada pelo próprio, mas há também, podemos perceber a existência de uma dimensão verticalizada que engloba profissionais que não participaram da pesquisa e irão aderir aos novos procedimentos, bem como, as distinções sociais dos participantes, que eram médicos e enfermeiros de hospitais com *status* sociais diferentes.

A apresentação realizada pelas pessoas de um conhecimento integrado de forma longitudinal apresenta o formato de narrativas. O próprio Engerström (2013) ao nos exemplificar sua teoria da aprendizagem expansiva com o trabalho realizado com profissionais de saúde de Helsinque, estabelece uma narrativa. Inclusive, apresentando os pontos nevrálgicos dos encontros em uma ordem cronológica. Tendo em vista que o conhecimento é integrado pelas pessoas de forma narrativa, é impossível pensarmos no compartilhamento de conteúdos mentais transmitidos de um cérebro a outro como forma de perpetuação de conhecimento entre humanos (INGOLD, 2015), pois a característica principal dos saberes humanos é a sua comunicabilidade dentro de sistemas culturais (BRUNER, 2013).

Ao adentrarmos nesta perspectiva de Ingold (2015) concebemos o conhecimento como não sendo passível de replicação, mas sim de reprodução. Deste modo, a integração narrativo-longitudinal de conhecimento se conecta a noção de movimento. Este movimento é justamente a reprodução dos conhecimentos. Movimento que não coloca em prática conceitos abstratos, mas sim, conhecem a partir de sua prática. No entanto, longe de apenas conhecerem exclusivamente através do contato com as coisas e pessoas, os seres humanos compartilham saberes através de narrativas. Em texto que explicita a dimensão de uma dinâmica de aprendizagem direcionada as múltiplas inteligências, Gardner (2013) defende que a abordagem de temas como o Holocausto ou a

Evolução, deve respeitar uma certa progressividade, bem como, ser apresentado em diversas formas de representação, caracterizando a pedagogia como uma atividade artesanal. Ao dividir em três passos esta forma de ensinar, Gardner (2013) subsidia ainda mais uma ideia de narrativa do conhecimento, pois este deveria possuir pontos de entrada, posteriormente deveriam ser trabalhadas analogias informativas, para enfim se buscar a essência da temática. Podemos nos questionar se alunos que aprendessem desse jeito não estariam entrando em contato com espécies de narrativas sobre os objetos de estudo, assim como, dos processos de aprendizado desses objetos?

O conhecimento neste sentido é aberto e não fechado, se encontra atrelado a vida e processos de rememoração, argumenta Ingold (2015). Ou seja, não é um compêndio de informações que de uma geração se transmite a outra, mas algo que se compartilha na corrente da vida. É necessário que se desenvolva uma educação da atenção para que sejam compartilhados estes saberes (INGOLD, 2010). Sendo que esta educação da atenção só é possível em contextos relacionais. Lave (2013) aponta como teorias de aprendizagem que se debruçam sobre a prática cotidiana defendem de forma consensual que as práticas exercidas pelas pessoas não podem ser separadas do mundo socialmente material da atividade, mesmo que muitas dessas teorias falhem em conceituar e analisar as relações entre estas. De forma que para Lave (2013) o contexto é uma problemática central a qualquer discussão sobre aprendizagem. Ziehe (2013) também centraliza em sua discussão esta questão. De forma a defender que as estruturas simbólicas básicas que fundamentam a socialização de indivíduos, precedem todo e qualquer processo de individualização, de modo que será este contexto que precodificará o relacionamento do sujeito com ele mesmo. Ou seja, é uma irrealidade pensarmos os sujeitos aprendizes em contextos que não os em que eles vivem. O grande exemplo que emprestamos de Ingold (2015), novamente, é a linguagem, a qual as pessoas não recebem

pronta, mas sim, mergulham em seu fluxo de modo a apenderem sem se darem conta que estão num processo de aprendizado. Obviamente que é possível aprender uma língua secundária, ou um novo meio de se comunicar, de modo intencional e reflexivo, entretanto, não a exercitar ou não estar no meio de seu fluxo farão com que a pessoa não consiga se comunicar tão bem dentro daquele sistema de signos. Assim como aconteceu com Montaigne (2010) que como língua materna aprendera o latim, entretanto devido a artificialidade com que se construiu este uso, o ensaísta afirmava que em sua vida adulta não era capaz de se utilizar desta língua, da mesma forma que fazia em relação a língua vernácula.

Reafirmamos assim a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno natural e social. De modo que as relações sociais influenciam substancialmente os processos de aprendizagem (FIELD, 2005). Wenger (2013) assevera que a aprendizagem é um processo que se relaciona diretamente com a participação social. As pessoas estão inseridas em comunidades de prática que se encontram espalhadas por todo o tecido social. Sejam as famílias, os ambientes laborais, bandas de garagem todos esses e diversos outros formam comunidades de prática, nas quais os seres humanos aprendem, diversos conhecimentos. Esse mesmo pesquisador ao definir seu horizonte de interesse investigativo, traça a importância de considerarmos os seres humanos como seres sociais, no qual a aprendizagem produz significados para as pessoas, o que se nomeia por vezes de experiência, de modo que o conhecimento é uma atividade de busca dentro das comunidades de práticas de competências/habilidades valorizadas dentro daquele contexto. Esclarecedora é a distinção realizada por Ingold (2015) entre o especialista e o novato, pois aquilo que diferirá os dois não é o acúmulo de conteúdo mental do primeiro, mas uma maior sensibilidade aos estímulos e uma maior capacidade de responder a estes com bom senso e precisão. “A diferença em outras palavras, não é do *quanto* [se] conhece, mas de quão *bem* conhece”

[grifado no original] (INGOLD, 2015: 238). Inclusive, um grau maior de domínio sobre certa habilidade faria com que a pessoa prescindisse de tempo de elaboração prévia à ação (INGOLD, 2010).

Segundo Ingold (2015) o domínio sobre certos conhecimentos se relacionaria com a capacidade de contar/narrar, pois conhecer é relacionar o mundo ao seu redor e quanto melhor se conhece, maior a clareza com que se pode falar e narrar sobre o mundo. “Contar, em suma, não é representar o mundo, mas traçar um caminho através dele para que outros possam seguir” (INGOLD, 2015: 238). Ou seja, dentro deste modo de enxergar o conhecer, uma narrativa pode possuir conhecimentos que apenas serão revelados quando o ouvinte se encontrar em uma situação semelhante. Como, por exemplo, a história de um conserto realizado de forma pouco usual, pois, foi necessária a utilização improvisada de uma ferramenta. Ao ouvir esta história, uma pessoa pode não concatenar o que aprendeu com ela, até se deparar em situação semelhante, quando, então, se utilizará da narrativa para traçar seu plano de ação de reparo. De forma a realizar o conhecimento, que, provavelmente, teve que ser produzido de novo, reproduzido, por esta pessoa que ouviu a história e se valeu do conhecimento imbuído nela para realizar o conserto que necessitava em sua casa, mas através de uma interação com um problema e um ambiente diferentes da situação que lhe foi narrada, mas que forneceu algumas pistas para o problema atual possa ser reparado.

O CORPO E AS EMOÇÕES TAMBÉM PARTICIPAM DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Importante pontuar que o conhecimento é construído de formas diferentes por pessoas, organizações e comunidades (WENGER, 2013). Charlot

(2000) possui uma instigante obra que discute com as teses bourdieianas de que a escola tende a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. Este autor concebe que as estatísticas de certa forma confirmam estas teses, entretanto, não explicam *como* são reproduzidas estas desigualdades sociais, assim como, outras análises empreendidas no mesmo sentido, também não o fazem. Para Charlot (2000), a chave para a compreensão destes processos estaria em entender como os alunos se apropriam de um certo saber³, o saber escolarizado.

Ao nascer, o ser humano é compelido a aprender, segundo Charlot (2000). A dimensão corporal é extremamente importante ao pensarmos nestes aprendizados, pois o professor francês concebe o humano como uma presença fora de si, ou seja, para que se aprenda é necessário o engajamento do corpo com o mundo. De forma que engajamentos diferentes produzem aprendizados diferentes. A educação nesta concepção é uma produção de si sobre si mesmo, com a mediação de um outro. E, o que mobilizaria estes diferentes engajamentos com o mundo seria o desejo. A análise desenvolvida, por Charlot (2000) se debruça sobre as práticas. De modo a reverberar a afirmação que “todo ser humano é um centro de percepções e ações em um campo de práticas” (INGOLD, 2010). Aquilo que nos salta aos olhos neste momento é a concepção de Charlot (2000) acerca do caráter relacional do conhecimento. Neste ponto há uma diferença de enfoque entre Charlot (2000) e Ingold (2010, 2015) digna de nota. O primeiro baliza suas análises nas relações sociais, ao passo que o segundo enfoca nas relações com o ambiente. Entretanto, cada um à sua maneira concebe o humano imerso em relações sobredeterminadas e articuladas (CHARLOT, 2000), ou seja, vivendo sobre linhas que são atravessadas sobre outras linhas (INGOLD, 2015). A relação com o

³ As distinções entre saber e conhecer realizadas por Charlot (2000), são deixadas de lado, de modo a poderem aparecer como sinônimos, sem que se perca o rigor analítico desejado, pois o enfoque que realizamos repousa nos processos de aprender, e não na classificação do que foi aprendido.

aprender/saber não pode, então, ser autonomizada da vida em si e dos sistemas nos quais se encontra. Apenas podemos a perceber quando inscrita no corpo (CHARLOT, 2000) ou como prática habilidosa, em ambos os casos envolve uma responsividade que pode ser entendida como níveis de desenvolvimento (INGOLD, 2015). Esta responsividade não se relaciona a uma racionalidade reflexiva, necessariamente. Inclusive, em geral, não há esta relação, como asseveram ambos os autores.

Se, de fato, uma responsividade não pode ser entendida em termos estritos de uma racionalidade reflexiva, temos que encarar as emoções como parte integrante destes processos responsivos (ILLERIS, 2007; HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; BRUNER, 2013; JACKSON, 2018). Damásio (2012) em estudo acerca da participação da emoção em processos de ação humanos, constatou que há uma impossibilidade biológica cerebral de refletir sobre situações sem a influência de aspectos emocionais. Inclusive, lesões no lobo frontal de pacientes impediriam que estes desempenhassem ações sociais básicas consideradas essenciais para a vida social. Podemos inferir que dado o caráter social do aprendizado, um ser humano sem nenhum tipo de emoção, em seus processos de aprendizagem seria limitado ou impossibilitado, em algum nível. A frequência de certas emoções, também é algo que pode dificultar o processo de aprender. Sentimentos como ansiedade e medo, por exemplo, podem de diversas formas impactar o desenvolvimento e o processo de aprendizado dos alunos, de acordo com Jackson (2018). Principalmente, quando um sistema educacional, como um todo, igual ocorre no Reino Unido, exerce pressão pelo bom desempenho em testes padronizados tanto a nível nacional, quanto internacional, de modo que a cobrança corrói de ansiedade profissionais escolares e estudantes. Estas pessoas por sua vez, afirma Jackson (2018), desenvolvem, muitas vezes, estratégias de evitação destes sentimentos considerados negativos. Estas estratégias, não raro, se corporificam através da evitação com o objeto que

causa esta emoção ruim, ou seja, se evita aquilo que envolve os processos de aprender, ou de ensinar. O que acarreta profundas defasagens no processo de aprendizado escolar, pois ao invés de o processo de ensino-aprendizagem receber engajamento de ambos os lados passa a ser evitado, devido a associação com emoções negativas se tornar algo corriqueiro.

Em uma outra perspectiva, Heron (2013) concebe que o aprendizado ocorre pelo *ego* através de *feedbacks* emocionais, ou seja, o que as pessoas sentem em relação ao que acontece, ou a atividade repercutirá em formas de aprendizagem diferente. Segundo Illeris (2007), ao tratar de processos de motivação ao aprendizado, as emoções são partes vitais processo, influenciando não apenas as percepções sobre o que é aprendido, mas também as formas de engajamento com o tópico em questão e até o funcionamento cerebral do aprendiz. De mesmo modo, Heron (2013), também assevera que as emoções são as propulsoras de ciclos da psiquê que se imbricam aos processos de aprendizagem. De modo que, é necessário, interesse, comprometimento, entendimento e retenção para que ocorram processos de aprendizagem, Heron (2013), também defende que toda aprendizagem é autodirigida, o que implica que ninguém pode aprender por outra pessoa.

Um enfoque que muitas vezes é dispendido em teorias contemporâneas da aprendizagem envolve justamente esta dimensão pessoal do aprender, entretanto considerando o ser humano que aprender como presente em uma gama complexa de relações com o ambiente e outros seres que o circundam sejam humanos, ou não e que se expande por toda a vida. No entanto, justamente o enfoque pessoal desenvolvido por estas teorias permite a discussão dos processos de aprendizagem em diversos termos, Tennant (2013) apresenta que o aprendizado ao longo da vida é uma tecnologia do *self*. Processos educativos podem fomentar a autoprodução e autorregulação de

se/ves coesos em um contexto no qual cada vez mais as identidades são fragmentadas e descontinuadas, assim como suas possibilidades são múltiplas. Não apenas este contexto, mas também o ambiente social e material no qual se situa o aprender será fundamental para o seu desenvolvimento (ILLERIS, 2007; INGOLD, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo trazer à discussão diversos elementos que podem auxiliar nas discussões acerca dos processos de aprendizagem, seu caráter de exploração da literatura concernente permite que seja articulado a diversas situações nas quais o *aprender* é considerado uma atividade essencial. Longe de fornecer respostas definitivas sobre os processos de aprendizagem este escrito tentou tencionar diversas acepções sobre os processos de aprendizagem, através de uma mirada específica. Todavia, defendemos que os conhecimentos não são passíveis de uma transmissão entre cérebros. Mas sim que os processos de aprendizagem são (re)elaborações criativas (INGOLD, 2010, 2015), nas quais o engajamento do aprendiz é fundamental (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; FREIRE, 2015; HATTIE e DONOGHUE, 2018; ILLERIS, 2007; JACKSON, 2018), ou seja, como processos de atividade (LAVE, 2013). No entanto, em um processo de atividade quando um conhecimento é compartilhado entre seres humanos diferentes é mediado pela comunicação (BRUNER, 2013; HABERMAS, 1999; MEZIROW, 2013) e por uma comunidade de práticas (WENGER, 2013) que os engloba. Aos processos de aprendizado se junta toda uma educação da atenção (INGOLD, 2010). Bem como, pelas disposições corporais (CHARLOT, 2000; INGOLD, 2015) e emocionais (ILLERIS, 2007; HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; BRUNER, 2013; JACKSON, 2018) do aprendiz em relação àquilo que será aprendido. Ou seja, o aprendizado

envolve um sistema complexo que é o elemento humano e um ambiente que o envolve.

Contudo vivemos em um tempo em que esta capacidade de atenção do ser humano está sendo saturada por estímulos audiovisuais incessantes, que também os ensinam uma grande gama de coisas, dentre elas, uma disposição corporal de consumir estes estímulos cada vez mais (ZANATTA e ABRAMOVAY, 2019), pois estes se segmentam e conseguem penetrar por todas, ou quase todas as subculturas (ZIEHE, 2013) que hodiernamente constituem o mundo social das pessoas. Aliás, é extremamente reveladora a aproximação entre Ingold (2015) e Benjamin (1989) ao que concerne o papel da narrativa como forma de apropriação do conhecimento no caso de Ingold e da experiência no caso de Benjamin. Benjamin (1989) aloca a narrativa como forma principal de se conseguir apropriar da experiência através de processos comunicativos em contraste aos recorrentes choques imagéticos vivenciados pelas pessoas, já na primeira metade do século XX, através, sobretudo, do cinema. Desde então, a potência e a frequência destes impulsos apenas cresceram.

Deste modo, ao discutirmos sobre as questões de como os seres humanos aprendem, podemos perceber que a narrativa é uma forma interessante de se contrapor as tendências de perpetuação de choques imagéticos, a fim de suscitar nos aprendizes um engajamento ao que está sendo aprendido que permita com que eles se disponham corporal e emocionalmente ao aprendizado, de modo a não apenas apreender o que foi ensinado, mas que o passa fazer de modo criativo, que permita sua reelaboração. Pois, podem ser fomentadas comunidades de prática que consigam estabelecer uma relação mais aprofundada com os conhecimentos e com as formas que se apropriam deste, culminando em processos de atividade que permitam com que estes alunos leiam sua realidade de forma crítica e não apenas através de estímulos

audiovisuais, produzindo assim, uma espécie de tecnologia do *self* (TENNANT, 2013) imersa em uma comunidade práticas (WENGER, 2013) que se relacione com os conhecimentos através das dimensões narrativas destes, o que por conseguinte pode estabelecer uma relação de apropriação criativa dos mesmos. Ou seja, uma perspectiva aprendente que se valha da narratividade dos conhecimentos como força motriz poderia estabelecer uma relação de engajamento mais forte com aquilo que está sendo aprendido. De modo a favorecer os processos de atenção desempenhados não apenas pela retina, mas pelo corpo como um todo, bem como, o envolvimento emocional do aprendiz. Deste modo avulta-se as contribuições teóricas discutidas para a reflexão acerca dos processos de aprendizado no tempo presente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177–197, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000100011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. *In: Obras Escolhidas vol. III*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103–149.

BIESTA, Gert. Interrupting the politics of learning. *In: ILLERIS, Knud (org.). Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words*. London e New York: Routledge, 2018. p. 243–259.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, David R. **The Classification of Educational Goals**. New York: Longmans, 1956.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BRUNER, Jerome. Cultura, mente e educação. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 187–198.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMÁSIO, Antonio R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Pedrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

FIELD, John. **Social Capital and Lifelong learning**. Bristol: The Policy Press, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. **Language Arts**, [Online], v. 62, n. 1, p. 15–21, 1985. DOI: 10.4135/9781412957403.n296.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 127–137.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999.

HATTIE, John; DONOGHUE, Gregory. A model of learning: optimizing the effectiveness of learning. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Contemporary Theories of**

Learning: Learning theorists... in their own words. London e New York: Routledge, 2018. p. 97–113.

HERON, John. Clicos de vida e ciclos de aprendizagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153–173.

ILLERIS, Knud. **How We Learn: Learning and non-learning.** London e New York: Routledge, 2007.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 7–14.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6–25, 2010.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição.** Petropolis: Vozes, 2015.

JACKSON, Carolyn. Affective Dimensions of Learning. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words.** London e New York: Routledge, 2018. p. 139–152.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31–46.

KEGAN, Robert. Que “forma” transforma? Uma abordagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 46–67.

LAVE, Jean. A prática da Aprendizagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 235–245.

MEZIRROW, Jack. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109–126.

MONTAIGNE, Michel De. **Os Ensaio.** São Paulo: Penguin - Companhia das Letras, 2010.

MONTEIRO, Leonardo H. B. **Quando o Futuro é Presente: Uma análise sobre projetos e projeções de futuro sob a lógica da (in)disciplina escolar.** 2019. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2019.

TENNANT, Mark. A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do self. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 174–186.

USHER, Robin. Experiência, pedagogia e práticas sociais. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 199–216.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246–257.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZANATTA, Rafael A. F.; ABRAMOVAY, Ricardo. Das Economias Digitais. **Estudos Avancados**, [Online], v. 33, n. 96, p. 421–446, 2019. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3396.00.

ZIEHE, Thomas. “Problemas Normais de Aprendizagem” em jovens: no contexto de convicções culturais subjacentes. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 217–234.



e-ISSN: 2177-8183

**DESENVOLVIMENTO INOVADOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO
PÓS-MARÇO DE 2020**

***INNOVATIVE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION IN THE POST-MARCH
2020 CONTEXT***

***DESARROLLO INNOVADOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO
POSTERIOR A MARZO DE 2020***

Luana Priscila Wunsch

lpriscila@gmail.com

Doutora em Educação

Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado Profissional
em Educação e Novas Tecnologias – UNINTER

Fabiano Paes de Oliveira

psicologo.paes@gmail.com

Mestre em Educação

Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional
em Educação e Novas Tecnologias - UNINTER

RESUMO

Desde março de 2020, com o advento da COVID-19 assolando a saúde pública no mundo e, assim, impactando diretamente as relações humanas, torna-se preciso refletir sobre qual é o papel da educação, um dos principais pilares sociais. Neste cenário, chegando a hora de um (re) pensar coletivo. Dentre as diversas linhas desta área, o presente artigo destaca a Educação Superior e tem como objetivo analisar o (novo) cenário que se pôs para a Educação Superior, percebendo quais as possibilidades, cenários e recursos que possam apoiar a otimização das relações e do bem-estar da comunidade, logo da aprendizagem. Para isto, a partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi estruturada nas seguintes etapas de revisão sistemática de literatura em (i) repositórios de teses publicadas em três universidades nacionais; (ii) plataformas *Scielo*. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Scholar.Google*. A análise dos dados mostrou que a abordagem *maker* pode ser um alicerce para que professores superem os desafios postos e, assim, o promovam o “quer ali estar”, de forma consciente das especificidades do mundo ao seu redor e vendo como que podem atuar para melhorá-lo. E nesta junção, percebeu-se que faz-se necessário inovar em aspectos como projetos em movimento, pesquisa em ação e

avaliação significativa, surgindo um produto originário desta pesquisa: um desenho estrutural de eixos de organização tecnológica e pedagógica para a Educação Superior, aplicabilidade pedagógica aqui denominado **DIES** – Desenvolvimento Inovador na Educação Superior.

Palavras-chave: Inovação e Universidade. Ensino *Maker* e Educação Superior. Prática docente.

ABSTRACT

Since March 2020, with the advent of COVID-19 ravaging health in the world and, thus, directly impacting human social relations, it is necessary to reflect publicly on the role of education, one of the main pillars. In this scenario, the time has come for a collective (re)thinking. Among the various options, the article presented highlights Education Superior and aims to study Higher Education (the new) the scenario that stands out for Higher Education, and realizes what are the possibilities, scenarios and resources that this area and of the study. -being in the community, after learning. For this, from a qualitative review, the research was carried out in the following steps of literature published in a systematic review in a review of three national universities; (ii) Scielo platforms. Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations and Scholar.Google. A conscious analysis of the data showed that the maker approach can be a foundation for teachers to overcome the challenges of the posts and, thus, the surroundings promote the “wants to be there”, in a way that the specificities of the world can act around them. improve it. how to sketch the design of a design evaluation project design design evaluation that makes the necessary technological and evaluation proposal, the significant aspects of technological design and product evaluation. here called DIES – Innovative Development in Higher Education.

Keywords: Innovation and University. Maker Education and Higher Education. Teaching practice.

RESUMEN

Desde marzo de 2020, con el advenimiento del COVID-19 azotando la salud pública en el mundo y, por ende, impactando directamente en las relaciones humanas, se hace necesario reflexionar sobre el papel de la educación, uno de los principales pilares sociales. En este escenario, ha llegado el momento del (re)pensamiento colectivo. Entre las diferentes líneas de esta área, este artículo destaca la Educación Superior y tiene como objetivo analizar el (nuevo) escenario que se ha presentado para la Educación Superior, percibiendo qué posibilidades, escenarios y recursos pueden apoyar la optimización de las relaciones y el buen vivir en comunidad, por lo tanto. aprendiendo. Para ello, desde un enfoque cualitativo, la investigación se

estructuró en las siguientes etapas de revisión sistemática de literatura en (i) repositorios de tesis publicadas en tres universidades nacionales; (ii) Plataformas Scielo. Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones y Scholar.Google. El análisis de los datos mostró que el enfoque maker puede ser una base para que los docentes superen los desafíos planteados y, así, promuevan el “quiero estar ahí”, conscientes de las especificidades del mundo que les rodea y viendo cómo pueden actuar para mejorarlo. Y en ese cruce, se percibió que es necesario innovar en aspectos como proyectos en marcha, investigación en acción y evaluación significativa, resultando en un producto proveniente de esta investigación: un diseño estructural de ejes tecnológicos y de organización pedagógica para la Educación Superior. , aplicabilidad aquí denominada DIES – Desarrollo Innovador en Educación Superior.

Palabras clave: Innovación y Universidad. Maker Docencia y Educación Superior. Práctica docente.

INTRODUÇÃO

A partir do cenário posto pós-março de 2020¹, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a experiência com a pandemia da COVID-19 mostrou que existe um potencial de flexibilidade na forma como o ensino, de forma geral, é ministrado, criando alternativas às estruturas e formatos educacionais tecnicistas, logo, seria possível conceber versões mais refinadas e opções mistas para alunos que preferem esse tipo de treinamento.

Dentre os níveis de ensino que estruturam a educação brasileira atual, destacar-se-á o da Educação Superior para análise nesta pesquisa.

Sob esta análise, Pedro (2016), do *Future Teacher Education Lab*, da Universidade de Lisboa, acredita que a inovação em educação tem de ser um

¹ Em 30 de janeiro de 2020, o Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Organização Internacional de Saúde (OMS) declarou que o surto de Coronavírus de 2019 foi uma "emergência de saúde pública de interesse internacional". O surto se espalha pelo contato pessoa a pessoa e pela ameaça que representa para saúde pública é alta. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a doença por coronavírus (COVID-19) tornou-se uma pandemia. Em: <https://www.un.org/>

processo de modernização sistêmica, que envolve todos os agentes e todas as engrenagens do sistema educativo.

O que vem ao encontro de acreditar que, podem-se identificar dois componentes que distinguem a inovação neste nível de ensino: “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas” (MESSINA, 2001, p. 226).

Por isso, acredita-se que para pensar no bem-estar coletivo neste nível de ensino é prioritário investir na formação dos professores, afinal é este formador de novos profissionais que será o principal apoio para que as bases “a” e “b” sejam efetivamente realizadas.

Para entender como a questão da inovação pode apoiar a cumprir o critério de querer estar no ambiente universitário, fez-se uma busca sobre o que é inovação e, com isto, foi possível encontrar publicações, dentre as quais destaca-se Echalar; Lima; Oliveira (2020) ao afirmarem que para aplicar-se a inovação é preciso verificar quais relações podem ser observadas no que tange quem é professor deste nível e suas especificidades.

Nesta perspectiva, para Debaldo (2020), a educação superior, no final da segunda década do século XXI, foi marcada por um processo de reinvenção nos processos acadêmicos, exigindo mudanças e transformações, decorrentes da pandemia, que talvez fossem implementadas apenas alguns anos mais tarde. A demanda de rapidez para adaptação a um “novo normal” forçou tomadas de decisão que estão tendo reflexo mais flexível, pois

em uma perspectiva de superação dessa realidade e considerando os requisitos da atualidade, universidades/faculdades buscam desenvolver ações que viabilizem uma formação profissional que articule ensino, pesquisa e extensão, resultando em uma fusão entre as dimensões técnica, social e humana dos futuros graduados, corroborando a ideia de que a atitude profissional deve ser técnica, ética, responsável e conectada com as demandas da sociedade (LIMA, MARTINS e FERREIRA, 2020).

Vê-se, assim, que neste nível de ensino a “educação contextualizada tomada como princípio fundante baseada na perspectiva das inter-relações e interpretações” (REIS, TELES, MARTINS-PINZOH, 2020, p. 141), pois passa para a forma do interagir, comunicar, formar se formado. Contudo, deve-se levar em conta que alicerces inovativos em um cenário de necessidades sociais tão expressivas como a que o ano de 2020 trouxe é preciso que a antecipação dos contextos e situações de aprendizagem constituam um norte para enfrentar os desafios emergentes, nomeadamente para a inovação pedagógica nos processos e práticas de aprendizagem e na criação das redes de conhecimento da sociedade digital, como já nos alertou Dias (2012).

Nesse sentido, emerge a problemática desta pesquisa: como é possível inovar com o pressuposto de otimizar a prática do professor universitário, aqui tido como formador de futuros profissionais em cenários (pós) pandêmicos, com perspectivas de inclusão social, colaboração e criatividade, tão necessários atualmente?

E para isto, a cultura *maker* se consolida como uma das alternativas a serem aplicadas neste processo desafiador. Afinal, um espaço *maker*

com seu foco na implantação de atividades que combinam ciência e tecnologia (tanto com relação a espaços quanto a temas curriculares), é um novo capítulo da história da educação. (BLIKSTEIN; VALENTE; MOURA, 2020, p. 525)

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral, analisar o (novo) cenário que se pôs durante a pandemia 2020 para a Educação Superior, percebendo quais as possibilidades para a otimização de atividades mão na massa, *makers*, perante para as especificidades deste nível de ensino.

Design metodológico

Para tal, percorre-se a seguinte base metodológica: organização de uma revisão sistemática da literatura por meio da coleta de dados em informações existentes sobre a relação do professor com as inovações dando expressão à cultura *maker*.

Logo, colocou-se em prática a sintetização no campo da pesquisa. Por temática: atividade *maker* e educação, robótica e educação superior. Por data e ano de publicação: descartou-se ou eliminou-se todo material publicado no período anterior ao ano de 2017. Tendo em conta os últimos quatro anos (quadriênio) de publicação estipulado pelo *stricto sensu* do Brasil em todos os repositórios de pesquisa.

A partir disso, construiu-se a *string* de busca, por meio da combinação das palavras-chave e de seus sinônimos, usando operadores lógicos (OU) entre os sinônimos identificados e o operador (E) entre as palavras-chave. Como resultado, a seguinte *string* de busca foi utilizada na RSL:

- String = ("maker culture" OR "movement maker" OR "maker movement" OR "maker activity" OR "maker activities" OR "space maker" OR "makerspace" OR "maker space" OR "do it yourself" OR "fab lab" OR "fablab" OR "fabrication laboratory" OR "fabrication laboratories") AND ("education" OR "teaching" OR "learning").

- Na montagem das frases: Maker Activity and Education, Maker Activity and Higher Education, Pedagogical Innovation and Higher Education, Robotics and Higher Education, STEAM= **STEM** and Higher Education.

Neste sentido, o presente trabalho está organizado em duas etapas para uma RSL:

Fase I: Pesquisa em repositórios de teses publicadas nas três universidades mais bem avaliadas pelo *Word University Ranking-2020* no Brasil, doravante chamadas Universidade -Brasil (UB) UB1, UB2 e UB3, dos quais não emergiram publicações sobre a temática específica para análise, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1: Busca Word University Ranking-2020 no Brasil

Base	PB	P17-20	ES	MAKER	Total analisados
UB1	33	9	6	0	0
UB2	136	37	1	0	0
UB3	3	3	1	0	0
Total analisados					0

Fonte: os autores (2021)

Legenda:

PB- Primeira busca sem destaque temporal

P17-20 – Publicações entre 2017-2020

ES – Publicações que continham “Educação Superior”

MAKER - Publicações que continham “Atividade Maker e Educação Superior”

Fase II: Pesquisa nas seguintes plataformas de pesquisa científica: Scielo. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scholar Google. Esta foi realizada em três línguas, Português, Inglês e espanhol para ter-se a noção do impacto da temática em diferentes contextos globais, das quais emergiram 206 publicações para análise, conforme demonstrado na tabela 2:

Tabela 2: Busca Plataformas de Pesquisa Científica

Base	PB	P17-20	ES	MAKER	Total analisados
Scielo - PT	46	17	6	6	6
Scielo - IN	149	66	54	31	31
Scielo - ES	89	32	22	5	5
BDTD - PT	474	163	124	60	60
BDTD - IN	195	43	11	3	3
BDTD - ES	112	44	23	17	17
Scholar.Google - PT	394	81	38	32	32
Scholar.Google - IN	1113	516	103	75	75
Scholar.Google - ES	980	300	89	37	37
Total analisados					206

Fonte: os autores (2021)

A prática (e a aprendizagem) atual do docente da educação superior

Neste tópico será realizada uma análise acerca das práticas, competências e aprendizagem do docente da ES, verificando os processos e que fatores podem ser considerados como alicerces perante a tríade ações-conteúdos-materiais com impacto na superação das necessidades básicas que a sociedade exige de sua profissão.

Logo, fez sentido estruturar um panorama sobre o que a literatura da área divulgou sobre as competências do professor em três períodos distintos: pré-século XXI, com publicações entre 1998-1999; primeira década do século XXI; segunda década do século XXI, conforme descritas nos quadros 1, 2 e 3:

Quadro 1: Práticas do docente - Perspectivas pré-século XXI

Autores	O professor deve...
Whitty, Power e Halpin (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ● Entender a proposta de colaboração entre professores universitários e professores da escola, reservando-se, porém, aos últimos a liderança do processo de formação; ● Adquirir, referentes tanto ao conhecimento específico como às habilidades profissionais e pessoais necessárias para ensinar efetivamente.
Perrenoud (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar e animar as situações de aprendizagem; ● Saber gerir o progresso das aprendizagens; ● Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; ● Envolver os alunos nas suas aprendizagens e em seu trabalho; ● Trabalhar em equipe; ● Comunicar com os pais de modo a informá-los e a engajá-los na construção do saber; ● Servir-se de novas tecnologias; ● Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; ● Gerir sua própria formação.
Lévy (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ● Articular as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e propiciar o desenvolvimento da autonomia discente de forma a constituir uma inteligência coletiva.
Ludke, Moreira e Cunha (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer que a imagem do novo professor é construída sobre sutis padrões de mudança, que privilegiam os sistemas de valores do pesquisador e da "ciência".
Delors (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ● Entender a tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base; ● Colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade; ● Repensar e interligar as diferentes sequências da educação;

-
- Aplicar da coesão social à participação democrática.
-

Fonte: os autores (2021)

As citações do quadro 1 fazem lembrar famosas frases como ser professor no século XX com formações do século XX e escolas do século XIX. Tal pesquisa assegura que o ensinar no século XXI seria, para estes autores, um fenômeno diferente no quesito articulações, o individual passaria para o colaborativo, o local para o global, o aqui para todos os lugares, o tempo todo, em qualquer tópico possível, apoiando qualquer estilo ou preferência de aprendizagem possível.

Foi partindo desse contexto de inúmeras mudanças juntamente com as novas tecnologias e, principalmente ao observar e analisar o modelo da educação que preponderou no Século XX que Morin (2011) levantou algumas reflexões no que dizia respeito a algumas lacunas existentes, “buracos” conforme nomeia o próprio autor; que acarretariam novas exigências para a educação do século XXI.

Morin destacou que na educação do século XX existe algumas lacunas que anos após anos permaneceram ignoradas, mas que, segundo o próprio autor, mereciam atenção. Segundo ele, essas lacunas deveriam ser colocadas no centro das preocupações no que dizia respeito à formação dos alunos que a instituição escolar concedia à sociedade, uma vez que é neste conjunto que reside a maior probabilidade de o conteúdo ser inserido de modo assertivo no grande contexto de aprendizagem

E isto se afirmaria na década seguinte?

Quadro 2: Práticas do docente - Perspectivas primeira década do século XXI

Autores	O professor deve...
Demo (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender que o século XXI exige novas habilidades das pessoas e sociedades, em especial novas alfabetizações, que desbordam de muito as tradicionais, tal como manejar devida fluência tecnológica, em especial autoria.
Morin (2001)	<ul style="list-style-type: none"> ● Exigir um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejunta ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura; ● Levar em sete saberes indispensáveis enunciados por Morin - As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente;

ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano - constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação.

Fonte: os autores (2021)

O resultado dessas citações do quadro 2 é certamente pensar em um professor mais ativo, protagonista e professor mediador, o papel fundamental do professor como mediador é cada vez mais reconhecido da informação; como um planejador de intelectuais, significativos e transcendental; como um facilitador da interação social na sala de aula e como organizador do contexto instrucional.

Vê-se que os autores descritos percebem que a mediação significa apoiar a interação social, requer características como um bom mediador e aponta algumas estratégias para promover a competência cognitiva do aluno. O estilo de liderança e o estilo de pensamento do professor serão decisivos em sua mediação, bem como a forma como o professor percebe o estilo intelectual de seus alunos.

Nesse contexto que reúne os tipos de formação, tanto teórica como prática encontra-se revistas na primeira década do século XXI a concepção educacional de Dewey (1986), por exemplo, o papel do professor não é secundário porque consiste em ajudar o aluno a descobrir quais são os seus interesses e em ensinar o método necessário para refletir sobre a realidade social.

E vê-se, assim, neste período, uma intensificação da prática reflexiva deste docente. A prática reflexiva que na segunda metade do século XX, em grande parte, falhou em cumprir sua promessa de oferecer uma crítica radical da racionalidade técnica, no início do século XXI volta como uma alternativa confiável à atual abordagem técnico-racional baseada em evidências.

Isto faz sentido na Educação Superior, pois rejeita o fim como algo externo à ação, o que o leva a identificar os fins com a meios de comunicação. Isso só é possível

usando um método baseado na experiência e que culmina nisso porque a melhoria social requer que o ponto de partida seja a própria realidade social.

Afinal, perante uma nova cultura que supõe novas formas de ver e compreender o mundo que nos rodeia, que oferece novos sistemas de comunicação interpessoal de âmbito universal e informa sobre tudo, que proporciona meios para viajar rapidamente a qualquer lugar e instrumentos técnicos dos para desempenhar as nossas funções, e que apresente novos valores e normas de comportamento.

As demandas educacionais do novo século comprometem modificações substantivas do ensino que afetam as principais decisões da função docente. Em geral, envolve a mudança dos pressupostos básicos do ensino convencional, assumindo outras tarefas e aplicando vários tipos de conhecimento que foram destacados como importantes em pesquisas recentes sobre o ensino especialmente no universitário.

À luz de algumas experiências relacionadas com o desenvolvimento curricular por competências com a introdução das tecnologias de informação e comunicação, nesta apresentação assume-se a importância da profissionalização do ensino para apoiar novas funções e tarefas docentes nas universidades.

Além de aplicar seus saberes periciais disciplinares, a profissionalização do ensino deve possibilitar a aplicação de outros saberes que facilitem um processo formativo que incida tanto no modo de pensar, quanto no de sentir e agir dos alunos de acordo com as novas demandas educacionais.

O conhecimento torna-se gerador apenas na medida em que não é apresentado aos alunos sem mais delongas, mas sim quando eles podem interpretá-lo a partir de seus esquemas cognitivos anteriores, questionar criticamente o que lhes é dito e estabelecer relações com outras informações. Ou seja, o conhecimento gera bases para a construção de novas estruturas de conhecimento quando pode ser utilizado para resolver problemas, compreender novas situações e pensar, sentir e agir com competência individualmente e em grupo.

Já para a segunda década do século XXI, cita-se algumas premissas no quadro 3:

Quadro 3: Práticas do docente - Perspectivas segunda década do século XXI

Autores	O professor deve...
SANTOS (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Apreender suas funções estas, que exigem deste profissional o desenvolvimento de competências e habilidades mais específicas para a sua atuação no contexto do século XXI, como a Fluência Tecnológica Digital (FTD).
MORAN (2019) ²	<ul style="list-style-type: none"> • Abranger metodologias que se expressam em três conceitos-chave tanto para docentes como para os aprendizes: <i>maker</i> (exploração do mundo de forma criativo-reflexiva, utilizando todos os recursos possíveis – espaços-<i>maker</i>, linguagem computacional, robótica), <i>designer</i> (desenhar soluções, caminhos, itinerários, atividades significativas de aprendizagem) e <i>empreender</i> (testar ideias rapidamente, corrigir erros, realizar algo com significado).
CARBONELL (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar as relações educativas e conseguir um ambiente escolar mais amável; em fomentar a cooperação, a participação e a democratização da gestão escolar diária; em estimular o protagonismo dos alunos e sua curiosidade pelo conhecimento; em transformar a sala de aula em um espaço de pesquisa e diálogo; em aproximar a escola da realidade e vice-versa, para que tudo aquilo que se ensine e aprenda seja estimulante e faça sentido para a formação de uma futura cidadania mais livre, responsável, criativa e crítica e, finalmente, para que a escola seja mais educativa

Fonte: os autores (2021)

Por meio do quadro 3, percebe-se que a atualização da atividade docente para alcançar os efeitos esperados exige considerar as mudanças que afetam, por exemplo: 1) a ênfase na preocupação dos processos internos das pessoas com a aprendizagem; 2) a superação do acúmulo de conhecimento para outro voltado para a autoaprendizagem; 3) da aplicação para uma variedade de abordagens e situações voltadas para o alcance da aprendizagem do aluno e do professor; 4) o uso de novas

² CONTIN, Alex. José Moran: “A escola se transforma mais lentamente do que desejamos e em ritmos diferentes”. In: **Geekie**. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/entrevista-jose-moran-escola-inovadora/>. Acesso em: 27 set 2021.

tecnologias de informação e comunicação que flexibilizaram o acesso à informação, o sequenciamento das atividades de aprendizagem e os processos de construção social do conhecimento.

O professor da ES, assim, deve sempre estar atento à necessidade de promover ativamente uma educação transformadora e refletir sobre a importância do seu papel e função no processo.

Este profissional não pode estar desatento à necessidade de uma educação consistente e coerente às exigências institucionais e sociais do momento histórico, devendo procurar, refletir sobre qual é o seu papel e sua função, os limites e possibilidades de uma atuação transformadora.

Sob esta perspectiva, em diversas partes do mundo, durante a pandemia do novo Coronavírus, esta função voltou-se para a superação. E um fato chamou atenção, a tentativa de docentes enfatizarem as práticas como pressuposto de resiliência, destacando os processos “mão na massa” na ES.

A cultura *maker* com bases para prototipar, testar, fabricar ganhou o protagonismo no cenário do início da terceira década do século XXI, inevitavelmente, fato este discutido a seguir.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As notícias de colaborações e produção compartilhada vêm de diversos lados. Instituições que incorporam a cultura *maker* dentro de sala de aula conquistam também a liberdade de experimentação que foge ao modelo de ensino tradicional.

A partir desta premissa, viu-se a partir desta pesquisa que é possível testar diferentes atividades e conceder aos alunos e professores a chance de formular perguntas, errar e acertar. Cabe ressaltar que qualquer docente que tenha atitude ou

interesse pelo *maker* pode propor experimentações mesmo que simples, sem uso de muitos recursos ou grandes aparatos tecnológicos.

O objetivo da cultura *maker* é colocar a mão na massa e descobrir novas formas de enxergar um problema ou desafio, fato bastante conveniente para um nível de ensino que a prática é uma base fundamental.

Em 2020, por exemplo, as máscaras de proteção se tornaram símbolo destas práticas. Formada por uma tiara e uma folha de acetato, em seu processo de construção foram usados equipamentos próprios do universo *maker* como cortadora a laser e impressoras 3D, tanto para cortar a folha quanto para imprimir a tiara³.

Cita-se aqui, o modelo criado pelo *Makers* Contra a COVID-19, chama-se Viva SUS e, para chegar no formato funcional para UTI, foram feitos ajustes e testes em contato com profissionais da saúde e com o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Recentemente, a peça obteve aprovação da Dra. Ho Yeh Li, coordenadora da UTI de infectologia da instituição.

Em outra frente, a dos diagnósticos, a Universidade de São Paulo unificou 17 laboratórios. Já os testes de tratamento com plasma envolvem os Hospitais Albert Einstein e Sírio-Libanês, em parceria com a Faculdade de Medicina da USP. É como se os fundamentos *makers* nunca fizessem tanto sentido quanto agora.

Em Curitiba, também, um laboratório de fabricação digital (FabLab) municipal está engajado na mesma produção de máscaras, assim como laboratórios de instituições como UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFPR (Universidade Federal do Paraná) e UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia). Além disso, vários docentes da universidade têm assento na Comissão de Contingência do Estado de São Paulo, que orienta o combate à pandemia no Estado

³ OLIVEIRA, Maria Victória. Estudantes, professores e *makers* produzem equipamentos de proteção para médicos contra o coronavírus. In: **Porvir**. Disponível em: <https://porvir.org/estudantes-professores-e-makers-produzem-equipamentos-de-protecao-para-medicos-contra-o-coronavirus/>. Acesso em 27 09 2021.

Vê-se, assim, a aplicabilidade de impacto social que esta perspectiva abrange, por meio de recursos tecnológicos ativos. Com isso, é possível observar diversos benefícios do movimento *maker* nas instituições, como desenvolver a criatividade e proatividade; estimular o trabalho em equipe; fortalecer habilidade socioemocionais; aperfeiçoa a comunicação e promover a autonomia.

Mas torna-se importante a verificação sobre o que realmente considerado como *maker* na perspectiva dos pesquisadores focados na Educação Superior. As categorias para tal análise são: (i) base *maker* na atividade docente da educação superior: âmbito nacional; (ii) base *maker* na atividade docente da educação superior: âmbito nacional- bases *on-line* de pesquisa científica científicam.

Primeira investigação Instituição UB1 (São Paulo):

Tabela 3: Instituição UB1 (São Paulo) – busca1

Tema	Quantos itens encontrados	Quantos itens encontrados publicados entre os anos 2017-2020
Atividade <i>Maker</i> e Educação	2	1
Atividade <i>Maker</i> e Educação Superior	1	0
Inovação Pedagógica e Educação Superior	21	6
Robótica e Educação Superior	9	2
STEAM e Educação Superior	0	0
Total de itens	33	9

Fonte: os autores (2021)

Com linha de corte a partir dos 09 artigos contendo apenas Educação Superior:

Tabela 4: Instituição UB1 (São Paulo) – busca2

Tema	Publicações entre os anos 2017-2020
Atividade <i>Maker</i> e Educação Superior	0
Inovação Pedagógica e Educação Superior	6
STEAM e Educação Superior	0
Total de itens	6

Fonte: os autores (2021)

Nesta instituição não foram encontradas incidências de publicações contendo Atividade *Maker* e Educação Superior.

Segunda investigação Instituição UB2 (São Paulo):

Tabela 5: Instituição UB2 (São Paulo) – busca1

Tema	Quantos itens encontrados	Quantos itens encontrados publicados entre os anos 2017-2020
Atividade <i>Maker</i> e Educação	10	4
Atividade <i>Maker</i> e Educação Superior	75	19
Inovação Pedagógica e Educação Superior	0	0
Robótica e Educação Superior	50	14
STEAM e Educação Superior	1	0
Total de itens	136	37

Fonte: os autores (2021)

Com linha de corte a partir dos 37 artigos contendo apenas Educação Superior:

Tabela 6: Instituição UB2 (São Paulo) – busca2

Tema	Publicações entre os anos 2017-2020
Atividade <i>Maker</i> e Educação Superior	0
Inovação Pedagógica e Educação Superior	0
STEAM e Educação Superior	1
Total de itens	1

Fonte: os autores (2021)

Nesta instituição não foram encontradas incidências de publicações contendo Atividade *Maker* e Educação Superior.

Terceira investigação Instituição UB3 (Minas Gerais):

Tabela 7: Instituição UB3 (Minas Gerais) – busca1

Tema	Quantos itens encontrados	Quantos itens encontrados publicados entre os anos 2017-2020
Atividade <i>Maker</i> e Educação	0	0
Atividade <i>Maker</i> e Educação Superior	0	0

Inovação Pedagógica e Educação Superior	1	1
Robótica e Educação Superior	2	2
STEAM e Educação Superior	0	0
Total de itens	3	3

Fonte: os autores (2021)

Com linha de corte a partir dos 03 artigos contendo apenas Educação Superior:

Tabela 8: Instituição UB3 (Minas Gerais) – busca2

Tema	Publicações entre os anos 2017-2020
<i>Maker Activity and Higher Education</i>	0
<i>Pedagogical Innovation and Higher Education</i>	1
<i>STEM and Higher Education</i>	0
Total de itens	1

Fonte: os autores (2021)

Nesta instituição não foram encontradas incidências de publicações contendo Atividade *Maker* e Educação Superior.

Já a quarta investigação aconteceu na *Scientific Electronic Library Online - SciELO* com os seguintes resultados em português:

Tabela 9: Scielo

Tema	Quantos itens encontrados	Quantos itens encontrados publicados entre os anos 2017-2020
Atividade Maker e Educação	19	8
Atividade Maker e Educação Superior	16	6
Inovação Pedagógica e Educação Superior	4	0
Robótica e Educação Superior	7	3
STEAM e Educação Superior	0	0
Total de itens	46	17

Fonte: os autores (2021)

Com linha de corte a partir dos 17 artigos contendo apenas *Educação Superior*:

Tabela 10: Scielo

Tema	Quantos itens encontrados publicados entre os anos 2017-2020
------	--

Atividade Maker e Educação Superior	6
Inovação Pedagógica e Educação Superior	0
STEAM e Educação Superior	0
Total de itens	6

Fonte: os autores (2021)

Neste tópico foram analisados 06 artigos, em português, conforme detalhado no apêndice IV, contendo apenas Atividade *Maker* e Educação Superior.

Para tal processo, os resumos das 06 publicações foram estruturados em forma de corpus, o qual serviu como base para análise, por meio do aplicativo *voyant-tool*, sendo possível constatar:

O corpus possui densidade vocabular: 0.282. Média de palavras por frase: 34.3. Palavras mais frequentes no corpus: educação (25); ensino (22); *maker* (15).

Os artigos que foram analisados ajudaram a verificar que ainda existem poucas pesquisas envolvendo a cultura *maker* no ensino superior.

De maneira mais ampla, a educação *maker* reafirma um grande interesse do mundo em aproximar os alunos especialmente dos principais assuntos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), áreas-chave que dialogam estreitamente com todas as outras e possibilitam tangenciar inúmeras temáticas.

De modo geral, os artigos analisados têm ligação com as metodologias ativas, como a proporcionada pela Cultura *Maker*, dando destaque ao estímulo do aluno para conseguir conhecimentos que o capacite para elaborar suas próprias hipóteses e formulações e a aplicá-las em um contexto prático, o que torna as aulas mais desafiadores, envolventes e participativas.

A presença da palavra aprendizagem tem um destaque significativo na análise e a prática no manejo de conteúdo digital, que fornece dados valiosos sobre o uso e desempenho dos usuários. Abordagem de aprender fazendo defendida na educação pelo construtivismo.

A quinta investigação foi realizada a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), obtendo os seguintes resultados:

Tabela 11: BDTD1

Tema	Quantos itens encontrados	Quantos itens encontrados publicados entre os anos 2017-2020
Atividade Maker e Educação	199	26
Atividade Maker e Educação Superior	181	12
Inovação Pedagógica e Educação Superior	67	60
Robótica e Educação Superior	21	13
STEAM e Educação Superior	6	4
Total de itens	474	115

Fonte: os autores (2021)

Com linha de corte a partir dos 115 artigos contendo apenas Educação Superior:

Tabela 12: BDTD2

Tema	Quantos itens encontrados publicados entre os anos 2017-2020
Atividade Maker e Educação Superior	12
Inovação Pedagógica e Educação Superior	60
STEAM e Educação Superior	4
Total de itens	76

Fonte: os autores (2021)

E com linha de corte a partir dos 76 contendo apenas Atividade *Maker* e Educação Superior:

Tabela 13: BDTD3

Tema	Publicações entre os anos 2017-2020
Atividade Maker e Educação Superior	12
Total de itens	12

Fonte: os autores (2021)

Neste tópico foram analisados 12 artigos, conforme detalhado no apêndice V, contendo apenas Atividade *Maker* e Educação Superior.

Para tal processo, os resumos das 12 publicações foram estruturados em forma de corpus, o qual serviu como base para análise, por meio do aplicativo *voyant-tool*, sendo possível constatar:

Este corpus possui Densidade vocabular: 0. 262. Média de palavras por frase: 33.5, sendo que as palavras mais frequentes no corpus: ensino (67); aprendizagem (38); alunos (35).

A busca apresenta as conclusões do exercício de reflexão realizado por um variado grupo de membros da comunidade educativa, sobre a educação de qualidade na qual é possível ver a aprendizagem em um papel protagonista, pois se torna a aposta pedagógica na e para a Universidade.

Nos artigos analisados, a Cultura *Maker* teve evidência a partir de estudos sobre o estímulo ao encontro de pessoas criativas e inovadoras, com destaque para a expressão ensino, sobretudo o maker, ou como expressado nos estudos, 'faça você mesmo', ou "DIY", por meio da partilha do conhecimento com a comunidade local, regional e mundial, para além de promover e divulgar novas tecnologias e a filosofia de recursos abertos, lembrando Santos, Santos, Ramos, Silva e Kameo (2021, p. 21) quando enfatizaram que é emergente a requisição de uma abordagem quanto à clareza das metodologias de ensino empregadas pelo docente”

Vê-se, portanto, que aprender a aprender é um daqueles conceitos evasivos que quase todo mundo pensa que conhece o significado, mas que, na realidade, é conhecido por poucos.

Quando se trata de culturas de participação, as comunidades de fãs são sujeitas de pesquisa ideais porque suas ações transcendem o consumo por meio do valor agregado que oferecem franquias e narrativas, criando remixes, paródias, recapitulações, resenhas, finais alternativos e disseminação. múltiplas textualidades por meio de redes de comunicação.

CONSIDERAÇÕES - APLICABILIDADE PEDAGÓGICA

A partir dos resultados das análises deste trabalho, verifica-se os possíveis pontos de intersecção referente as boas práticas descritas para a motivação e o querer do docente.

A ascensão do movimento *maker*, globalmente, constitui um dos fenômenos mais recentes de difusão social e apropriação social de tecnologias: o fazer.

A partir da pesquisa realizada, percebeu-se o avanço do estreitamento das áreas da eletrônica e educação, em combinação com a alma DIY (Do It Yourself).

Dá-se, portanto, evidência para a expressão **DIY**.

A partir deste ponto, é importante relatar a intensa frequência acerca das descrições sobre a popularização de diferentes espaços e laboratórios, podendo consolidar, assim, uma presença, crescente, na sociedade de mapear as tendências da investigação sobre os processos de aprendizagem dos alunos para o ensino superior.

Para tanto, a análise qualitativa desses referenciais permitiu compreender a relação entre as situações sociais e as pedagógicas nos contextos em que ocorre ao longo do tempo. Logo, partindo deste pressuposto, vê-se que as universidades são uma parte importante do processo de mudança que ocorre na sociedade. No entanto, isso costuma ser ofuscado pelo fato de as instituições priorizarem os modelos tecnicistas nestas relações.

Nesse contexto, na perspectiva os diferentes modelos educacionais propostos na educação superior são revisitados, abrangendo o cenário para uma contribuição pedagógica integral para o desenvolvimento sustentável da significância do que é proposto, ou deveria ser. Afinal, percebeu-se que as tecnologias podem e devem ser

incorporadas nos processos de aprendizagem, mas que sejam para a (re)descoberta de soluções didáticas, significativas para o mundo do trabalho e humanistas.

Neste cenário, os resultados obtidos fizeram emergir uma necessária efetivação de experiência de ensino e inovação, a partir da pedagogia de projetos.

Pode-se verificar que os artigos analisados têm relação com o desenvolvimento de projetos dentro do campus das instituições, com apoio de atividade *maker* e com a dinâmica de cooperação que a cultura produz.

Por meio dos dados coletados, viu-se também a relação com o movimento de elaboração coletiva do conhecimento de forma significativa, sugerindo que o professor seja um coletador de segmentos que se destacam em tecnologia, pedagogia e conteúdo para o contexto profissional futuro, fazendo-nos lembrar da base *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*⁴, dos autores Mishra e Koehler (2006).

E nesta junção, percebeu-se que, uma vez que sua adoção se encontra integrada dentro da comunidade universitária, faz-se necessário inovar a correspondência do seu uso real com três aspectos: (a) projetos em movimento; (b) pesquisa em ação e (c) avaliação significativa, fazendo surgir um novo desenho estrutural de eixos de organização tecnológica e pedagógica na Educação Superior,

⁴ sendo possível identificar mais três formas de conhecimento, originadas pela combinação delas: - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK): compreende a aplicação do conhecimento pedagógico ao ensino de um conteúdo específico. Nesta confluência, o professor deve ser capaz de compreender o conteúdo de tal forma que possa encontrar várias maneiras de ensiná-lo, adaptando suas estratégias de ensino levando em consideração a forma como seus alunos aprendem e o conhecimento prévio que possuem.

- Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (Technological Content Knowledge – TCK): o professor deve saber reconhecer o quanto a tecnologia e o conteúdo influenciam um ao outro identificando aspectos positivos ou negativos, compreendendo quais tecnologias específicas são mais adequadas ao conteúdo que se quer ensinar. - Conhecimento Tecnológico Pedagógico (Technological Pedagogical Knowledge – TPK): compreende as estratégias pedagógicas disciplinares empregadas com o uso de tecnologias específicas capazes de transformar a forma de ensinar e aprender. Para tanto, o professor deve dominar as estratégias pedagógicas disciplinares para correlacioná-las com as tecnologias.

aqui denominado: **DIES** – Desenvolvimento Inovador na Educação Superior, sendo uma mistura do termo “DIY)” e o presente nível de ensino.

Primeiramente, ao falar do DIES, fala-se sobre as especificidades já referenciadas na educação do século XXI, mas que se tornaram vitais pós-março de 2020, os 4 C: Criticidade, Criatividade, Colaboração e Comunicação, sendo:

- Pensamento crítico: promove a argumentação, ou seja, o que se observa a partir da realidade que nos rodeia permite tirar conclusões válidas para o nosso trabalho diário, e se constitui em uma ótima ferramenta para a resolução de problemas;
- Criatividade: fundamental em dois aspectos: na resolução dos diferentes problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem; e na aquisição do conceito de “inovação”, que será fundamental para o desenvolvimento profissional dos alunos;
- Colaboração: promove o trabalho colaborativo entre os diferentes atores de nossa comunidade educacional: entre os próprios professores, na relação professor-aluno e entre os próprios alunos. De acordo com evidências internacionais, isso permite que eles alcancem ótimos resultados no trabalho que realizam no dia a dia, pois permite extrair os melhores talentos de cada professor e aluno;
- Comunicação: o uso correto da linguagem é a forma mais eficaz de atingir os diferentes atores da comunidade educacional, por meio da transmissão de conhecimentos de forma dinâmica e moderna.

Essas tornam possível criar um todo maior do que a soma de suas partes, afinal o pensamento crítico lida com a resolução de problemas com uma perspectiva criativa. A criatividade impulsiona a geração de ideias, conectando os pontos e explorando caminhos inesperados. A colaboração capacita ideias e leva as pessoas a trabalharem juntas para atingir um objetivo comum. A comunicação permite que você aprenda a melhor transmitir ideias. A combinação dessas quatro habilidades capacita as pessoas e constrói novas bases para o desenvolvimento de ideias.

Essa forma de trabalhar reforça a responsabilidade individual, gerando comprometimento de alunos com o conteúdo do curso, sua compreensão e realização

de atividades interativas. E, é neste sentido, que o **DIES** propõe um modelo de prática (re)visitada, incluindo projetos em movimento, pesquisa em ação e avaliação significativa, para um FAZER em duas estruturas chave: física e prática para formular eixos que sejam coerentes com as realidades das instituições, das suas comunidades, de seus alunos – futuros profissionais que atuarão nestas comunidades, sendo este o pensamento *maker* na Educação superior, especificamente no cenário pós-março de 2020, conforme demonstrado na figura 4.

Figura 4: Estrutura DIES na prática



Fonte: Oliveira e Wunsch (2021)

E, sob esta perspectiva, a proposta de ensino tem como eixo principal promover o desenvolvimento de aprendizagem por meio de projetos que respondem a um problema real e que sua resposta seja significativa, incentivando a conexão entre o conhecimento e contextos de aplicação, bem como a promoção reflexão sobre sua elaboração da solução, colocando ênfase no uso criativo de novas tecnologias.

Entorno ao resultado desta pesquisa, pode-se concluir que a educação superior vem assumindo um novo papel na sociedade em geral, tendo a inovação tecnológica como norte da transformação.

Por muitos anos a universidade se constituiu como o espaço dedicado ao conhecimento. Contudo, durante e pós-pandemia, é preciso, de forma organizada e estruturante, pensar que em uma mesma sociedade coexistem diferentes abordagens e na Universidade não é diferente. E é esta personalização que pode fazer o professor fazer coisas, melhorando a sua saúde física e profissional.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; VALENTE, José Armando; MOURA, Éliton. Educação *maker*: onde está o currículo? **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 523-544 abr./jun. 2020.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

COSTA, Elise. O professor do ensino superior no século XXI, que formação V **Congresso galego-português de psicopedagogía Aactas**. 4 (Vol. 6) Ano 4, 2000.

DEBALD. Blasius. Inovações em educação. **Pleiade**, 14, n.03, 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. Habilidades do século XXI. **Boletim técnico do senac**, 34(2),2008. 4-15.

DEWEY, J. Experience and Education, **The educational forum**, 50:3, 1986.p. 241-252.

DIAS, Paulo. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. **Educação, formação & tecnologias**. América do Norte, 5, dez. 2012. Disponível em: <<https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/314>>. Acesso em: 15 Mar. 2021.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884,2020.

LIMA, Francine; MARTINS, Ronei; FERREIRA, Helena. Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas. **Revista devir educação**, vol.2, n.4, p.149-169jul./dez., 2020.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 278-298, 1999.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Caderno pesquisa**, São Paulo. n. 114, p. 225-233, Nov. 2001.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054, 2006.

MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. In: **Congresso internacional de educação a distância**. 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/propostas.pdf>. Acessado em 22/01/2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: 2011.

PEDRO, Neusa. O desafio da formação do professor e o uso do modelo lab no ensino. In: **A rede educa: a tecnologia para a educação**, 2016. Disponível em: <https://www.aredo.inf.br/o-desafio-da-formacao-do-professor-e-o-uso-do-modelo-lab-no-ensino>. Acesso em: 23 mar 2021.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**. Campinas, 1999.

REIS, Edmerson, TELES, Edilane, MARTINS-PINZOH. O PIBID e as práticas docentes com a educação contextualizada no semiárido brasileiro. **REVASF**. 10 (23), p. 137-166, 2020.

SANTOS, Dayane, SANTOS, José, RAMOS, Maria Julia, SILVA, Glebson, KAMEO, Simone. Percepções de discentes na área da saúde acerca da avaliação da aprendizagem pautada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **REVASF**. 11(26), p. 04-27, 2021.

SANTOS, Luzineide. A formação do professor pesquisador-30 anos de pesquisa. **Revista multidebates**, 4 (3).2020.



e-ISSN: 2177-8183

UNESCO. **Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Organização Internacional de Saúde**. Disponível em: <https://www.un.org/>. Acesso em março de 2021.

WHITTY, G., POWER, S. e HALPIN, D. **Devolution and choice in education**: the school, the State and the market. Buckingham: Open University Press, 1998.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS: CONTRIBUIÇÕES
PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

***TRAINING CRITICAL-REFLECTIVE TEACHERS: CONTRIBUTIONS TO THE
TEACHING AND LEARNING PROCESS***

***FORMACIÓN DE PROFESORES CRÍTICO-REFLEXIVOS: APORTES AL
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE***

Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa

susycalvet@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEMA
Pós-Graduada (MBA em Gestão Escolar)
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

franclanecarvalhon@gmail.com

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA.

Nadja Fonsêca da Silva

nadjafonseca2@gmail.com

Doutora em Educação em Ciências e Matemática
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA.

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a formação do professor/a crítico-reflexivo/a, com foco nas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo é analisar as contribuições da formação docente crítico-reflexiva no enfrentamento dos desafios do espaço escolar e para a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem do/a educando/a. A metodologia da pesquisa tem abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade exploratória. Foram utilizados como procedimentos as pesquisas bibliográfica, documental e a análise de conteúdo. A pesquisa apoia-se nos estudos de Freire (1996), Nóvoa (2009), Saviani (2011), Pryjma (2014), entre outros. A análise constatou que há relação intrínseca entre a formação reflexiva

e a melhoria do processo ensino aprendizagem, na medida em que, mediante a reflexão da prática, o docente pode redimensionar sua prática pedagógica quando necessário. Além disso, a reflexão é considerada uma fonte de construção de cidadãos mais sábios, mais hábeis e para a formação de um senso crítico em relação ao mundo. Conclui-se que a formação do/a docente reflexivo/a se apresenta como uma das condicionantes, embora não seja a única como possibilidade de melhoria na experiência de ensino e de aprendizagem.

Palavras- chave: Formação docente. Práticas educacionais. Professor reflexivo.

ABSTRACT

The object of study of the research is the training of critical-reflective teachers, focusing on contributions to the teaching and learning process. The aim is to analyze the contributions of critical-reflective teacher training in facing the challenges of the school space and for improving the teaching and learning process of the student. The research methodology has a qualitative approach, basic nature and exploratory purpose. Bibliographic and documentary research and content analysis were used as procedures. The research is based on studies by Freire (1996), Nóvoa (2009), Saviani (2011), Pryjma (2014), among others. The analysis found that there is an intrinsic relationship between reflective training and the improvement of the teaching-learning process, insofar as, through reflection on practice, teachers can re-dimension their pedagogical practice when necessary. In addition, reflection is considered a source of building wiser, more skillful citizens and for the formation of a critical sense in relation to the world. It is concluded that the training of reflective teachers is one of the constraints, although it is not the only possibility of improving the teaching and learning experience.

Keywords: Teacher training. Educational practices. Reflective teacher.

RESUMEN

El objeto de estudio de la investigación es la formación de docentes crítico-reflexivos, centrándose en los aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo es analizar los aportes de la formación docente crítico-reflexiva para enfrentar los desafíos del espacio escolar y para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. La metodología de investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter básico y finalidad exploratoria. Se utilizaron como procedimientos la investigación bibliográfica y documental y el análisis de contenido. La investigación se basa en estudios de Freire (1996), Nóvoa (2009),

Saviani (2011), Pryjma (2014), entre otros. El análisis encontró que existe una relación intrínseca entre la formación reflexiva y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que, a través de la reflexión sobre la práctica, los docentes pueden redimensionar su práctica pedagógica cuando sea necesario. Además, la reflexión es considerada una fuente para la construcción de ciudadanos más sabios, más hábiles y para la formación de un sentido crítico en relación con el mundo. Se concluye que la formación de docentes reflexivos es una de las limitantes, aunque no es la única posibilidad de mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Formación del profesorado. Prácticas educativas. Profesor reflexivo.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo de construção intelectual, social e pessoal, o que requer do profissional que atua na área de ensino competências inerentes às disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2009). O fato é que tanto o pensamento, quanto a especialização e as competências de professores/as têm sido objetos de bastante trabalhos acadêmicos inspirados em diversas áreas como a Ergonomia, a Psicologia e a Sociologia do Trabalho, assim como na análise das práticas (PERRENOUD, 2000).

Isso leva a indagar sobre por quais experiências professores/as têm transitado tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, que lhes permitam pensar no ensino das competências aos seus alunos, razoando também no aprendizado dessas habilidades para si próprio? Considerar esse, assim como outros questionamentos é relevante, uma vez que a competência profissional para atuar na educação se faz um requisito imprescindível.

Conforme Freire (1996), a competência profissional do/a professor/a está intrinsecamente ligada à segurança com que atua, ou seja, a autoridade docente implica e se funda na sua competência profissional. Para o autor, nenhuma autoridade docente pode ser exercida sem essa competência,

tampouco é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se o/a docente não superar, permanentemente, a sua. E para arrematar, ele assevera que não se pode ensinar o que não se sabe.

Segundo Perrenoud (2000), um referencial de competências precisa se constituir como um fio condutor que constrói uma representação do ofício de ser professor, mas que se considere que representações não são neutras, tampouco dão conta de todas competências. Assim, partimos do pressuposto de que um/a professor/a reflexivo/a ao apropriar-se desse referencial, que não deve ser considerado como engessado, pode contribuir para transformar o espaço de sala de aula e o desempenho dos/as estudantes.

Quanto às motivações, este estudo emerge da preocupação com os baixos desempenhos nas avaliações em larga escala dos/as discentes brasileiro/as. O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura. Conforme o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (Inep) em 2018, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o Brasil apresentou resultados muito insatisfatórios. O Inep (2019) mostra ainda dados que apontam o desempenho em leitura na faixa de 55^o e 59^o no *ranking* e Matemática, 69^o e 72^o. Além disso, 68,1% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade não possuem nível básico de Matemática, o que se considera o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Os índices estão estagnados desde 2009.

Embora sejam muitos os fatores que contribuem para esse cenário, de ordem social, econômica e cultural, eles acabam por reverberar na escolar e demandam um esforço maior dos/as professores/as. Mediante isso, este estudo parte da seguinte questão norteadora: como a formação docente pode contribuir para uma prática crítico-reflexiva, capaz de enfrentar os desafios do espaço escolar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a?

Outras questões secundárias, mas complementares foram levantadas: como se deu, historicamente, a trajetória da formação docente no Brasil? Quais as concepções de formação docente? Quais são as perspectivas de formação docente frente aos desafios do espaço escolar, de acordo com os documentos oficiais? Em que consiste a formação do/a professor/a crítico-reflexivo/a?

O objetivo geral é analisar a contribuição da formação docente no enfrentamento dos desafios escolares e para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a. Como objetivos específicos, elegemos: analisar a trajetória histórica da formação docente no Brasil; identificar as concepções de formação docente; analisar as perspectivas da formação de professores frente aos desafios do espaço escolar, em face dos documentos oficiais norteadores; identificar as principais características do/a professor/a reflexivo/a.

Trata-se de um estudo qualitativo com fins exploratórios, que tem como procedimentos as pesquisas bibliográfica, documental e a análise de conteúdo. Em face de melhor compreensão, este estudo estrutura-se da seguinte forma: introdução; metodologia; breve trajetória histórica da formação de professores; concepções de formação de professores; perspectivas da formação de professores; formação do professor reflexivo; considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo foi feito mediante abordagem qualitativa, o que se justifica por se tratar de um trabalho que aborda “[...] um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21).

Quanto à finalidade, a pesquisa é exploratória. Essa opção metodológica se deu porque “As pesquisas exploratórias como propósito proporcionar maior

familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2022, p.42).

Os métodos de procedimento foram as pesquisas bibliográfica e documental, que forneceram as fontes de dados para o referencial teórico e de análise da pesquisa. Assim foi realizado o levantamento de referências teóricas já publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. A plataforma utilizada foi o Google Acadêmico, que levou a outras bases como SciELO, repositórios de universidades e *sites* oficiais do governo federal. A busca foi feita utilizando os seguintes descritores: formação continuada; formação docente; formação inicial; práticas educacionais e; professor reflexivo. Não foi utilizado critério temporal, e foram encontradas mais de 100 publicações, mas foram excluídos aqueles que se referiam ao Ensino Superior e incluídos os referentes ao professor da Educação Básica.

Utilizamos como procedimento, a análise de conteúdos (AC), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens. Neste caso, o texto dos artigos, objetivando inferir conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente, de recepção, no que concerne aos indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2016).

A AC obedeceu às seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa fizemos a organização do material a ser analisado; na segunda, fizemos a descrição analítica do material textual coletado, conforme os objetivos da pesquisa e o referencial teórico; na terceira, procedemos ao tratamento dos resultados (BARDIN, 2016).

BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A história da educação brasileira confunde-se com a própria história do seu “descobrimento” ou “tomada” de posse pelos portugueses, com o desembarque de Cabral em abril de 1500. Ela inicia-se com a chegada dos jesuítas (1549) e a criação de colégios para instrução da elite dirigente, onde praticava-se os princípios do ‘*Ratio- Studiorum*’¹ (COSTA et al., 2020, p. 3).

A educação nesse período colonial era privilégio de poucos: dos nobres e também direcionada à catequização indígena. Não existiam instituições de ensino que objetivassem a formação profissional de professores. Conforme Saviani (2008, *apud* COSTA, 2020, p. 4), “[...] a formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studiorum*”.

Entretanto, a necessidade da formação do docente já era observada por Comenius, no século XVII. O primeiro local de ensino voltado para os professores foi criado em São João Batista de La Salle, no ano de 1684, recebendo a denominação de Seminário dos Mestres. Contudo, somente no século XIX, após a Revolução Francesa, o problema é visto como uma instrução popular, dando-se início à criação das escolas normais voltadas para a preparação dos docentes.

A primeira escola normal foi proposta pela Convenção de 1794 e consolidada em 1795, em Paris, quando se estabeleceu uma diferenciação entre Escola Normal e Escola Normal Superior. No Brasil, a formação docente emerge após a independência, com a primeira legislação relacionada ao ensino primário, denominada de Lei das Escolas de Primeiras Letras, a Lei de 15/10/1827, que

¹ Doutrina voltada às orientações religiosas. Segundo Saviani (2012), trata-se de um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas, seguindo orientações emanadas das Constituições da Companhia de Jesus. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas (*apud* COSTA, 2020, p. 4).

implantava o método de ensino lancasteriano,² onde os professores se instruíam de forma mútua e aos seus próprios custos.

O treinamento dado aos docentes nessas escolas acerca do método seria providenciado nas capitais das províncias. Tanuri (2000, p.63), ao referir-se a essa lei, afirma que ela “[...] consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que ‘os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital’. Somente em 1834, classificou-se que o ensino elementar deveria ser de responsabilidade das províncias, que cuidaria do preparo dos responsáveis docentes (COSTA et al., 2020).

Com a Constituição Republicana de 1891, a descentralização do ensino foi favorecida, mas o sistema dualista que dividia ensino normal e ensino normal superior contribuiu para a segregação da educação, uma vez que o acesso à educação superior só era acessível para a sociedade elitizada. Enquanto isso, a grande massa populacional concluía apenas o ensino primário ou secundário, ingressando no mercado de trabalho, cujos cargos mais elevados eram ocupados pela minoria abastada (ARANHA, 2012 *apud* COSTA, 2020).

No ano de 1920, nas questões educacionais, emergem disputas ideológicas e políticas no Brasil, pautadas no escolanovismo e conservadores. As ideias escolanovistas inspiraram a incorporação de novas disciplinas de formação profissional. Já na Era Vargas, ocorre a intensificação das reformas educacionais. Conforme Tanuri (2000), à proporção que a educação ganhava importância como área técnica, iam se diversificando as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Assim, nos primeiros anos da década de 1930, cursos

²Metodologia de ensino criado por Joseph Lancaster na Inglaterra em 1798 que consistia principalmente, em atender a comunidade de baixa renda, através de uma metodologia para ensinar a ler e a escrever. O ponto focal de atratividade do Método Lancaster ano foi a velocidade com que se alfabetizavam centenas de alunos, dependendo pequenos custos financeiros (FERREIRA et al., 2014, p.5).

regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram no estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outras unidades da Federação.

No período de 1937 a 1945, ocorreu a Reforma Capanema, quando são criadas as Leis Orgânicas do Ensino e destacam-se as seguintes reformas: regulamentação da reforma do Ensino Primário; a criação do Ensino Supletivo de dois anos; melhor planejamento escolar; estruturação da carreira docente; regulamentação do curso de professores; reestruturação do curso Secundário (COSTA et al., 2020).

Destaque especial à criação do curso de Pedagogia, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, com objetivo duplo de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados para a docência nos cursos normais. O censo Escolar de 1964 revelara que dos 289.865 professores primários em regência de classe, apenas 56%, tinham curso de formação profissional. Dos 44% dos professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7% ginásial (completo ou incompleto); 14,6% curso colegial (completo ou incompleto). Esses dados revelam que apesar dos esforços dos estados em organizar seus respectivos sistemas de ensino, a expansão da oferta de matrículas e o crescimento das escolas normais evidenciaram o quanto a formação adequada dos professores ficava bem distante do ideal (TANURI, 2000).

As tentativas de dar conta de uma formação adequada continuam. Surgem, em 1982, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), de iniciativa do MEC, com objetivo de redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar suas funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Avançando no tempo, durante os anos de 1964 a 1985, o período da Ditadura Militar interferiu em todos os níveis educacionais no cenário educativo, alterando suas características e provocando mudanças com expansão da escola pública, emprego da escola para a difusão da ideologia que respaldou o golpe militar, incentivo na formação de técnicos com tarefas específicas, fragmentação das tarefas, dentre outros (ARANHA, 2012 *apud* COSTA, 2020). Nesse contexto, a formação docente ficou comprometida, visto que o Estado usava a educação não para formar cidadãos críticos, mas para promoção de seus interesses ideológicos e atendimento ao mercado de trabalho cada vez mais industrializado.

O resgate histórico trazido até aqui nos mostra que a formação de professores no Brasil começa sem planejamento, sem projeto educativo de Estado, ficando a cargo de cada província que fazia o que queria. A educação que, inicialmente, estava a serviço da igreja, caminha reforçando as relações de poder e avança com a intencionalidade de formar professores para o ensino elementar e para atender aos interesses e necessidades do mercado, deixando, desta forma, de atender às necessidades do trabalho dos professores (FLORES, 2020 *apud* COSTA, 2020).

Com o fim da ditadura militar e reestruturação da democracia brasileira, novas perspectivas para a educação emergem das lutas dos/as professores/as, o que se configura, na prática, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). A partir de então, torna-se exigência que os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior, conforme expresso nos Art. 61, 62 e 63 dessa LDBEN. Tal prerrogativa se configura como um dos pré-requisitos fundamentais para a construção de um sistema educativo de qualidade, com intuito de desenvolver práticas pedagógicas arrojadas e adoção de ferramentas que contribuam para potencializar a prática de ensino (TANURI, 2000).

Mais recentemente foi instituída, a partir da Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Esse documento traz as orientações para a formação dos professores e estabelece o desenvolvimento de competências profissionais gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aproximando, assim, a formação docente e o currículo dos estudantes.

Conforme a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018), a BNC parte da premissa de que são recorrentes os resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. Tal assertiva pode ser perigosa, à medida que parece atribuir aos/às professores/as o fracasso escolar, sem levar em conta os inúmeros fatores que predispõem ao insucesso, principalmente, os/as estudantes das camadas populares.

Não obstante, embora apresentemos a crítica que aponta um apagamento da essência do ser professor, à medida que apaga a reflexão, a pesquisa e a criticidade, é importante ressaltar que a BNC baseia-se em três eixos norteadores para as formações inicial e continuada dos docentes de todo o país, quais sejam: conhecimento, prática e engajamento (BRASIL, 2018).

O eixo do conhecimento requer que o professor tenha domínio dos conteúdos e saiba como ensiná-los, que demonstre conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconheça os diferentes contextos, conheça a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

O eixo da prática diz respeito ao planejamento das ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, ao saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, tendo plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

O terceiro eixo, o engajamento, requer do professor o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos estudantes e o princípio de que todos são capazes de aprender. Deve ainda, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, da construção de valores democráticos e ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

Outro aspecto importante diz respeito à determinação legal de fazer cumprir a BNCC, o que aponta uma relação intrínseca entre o que os professores sabem e ensinam e o que os/as estudantes precisam aprender, conforme disposto na BNCC. Nesse sentido, a Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, acerca da formação inicial de professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) dispõe:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 1-2).

Importante destacar que, conforme a 3ª versão do parecer (BRASIL, 2019), a BNCC além de fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, ao apresentar que a formação docente exige que o professor tenha competências profissionais, com foco exacerbado no seu trabalho como condicionante imprescindível para o desempenho dos estudantes, o documento desconsidera outros aspectos desafiadores que atravessam a formação docente e seu engajamento profissional. Nessa perspectiva, ignora as vicissitudes e limitações que incluem oferta sem qualidade de formação inicial nos modelos aligeirados, por agências formadoras que, em sua maioria, são escolas de nível

superior e não universidades (MAGALHÃES, *et al*, 2021), além de outros problemas enfrentados nas escolas como as condições de trabalho do professor que o impossibilitam de ter uma performance de trabalho de qualidade. Os autores clarificam tais dificuldades, a saber:

salas de aulas superlotadas, sem estrutura física adequada; escassez de recursos didáticos; jornadas de trabalho estafante e salários irrisórios. Essa precarização do trabalho docente, que aprofunda a desprofissionalização, a qual o professor vê-se envolvido em muitas tarefas, deixando o aprendizado do aluno, principal foco do seu trabalho, em segundo plano (MAGALHÃES, *et al*, 2021, p. 212).

Além disso, o §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, estabelece que

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017/18, grifo nosso).

Mas para Cintra (2020, p. 3), “[...] para a qualidade da educação ser aprimorada são necessários professores produtores, críticos e criativos das implementações curriculares”, competência profissional conquistada da formação inicial à formação contínua. É nessa perspectiva que os desafios para a formação de professores/as se impõem à agenda e aos processos educativos e requerem bastante clareza quanto aos itinerários e significados disso, seja quanto às competências da formação inicial, seja quanto à formação continuada.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo em vista os desafios da formação de professores para o enfrentamento das questões que se apresentam no espaço educativo por excelência, a escola, é significativo, nesta investigação, explicitar, inicialmente,

que dentro do conceito de formação de professores estão contidos, de forma intrínseca, dois tipos: formação inicial e formação continuada. Ambos são indispensáveis na constituição profissional do docente.

A formação inicial corresponde ao primeiro passo do professor em seu percurso e é essencial para que obtenha embasamento teórico que o prepare para a prática docente. Por isso mesmo, faz-se necessária uma formação que desde o início consiga: (i) compreender o seu papel; (ii) perceber-se como agente de transformação social; (iii) construir competência técnica para atuar, ou seja, adquira o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar (SAVIANI, 2011).

Outra concepção é que a formação inicial assegura a aprendizagem profissional para a atuação, qualificando-o para o exercício da profissão docente. Nela ocorre a constituição profissional do sujeito, configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo (PRYJMA, 2014).

No que tange à formação continuada, havemos de considerar, primeiramente, que aquilo que o professor vivenciou na sua formação inicial vai tornando-se obsoleto, à medida que o conhecimento evolui e se modifica, o que ocorre cada vez mais rapidamente na sociedade globalizada e que pode afetar, significativamente sua trajetória profissional, caso não esteja preparado para acompanhar esse processo evolutivo.

Ademais, as mudanças que ocorrem socialmente acabam por se refletir, diretamente, no ambiente escolar e em seus sujeitos e na aprendizagem. Hoje, acompanhar esses cenários de mudanças, as políticas educacionais, o currículo, e estar precipuamente munido de um espírito crítico e reflexivo corresponde a um desafio posto aos professores, especialmente aos que assumem a posição de defesa e construção de uma escola pública voltada para qualidade, um projeto de educação escolar emancipador e transformador.

Destacamos ainda, que a partir da LDBEN 9.303/96, ela passa a ser de responsabilidade do Estado, conforme podemos constatar no Art. 62, § 1º: “A

União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Logo, constitui-se um direito dos/as professores/as que deve ser garantido.

Nesse contexto, a formação continuada representa um processo permanente de estudo e entendimento da prática, da reflexão sobre o compromisso político assumido em sua ação pedagógica. Por ser contínua, deve englobar ações que valorizem a prática docente e a experiência profissional. E dessa forma, vai se constituindo um perfil profissional, uma identidade, que se constrói ao longo dessa carreira. Assim, a conceituamos como:

[...] um *continuum*, ou seja, compreende todo o processo de formação, no qual deve haver um investimento na pessoa e na experiência, tomando a instituição como *locus* de formação, envolvendo a ação do professor numa pedagogia da situação. É no contexto escolar que se protagonizam as ações docentes e é nesse cenário que o docente tem condições de observar o que ocorre, avaliar, julgar as ações, entender quais conhecimentos são necessários para diferentes situações (NÓVOA, 2002 *apud* PRYJMA 2014, p.27).

Trata-se de uma definição apropriada pois destaca a compreensão de que a identidade profissional docente se estabelece continuamente, no próprio espaço da escola. Continuamos aprendendo ao longo de nossa carreira, na convivência e troca com nossos pares. A cultura do trabalho isolado deve ser substituída pela cultura colegial, “[...] na qual a troca seja uma ação de ordem entre os professores” (DAY, 2001 *apud* PRYJMA, 2014, p. 27). Essa constituição da identidade profissional docente permite que nos percebamos, nos vejamos e como queremos que outros nos reconheçam (MARCELO, 2009, p. 112).

O fato é que o processo educacional hoje no Brasil vem exigindo profissionais mais interativos e reflexivos, que olhem para sua prática e reconheçam onde podem melhorá-la. Isso implica a “reflexão” na formação docente, que se apresenta como ato social e político. Conforme Zeichner (2008), a reflexão docente está ligada à luta por justiça social e rejeita um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização.

Nesse sentido, o conceito de “reflexão” na formação docente apresenta-se como ato social e político. Ainda que obviamente, as ações educativas dos professores nas escolas não possam resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, conforme Zeichner (2008), estas podem sim, contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Isso implica, da parte dos/as professores/as, um agir com clareza política sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Se não lhes cabem mudar alguns aspectos da situação atual, pelo menos devem estar conscientes do que está acontecendo.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DO ESPAÇO ESCOLAR

A educação brasileira tem enfrentado muitos percalços. Fávero, Tonieto e Roman (2013) referiam que se falava, àquela época, em um estado de crise, caos, apatia, entre outras dificuldades. E afirmam:

O contexto escolar se mostra paradoxal: se de um lado há um entusiasmado anúncio de que os índices de acesso à escola atingiram seu ápice, que há “polpudas” verbas destinadas à pasta ministerial da educação, que está havendo um crescimento progressivo do ensino superior, que estão sendo ampliados os números absolutos da pós-graduação, que as iniciativas de educação a distância e a efetivação de políticas afirmativas estão oportunizando o acesso à escola formal daqueles que não puderam frequentá-la no período normal; por outro se constata um conjunto de situações preocupantes marcadas por diversas contradições que obstaculizam o ato da educação ocupar o lugar que lhe compete na realização de uma sociedade justa e democrática (FÁVERO; TONIETO; ROMAN 2013, p. 278).

Para os autores, este cenário era decorrente de um conjunto de movimentos, de mudanças, de dispersão, de sintomas de épocas. Tudo isso acaba por reverberar, visivelmente, na escola como espaço composto por uma heterogeneidade cultural, que tem como escopo disseminar conhecimentos, agregar valores e formar cidadãos críticos e reflexivos para o desempenho saudável dos direitos e deveres do indivíduo dentro do contexto social.

E o cenário de 2018 a 2022, durante o governo de Jair Bolsonaro, a situação se agravou consideravelmente. Passaram pelo Ministério de Educação três ministros: Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro a abril de 2019); Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020); e Milton Ribeiro (julho de 2020 a março de 2022). Segundo o Jornal Correio Brasiliense (2023), ocorreu corte de verbas, corrupção, luta ideológica e retrocesso nos principais indicadores. Esse foi o legado do governo Bolsonaro ao setor da educação. E acrescenta:

A falta de um projeto educacional manifestado em escolhas erradas no comando do Ministério da Educação, o troca-troca de cadeiras e ações orientadas com base em questões ideológicas, resultaram em um quadro caótico na educação brasileira, ao longo do governo Bolsonaro.

Isso provocou instabilidade na execução das políticas educacionais, cenário que foi agravado com a pandemia COVID 19³, que fez com que as escolas realizassem atendimento por via remota. A esse respeito, Lino (2020, p.44) sinaliza que

No campo educacional, a pandemia trouxe a suspensão das atividades escolares e a polêmica adoção em massa de atividades remotas em substituição às aulas presenciais, em diversos formatos, trazendo desafios inéditos aos profissionais da educação, aos estudantes e suas famílias, em todos os níveis em modalidades de ensino, impactando de forma inaudita o cotidiano e a rotina de todos.

Descortinava-se, naquele momento, mais uma série de problemas. “O ensino a distância aumenta a dificuldade de chegar aos alunos que não têm acesso ao computador/ *tablet*/ *internet*” (SANTOS; ALVES, 2022, p. 122 -123). Pelo que podemos inferir, a questão social emergiu com força, mas também há outros desafios relatados pelas autoras, que em nosso entendimento, afetam muito os professores e implicam ampliação nas formações inicial e continuada. Dentre os quais destacamos: melhoria das competências no manejo das Tecnologias da Comunicação e a reflexão sobre novos modelos de ensino.

³ Conforme o Ministério da Saúde (2021), a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A pandemia foi deflagrada oficialmente em 11 de março de 2020.

Há, no entanto, todo um histórico anterior de dificuldades em que rotineiramente, nos corredores das escolas ocorria a discussão sobre indisciplina, hostilidade e elevado grau de violência nas famílias, na própria escola e em outros espaços da sociedade. Outro recorrente problema educacional é a evasão. Seja pelo desestímulo ou por outras questões de ordem econômica, por exemplo, muitos/as estudantes se afastam da escola, em especial na passagem do Ensino Fundamental para o Médio.

Segundo dados do módulo Educação da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019, dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola antes do término dessa etapa, seja por nunca a terem frequentado.

Há ainda o desafio de entender e implementar (para ontem) projetos e leis oriundos das secretarias e ministério, como a recente reformulação na estrutura da organização da etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, mediante a Lei 13.415, que decorre da Medida Provisória (MP) 746/2016). Algumas das significativas mudanças dizem respeito ao currículo, isso porque

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido, a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo (FERRETTI, 2018, p 26).

Acerca disso, é importante destacarmos que a formação de professores no Brasil está atrelada à BNCC, conforme já referimos. Para Ximenes e Melo (2022, p. 744), “A olho nu, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em

completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação”. As autoras destacam quanto a isso que se trata de uma reconfiguração, cujo alicerce é a teoria do capital humano, contrária ao desenvolvimento humano e subsumida a uma lógica que considera a educação como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Daí o forte interesse em interligar currículo e formação de professores sob essa lógica.

De acordo com Lino (2020), durante o evento da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em maio de 2019, sob o tema Textos e Contextos da Docência, destaca-se uma mesa com a temática Currículo e Formação de Professores: Desafios da atualidade. A autora afirma que, naquela ocasião, já apresentava como pano de fundo para o debate sobre as políticas educacionais o retrocesso político-econômico e institucional, que se desencadeou a partir do Golpe de 2016 e se agravou com as eleições para os executivos e legislativos das esferas municipais, estaduais e federais de 2016 e 2018.

Isso porque, na concepção de Lino (2020), passaram a predominar propostas com base na pauta conservadora de costumes e no ultraliberalismo na economia. Esse fato choca-se, fundamentalmente, como uma ampla lista de temas como inclusão, minorias (negros, gênero), protagonismo dos estudantes, possibilidades disponibilizadas pelas tecnologias, somados a problemas mais antigos e recorrentes como desempenho dos alunos e os processos avaliativos, trabalho x estudo, relação professor e aluno.

Pryjma (2014) assevera que os modelos de preparação para o exercício da profissão docente ao longo do tempo, naturalmente, deixam de atender à demanda da sociedade contemporânea. Para o autor, à medida que as sociedades vão se tornando complexas, aumenta a necessidade de docentes, que “[...] necessitam de formação tanto do campo específico quanto de abordagens sobre como ensinar e quais as relações que se estabelecem nesse processo entre o ensinar e o aprender” (2014, p. 25).

Nesse sentido é que a formação de docentes necessita passar pelo crivo e pela compreensão sistemática de uma proposta que considere aspectos humanos da profissão docente. Isso implica “[...] instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 4). Conforme o autor, faz-se a reflexão sobre as práticas produzidas no interior da profissão, organizadas em torno de situações concretas, de insucesso e outros problemas escolares, dos alcançadas sim, pela apropriação de preceitos teóricos, mas também, na prática e pela prática.

A partir dessa constatação, é preciso estabelecermos os significados referentes a essas práticas e o que de fato é professor/a crítico-reflexivo/a, como se dá o processo de sua formação e o lugar disso no enfrentamento das dificuldades que hoje permeiam o espaço escolar e o exercício da docência.

A formação do/a professor/a crítico-reflexivo/a

Conforme Barreto e Guedes (2021), a humanidade, em especial o Brasil, tem enfrentado um cenário, desde o início do ano de 2020, de inúmeras dificuldades em todos os campos e, no âmbito da profissão docente, não tem sido diferente. Para as autoras, ser professor no atual contexto não é fácil, haja vista os desafios e as dificuldades enfrentados pela profissão, dentre os quais citam as críticas: a valorização e a desvalorização constantes desse ofício, a perda de identidade, as situações complexas do dia a dia que acabam por reverberar no trabalho docente.

Isso implica, segundo elas, mais do que nunca, a reflexão do professor acerca de sua prática. A esse pensamento, acrescentamos que no Brasil, conforme constatamos no resgate histórico da formação da profissão professor, o cenário tem sido de dificuldades e desafios. Se isso se intensificou a partir de 2020, confirma-se a necessidade da formação do/a professor/a reflexivo/a como fator imperativo de enfrentamento às demandas no exercício da profissão.

Conforme Pérez Gómez (1995), mesmo a escola tendo chegado aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas, ainda assim, “[...] nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido” (1995, p. 95). Para o autor, essa questão perpassa pela formação de professor. Todavia, convém observarmos que a formação de docentes “[...] deve manter um equilíbrio entre os aspetos técnicos e as finalidades sociais a que essa formação tem de dar resposta, a Educação” (MESQUITA, 2015, p. 22).

Outra importante questão levantada por Pérez Gómez (1995) diz respeito ao fato de que, para além das categorias disponíveis pela tecnologia educativa, as situações problemáticas da prática são muito mais complexas e singulares. Em vista disso, afirma: “[...] o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de técnicas armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 100).

E o que vem a ser essa reflexão? De acordo com Alarcão (1996), a reflexão consiste em uma forma especializada de pensar, que implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, que evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções, iluminando as consequências trazidas por elas. Ademais,

A formação que almeja reflexão e exige constante inovação seria responsável pela mudança de status do docente para docente e profissional autônomo, inovador. Sendo assim, destacamos a reflexão docente como uma ação de grande responsabilidade, porquanto atinge aqueles profissionais que pensam na educação como prática de liberdade e de mudança [...] (BARRETO; GUEDES, 2021, p. 133)

Já o conceito de professor reflexivo surge, conforme Alarcão (2007), originariamente, nos Estados Unidos. Na visão da autora, a concepção de professor reflexivo “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento

e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (2007, p. 41). Esse surgimento se deu em reação à concepção tecnicista de professor restrito a um aplicador de técnicas, cujo processo formativo se limitava a um treinamento de competências técnicas que poderiam instrumentalmente ser aplicadas na sua prática profissional docente. (2007, p. 41).

Nesse percurso reflexivo são importantes, conforme Gómez (1995), as percepções do contexto social e a compreensão que cada professor tem do seu processo formativo e sua prática docente, o que “[...] são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados” (Id., ibid., p. 110). Na mesma obra, o autor afirma que não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema nas situações decorrentes da prática. No contexto problemático, “[...] o profissional competente actua refletindo na acção, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 110). Nessa concepção, o ponto central da reflexão a ser feita pelo/a professor/a é, portanto, a prática:

A prática, portanto, neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação (FÁVERO; TONIETO, ROMAN, 2013, p. 284-285)

Mas como a formação do professor reflexivo pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem? Segundo Macêdo Mendes (2005), o processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar seu próprio trabalho em sala de aula. Nessa avaliação ele percebe as implicações da sua prática pedagógica em sua formação, assim como a importância dessa prática na vida dos alunos. Assim, a reflexão na/sobre a

prática docente contribuirá para que ele redirecione o seu fazer pedagógico, com vistas ao aperfeiçoamento da ação docente.

No caso da formação inicial, Macêdo Mendes (2005) leva em conta como exigência permanente o processo reflexivo, considerando que a função do professor é “[...] fundamentar os licenciandos ‘(futuros professores)’ fazendo-os conhecer e refletir criticamente sobre os elementos presentes numa situação de ensino aprendizagem” (CAMARGO, 1983, p.43 *apud* MACÊDO MENDES, 2005, p.37-38).

E considerando que a prática se constitui o ponto central da reflexão na formação inicial do/a professor/a reflexivo/a, ela deve se dividir em três pontos básicos, quais sejam:

Os conhecimentos específicos da área de formação, em cada curso– saberes das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento–que dão a identidade das licenciaturas (letras, geografia, pedagogia, física, matemática etc.; os saberes pedagógicos que constituem a formação pedagógica–saberes teóricos – práticos referente ao currículo, ao ensino, métodos didáticos e teorias da aprendizagem, além do saber planejar as atividades docentes e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula; os saberes de experiências que se referem aos conhecimentos e habilidades que o professor ou futuro professor adquire no exercício profissional real ou simulado ao longo de sua formação inicial ou continuada (SANTOS, 1998 *apud* MACÊDO MENDES, 2005, p. 39, grifo nosso)

Ora, à medida que o/a professor/a reflete sobre a sua própria prática, no que está ensinando, como está ensinando, para quê e para quem, obviamente isso vai repercutir favoravelmente sobre o processo de ensino e aprendizagem. Isso demonstra o comprometimento que todo/a professor/a deve ter com o ofício de ensinar. Essa também é uma forma de reconhecer-se como um agente de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante à análise do percurso da formação inicial do/a professor/a, esta investigação propiciou inferir que a educação brasileira, ao longo dos séculos, nem sempre foi acessível para todos, sendo inicialmente privilégio de poucos.

Historicamente, vem sendo usada para a promoção dos interesses ideológicos, com vistas a atender aos interesses do mercado de trabalho, no qual as posições mais rentáveis são quase sempre ocupadas pelas classes mais abastadas, ficando as camadas populares com aquelas funções de menor ou nenhum destaque.

Quanto às concepções de formação dos professores, não há dúvida de que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada têm papéis distintos, mas complementares. A primeira porque consiste na base de conhecimento e formação das competências para ensinar. A segunda porque ocorre de forma contínua, considerando-se que a educação é um processo contínuo e em constante evolução que requer do professor estudo também contínuo para responder às demandas deste processo.

Com relação às perspectivas da formação de professores, constatamos que se inicia sem planejamento e sem projeto educativo de Estado, sendo, inclusive, custeada pelo/o professor/a. O fato é que a educação nem sempre foi objeto de preocupação governamental, uma vez que a partir dela se reconhece o modelo de sociedade, e que tem grande influência na construção do indivíduo.

Dentre os limites da nossa pesquisa, podemos destacar a falta de dados empíricos que poderiam ser fornecidos em uma pesquisa de campo, com a qual poderíamos evidenciar materialmente os efeitos de uma prática reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, inclusive permitiria um estudo comparativo entre as práticas de um/a professor/a reflexivo/a e outro/a que não recorra à reflexão.

Ademais, a pesquisa nos permitiu inferir que na constituição profissional do docente faz-se necessária uma práxis educativa de caráter eminentemente político, moral, que alimente a formação inicial e a formação continuada. Havemos de considerar, neste sentido, as mudanças e desafios que nos afetam em particular, mas, principalmente, à sociedade em geral, impactando nosso trabalho e o planejamento das nossas ações, o que torna necessário

profissionais críticos e reflexivos, que examinem sua prática e reconheçam onde podem melhorar, a fim de se assumirem como resistência às mazelas de uma sociedade capitalista que produz o fracasso e fomenta a desigualdade.

O que concluímos de todo o estudo é que ainda existe uma grande estrada a ser percorrida. É certo ainda, que a sólida formação do/a professor/a representa uma forte arma social, haja vista se constituir instrumento de formação do senso crítico dos indivíduos, na medida em que contribui para torná-los mais sábios e capazes de desvendar o mundo de forma mais satisfatória. Nesse sentido, a discussão e a reflexão deverão ser realizadas para que o ambiente educacional seja um espaço cada vez mais comprometido com a propagação dos valores que venham a consolidar um projeto de sociedade justa, participativa, democrática, humana e fraterna.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica**. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é a Covid-19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 24 maio 2023.

BARRETO, D. B.; GUEDES, N. C. Os dilemas e os desafios na formação docente: uma reflexão necessária em época pandêmica. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2022.

CINTRA, Paula Cinthya Silva, & Costa, Renata Luiza da. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 9, p.1-22, 2020.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SOUZA, Davison da Silva; BRAÚNA, Carla Jeane Duarte; NOBRE, Maria Naiany Gomes; HOLANDA, Rafaela Moreira & Colares, Anselmo Alencar. Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020.

DOURADO, Isabel. Retrocesso na educação marca o fim do governo Bolsonaro; veja problemas: corte de verbas, corrupção, luta ideológica e retrocesso nos principais indicadores formam legado do governo Bolsonaro no setor. **Correio Brasiliense**, Brasília, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2023/01/5062795-retrocesso-na-educacao-marca-o-fim-do-governo-bolsonaro-veja-problemas.html>. Acesso em 25 maio 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETE, Carina Tonieto; ROMAN, Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013.

FERREIRA, Dirce Nazaré Andrade; SCHWARTZ, Cleonora Maria. Política, poder e instrução: a educação feminina no método Lancasteriano (uma análise da lei 15 de outubro de 1827, à luz do ensino mútuo). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1, p. 49-72, 2014.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n.93, p.25-42, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE.

Apresentação dos resultados do PNAD Contínua 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LINO, Maria Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 2, p. 201-227, maio-ago. 2021.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios, **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 37 - 45, jul./dez. 2005.

MESQUITA, Elza. Formação inicial de professores. *In*: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza (Orgs.). **Formação, Trabalho e Aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes.** Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 19-39.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9-29.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, [S. l.], n. 350, sep./dic. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Silva Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os

processos formativos. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23–34, 2014.

SANTOS, Teresa Jesus Correia; ALVES, Maria Palmira. Tecnologias digitais e pandemia COVID-19: desafios sentidos pelos professores da educação básica. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.22, n.3, p. 121-130, set./dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

XIMENES, Priscila de Andrade; MELO, Giovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

**SENSIBILIZAR PARA CONSCIENTIZAR: ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO EM
SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**AWARENESS TO AWARENESS: HEALTH EDUCATION ACTIVITIES IN THE
SCHOOL CONTEXT**

**SENSIBILISER POUR SENSIBILISER : LES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION À
LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE**

Jones Baroni Ferreira de Menezes
jones.baroni@uece.br
Doutor em Educação
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Francisca Hênia Cavalcante Peixoto
henia.peixoto@aluno.uece.br
Graduada em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Maria Milena Fernandes da Silva
milenamariafernandes29@gmail.com
Mestranda em Ensino de Biologia - PROFBIO
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE)

Germana Costa Paixão
Germana.paixao@uece.br
Doutora em Microbiologia
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

RESUMO

A educação em saúde é um importante momento de discussão sobre os conhecimentos acerca de diversas temáticas presentes no cotidiano dos estudantes. Assim, objetivou-se relatar atividades de educação em saúde na Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência durante o ano letivo de 2019. Trata-se de relato de experiência

descritivo, de abordagem qualitativa. As temáticas abordadas nas ações foram: arboviroses, equipamentos de proteção no trabalho, prevenção ao suicídio, educação alimentar e nutricional e as campanhas outubro rosa e novembro azul. Durante as intervenções educativas considerou-se os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática trabalhada, de modo a contextualizar e ampliar as discussões, proporcionando participação constante e ativa dos estudantes. Assim, a execução de ações de promoção de saúde contínua e diversificada, bem como a efetiva atuação dos alunos nas atividades são importantes meios de interações, mudanças atitudinais, tornando os alunos propagadores e difusores do conhecimento.

Palavras-chave: Dengue. Suicídio. Trabalhador. Educação em Saúde.

ABSTRACT

Health education is an important moment of discussion about knowledge about various themes present in the students' daily lives. Thus, the objective was to report health education activities in Youth and Adult Education developed by scholarship holders who started teaching during the 2019 academic year. This is a descriptive experience report with a qualitative approach. The themes addressed in the actions were: arboviruses, protective equipment at work, suicide prevention, food and nutrition education and the October pink and blue November campaigns. During educational interventions, students' previous knowledge about the theme worked was considered, in order to contextualize and expand the discussions, providing constant and active participation of students. Thus, the execution of health promotion actions continues and diversified, as well as the effective performance of students in activities are important means of interactions, attitudinal changes, making students propagators and disseminators of knowledge.

Keywords: Dengue. Suicide. Worker. Health Education.

RÉSUMÉ

L'éducation à la santé est un moment important d'échange de connaissances sur divers sujets présents dans la vie quotidienne des élèves. Ainsi, l'objectif était de rendre compte des activités d'éducation à la santé en Éducation des jeunes et des adultes développées par les boursiers qui ont commencé à enseigner au cours de l'année universitaire 2019. Il s'agit d'un rapport d'expérience descriptif avec une approche qualitative. Les thèmes abordés dans les actions étaient : les arbovirus, les équipements de protection au travail, la prévention du suicide, l'éducation alimentaire et nutritionnelle, et les campagnes Octobre Rose et Novembre Bleu. Au cours des interventions pédagogiques, les connaissances

antérieures des étudiants sur le sujet travaillé ont été prises en compte, afin de contextualiser et d'élargir les discussions, en assurant une participation constante et active des étudiants. Ainsi, l'exécution des actions de promotion de la santé se poursuit et se diversifie, ainsi que la performance effective des étudiants dans les activités sont des moyens importants d'interactions, de changements d'attitude, faisant des étudiants des propagateurs et des diffuseurs de connaissances.

Mots-clés: Dengue. Suicide. Ouvrier. Éducation à la santé

INTRODUÇÃO

A promoção da saúde objetiva contribuir para melhorar a qualidade de vida da população, por meio da abordagem de diferentes temáticas e atividades, nos mais diversos setores da sociedade, de modo a compreender de forma ampla o binômio saúde-doença, articulando os saberes técnico-científicos e populares, através da interação entre os entes governamentais, instituições públicas e privadas e a sociedade civil (GONÇALVES et al., 2018). Uma das estratégias mais importantes na promoção da saúde é a educação em saúde, sobretudo no ambiente escolar.

Os marcos regulatórios da educação brasileira que pontuam a efetiva preocupação com a inserção da saúde no currículo escolar, datam da década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 9394/96 - (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Singularmente ao documento curricular brasileiro mais recente, a temática da saúde é tratada como um tema contemporâneo integrador, devendo ser realizado de forma contextualizada e interdisciplinar, de modo a “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10).

Outrossim, o tema saúde na escola é um importante momento de discussão sobre os conhecimentos, além de possibilitar a minimização de dúvidas e curiosidades, em um amplo campo de abordagem que pode ir desde a vitalidade física, mental e social, perpassando pelas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), prevenção, consumo abusivo do álcool e outras drogas, violência social, dentre outros temas (FRANÇA; RAMOS, 2017), contribuindo para a formação na perspectiva cidadã.

Diante desse contexto, a adoção da temática educação e saúde na escola torna-se ainda mais significativa quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino pautada na tentativa de minimizar uma dívida social, possibilitando o direito à educação, ao conhecimento e a cidadania, trazendo temáticas específicas que possa estar inseridas no dia a dia dos alunos, aproximando o conteúdo técnico específico com a realidade vivente (GONÇALVES; DAL-FARRA, 2017), além de contribuir na diversificação das estratégias didáticas utilizadas em sala de aula, minimizando, inclusive, a evasão escolar (GRIFFANTE; BERTOTTI; SILVA, 2013). Destarte, o presente trabalho objetiva descrever o processo de planejamento e execução de atividades de educação em saúde na Educação de Jovens e Adultos.

CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, de abordagem qualitativa, realizada por estudantes de um Curso de Ciências Biológicas a distância ofertado por uma Universidade do nordeste brasileiro, durante o primeiro semestre de 2019, em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do município de Jaguaribe, Ceará.

É precípua salientar que as atividades de educação em saúde constantes neste relato foram desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência (PIBID) que, segundo Gatti, Barreto e André (2011), contribui na qualificação da educação básica, sobretudo fomentando a iniciação à docência, inclusive na diversificação metodológica nas salas de aulas, dinamizando e motivando o ensino.

Assim, o planejamento das atividades foi realizado conjuntamente com oito bolsistas de Iniciação à Docência (ID), a professora supervisora da escola e o coordenador de área do subprojeto Biologia. Neste momento, foram definidos os objetivos de aprendizagem de cada um dos momentos propostos, os conteúdos que foram abordados, bem como as estratégias e recursos didáticos utilizados.

Enfatiza-se que o desenvolvimento das atividades não propiciou nenhum risco físico/mental aos alunos, atendendo aos postulados da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2016).

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As atividades desenvolvidas foram pautadas de acordo com o previsto pelas Secretarias de Saúde e pelo Ministério da Saúde e estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Período de realização, alusão e temática das atividades de promoção de saúde desenvolvidas em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do PIBID, ano 2019

Temática Abordada	Aludido à (ao)
Arboviroses	Quadra chuvosa cearense
Equipamentos de Proteção no trabalho	28/4 – Dia Mundial da Segurança e Saúde no Trabalho e Dia Nacional em Memória das Vítimas de Acidentes e Doenças do Trabalho.
Prevenção ao suicídio	Setembro Amarelo
Educação Alimentar e Nutricional	16/10 - Dia Mundial da Alimentação Saudável
Prevenção ao Câncer de Mama e Câncer de Próstata	Outubro Rosa e Novembro Azul

Fonte: Elaborado pelos autores.

Elas enfatizaram a educação popular em saúde, valorizando os saberes científicos, bem como o conhecimento prévio da população, fundamentalmente

na forma de compreensão e prevenção das patologias, implicando diretamente na melhoria dos índices da saúde pública brasileira (FALKENBERG; MENDES; MORAES; SOUZA, 2014).

Arboviroses

As arboviroses são as doenças causadas pelos chamados arbovírus e transmitidos por artrópodes (insetos e aracnídeos). Embora existam mais de uma centena de arbovírus patogênicos para o homem a expressão tem sido mais usada para designar as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*, como o Zika vírus, febre Chikungunya, dengue e febre amarela (FIGUEIREDO; PAICA; MORATO, 2017).

No Ceará, segundo Boletim Epidemiológico de Abril de 2020, destaca-se que os casos notificados de dengue apresentaram um aumento de 5,9%, quando relacionados ao ano anterior. Contudo, referente à Chikungunya e Zika, houve um decréscimo de casos, com uma redução de 56,7% e 50,8%, respectivamente, no número de notificações. Salienta-se que o município em que esta pesquisa foi desenvolvida destaca-se por estar entre as maiores incidências na Coordenadoria Regional de Saúde em que está inserida (CEARÁ, 2020).

Essas arboviroses são ameaças constantes à saúde da população, principalmente durante os primeiros meses do ano no Ceará, por se tratar da quadra chuvosa do estado, o que pode propiciar o acúmulo de líquido em materiais entulhados, tornando local propício para proliferação do mosquito transmissor dos vírus. Pensando nessa realidade, desenvolveu-se uma oficina sobre o tema, com objetivo de sensibilizar e informar sobre a prevenção dessas doenças.

A oficina teve a duração de aproximadamente uma hora e iniciou com uma abordagem expositiva e dialogada, onde os bolsistas de iniciação a docência (ID), mostraram imagens reais de focos do mosquito *Aedes aegypti*, encontrados

na cidade de Jaguaribe/CE, tornando o assunto mais próximo do cotidiano dos alunos. Solicitou-se também aos alunos, relatos acerca do seu conhecimento sobre essas patologias, bem como a existência de casos de pessoas que tem sido afetada pela doença em suas proximidades residencial e/ou familiar. Ademais, fez-se uso de dados estatísticos disponibilizados pelas Secretarias de Saúde estadual e municipal, com a intenção de fundamentar o assunto e mostrar a gravidade e abrangência dessas doenças.

Para tornar a oficina mais lúdica e prática, utilizou-se maquetes de casas (Fig. 1), representando a forma de evitar criadouros, mostruários com larvas e pupas e a exposição dos materiais usados pelos agentes de endemias na prevenção e combate ao mosquito transmissor das doenças, ressaltando o papel desse profissional no combate as arboviroses.

Durante o desenrolar da atividade, foi percebido interesse, participação e curiosidade por parte dos alunos, além de interação entre os participantes, estabelecendo um diálogo produtivo em que várias dúvidas puderam ser sanadas. Deste modo, Sibellino et al. (2019), ver-se a necessidade e relevância de gerar informação e conhecimento à população por meio da educação em saúde aos diversos setores que compõe a sociedade.

Figura 1 - Utilização de maquete residencial para demonstrar as formas de prevenção para criadouro do mosquito transmissor, primeira atividade de educação em saúde desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ano 2019



Fonte: Arquivos do PIBID.

Dando prosseguimento as ações abordaram sobre a saúde do trabalhador e os equipamentos de proteção destes, que está detalhado no tópico a seguir.

Saúde do Trabalhador

Nos dias atuais, há grandes dificuldades em conciliar produtividade e qualidade de vida. O trabalhador estudante tem seus direitos, como o bem-estar nas suas atividades laborais. Pensando nisso e no público de alunos trabalhadores da EJA, realizou-se uma oficina com tema saúde do trabalhador, com o objetivo de informar sobre os riscos e consequências a saúde, que podem ser ocasionados pelo ambiente de trabalho, bem como orientar sobre as formas de prevenção dos acidentes de trabalho.

Nessa perspectiva, a ação abordou o tema segurança do trabalho por meio da exposição de EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) de diversas profissões, como doméstica, limpeza, construção civil e áreas de saúde, entre outros, ressaltando a forma correta de utilizá-los e os acidentes que os mesmos poderiam evitar (Fig. 2). Além disso, debateu-se sobre danos dos vícios de

373

postura, do levantamento em excesso de objetos pesados e da carga horária excessiva de trabalho e destacou-se ainda a legislação sobre o tema.

Figura 2 - Exposição dos principais equipamentos de proteção individual (EPI) utilizados nos ambientes de trabalho, segunda atividade de educação em saúde desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ano 2019.



Fonte: Arquivos do PIBID.

Ao final, os alunos foram convidados a participar do jogo dos setes erros da segurança do trabalho, em que fotos de profissionais eram expostas e os alunos faziam a identificação do uso correto ou incorreto dos EPIs, tendo sido considerado satisfatório a participação e acerto nesta atividade. Esse fato, demonstra o interesse acerca do conteúdo proposto e o enriquecimento de seus

conhecimentos para que, assim, previna-se contra doenças futuras que possam adquirir nos seus trabalhos, mudando sua realidade.

Com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), podemos observar avanços no que tangemos a respeito da saúde do trabalhador, de modo a garantir ambientes de trabalho salubres e saudáveis para o exercício das atividades laborais. Nesse sentido nasce a Ergonomia, que se trata de uma área científica situada em um cruzamento interdisciplinar entre várias disciplinas como Fisiologia, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística e práticas profissionais como a Medicina do Trabalho, o Design, a Sociotécnica e as Tecnologias de estratégia e organização. A partir dela que permite a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente para todos (MARTINS; TEIXEIRA, 2018).

Apesar de tudo isso, o ambiente de trabalho ainda é um dos espaços com maior probabilidade de doenças e com maior risco de ocorrência de acidentes, principalmente provenientes da falta de segurança, exposição aos perigos físico, químicos e/ou biológicos, além da negligência pelo não uso dos EPIs e Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC) (SOUZA; MELO, 2020).

Assim, é importante ter a ciência que o mundo do trabalho é um contexto amplamente desenvolvido, o que o torna excelente cenário para o desenvolvimento de práticas de educação em saúde. Assim, reconhecer as necessidades que os trabalhadores e o próprio trabalho possuem é importante para a produção de estratégias de cuidado para o melhor desempenho das atividades e autossatisfação com o desenvolvimento das tarefas (BRASIL; SANTOS, 2018).

Seguindo a cronologia do planejamento, outra importante temática, que pode, inclusive estar também relacionada ao ambiente de trabalho, é o suicídio, no qual foi abordado no tópico a seguir.

Prevenção ao Suicídio

O suicídio é um assunto rodeado de tabu e muito censurado. Deste modo, torna-se essencial despertar a reflexão sobre o tema. Segundo Brasil (2019, p. 1), trata-se de um “... ato deliberado de matar a si mesmo. Já a tentativa de suicídio se refere a qualquer comportamento suicida não fatal, como intoxicação autoprovocada, lesão ou dano autoprovocado intencionalmente”.

Para a Organização Mundial da Saúde – OMS (2018), o suicídio está entre as 20 maiores causas de mortes mundiais para todas as idades, sendo responsável por 800 mil óbitos por ano, o que equivale a 1,4% do total dos óbitos. Em relação ao Brasil, este está entre os 10 países com os maiores números absolutos. As taxas de suicídio aqui têm aumentado, passando de 4,4 a cada 100.000 habitantes em 1980 para 5,8 em 2006, sobretudo na faixa etária entre 15 e 29 anos (CICOGNA; HILLESHEIM; HALLA, 2019).

Tendo em vista tal necessidade, realizou-se uma roda de conversa sobre o assunto com o objetivo de utilizar o ambiente escolar para a realização de ações educativas de valorização a vida. Para este momento, tiveram como mediadores da discussão os bolsistas ID e a coordenadora pedagógica do CEJA. Essa conversa teve a duração de 50 minutos, e teve como público alunos e docentes da escola (Fig. 3).

Figura 3 – Roda de discussão sobre prevenção ao suicídio com alunos e professores do CEJA, terceira atividade de educação em saúde desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ano 2019.



Fonte: Arquivos do PIBID.

Utilizou-se recursos áudio visuais (projeter multimídia), slides contendo imagens, informações estatísticas sobre os casos de suicídios, além disso, ressaltou-se questões como autoestima, *bullying*, agressividade, desânimo, pensamento negativo, sentimentos de desamparo e desespero, como sendo pontos influenciadores do ato. Os alunos da EJA participaram do debate, compartilharam suas opiniões e entendimentos sobre o assunto, como o tema era visto no seu cotidiano e a percepção de sua capacidade de abordar e enfrentá-lo.

Para Overholser, Braden e Dieter (2012), o suicídio é multicausal, resultante das interações de fatores biológicos, genéticos, psicológicos, socioculturais e econômicos. Além disso, fatores como a desigualdade social, baixa renda, desemprego, escolaridade, gênero, idade, transtornos mentais e uso de drogas lícitas ou ilícitas também predis põem maior incidência para tal ato. Tais elementos assolam a saúde mental do indivíduo, levando a quadros clínicos depressivos e algumas vezes agressivos (CORDEIRO; SILVA; SANTOS; SANTOS; SILVA; SILVA; CARVALHO; SILVA 2019).

Deste modo, faz-se necessário um planejamento com estratégias eficazes para a prevenção do suicídio, por meio de ações educacionais e assistenciais intersetoriais que garantam um amparo integral aos grupos mais vulneráveis, minimizando os fatores de risco com serviços especializados (MOREIRA; FELIZ; FLOR; OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2017).

A seguir, foi tratado da educação alimentar e nutricional, um outro importante tema a ser discutido no âmbito da saúde que pode levar a óbito tanto quanto o suicídio.

Educação Alimentar e Nutricional

Manter uma alimentação saudável traz inúmeros benefícios para a saúde humana e diminuir o risco de desenvolver várias doenças, entretanto, muitas pessoas não tem acesso às informações necessárias sobre hábitos alimentares saudáveis ou não dão a devida importância. Desse modo, viu-se a necessidade de trabalhar o tema na EJA com o objetivo de possibilitar aos alunos acesso às informações básicas sobre educação alimentar e nutricional, fornecendo exemplos práticos e simples que poderiam ser seguidos no dia a dia.

Esse cenário justifica-se, pois, nas últimas décadas é notável as mudanças no perfil alimentar, estilo de vida sedentário e o padrão de saúde da população brasileira, promovendo um aumento impactante nos índices de obesidade do país. Para tanto, faz-se necessário a criação de políticas públicas

e programas de promoção da saúde para que promova ações de controle e prevenção da obesidade, estando esta diretamente vinculada à melhoria dos hábitos alimentares saudáveis, conjuntamente com a prática de atividades físicas (BARONI; MENEZES; CASTRO, 2017).

Assim, em 2012, a Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, construiu coletivamente um documento denominado Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, que adotou o termo "Educação Alimentar e Nutricional" (EAN) e a definiu como:

[...] um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais [...] (BRASIL, 2012, p. 23).

Para isso, realizou-se uma atividade sobre o tema (Fig. 4), utilizando recursos como, slides com imagens, simulações, vídeos e experimentos sobre a importância da mastigação; composição do sistema digestório, estrutura e funções de cada órgão; exemplos práticos de hábitos alimentares saudáveis, mostrando como cada grupo de nutriente é importante no funcionamento do corpo e que o excesso de alguns deles, como os carboidratos, pode provocar danos à saúde.

Ademais, com o conhecimento sobre os nutrientes e os alimentos, expõe-se como um prato de uma refeição poderia ser montado, apresentando as proporções ideais de cada nutriente. Além disso, demonstrou-se como calcular o Índice de Massa Corporal - IMC, a circunferência abdominal e como esses cálculos podem ser analisados para detectar o risco de ter doenças nutricionais.

Figura 4 – Atividade educacional sobre alimentação saudável no contexto do EJA, quarta atividade de educação em saúde desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ano 2019.



Fonte: Arquivos do PIBID.

Essa atividade também levantou a discussão sobre a prevenção dos distúrbios e/ou doenças alimentares, os discentes puderam relatar suas percepções sobre anorexia, obesidade e hipertensão e tirar suas dúvidas sobre o assunto. Dessa forma, resultou em uma ação bem aceita e de bastante interesse do público.

Segundo a Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade (ABESO) esse tipo de atividade no contexto escolar se constitui num espaço estratégico para prevenir a adiposidade, pautando em atividades realizadas de modo transversal, relatando as noções de educação alimentar, oportunizando as

práticas de atividade física e esporte, bem como desenvolver o potencial do indivíduo como um agente de mudança na família (VIUNISKI, 2003).

A obesidade também tem uma relação direta com a prevalência de câncer. Segundo Melo e Pinho (2017), 13% dos casos de câncer no nosso país são atribuídos ao sobrepeso e à obesidade. Este excesso de gordura corporal representa risco para o desenvolvimento de pelo menos 13 tipos de câncer, entre eles o câncer de mama, em mulheres. Isto posto, também se torna imperativo a abordagem desta temática na promoção da saúde, fato que levou a realizar atividades educativas em sala de aula, como descrita a eito.

Outubro Rosa e Novembro Azul

Outubro Rosa e Novembro Azul são campanhas de detecção e/ou prevenção precoce do câncer de mama e próstata, respectivamente. Estes dois tipos de cânceres, segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA), são os de maiores incidências em mulheres e homens, respectivamente, conforme a localização primária do tumor (INCA, 2020).

Dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), mostram que no Brasil, em 2017, o número de mortes por câncer de mama foi 16.927, sendo 16.724 mulheres e 203 homens, enquanto para o câncer de próstata foi 15.391. Esses dados transformam o câncer de mama como o de maior incidência e mortalidade em mulheres, enquanto o câncer de próstata é o segundo de maior mortalidade entre os homens (INCA, 2020).

Face do exposto, enxergou-se a necessidade de trabalhar esse tema com os alunos da EJA, objetivando propiciar conhecimentos sobre essas doenças e debelar medos e angústias, estimulando à adesão de práticas de prevenção e mudanças de comportamento em relação a própria saúde.

Essa atividade foi dividida em dois momentos (Fig. 5). No primeiro momento foi trabalhado o Outubro Rosa, que tem como tema central o câncer de mama, sendo realizada uma roda de conversa com alunos da EJA. Para este

instante, colocamos a mulher como participante ativa dessa história, onde os principais assuntos discutidos foram doença, causas, sintomas, preconceito, tratamentos. Para abordagem utilizou-se materiais como slides, imagens e um vídeo com o depoimento de mulher que venceu o câncer, levantando questionamentos e opiniões sobre o assunto. Ao final, foi entregue a cada participante um laço rosa, símbolo que representa a luta contra o câncer de mama.

Já no segundo momento, houve uma palestra sobre a prevenção do câncer de próstata e a saúde do homem. A partir desta, foram discutidos os cuidados com os homens através de reportagens e pesquisas qualitativas, promovendo debates de cuidado integral, promoção e prevenção com a sociedade masculina. Na oportunidade os alunos tiraram dúvidas, com relação ao tema bem como outros assuntos relacionados aos homens.

Figura 5 - Ação Outubro Rosa, quinta atividade de educação em saúde desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ano 2019.



Fonte: Arquivos do PIBID.

Essas duas ações se mostraram bastantes proveitosas, ficou evidente que os temas abordados e as apresentações realizadas despertaram o interesse e a participação dos alunos da EJA a partir de questionamentos e depoimentos acerca da temática abordada.

Destarte, conforme salienta Oliveira (2019), as atividades de promoção de saúde que difundam saberes que propiciem o diagnóstico precoce é entendido

como um dos métodos mais eficazes na promoção de melhores prognósticos, bem como na redução da mortalidade, tendo o processo de sensibilização como o mais efetivo na melhoria do panorama de adesão da população para o acesso precoce aos métodos diagnósticos e tratamento, ampliando a possibilidade de cura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de concluir, trazemos o abordado por Freire (2014) e Arroyo (2017), no qual destacam que as atividades de promoção de saúde na escola transformam professores e alunos, levando a todos e a todas a visibilidade, amparo, afetividade, respeito, equidade, dignidade e conhecimento, contribuindo para uma formação humana integral e contextualizada.

Por conseguinte, urge a necessidade de constates políticas públicas e programas de saúde e de educação para uma formação cidadã, cooperando para a melhoria da qualidade de vida e saúde da população, tornando cidadãos críticos capazes de melhor compreender a realidade social e os estilos de vida, de modo a adquirir competências que sustentem as aprendizagens ao longo da vida e que favoreçam a autonomia e o empoderamento para a promoção da saúde, singularmente quando abordadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Outrossim, sobreleva-se a inevitabilidade da efetividade de execução de ações de promoção da saúde de forma contínua e diversificada, propondo interações e mudanças no contexto escolar, tornando os participantes do processo, multiplicadores dos saberes.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
384

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa – Petrópolis, RJ:Vozes, 2017.

BARONI, W. S. G. V.; MENEZES, J. B. F.; CASTRO, S. M. V. Avaliação da eficiência da educação nutricional em escolares obesos. **Nutrivisa**, v. 3, n. 3, p. 145-154, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 mai 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 21 mai 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico 15 - Suicídio**: tentativas e óbitos por intoxicação exógena no Brasil, 2007 a 2016. Brasília, 2019. Disponível em: <

<https://www.saude.gov.br/images/pdf/2019/julho/17/2019-014-Publicacao-02-07.pdf>> Acesso em 08 de jun de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, Mikael Lima; SANTOS, Laís Vasconcelos. Educação popular em saúde do trabalhador: perspectivas para o cuidado de enfermagem. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 16, n. 1, 2018.

CEARÁ. Secretária de Saúde. **Boletim Epidemiológico – Arboviroses Urbanas** de 30 de abril de 2020. Disponível em: < https://www.saude.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/9/2018/06/BOLETIM_ARBO_30_04_2020.pdf> Acesso em 08 de jun de 2020.

CICOGNA, J. I. R.; HILLESHEIM, D.; HALLAL, A. L. L. C. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, n. 1, p. 1-7, 2019.

CORDEIRO, E. L.; SILVA, M.T.; SANTOS, L. J. L; SANTOS, G. S. T; SILVA, M. K. R.; SILVA, A. F.; CARVALHO, S. C. A.; SILVA, J. M. F. TENTATIVA DE SUICÍDIO E FATORES ASSOCIADOS À SINTOMAS DEPRESSIVOS. **REVISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS-UNIVERSO RECIFE**, v. 5, n. 2, 2019.

FALKENBERG, M. B.; MENDES, T. P. L.; MORAES, E. P.; SOUZA, E. M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 847-852, 2014.

FIGUEIREDO, R.; PAIVA, C.; MORATO, M. ARBOVIROSES. Rio de Janeiro: Canal Saúde Fiocruz, 1 vídeo, MPEG-4, (26min38s), son., color. (Ligado em Saúde). Disponível em: < <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24607>>, 2017.

FRANÇA, S.; RAMOS, L. O. L. EDUCAÇÃO E SAÚDE NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR(BNCC). **Educon**, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.1-5, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S.; A NDRÉ, M.E.D. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, A.B.C; SOARES, F.M.; COELHO, P.D.; ALVIM, R.O.; MOURÃO-JÚNIOR, C.A.; OLIVEIRA, C.M. A educação em saúde em escolas públicas da zona rural: relato de experiência. **Extensão em Foco**, v. 1, n. 15, 2018.

GONÇALVES, F.C.L; DAL-FARRA, R.A. Educação em saúde: um estudo sobre o consumo de bebidas alcoólicas por alunos de EJA na região metropolitana de Porto Alegre. **PerCursos**, v. 18, n. 36, p. 214-232, 2017.

GRIFFANTE, A.I.; BERTOTTI, L.A.; SILVA, L.P. Os Desafios da EJA e sua relação com a evasão. In: **Anais** do XIII Seminário Escola e Pesquisa: um encontro possível. Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Projetos_EJA/Trabalho/08_03_25_Artigo_-_Os_desafios_da_EJA_e_sua_relacao_com_a_evasao.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

INCA. Ministério da Saúde. Estimativa de Câncer no Brasil. Disponível em: <<https://www.inca.gov.br/numeros-de-cancer>>, 2020.

MARTINS V.F.P.; TEIXEIRA C.S. Ergonomia, legislação brasileira e as demandas de saúde do trabalhador. **R. Perspect. Ci. e Saúde** v. 3, n. 1, p. 127-146, 2018.

MELO, M. E.; PINHO, A. C. Câncer e obesidade: um alerta do INCA. **Rede Câncer**, v. 38, p. 34-35, 2017.

MOREIRA, R. M. M.; FELIZ, T. A.; FLOR, S. M. C; OLIVEIRA, E. N.; ALBUQUERQUE, J. H. M. Análise epidemiológica dos óbitos por suicídio. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 16, 2017.

OLIVEIRA, D. A. L. Políticas de saúde e diagnóstico precoce do câncer de mama no Brasil. **Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde**, v. 4, p. 1, 2019.

OMS. **Folha informativa – Suicídio**. 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839> Acesso em 08 de jun de 2020.

OVERHOLSER, J.C., BRADEN, A.; DIETER, L. Understanding Suicide Risk: Identification of High Risk Groups during High Risk Times. **J Clin Psychol**, v. 68, n.3, p. 349-61, 2012.



e-ISSN: 2177-8183

SIBELLINO, L.O.; FREIRE, R.M.; BACHUR, T.P.R; ARAGAO, G. F; PANTOJA, L.D.M. Atuação discente na produção de folders e panfletos sobre arboviroses como materiais educativos. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 9, n. 3, p. 16-23, 2019.

SOUZA, L. C.; MELO, F. X. A Importância do uso de EPI na prevenção de acidentes. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 9, n. 1, p. 200-215, 2020.

VIUNISKI, N. Projeto Escola Saudável a ABESO Aposta nessa Idéia. **Revista ABESO**, São Paulo, n.16, out.2003.



e-ISSN: 2177-8183

**ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE E PANDEMIA POR COVID-19: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I**

**PRIMARY HEALTH CARE AND COVID-19 PANDEMIC: AN EXPERIENCE
REPORT OF THE SUPERVISED CURRICULUM INTERNSHIP I**

**ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD ANTE LA PANDEMIA COVID-19:
RELATO DE EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA CURRICULAR
SUPERVISADA I**

Kátia Simoni Bezerra Lima

katia.lima@univasf.edu.br

Doutor em Biotecnologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Sueleen Thaísa Henrique de Souza

sueleen.thaisa@univasf.edu.br

Graduanda em Enfermagem

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Quézia Dominique Ribeiro Soares

quezia.dominique@outlook.com

Graduanda em Enfermagem

Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

A Atenção Primária à Saúde (APS) é uma das portas de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS) que permite um acompanhamento de saúde mais abrangente, de forma a proporcionar um cuidado mais holístico da população. Entretanto, boa parte de suas atuações foram prejudicadas pelas sanções necessárias ao controle da pandemia da Covid-19 e por outras mudanças estabelecidas devido ao remodelamento de financiamento. A APS torna-se extremamente relevante para a formação acadêmica do discente de enfermagem, uma vez que, entre outras funções, representa um locus importante para atividades direcionadas a um cuidado integral, com destaque para aquelas relacionadas à educação em saúde. Portanto, objetiva-se descrever as atividades desenvolvidas durante o período de prática do módulo de Estágio Supervisionado I, do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), levando em consideração as barreiras

389

impostas pela pandemia de Covid-19 que ainda se encontra vigente e as mudanças ocasionadas pelo novo modelo de monitoramento/financiamento da APS, o Previne Brasil. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência, no qual são narradas as experiências de estágio de duas acadêmicas de Enfermagem em uma Unidade Básica de Saúde no período de janeiro a abril de 2022. Tais ações oportunizaram a correlação entre o aprendizado teórico com a vivência prática, além do desenvolvimento e aprimoramento de habilidades técnicas e humanas, assim como a percepção de possibilidades e limitações da atuação da Enfermagem na APS em um cenário de transformações significativas.

Palavras-chave: Bacharelado em Enfermagem; Atenção Primária à Saúde; Covid-19.

ABSTRACT

Primary Health Care (PHC) is one of the gateways to the Unified Health System (SUS) that allows for more comprehensive health monitoring, in order to provide a more holistic care for the population. However, a good part of its actions were hampered by the sanctions necessary to control the Covid-19 pandemic and by other changes established due to the financing remodeling. PHC becomes extremely relevant for the academic training of nursing students, since, among other functions, it represents an important locus for activities aimed at comprehensive care, with emphasis on those related to health education. Therefore, this work aims to describe the activities developed during the period of practice of the Supervised Internship I module, of the Nursing course at the Federal University of Vale do São Francisco (UNIVASF), taking into account the barriers imposed by the Covid-19 pandemic that is still in force and the changes brought about by the new PHC monitoring/financing model, Previne Brasil. This is a descriptive study of the experience report type, in which the internship experiences of two nursing students at a Basic Health Unit from January to April 2022. Such actions provided opportunities for the correlation between theoretical learning and practical experience, in addition to the development and improvement of technical and human skills, as well as the perception of possibilities and limitations of nursing performance in APS in a scenario of significant transformations.

Key words: Baccalaureate Nursing Education; Primary Health Care; Covid-19.

RESUMEN

La Atención Primaria de Salud (APS) es una de las puertas de entrada al Sistema Único de Salud (SUS) que permite un seguimiento más integral de la salud, con el fin de brindar una atención más holística a la población. Sin embargo, buena parte de su acciones se vio obstaculizada por las sanciones necesarias para controlar la pandemia del Covid-19 y por otros cambios establecidos con motivo de la remodelación financiera. La APS se torna de suma relevancia para la formación académica de los estudiantes de enfermería, ya que, entre otras funciones, representa un importante locus para actividades dirigidas a la atención integral, con énfasis en las relacionadas con la educación en salud. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo describir las actividades desarrolladas durante el período de práctica del módulo de Pasantía Supervisada I, del curso de Enfermería de la Universidad Federal del Vale do São Francisco (UNIVASF), teniendo en cuenta las barreras impuestas por el Covid-19 pandemia que aún está vigente y los cambios provocados por el nuevo modelo de monitoreo/financiamiento de la APS, Previne Brasil. Se trata de un estudio descriptivo del tipo relato de experiencia, en el que se analizan las experiencias de internado de dos estudiantes de enfermería en una Unidad Básica de Salud de enero a abril de 2022. Tales acciones brindaron oportunidades para la correlación entre el aprendizaje teórico y la experiencia práctica, además del desarrollo y mejora de las habilidades técnicas y humanas, así como la percepción de las posibilidades y limitaciones de la actuación de enfermería. en APS en un escenario de transformaciones significativas.

Palabras clave: Bachillerato en Enfermería; Atención Primaria de Salud; Covid-19.

INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia de Covid-19, a realidade da população, em diferentes setores da sociedade, sofreu profundas transformações para se adequar a um novo modo de vida. Na Atenção Primária à Saúde (APS) esse cenário não foi diferente. No entanto, muitas mudanças, que foram intensificadas pela pandemia, já ocorriam desde 2019, quando foi aprovado o novo modelo de financiamento para a APS, o Previne Brasil, por meio da Portaria nº 2.979/19 (BRASIL, 2019). Logo, o modo de produzir saúde sofreu transformações intensas, que podem ser constatadas mesmo em um curto período.

A APS é o primeiro nível de atenção em saúde, caracterizando-se como principal porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS) e ponto central de comunicação com toda a Rede de Atenção à Saúde (RAS); dessa forma, deve estar em uma situação de maior proximidade com as pessoas, em acordo com os princípios estabelecidos pela Lei nº 8.080/90, como universalidade, integralidade, acessibilidade, equidade, participação social, entre outros (BRASIL, 2012b; BRASIL, 1990).

Assim, a APS, em pactuação ao que é proposto pela lei mencionada anteriormente, deve proporcionar ações de promoção, proteção, prevenção de agravos, diagnóstico, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde (BRASIL, 2012b). Essas ações, desenvolvidas tanto para o indivíduo em sua singularidade como para o coletivo, são promovidas por meio da garantia de serviços de saúde básicos, como acompanhamento de condições clínicas frequentes e de populações-alvo (crianças, adolescentes, mulheres, idosos, gestantes etc.), imunização, controle de doenças crônicas, rastreamento de câncer, entre outros (BRASIL, 2020).

Por muito tempo se manteve uma abordagem patológica ao paciente, devido ao modelo biomédico até então vigente que compunha o perfil do profissional desde sua formação (DOLNY, 2020). Diante disso, o Ministério da Saúde instituiu a Estratégia de Saúde da Família (ESF), como uma forma de reorganizar e fortalecer a assistência da APS, tendo como base uma equipe multidisciplinar que busca assistir a comunidade com cuidado clínico e, ao mesmo tempo, criar um vínculo para manter a continuidade da assistência durante os ciclos de vida dos seus usuários na Unidade Básica de Saúde (UBS) (SANTOS; MISHIMA; MERHY, 2018).

Nesse contexto, a educação em saúde surge como meio necessário para promoção da saúde proporcionada pela ESF, tendo como eixo norteador o fortalecimento da capacidade dos indivíduos da área de abrangência de fazer

escolhas mais conscientes relacionadas à sua saúde (ALVES; AERTS, 2011). Entretanto, levando em consideração que os atores envolvidos nesse processo elaboram diferentes construções de cuidado e, portanto, o próprio serviço de saúde passa por transformações contínuas, é imprescindível que sejam incorporados ao processo educativo elementos para aprimorá-lo constantemente (PINHEIRO; AZAMBUJA; BONAMIGO, 2018).

Logo, atendendo a essa circunstância, surge a importância da articulação entre serviço de saúde e a universidade, que pode ser alcançada por meio de práticas de internato e estágios curriculares. Na disciplina de Estágio Supervisionado, os acadêmicos de Enfermagem podem vivenciar a realidade do cuidado ofertado na UBS ao atuar na assistência e gerência do campo de estágio, propondo intervenções que acrescentem valor e conhecimento aos profissionais e usuários do serviço de saúde (VEIGA *et al.*, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN-E) definem o estágio supervisionado como o momento em que se pode exercer a participação de forma efetiva nos serviços de saúde vivenciando situações reais da prática e gestão profissional, como forma de assegurar a inclusão estudantil na APS (BRASIL, 2001).

No curso de Enfermagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco, há dois Módulos de Estágio Supervisionado, sendo o primeiro o referente à vivência na APS. Tem carga horária mínima de 450 horas em uma UBS e abrange 9,9% da carga horária curricular. Ocorre no penúltimo semestre do curso de Enfermagem e é orientado conforme um Programa de Disciplina (PD) que estabelece as atividades a serem realizadas pelos acadêmicos, visando a vivência de situações reais da prática profissional e gestão do processo de trabalho de Enfermagem na APS.

Destarte, o objetivo deste relato é descrever as atividades desenvolvidas e as situações vivenciadas durante o período de estágio do módulo mencionado,

levando em consideração as barreiras impostas pela pandemia, ainda vigente, e as mudanças ocasionadas pelo novo modelo de monitoramento/financiamento da APS, o Previne Brasil.

METODOLOGIA

O estudo em questão se configura como descritivo do tipo relato de experiência, que consiste em uma modalidade metodológica de escrita científica que possibilita a expressão de vivências a partir da aplicação crítica-reflexiva, com apoio teórico-metodológico, relativa à determinada área de conhecimento, em um esforço acadêmico-científico explicativo que promove a valorização do que foi experienciado (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Neste trabalho, são narradas as atividades desenvolvidas e as situações vivenciadas por duas acadêmicas do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF –, no contexto de prática de Módulo de Estágio Supervisionado I, cujo objetivo é proporcionar ao aluno condições para viver a prática profissional na APS, e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes na área do cuidado coletivo, individual e do processo de gestão e organização do cuidado integral, considerando as políticas de saúde e os grupos prioritários por elas definidos.

O estágio ocorreu no período de janeiro a abril de 2022 em uma UBS do sertão pernambucano, onde foi possível conhecer e experienciar o trabalho da Enfermagem na APS, de forma a assimilar as possibilidades e as limitações da profissão nesse nível de atenção à saúde diante de um cenário de transformações. As UBSs são os locais preferenciais de lotação e atuação da ESF, que devem contar com organização e infraestrutura que viabilizem a garantia de acesso à população (BRASIL, 2015).

A UBS em questão dispõe de quatro equipes de ESF, compostas por um médico, uma enfermeira, técnicas de enfermagem e agentes comunitárias de saúde (ACS); e duas equipes de saúde bucal, a primeira atuando junto com as equipes de ESF 1 e 2, e a segunda, em conjunto com as equipes de ESF 3 e 4.

Quanto à estrutura física do serviço, há: a recepção; quatro consultórios de enfermagem; quatro consultórios médicos; dois consultórios odontológicos; uma sala de arquivo morto; um escovódromo infantil e outro adulto; o almoxarifado; a farmácia; duas salas de acolhimento, sendo uma destinada para triagem em geral e outra para triagem de síndromes gripais; a sala de marcação de consultas e exames; a sala da coordenação; a sala de vacinas; a sala de reunião; a sala do Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF); a sala de curativos; a sala de coleta de exames laboratoriais; a sala de procedimentos; o expurgo; o Centro de Material e Esterilização (CME); a sala de rouparia; o Depósito de Material de Limpeza (DML); quatro banheiros (dois para funcionários e dois para usuários do serviço); e a copa. Como observado pela quantidade de salas, a UBS é bastante extensa e dispõe de uma gama de serviços.

Ainda que em um curto período, foi possível acompanhar e auxiliar o atendimento em: consultas de enfermagem agendadas ou de demanda espontânea; classificação de risco de demanda espontânea de urgência; e ações voltadas à Covid-19. Ademais, participou-se de atividades de educação em saúde das ESF, assim como foram promovidas pelas próprias discentes atividades semelhantes sobre temas diversos entre a equipe de Enfermagem. Além disso, também foram construídos o perfil epidemiológico e sociodemográfico do serviço, bem como um fluxograma dos serviços ofertados para auxiliar o trabalho da recepção do estabelecimento, caracterizando-se como produto do projeto de intervenção também realizado, conforme o que foi estabelecido pelo plano da disciplina.

Todas as ações desenvolvidas foram supervisionadas pela enfermeira preceptora da unidade e pelas demais enfermeiras, havendo ainda orientação de uma professora supervisora de estágio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira fase do estágio foi constituída pelo período de adaptação. As estagiárias tiveram oportunidade, nas duas primeiras semanas, de conhecer a estrutura, os profissionais e a dinâmica de trabalho da unidade, através da articulação com o cronograma de enfermagem do serviço, de forma que ambas estivessem em turnos alternados acompanhando os profissionais em suas atividades de assistência e gerenciamento. Dessa forma, foi possível conhecer a área de abrangência da UBS, suas características sociodemográficas e sanitárias, como também o perfil patológico sazonal existente nos bairros de atendimento.

É válido ressaltar que o estágio ocorreu em um período no qual a UBS teve seu atendimento limitado devido à pandemia. Dentre essas atividades, classificadas pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) como essenciais, foram mantidas: recebimento de demandas de urgência, sendo estas relacionadas a síndromes gripais ou não; pré-natais; tratamento direcionado observado (TDO) de tuberculose e hanseníase; atendimento odontológico; e vacinação.

Sabia-se que as atividades de rotina da APS precisavam ser preservadas, no entanto, para que isso ocorresse era necessário que fosse realizado uma readaptação dos serviços ofertados, através, por exemplo, do empreendimento de teleconsultas por meio de tecnologias de informação e comunicação, como Whatsapp e contato telefônico (MEDINA, *et al.*, 2020). Todavia, é sabido que na maioria das unidades de APS do país há uma baixa disponibilidade de computadores e de acesso à internet, o que impossibilitou, em muitas

localidades, a continuidade das ações próprias da APS, havendo um maior direcionamento para ações voltadas à Covid-19 (CABRAL, *et al.* 2020).

Sendo assim, durante esse período, as atividades de acompanhamento de saúde da mulher e do homem, doenças crônicas (Hipertensão Arterial Sistêmica e Diabetes Mellitus), puericultura e visita domiciliar foram limitadas ao período final do estágio, quando a situação de Covid-19 e síndrome gripal da nova cepa da H3N2 foi amenizada em decorrência da maior adesão à vacinação (ANDRADE, 2022). Essa circunstância comprometeu a experiência das estagiárias, visto que limitou o número dos atendimentos e, por consequência, o aprendizado previsto pela disciplina para o período.

As atividades assistenciais de Enfermagem foram distribuídas seguindo o cronograma semanal das quatro equipes de ESF da UBS, variando de acordo com o dia da semana e o turno. Em relação às atividades gerenciais, estas eram realizadas em horários de trabalho onde não estivesse sendo realizados atendimentos.

Durante as semanas iniciais, as discentes estiveram em rodízio nas seguintes atividades: acolhimento e classificação de risco, atendimento de demanda espontânea no consultório, consulta de pré-natal e realização de curativos. Nas semanas finais, e após o início do cronograma de atendimento e retorno das atividades, o estágio se concentrou nas atividades citadas anteriormente, consulta de puericultura, coleta de exames citopatológicos, consulta de saúde da mulher, e visitas domiciliares. Ressalta-se que as atividades realizadas pelas estagiárias eram supervisionadas pela enfermeira da UBS que estivesse acompanhando-as naquele determinado turno.

O acolhimento e classificação de risco dos usuários de demanda espontânea, não relacionados a síndromes gripais, eram realizados somente pela equipe de enfermagem, sendo destinados dois turnos (manhã e tarde) para esse atendimento. Quanto ao acolhimento e classificação de risco referente a

síndromes gripais, seja por Covid-19 ou não, a unidade direcionava os usuários sintomáticos para um acolhimento específico denominado de “Acolhimento Respiratório”, isolado de outros setores do estabelecimento e gerenciado pela equipe médica com auxílio de técnicas de enfermagem.

De acordo com Engstrom *et al.* (2020), é necessário separar os fluxos de pessoas na UBS, estabelecendo espaços de acolhimento, espera e triagem para pessoas sintomáticas respiratórias em locais específicos, evitando-se aglomeração com outros usuários que não apresentam sintomas respiratórios.

No acolhimento e classificação de risco de demandas não respiratórias, as estagiárias puderam compreender a funcionalidade do sistema do E - SUS na Atenção Primária (e-SUS AP), iniciar o atendimento e colocar em prática a classificação de risco de atendimento do usuário. O sistema de registro do histórico de atendimento do paciente, constituído por atividades que são realizadas na unidade, iniciava na recepção, que encaminhava o usuário para o acolhimento onde eram realizadas as aferições dos sinais vitais pelo profissional técnico. A escuta das queixas era avaliada pelo profissional enfermeiro para realizar a classificação de risco e direcionar o paciente para o atendimento conforme a sua necessidade.

Neste atendimento foi identificado um número grande de interrupções realizadas pelos profissionais recepcionistas, devido a uma dificuldade de estabelecimento de um raciocínio sequencial dos serviços da unidade e falha de comunicação entre os profissionais. Além disso, havia uma dificuldade da população em compreender o fluxo de atendimento de acordo com a sua demanda, e existia uma procura constante da população fora da área de cobertura com demandas crônicas. A repetição desses acontecimentos concluía em um atendimento prolongado dos usuários e sobrecarga de profissionais, alertando para importância da escuta qualificada e acolhimento em todos os setores da unidade (BRASIL, 2013a). Logo, percebeu-se que isso seria um ponto

extremamente relevante para ser abordado na realização de um projeto de intervenção requisitado pela disciplina de estágio.

As manifestações patológicas mais recorrentes no acolhimento foram as gastroenterites e arboviroses, visto que o município estava em época chuvosa, além de mordeduras/arranhaduras de animais. Dessa forma, o atendimento à demanda espontânea no consultório foi marcado pela notificação e encaminhamentos para sorologia de suspeitas de arboviroses, notificações antirrábicas e orientações relativas aos cuidados em caso de gastroenterites.

Nesse período, em virtude do grande volume de paciente com sinais e sintomas sugestivos de Dengue, Zika e Chikungunya, as notificações ocorriam, ainda, na sala de acolhimento, bem como, as orientações acerca dos sinais relacionados às infecções virais, medicações, cuidados com a alimentação e ingesta hídrica, encaminhamento para exames laboratoriais, e o preenchimento da ficha de notificação (BRASIL, 2008). À medida que o número de casos foi diminuindo, esses atendimentos foram redirecionados para os consultórios médicos e de enfermagem, mantendo-se a rotina das orientações e realização da prova do laço.

As notificações relacionadas à profilaxia da raiva foram majoritariamente relacionadas ao contato com cães e felinos. Durante os atendimentos, os usuários eram orientados quanto à limpeza do local da mordedura/arranhadura; observação ao animal (quando possível); a realização da notificação e o encaminhamento de acordo com o tipo de exposição e as condições do animal agressor (BRASIL, 2009).

O atendimento às gastroenterites foi centrado no cuidado com a hidratação e alimentação; orientações sobre a duração dos sintomas e sinais de alerta indicativos de procura imediata a uma unidade de saúde (BRASIL, 2013a).

No que se refere às consultas de acompanhamento e início de pré-natal, as estagiárias realizaram o atendimento integral e acompanharam as diferentes

etapas de desenvolvimento da gestação buscando cumprir os 10 passos para um pré-natal de qualidade (BRASIL, 2012a). Portanto, foi possível avaliar a evolução gestacional relacionada aos hábitos de vida da genitora e comorbidades associadas; averiguar se o esquema básico de imunização para gestantes estava completo; verificar se a suplementação de ferro e ácido fólico estava instituída (caso não estivesse, prontamente seria instituída); e analisar exames trimestrais que foram realizados no intervalo das consultas (se porventura não tivessem sido realizados, eram seguidamente solicitados de acordo com o trimestre gestacional); realizar exame físico; e, quando necessário, era realizado o encaminhamento ao nutricionista, odontologistas e/ou pré-natal de alto risco.

De acordo com o trimestre, a gestante também foi orientada quanto a mudanças físicas comuns daquela etapa, a importância da amamentação exclusiva, a procura dos serviços de referência para o parto, de acordo com a indicação da evolução do pré-natal, sinais do trabalho de parto e cuidados posteriores ao recém-nascido (RN) (BRASIL, 2012a).

O pré-natal foi uma das atividades eleitas pela SMS como essencial e que não foi afetado quanto às sanções de atendimento impostos pela pandemia de Covid-19. Desse modo, durante o período de estágio foi possível acompanhar a evolução da gestação desde a primeira consulta — inclusive com a realização dos testes rápidos de Sífilis, Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), Vírus da Hepatite C (HCV) e Antígeno de superfície do vírus da Hepatite B (HBsAg) na gestante e em alguns casos no parceiro — até consultas realizadas no puerpério com a presença do recém-nascido (RN), nas quais foi possível orientar sobre a amamentação e outros cuidados durante esse período.

Em contrapartida, as consultas de planejamento familiar não atenderam em sua totalidade aos objetivos propostos, visto que as atividades que foram acompanhadas permitiram somente o conhecimento dos anticoncepcionais

disponibilizados pelo SUS e sua administração, e acompanhar a consulta da equipe médica para inserção do Dispositivo Intrauterino (DIU). Muitas usuárias procuravam a UBS apenas para renovação da receita do anticoncepcional e/ou por alguma queixa relacionada a sua saúde sexual e reprodutiva. Demonstrando uma fragilidade e uma necessidade de implementar ações que fortaleçam a participação e adesão da comunidade ao planejamento familiar.

Dessa forma, o profissional, muitas vezes, apresentava dificuldade em estabelecer uma comunicação que oferecesse entendimento e promovesse a saúde da mesma, visto que, o planejamento familiar, iniciado como uma estratégia de controle de natalidade para melhorar as condições socioeconômicas, nutricionais e de moradia, implica na autonomia de escolha dentro do contexto da faixa etária mais relevante na cobertura populacional da unidade (SILVA, *et al.*, 2019).

O cuidado à saúde da mulher também contemplou as atividades assistenciais voltadas ao rastreamento dos cânceres de mama e colo de útero, assim como capacitação de atualização sobre o tema entre enfermeiras e estagiários. Durante as consultas, independente da demanda, informava-se à usuária sobre a faixa etária de rastreio, a importância da sua realização e o dia de atendimento pelo profissional de sua área. A educação em saúde é importante aliada para detecção precoce do câncer. Além disso, a unidade também sofreu com o agravante de que, durante a pandemia, não houve uma procura por esse serviço e, após o retorno regular das atividades, conviveu-se com a ausência de material para a coleta.

Em vista disso, a coleta do exame citológico do colo uterino tornou-se um momento oportuno para conhecimento e atualização da saúde feminina das mulheres que compareceram ao preventivo (AMUD *et al.*, 2020). A consulta se iniciava com o preenchimento da ficha de rastreamento e uma breve explicação da parte prática da coleta. Nesse momento, também eram esclarecidas dúvidas

que surgissem, e as usuárias eram instruídas quanto às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e mudanças fisiológicas da flora vaginal, sendo realizadas orientações de promoção da saúde e prevenção; estímulo a realização do autoexame das mamas; e imunização. Assim, era promovida a adesão da população ao rastreio da infecção ao HPV e suas possíveis evoluções; além de alterações que podem ocorrer na mama (BRASIL, 2013b).

Quanto às atividades desenvolvidas na sala de vacina, estas eram focadas na imunização das doses iniciais e de reforço da Covid-19, desenvolvidas no turno matutino, este destinado apenas para vacinação contra Covid-19 em idosos e adultos, constituindo a maior demanda vacinal durante esse período. As estagiárias auxiliaram na atualização do cartão vacinal e registro dos usuários que tiveram doses administradas, como também participaram da consolidação dos dados (doses utilizadas e qualquer evento excepcional que tenha ocorrido nesse período) para envio à SMS, tendo em vista que há um acompanhamento especial para esse insumo (BRASIL, 2022).

Além das atividades descritas, foi realizado o acompanhamento de outros setores como: recepção, farmácia, sala de procedimentos, sala de curativos e almoxarifado. Alguns desses setores funcionavam com uma dinâmica própria. Na sala de procedimentos, a atuação da enfermagem se limitou à atividade gerencial de observação de condutas profissionais e manuseio de insumos. A experiência na sala de curativos foi um pouco mais abrangente, envolvendo a avaliação de feridas, a realização dos curativos dos mesmos e retirada de pontos (SOUSA, *et al.*, 2022). No entanto, foi observada a falta de materiais para a realização de curativos especiais, limitando o trabalho da equipe na limpeza e proteção da ferida.

Por fim, como segunda etapa do estágio, as discentes contribuíram com a UBS por meio de uma avaliação do perfil epidemiológico e sociodemográfico da área de abrangência e um projeto de intervenção. A avaliação das pessoas que compõem os bairros atendidos pela unidade e seus usuários é importante para realizar a interlocução entre a UBS e as comunidades, visto que cada território tem suas particularidades e elas refletem na procura pelo serviço (COLUSSI; PEREIRA, 2016).

Essa avaliação consistiu em uma análise dos dados colhidos, nos meses de janeiro e fevereiro de 2022 das microáreas de abrangência da UBS, realizada pelos ACSs, relacionados a indicadores epidemiológicos requeridos pela SMS, como número de nascidos vivos, de óbitos, de gestantes, de crianças menores de um ano vacinadas, de hipertensos e diabéticos, entre outros.

Embora essas ações tenham sido realizadas, elas não foram quantificadas conforme o que estabelece o Sistema de Informações de Saúde da Atenção Básica (SISAB), sendo assim, não são visualizadas nos sistemas oficiais. Também, observou-se que o período pandêmico e o novo modelo de financiamento da APS impactaram negativamente nos dados da unidade, visto que os indicadores do SISAB, que também são metas do Previnir Brasil, estiveram em muitas ações específicas abaixo da média nacional, estadual e municipal, ou não foram computadas (HARZHEIM, *et al.*, 2022).

O projeto de intervenção foi elaborado a partir de situações visualizadas no acolhimento e identificadas na recepção da unidade. Dessa forma, foi planejado para capacitar os profissionais da UBS com quem o usuário tem o primeiro contato (recepcionistas e vigias) acerca do tema acolhimento, a fim de melhorar a prestação de serviços aos usuários da área de abrangência da unidade, assim como o fluxo de atendimento do estabelecimento.

No projeto supracitado, foi desenvolvido um fluxograma com as principais demandas da unidade e a orientação a ser dada a respeito delas, como também um fluxograma de classificação de risco em consonância com as diretrizes do Caderno de Atenção Básica n. 28 (BRASIL, 2013a). Enfatizou-se, durante essa atividade, a importância do acolhimento e, conseqüentemente, da escuta qualificada e da empatia. É nesse momento, portanto, que os usuários acabam por fornecer dados necessários para o seu direcionamento adequado ao serviço disponibilizado pelo estabelecimento (VILLANI; LIMA; SILVA; 2017).

O estágio supervisionado possibilita ao discente ampliar a relação teoria e prática nos desafios do cotidiano, conhecer suas áreas de atuação, desempenhar o trabalho em equipe, além de desenvolver habilidades e competências que serão cobradas pelo mercado de trabalho (EVANGELISTA; IVO, 2014; PASCOAL; SOUZA, 2021). Assim, todas as situações vivenciadas puderam ser avaliadas de forma crítica, proporcionando novos aprendizados e aprimoramentos através das atividades desenvolvidas, ressaltando a importância do estágio na formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se nesse estágio que a pandemia de Covid-19 e as patologias sazonais tiveram grande impacto na prestação de cuidados aos usuários da UBS, contexto dessa experiência. Tanto os atendimentos assistenciais como os de gerenciamento tiveram que sofrer adaptações para evitar a contaminação e o contágio do novo vírus. Por isso, a própria experiência do estágio também necessitou de ajustes.

Essa experiência transitória, apesar de inovadora, foi relevante para ressaltar a importância da biossegurança em serviços e atendimentos de menor complexidade, como os classificação de risco e clínicos da APS, além de demonstrar o quanto a adaptação é necessária para o trabalho em saúde.

O Estágio Curricular Supervisionado I, portanto, forneceu oportunidades de relacionar o aprendizado teórico com a vivência prática, além de desenvolver e aprimorar habilidades técnicas e humanas. Também foram percebidas as possibilidades e limitações da atuação da equipe de enfermagem na APS.

Quanto às possibilidades, percebeu-se que o trabalho multidisciplinar e interprofissional desempenhado pelo Enfermeiro propicia a sua autonomia, um entendimento mais amplo das necessidades de saúde dos usuários e um melhor gerenciamento da UBS. Na atuação gerencial do enfermeiro, destaca-se, principalmente, a gestão dos recursos humanos e materiais, que facilita o atendimento do usuário, e as ações de planejamento, as quais facilitam o atingimento de metas e propiciam o controle das atividades realizadas pela UBS.

Dentre as limitações, que também se constituíram como desafios para as próprias estudantes, pode-se citar a falta de recursos financeiros que impacta negativamente no cuidado ao usuário do serviço de saúde (como a situação de falta de materiais para realização de curativos), o novo modelo de financiamento/monitoramento da APS e a própria pandemia que, conforme descrito, limitou os atendimentos.

Um outro desafio também diz respeito ao trabalho em equipe, cujos obstáculos foram enfrentados não só por estudantes, mas também pelos próprios profissionais de saúde. A comunicação e a corresponsabilidade são habilidades fundamentais que precisam ser desenvolvidas por todos, para que haja efetividade nas ações realizadas em conjunto.

Assim, pode-se concluir que o estágio constitui uma etapa fundamental para formação profissional, proporciona reflexão crítica sobre as situações vivenciadas e favorece trocas de experiências entre acadêmicos e profissionais. Logo, além de promover mudanças significativas para o próprio estabelecimento concedente do estágio, prepara o estudante para o campo de trabalho, principalmente em um contexto desafiador como o da pandemia atual.

REFERÊNCIAS

AMUD, A. *et al.* Dificuldades vivenciadas pela mulher frente à coleta do exame citopatológico. **Research, Society and Development**: v. 9, n. 11, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10046> Acesso 18 abr. 2022.

ANDRADE, L. Secretaria Municipal de Saúde. Direção de Atenção Básica. **Cronograma de atendimento e retorno das atividades**. Petrolina: SMS, DAB, 2022.

ALVES, G. G. AERTS, D. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Revista Ciência & Saúde Coletiva** [online]: v. 16, n. 1, p. 319-325, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/KWBfzpcCq77fTcbYjHPRNbM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES N. 3, de 07 de novembro de 2001**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da República Federativa da União. Brasília, 09 nov. 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resoluo-cne-ces-n-3-de-7-de-novembro-de-2001-diretrizes-nacionais-curso-graduacao-enfermagem_6933.html . Acesso 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.979, de 12 de novembro de 2019**. Institui o Programa Previne Brasil, que estabelece novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde no âmbito do

Sistema Único de Saúde, por meio da alteração da Portaria de Consolidação no 6/GM/MS, de 28 de setembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2019, p. 97. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.979-de-12-de-novembro-de-2019-227652180>. Acesso 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011.** Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (Pacs). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 22 Out. 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.htm. Acesso 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Extraordinária de Enfrentamento à COVID-19. **Plano Nacional da Operacionalização da Vacinação Contra a COVID-19.** ed. 12, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacinacao-contracovid-19.pdf>. Acesso 18 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Acolhimento à demanda espontânea.** CADERNOS DE ATENÇÃO BÁSICA. Brasília: Ministério da Saúde, n. 28, v. 1, 2013a. 56p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_demanda_espontanea_cab28v1.pdf. Acesso 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Atenção ao pré-natal de baixo risco.** CADERNOS DE ATENÇÃO BÁSICA. Brasília: Ministério da Saúde, n. 32, 2012a. 318 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_32_pre_natal.pdf. Acesso 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Controle dos cânceres do colo do útero e da mama.** CADERNOS DE ATENÇÃO BÁSICA. Brasília: Ministério da Saúde, n. 13, v. 2, 2013b. 19-107p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/controlcancerescolo_uter0_2013.pdf. Acesso 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Dengue, Esquistomose, Hanseníase, Malária, Tracoma e Tuberculose**. CADERNOS DE ATENÇÃO BÁSICA. Brasília: Ministério da Saúde, n. 21, v. 2, 2008. 21p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cab_n21_vigilancia_saude_2ed_p1.pdf . Acesso 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Gestão da Atenção Básica**: características das unidades básicas de saúde [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 371p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/retratos_atencao_basica_gestao_a_tencao_n2_v1.pdf. Acesso 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b. 110 p. (Série E. Legislação em Saúde). Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>. Acesso 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Vigilância em saúde : zoonoses**. CADERNOS DE ATENÇÃO BÁSICA. Brasília: Ministério da Saúde, n. 22, 2009. 228 p. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcdad22.pdf. Acesso em 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Saúde da Família. **Carteira de serviços da Atenção Primária à Saúde (CaSAPS)**: versão profissionais de saúde e gestores [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. 83 p. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/casaps_versao_profissionais_saude_gestores_completa.pdf. Acesso 16 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 20 set. 1990. p.18055-18059. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso 16 abr. 2022.

CABRAL, E. R. M. Contribuições e desafios da Atenção Primária à Saúde frente à pandemia de COVID-19. **InterAmerican Journal of Medicine and Health**: v. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em:
<https://iajmh.emnuvens.com.br/iajmh/article/view/87>. Acesso 18 abr. 2022.

COLUSSI, C. F. PEREIRA, K.G. **Territorialização como instrumento do planejamento local na Atenção Básica** [Recurso eletrônico]. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Florianópolis, 2016 (Série – Formação para Atenção Básica). 86p. Disponível em:
https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/13957/1/TERRITORIALIZACAO_LIVRO.pdf . Acesso em 18 abr. 2022

DOLNY, L. L. *et al.* Educação permanente em saúde (EPS) no processo de trabalho de equipes de saúde da família (ESF). **Revista Brasileira de Saúde** , v. 3, n. 1, pág. 15-38, 2020. Disponível em:
<https://brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/5876>. Acesso 16 abr. 2022.

ENGSTROM, E. *et al.* **Recomendações para a organização da Atenção Primária à Saúde no SUS no enfrentamento da Covid-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. 13 p. Disponível em:
<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41404>. Acesso 18 abr. 2022.

EVANGELISTA, D.L.; IVO, O. P. Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional de enfermagem: expectativas e desafios. **Revista Enfermagem Contemporânea**: v. 3, n. 2, p.123-130, 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.17267/2317-3378rec.v3i2.391>. Acesso 10 mar. 2023.

HARZHEIM, E. *et al.* Atenção primária à saúde para o século XXI: primeiros resultados do novo modelo de financiamento. **Revista Ciência & Saúde Coletiva** [online]: v. 27, n. 02, pp. 609-617, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.org/article/csc/2022.v27n2/609-617/#>. Acesso 13 abr. 2022.

MEDINA, M. G. *et al.* Atenção primária à saúde em tempos de COVID-19: o que fazer? **Cadernos de Saúde Pública** [online]: v. 36, n. 8, p. 1-5, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n8/e00149720/pt/#>. Acesso 18 abr. 2022.

MUSSI, R. F. F. FLORES, F. F. ALMEIDA, C. B. Pressupostos para Elaboração de Relato de Experiência como conhecimento. **Revista Práxis Educacional**: v.

17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso 16 abr. 2022.

PASCOAL, M. M.; SOUZA, V. A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de enfermagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação. São Paulo, v.7, n.6, p.536-553, 2021. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.v7i6.1408. Acesso 10 mar. 2023.

PINHEIRO, G. E. W. AZAMBUJA, M. S. BONAMIGO, A. W. Facilidades e dificuldades vivenciadas na Educação Permanente em Saúde, na Estratégia Saúde da Família. **Saúde em Debate** [online]: v. 42, n. 4, p. 187-197, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/fxDM8Km9jhC3wpz59nQZJxM/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso 17 abr. 2022.

SANTOS, D. S. MISHIMA, S. M. MERHY, E. E. Processo de trabalho na Estratégia de Saúde da Família: potencialidades da subjetividade do cuidado para reconfiguração do modelo de atenção. **Revista Ciência & Saúde Coletiva** [online]: v. 23, n. 3, p. 861-870, 2018. Disponível em:
<https://www.scielosp.org/article/csc/2018.v23n3/861-870/#ModalArticles>. Acesso 17 abr. 2022.

SILVA, L. A. S. *et al.* Planejamento familiar: medida de promoção de saúde, uma revisão bibliográfica. **Revista extensão**, v. 3, n. 1, p. 151-161, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/1691>. Acesso 18 abr. 2022.

SOUSA, M. B. V. *et al.* Assistência de enfermagem no cuidado de feridas na atenção primária em saúde: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 48, 2020. Disponível em:
<https://18.231.186.255/index.php/saude/article/view/3303>. Acesso em 18 abr. 2022.

VILLANI, R. A. G. LIMA, E. H. SILVA, M. S. Acolhimento da Atenção Primária à Saúde: uma Revisão dos Benefícios e Desafios. **Revista Veredas MPCT** [eletrônica]: Edição Especial, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em:
<http://blog.devrybrasil.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/648/pdf>. Acesso 18 abr. 2020.

VEIGA, G. A. *et al.* Metodologia ativa no estágio supervisionado de enfermagem: inovação na atenção primária à saúde. **Revista Baiana de**



e-ISSN: 2177-8183

Enfermagem: Salvador, v. 34, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/34857>. Acesso 17
abr. 2022.