CONHECIMENTO E MULTIDISCIPLINARIDADE

VOL. 2

PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

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

ORGANIZADOR:
FELIPE ASENSI

CONHECIMENTO E MULTIDISCIPLINARIDADE
VOL. 2

PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Felipe Asensi (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS
Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

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

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

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

C749

Conhecimento e Multidisciplinaridade / Felipe Asensi (organizador). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 2; 550 p.

ISBN 978-65-87489-44-5

1. Conhecimento. 2. Multidisciplinaridade. 3. Epistemologia. 4. Pesquisa acadêmica. I. Asensi, Felipe (org.).

CDD 370.7

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

ARTIGOS **15**

A EDUCAÇÃO DURANTE E PÓS-COVID-19 NA PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 17
Lucas Jackson do Nascimento

TDICS E ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO WHATSAPP 27
Francisco Dened Lima Alves

AUTORREVISÃO: UM OLHAR REFINADO PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR 46
Ivanice Nogueira de Carvalho Gonçalves

DOENÇAS REEMERGENTES E VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA: FATORES QUE FAVORECEM NOVAS EPIDEMIAS NO CONTEXTO DA COVID-19 NO BRASIL 69
Andrezza do Espirito Santo Cucinelli

ESTRATÉGIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES VIGENTES 92
Aparecida Dias Terras Gomes
Ivanice Nogueira de Carvalho Gonçalves
Laelma Alves Barros
Roselita Soares de Faria

DESIGUALDADE SOCIAL: BRASIL E O ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DA COVID-19 109
Ralphilane Mary de Mendonça Mascarenhas

MUNDANÇAS SOCIAIS, NOVAS TECNOLOGIAS E O DIREITO AO ESQUECIMENTO.....125
Leandro Lucas Faccin

PROGRAMA HABITACIONAL NO CAMPO MARANHENSE: ADAPTAÇÃO DO CAMPONÊS À UMA POLÍTICA INCOMPATÍVEL.....147
Amanda Marques Gomes

DISTANCIAMENTO FÍSICO X ISOLAMENTO SOCIAL: ENSAIO SOBRE O IDOSO CUIDADOR NA PANDEMIA COVID-19.....162
Priscila de Oliveira Cabral Melo

A ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: UM DISCURSO FORA DOS PADRÕES MORALISTAS.....175
Shirley Santos Nascimento

TRAUMAS SEXUAIS EM ADOLESCENTES: UM OLHAR NEUROCIENTÍFICO DO EDUCADOR.....194
Shirley Santos Nascimento

EDUCAÇÃO E COVID 19: AS POSSÍVEIS NECESSIDADES DOS PROFESSORES NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19.....218
Laelma Alves Barros

AGRONEGÓCIO BRASILEIRO COMO GERADOR DE RIQUEZAS E PREJUÍZOS: CONSEQUÊNCIAS DO USO DE AGROTÓXICO NA CHAPADA DO APODI – CE.....236
Rafael Façanha Marques

A NATUREZA JURÍDICA E AS PECULIARIDADES DOS CONTRATOS CELEBRDOS ENTRE SHOPPING CENTER E LOJISTAS.....248
Rafael Façanha Marques

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE: RETROCESSOS E SILENCIAMENTOS 265
Roselita Soares de Faria

DA ECONOMIA DA NATUREZA À CRISE ECOLÓGICA: UM DIÁLOGO COM LEONARDO BOFF SOBRE AÇÕES ANTRÓPICOS E IMPACTOS AMBIENTAIS..... 284
Tailane Ribeiro Nogueira
Antônio Cícero de Andrade Pereira

DEFESA DE DIREITOS HUMANOS & PRODUCÃO DE CUIDADO(S): DESAFIOS ENTRE A REFORMA SANITÁRIA E A REFORMA PSIQUIÁTRICA NO BRASIL..... 294
Fabiana Nunes Merhy-Silva

PESQUISA-INTERVENÇÃO NAS REDES DE ATENÇÃO A SAÚDE: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INTERPROFISSIONAL[?]..... 317
Fabiana Nunes Merhy-Silva

RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCURSIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA..... 341
Fabíola Alice dos Anjos Durães
Cleberson Henrique de Moura

TERTÚLIA LITERÁRIA: A ARTE DE LER POR MEIO DO DIÁLOGO E DA DÁDIVA..... 366
Aparecida Dias Terras Gomes

"O CASTELO BRANCO" DE ORHAN PAMUK: DIÁLOGOS COM GEORGES SNYDERS E JOHN DEWEY..... 379
Cleberson Henrique de Moura
Fabíola Alice dos Anjos Durães

ORIGEM DOS VÍRUS CORONAS: COMO O MERCADO DE ANIMAIS INFLUENCIA NO SURTO DE DOENÇAS EM HUMANOS?..... 393
Cláudia Lilian Alves Dos Santos

O ENSINO DE FÍSICA POR PROFESSORES NÃO LICENCIADOS EM FÍSICA: DESAFIOS E OBSTÁCULOS METODOLÓGICOS..... 408
Wanderson Silva de Sousa
Antônio Cícero de Andrade Pereira

COVID-19 E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DIFICULDADES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM.....423
Andrezza do Espirito Santo Cucinelli
Leandro Lucas Faccin

PRODUÇÃO ACADÊMICA HUMANIZADA: RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO COMO ELEMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....450
Aline Gonçalves de Freitas

A EDUCAÇÃO NO "NOVO NORMAL" E O "CTSA": UMA ABORDAGEM DE ENSINO QUE DIALOGUE COM AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMI.....462
Aline Taymara de Melo

A REALIDADE DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO CEAD - UFJF.....487
Alexandre Villar de Oliveira

RESUMOS.....499

A SAÚDE PÚBLICA NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL: COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIA.....501
Claudia Lima Monteiro

ENTRE A ÉTICA E A RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL.....503
Felipe da Silva Lopes

O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL NO BRASIL PELA LENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DIANTE DE UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS REALIDADES).....511
Felipe da Silva Lopes

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E O ADOECIMENTO MENTAL DOS TRABALHADORES: EXISTE ESSA RELAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA NEOLIBERAL?.....514
Cláudia Costa Paniago Pereira
Taciana Cecília Ramos

ANTONIO DE MONTESINOS E BARTOLOMEU DE LAS CASAS: A GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA DO SÉCULO XVI520
César Evangelista Fernandes Bressanin

HISTÓRIA DO DIREITO DE AUTOR NO BRASIL.....525
Marissol Barbosa de Souza Pinheiro

AUDIÊNCIAS VIRTUAIS NOS JUIZADOS ESPECIAIS CÍVEIS: AVANÇO OU OBSTÁCULO?.....530
Larissa Borsato da Silva

A PRODUÇÃO ACADÊMICA COMO RESULTADO DA PESQUISA CIENTÍFICA: UM REFLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....535
Mateus Além Silva Lima

NUVEM DE GAFANHOTOS: UM FENÔMENO MIGRATÓRIO.....540
Cláudia Lilian Alves Dos Santos

O CASO "XIMENES LOPES VERSUS BRASIL" E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE MENTAL NO PAÍS À LUZ DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.....543
Taciana Cecília Ramos

O PRINCÍPIO DO NÃO CONFISCO: OS DESAFIOS PARA A INTERPRETAÇÃO E APLICAÇÃO NO CASO CONCRETO.....547
Lívio Augusto de Carvalho Santos

CONSELHO DO CAEduca E CAED-Jus

- Adriano Rosa (Universidade Santa Úrsula, Brasil)
- Alexandre Bahia (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)
- Alfredo Freitas (Ambra College, Estados Unidos)
- Antonio Gasparetto (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Brasil)
- Antonio Santoro (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
- Bruno Zanotti (Polícia Civil do Estado do Espírito Santo, Brasil)
- Claudia Nunes (Universidade Veiga de Almeida, Brasil)
- Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)
- Daniel Giotti de Paula (Procuradoria da Fazenda Nacional, Brasil)
- Denise Salles (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Edgar Contreras (Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia)
- Eduardo Val (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
- Fabiana Eckhardt (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Felipe Asensi (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
- Fernando Bentes (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)
- Glaucia Ribeiro (Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)
- Gunter Frankenberg (Johann Wolfgang Goethe-Universität - Frankfurt am Main, Alemanha)
- Jardelino Menegat (Universidade Lassale, Brasil)

- João Mendes (Universidade de Coimbra, Portugal)
- Jose Buzanello (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
- Jose Miranda (Centro Universitário Montes Belos, Brasil)
- Klever Filpo (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Luciana Souza (Faculdade Milton Campos, Brasil)
- Marcello Mello (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
- Marcelo Mocarzel (Universidade Lassale, Brasil)
- Marcia Cavalcanti (Universidade Santa Úrsula, Brasil)
- Nikolas Rose (King's College London, Reino Unido)
- Oton Vasconcelos (Universidade de Pernambuco, Brasil)
- Paula Arévalo Mutiz (Fundación Universitária Los Libertadores, Colômbia)
- Pedro Ivo Sousa (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
- Rafael Bastos de Oliveira (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
- Rosangela Tremel (Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil)
- Santiago Polop (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
- Saul Tourinho Leal (Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil)
- Sergio Salles ((Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Siddharta Legale (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
- Susanna Pozzolo (Università degli Studi di Brescia, Itália)
- Thiago Mazucato (Fundação Educacional de Penápolis, Brasil)
- Thiago Pereira (Novo Liceu, Portugal)
- Tiago Gagliano (Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)

SOBRE O CMPA

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

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

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

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

Os Conselhos Científicos do **CAEduca** e do **CAED-Jus** são compostos por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional, tendo membros do Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Portugal, Reino Unido, Itália e Alemanha.

Em 2020, o **CAEduca** e do **CAED-Jus** organizaram o **Congresso Multidisciplinar de Produção Acadêmica (CMPA 2020)**, que ocorreu entre os dias 29 a 31 de julho 2020 em conjunto com o **Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos (INTERDH 2020)**. Ambos os eventos contaram com mais de 60 Grupos de Trabalho e mais de 100 artigos e resumos expandidos de 79 universidades e 43 programas de pós-graduação stricto sensu.

A seleção dos trabalhos (artigos e resumos) apresentados ocorreu através do processo de *peer review*. Os trabalhos do **CMPA** aprovados e apresentados no evento foram publicados no volumes 01 e 02 do livro "Produção de conhecimento no século XXI".

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

ARTIGOS

A EDUCAÇÃO DURANTE E PÓS-COVID-19 NA PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lucas Jackson do Nascimento

1. INTRODUÇÃO

Com a chegada do coronavírus ao Brasil, a educação do país sofre mudanças radicais. Muitos professores estão perdidos na transição da forma de ensinar, pois, trocar a lousa de uma sala de aula para uma virtual é um desafio. É durante a dificuldade que as possibilidades chegam, promovendo modificações para o futuro. Nossa educação tradicional está centrada no conceito *off-line*, ou seja, numa educação tradicional que não utiliza meios tecnológicos para a efetivação do ensino. De fato, nos últimos anos a tecnologia foi ganhando espaço no cotidiano dos brasileiros e consequentemente, afetando o processo de ensino-aprendizagem. Estudantes levam seus *smartphones* para o ambiente escolar e a instituição não consegue lidar com essa inserção em seu espaço, construído sem metodologias de uso das tecnologias da informação para facilitar o acesso à aprendizagem.

Este trabalho questiona então quais consequências terão a educação brasileira a partir da pandemia do COVID-19? Para isso, será conceituado o que é a educação *off-line*, a educação *on-line*, trazendo discussões acerca dessas modalidades educacionais e demonstrando a necessidade de uma formação docente eficaz para a transformação

educacional em tempos de pandemia, para efetivar uma educação mais próxima da realidade dos estudantes para o agora e para o futuro.

2. EDUCAÇÃO *OFF-LINE*, EDUCAÇÃO *ON-LINE* E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: QUEM É QUEM?

A educação básica escolhida pelo Brasil é pensada de forma tradicional: espaço escolar e livros didáticos. Há pouco tempo, recursos tecnológicos foram inseridos para dar suporte ao professor e ao ensino, mas com a falta de financiamento e formação docente para lidar com esses recursos, acabam não obtendo êxito. A educação brasileira nos dias atuais, pode ser entendida a partir de 3 modalidades: Educação *off-line*, *on-line* ou híbrida.

2.1. EDUCAÇÃO *OFF-LINE:* PENSADO NA PERSPECTIVA TRADICIONAL

Educação *off-line* (ou educação tradicional) é considerada a modalidade de ensino cujas características de ensino e aprendizagem não fazem uso de tecnologias como preditoras de sua aplicação. Esse modelo educacional vem sendo moldado desde o início da humanidade, junto à necessidade do homem para obter conhecimento sobre si e aquilo que o cerca. Leão (1999) entende a educação tradicional como a modalidade que é perpetuada e defendida por conservadores, que não se vêem favorecidos por mutações e modificações de paradigmas, construída então, em uma organização de sistemas inspirados na sociedade burguesa para auxiliar na construção e consolidação de uma sociedade democrática. Acrescenta ainda a aplicabilidade da escola como colaboradora na construção e consolidação de uma sociedade democrática, a partir das necessidades burguesas.

Dessa forma Savani (1991 *apud* Leão 1999, p. 188) afirma que "(...) A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos." Podendo assim, analisar as iniciativas centralizadas no professor para fazer a transmissão de conhecimentos e comportamentos adequados para a vida social. Nesta perspectiva, alguns conceitos da escola tradicional ainda são reproduzidas nos dias atuais e são contesta-

das a partir de percepções construtivistas na educação, criando-se duas linhas paradigmáticas vigentes: o paradigma da educação tradicional e o da educação construtivista.

A necessidade do homem em obter respostas sobre o conhecimento e o espaço em que ele está inserido é uma discussão feita desde os primórdios da humanidade, de forma que os paradigmas de percepção da raça humana são criados e modificam-se através da linha histórica. Behrens e Oliari (2007) trazem uma cronologia necessária para entender como a construção da sociedade e do conhecimento esteve e está ligado nos processos e posições da escola como parte dessa construção:

Na Pré-história, a crença e os fenômenos naturais eram depositados nos deuses, de origens sobrenaturais, dando início a era dos mitos. A época da Grécia Antiga ou a "Era da Teoria do Conhecimento Clássico", percebia a razão humana como propulsor do conhecimento da vida humana e da natureza. Com o surgimento da idade média é dado início a "Teoria do Conhecimento", onde Deus é o criador de tudo e o homem é sua criatura, de modo que a verdade era buscada pela fé e crença nas Sagradas Escrituras, de forma que o conhecer é trazido como divindade. A racionalidade é aceita tendo a fé tida como superior. O Renascimento traz a volta do homem como centro da humanidade e detentor direto do processo do conhecimento, no qual recusa os outros paradigmas como meios dessa produção. Esta época marca a ciência deve ser entendida apenas por estudos que poderiam ser medidas e quantificadas.

Após toda essa modificação de paradigmas entramos na Idade Moderna, época de grandes contribuições para a percepção do conhecimento. Nessa era, o conhecimento é reconhecido como certeza absoluta e inquestionável, obtendo resultados tanto pela precisão dos fatos quanto por sua subjetividade, a partir da observação e com suporte da lógica e da matemática para induzirem e deduzirem os fatos. No século XIX é iniciado uma nova transformação do paradigma moderno, cujo objetivo é buscar a compreensão da personalidade e inteligência humana, ainda com ajuda da matemática.

A partir disso, nasce a Psicologia e grandes teorias para responder a busca dessa compreensão. Em contrapartida, Augusto Comte emerge

com a proposta sociológica da corrente positivista, onde o conhecimento está centrado no objetivo e não no sujeito. Sua corrente aponta a necessidade da objetividade, impessoalidade e neutralidade para a aceitação de hipóteses fidedignas. Nas crescentes discussões, o paradigma tradicional (ou paradigma newtoniano-cartesiano) entra com uma perspectiva conservadora para o entendimento da crença na simplicidade das situações, na estabilidade das variáveis e na objetividade, buscando um padrão do conhecimento e alinhá-los ainda mais a realidade. Este paradigma fragmentou o conhecimento, dividindo-os em áreas, cursos e disciplinas, modificando as práticas pedagógicas escolares: o professor é o detentor do saber obtido historicamente e repassar para o aluno, considerado desprovido do saber e ambos robotizados neste processo.

Gadotti (1995 *apud* LEÃO, 1999) explica como o iluminismo educacional respaldou a pedagogia burguesa e a ideia prioritária na transmissão de matérias para formar um cidadão disciplinado para a sociedade burguesa, oferecendo instrução mínima para a classe operária, com a lógica de emprestar a educação para estes. Paradigmas vêm e vão, o que foi previamente entendido como escola tradicional não é a mesma que vemos hoje, resistindo conceitos semelhantes que moldam o fazer educacional nos dias atuais. O modelo de ensino do século passado já não comporta a sociedade em que estamos vivendo, no qual foi necessário mudanças teóricas e metodológicas, possibilitando mudanças da essência da educação tradicional, sendo necessário modificar nossas práticas e percepções acerca do mundo em que vivemos e como o processo de ensino e aprendizagem estão sendo empregados na educação hoje e o que fazer para mudarmos essas concepções.

2.2. EDUCAÇÃO *ON-LINE* E A EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Como resposta desses mudanças teórico-metodológicas da educação, nasce o construtivismo enfatizando a necessidade de perceber que nada está acabado e que o conhecimento não é dado como algo finalizado, constituindo-se pela interação do indivíduo com o meio físico e social. Essa percepção modifica o pensar sobre o ensinar e o aprender,

entendendo que o paradigma de ensino não se constitui como uma metodologia e sim um posicionamento diferenciado à capacidade de aprender. A fórmula de ensinar e aprender modificaram-se de acordo com essas perspectivas e contribuições de grandes teóricos, como por exemplo Jean Piaget e sua teoria desenvolvimentista, onde credita a relevância da cognição e do ambiente para desenvolvimento de habilidades da criança com um sistema sequencial (LEÃO, 1999; BHERENS & OLIARI, 2007).

Para Leão (1999), a educação construtivista considera o estudante como um ser ativo, refutando a ideia de passividade antes lhe empregada e o professor como mediador de ambientes que irão propiciar essa modificação educacional. O profissional que irá mediar esse espaço de aprendizagem deve estar preparado para entender a educação com viés construtivista, modificando suas ações para propiciar metodologias de trabalho e organizações curriculares adequados para gerar uma aprendizagem significativa, com conhecimentos que irão modificar o desenvolvimento pessoal dos estudantes envolvidos no processo. Se faz necessário entender que o construtivismo não é vista como uma teoria educacional nem uma metodologia de ensino, mas sim uma perspectiva teórica de como o ser humano chega ao conhecimento.

A perspectiva sobre o mundo que nos cerca está sendo modificado a partir do enfrentamento ao coronavírus. A forma em que as interações humanas acontecem foram alteradas e o entendimento sobre a era digital também. Achava-se que a era digital já estava implantado na rotina dos brasileiros até o início do isolamento social, obrigando o uso da tecnologia para praticamente toda e qualquer interação humana. A educação presencial teve de ser modificada para respeitar as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e tomou-se um Ensino Remoto Emergencial (ERE), cujo objetivo é usar a tecnologia para permitir aulas com recursos *on-line*.

Há um desentendimento sobre o que é o ERE e a Educação à Distância (EaD), muitos estudantes pensam que suas aulas passaram de uma modalidade para a outra. Mas, entende-se como EaD uma modalidade distinta cujo maior objetivo é promover a aprendizagem de forma independente, significativa e centrada no desenvolvimento do

estudante a partir de metodologias e organizações administrativas diferentes da educação presencial. A EaD já executa seu trabalho na educação brasileira há muitas décadas, focando sua ação na educação superior, organizada em pólos presenciais, subsistemas de funcionamento administrativo e uma linguagem própria de funcionamento do fazer pedagógico nesse espaço (POLAK, MELLO & PAZOTTI, 2012).

O meio termo das modalidades presenciais e a distância é denominada como educação híbrida, onde propõe a educação mista e conectada de conteúdo presencial e virtual. Essa terceira modalidade de ensino busca estimular o protagonismo, o trabalho colaborativo e o exercício da autonomia. Os papéis dos atores educacionais se modificam: os estudantes deixam de ser submissos e passam ser o meio do processo, enquanto o professor atua como suporte para mediação do desenvolvimento da aprendizagem, articulando metodologias e currículos de competências básicas e transversais para o favorecimento do crescimento do indivíduo central do processo de aprendizagem. Dessa forma: "Trata-se de uma metodologia que propõe momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, com o apoio da tecnologia, valorizando a interação entre alunos e professor" (CANNATÁ, 2017, p. 16).

Com esse contato direto em meio a pandemia que os estudantes da educação presencial estão tendo, suas expectativas do aprender ajustam-se ao cibernético no processo de ensino e a educação básica deve estar preparada para responder às demandas que fazem presente ao novo cotidiano dos estudantes brasileiros e melhor ainda: os professores devem estar formados para essas demandas, pensando em uma nova perspectiva de educação básica a partir das concepções da educação híbrida.

3. A EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO O FUTURO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação híbrida tende a ser uma tendência relevante para responder às demandas de uma nova geração de estudantes que viram facilidades no processo de aprender no processo virtual. As TIC's e

metodologias ativas já fazem parte da educação brasileira, mas precisam ser incorporadas pela educação básica como dispositivos positivos para a educação e não negativos, como fonte de distração para os estudantes.

O pensamento dos educadores sobre a educação não deve ser mais aquela em que o seu papel é de transferir o conhecimento para os educandos, como Freire (1996) relata a denominada educação bancária, na qual é vista de forma tradicional, o estudante como um ser incapaz de produzir conhecimento. O educador tem então como objetivo em uma educação construtivista e pós-moderna, fornecer meios de desenvolvimento do educando, sejam elas de cunho pessoal ou acadêmico. O ensino híbrido, com uma proposta aqui encarada como duas facetas (presencial x virtual e conhecimentos primários x conhecimentos transversais) pode ser usada para promover o protagonismo, o trabalho colaborativo e desempenho de autonomia.

A partir das contribuições de Cannatá (2017), as quatro facetas mencionadas se contemplam. Em sua prática, foi percebido a modalidade presencial como espaço para desenvolvimento e absorção dos conhecimentos primários e a modalidade virtual para os conhecimentos transversais. Entretanto, isso não é um modelo único de atuação. Pensar a educação híbrida é mobilizar a inversão dos processos, ou seja, enquanto a educação tradicional entrega para o estudante o conteúdo em sala de aula (coletivo) e depois levar os aprendizados para casa (individual), a educação híbrida revela a importância de entregar os assuntos para serem pré-analisados pelos estudantes em sua individualidade, pois, ao chegar à escola com dúvidas e conhecimentos pré-existentes, terão oportunidades de promover um debate coletivo.

Essa concepção é interessante ao pensarmos a autonomia e desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, em sua singularidade e em seu tempo de progresso. As atividades *on-line* estariam postas para que os estudantes iniciem uma gestão melhor de seu tempo, para não ficarem sobrecarregados e/ou perderem o interesse nos assuntos por que foram obrigados a estudar tal assunto em uma hora em que não estão se sentindo bem ou simplesmente não quererem por aquele momento proposto que seria inserido se estivessem em sala de aula. Com a educação híbrida, por estarem no centro do processo educacional, os estu-

dantes têm direito de escolha em quais assuntos estudar, como estudar e quanto estudar, seguindo diretrizes curriculares.

Vale salientar que mesmo que o educando seja agora entendido como peça central no processo do aprender, toda a equipe deve estar formada para essas transformações educacionais. A partir disso, é necessário pensar políticas de formação que disponham serviços de informação para os agentes que movem a educação básica, principalmente os professores.

4. FORMANDO PROFESSORES PARA O FUTURO TECNOLÓGICO

É improvável planejar o futuro da educação brasileira sem a tecnologia como um dos subsídios para sua execução. Junto desse processo pandêmico e a necessidade de acionar esse recurso para continuação do ano letivo foi capaz de trazer novas experiências para a educação brasileira e todos os agentes deste processo: professores tiveram de reinventar suas metodologias de ensino, a gestão escolar teve de modificar suas ações para dar auxílio remoto e os estudantes tiveram que se adaptar ao ERE e as novas formas de aprender. E se pensamos que o ensino quando a pandemia acabar voltará a mesma, todos estamos enganados, os estudantes virão com novas aprendizagens, necessidades e os professores devem estar formados minimamente para essa situação.

Freire (1996) explica que o professor só ensina o que aprende e se aprender algo. Para o autor, o professor tem o papel de reflexão crítica para ensinar os conteúdos e também a "pensar certo", ou seja, o professor tem papel social de formar o conhecimento básico do ser humano e ainda formá-lo em um cidadão, respeitando os saberes dos seus estudantes. O pensar certo é centrado em questionar sempre as nossas certezas, se elas são realmente verdades. E como isso ocorre? Com pesquisa.

> "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não

> conheço e comunicar ou anunciar a novidade." FREIRE, 1996, p. 32.

A pesquisa nada mais é do que a formação continuada: o professor é um eterno aprendiz e está disposto a questionar seu pensar certo, suas práticas e condutas. As formações docentes só trarão modificações pedagógicas enquanto este for um espaço para refletir criticamente o fazer e o pensar sobre o fazer. É um momento que propõe a reflexão sobre a prática que aconteceu e o que pode ser aperfeiçoado para a próxima prática.

E aqui toda a discussão teórica discutida se encontra: a educação brasileira ainda tradicional se depara com uma quebra desse paradigma com o COVID-19 e sua demanda de distanciamento social, fazendo com que as aulas sejam executadas de forma remota e que sejam promovidas novas experiências e posicionamentos para todos os participantes desse processo. Essa quebra de padrão escolar está modificando a educação básica e uma das mais urgentes ações para a modificação dessa educação é pensar a formação docente para novas demandas no ciberespaço. Professores devem ter conhecimento mínimo das tecnologias para executarem aulas metodologicamente eficazes, cujo objetivo é fazer com que os estudantes se desenvolvam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não será a mesma após essa pandemia, os profissionais da educação não serão os mesmos, os estudantes não serão os mesmos e o mais importante: a visão que terão da escola não será a mesma. Todos voltarão com novas demandas e expectativas para este espaço, com novos aprendizados e com percepções de novas capacidades. Os professores devem estar formados o suficiente para entender o mínimo da importância das TIC's no processo do ensinar e do aprender, usando-os para melhorar o ato de conduzir a aprendizagem.

A política escolar está em fase de transformação e o COVID-19 mesmo com seus inúmeros prejuízos está fazendo com que os professores entendessem que são seres em crescente mudança e que precisam de uma continuidade aos estudos e que sempre há algo novo para dar suporte à sua prática. Ainda, fez ficar evidente como a educação ban-

cária está atrasada e não comporta a nossa sociedade em pleno século cibernético. Não é aceitável ter professores que não conheçam sobre a tecnologia e não as usem em sua prática.

6. REFERÊNCIAS

BEHRENS, M.A; OLIARI, A.L.T. A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO: DO PENSAMENTO CIENTÍFICO TRADICIONAL À COMPLEXIDADE. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 53-66, jul. 2007. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CANNATÁ, V.M. **Ensino Híbrido na Educação Básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. 153f., 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEÃO, D.M.C. Paradigmas Contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2020.

TDICS E ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO WHATSAPP

Francisco Dened Lima Alves

Introdução

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) impactam o mundo. Estas têm grande abrangência em diversas áreas da sociedade contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico, comunicacional e educacional. As TDICs estão presentes em grandes centros e áreas remotas do nosso país, logo viabiliza os processos de comunicação, informação, produção e disseminação do conhecimento. Possibilita a integração entre a pessoas por meio das redes sociais. Em meio a pandemia da COVID-19, as TDICs, juntamente com as redes passaram a ter maior abrangência na sociedade, fazendo-se presentes na maioria dos lares do nosso país. Conectando pessoas diante do distanciamento social e auxiliando em processo de educação remota.

De sinônimo de ferramenta de entretenimento a solução de problemas educacionais, os smartphones e as redes sociais, como tecnologias digitais de informação e comunicação, tornaram-se ferramentas essenciais, para o desenvolvimento do ensino remoto. Seja de forma assíncrona ou síncrona, o uso destas ferramentas possibilitou a aproximação entre famílias, alunos e professores. Diante da situação vivenciada fica o questionamento: Qual o alcance de uma rede social e seus benefícios como ferramenta ao ensino de crianças no ciclo de alfabetização?

O artigo aborda uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) como meio de comunicação para os processos de ensino e aprendizagem. Este traz a experiência de uma professora alfabetizadora, que atua no 1º ano do Ensino Fundamental, a qual fez uso da rede social WhatsApp para estabelecer contatos com as famílias dos alunos que atende e promover a alfabetização das crianças, no período da pandemia da COVID-19. A ferramenta digital usada demonstrou eficácia para tal propósito.

Este quer mostrar que com o acesso e uso adequado das TDICs e redes socais é possível a promoção do ensino e aprendizagem, uma vez que as tecnologias auxiliam na produção da informação e construção dos conhecimentos. Estas não vieram para substituir o professor, mas estão a serviço das necessidades da educação, facilitando processos. Seja em tempos de pandemia ou em tempos normais, as TDICs devem ser ferramentas que viabilizem a comunicação, informação, produza e compartilhe conhecimentos e promova uma educação para a cidadania.

O artigo está dividido em quatro tópicos: primeiro traz o relato de experiência de uma professora do ciclo de alfabetização do interior do Ceará utilizando o WhatsApp para alfabetizar seus alunos. Apresentando como o aplicativo citado foi utilizado para viabilizar a comunicação e aproximar as famílias e os alunos da escola, durante a pandemia da COVID-19. A segunda seção faz uma abordagem sobre os uso das TDICs e redes sociais como ferramentas de ensino remoto em meio a pandemia, e a importância destas para uma educação possibilita todos avançarem em tempos de crise.

1 Uma experiência de alfabetização por meio do aplicativo WhatsApp como estratégia de comunicação em meio a pandemia da COVID-19

As tecnologias digitais da informação e comunicação tornam-se ferramentas eficazes para enfrentar o distanciamento social em meio a pandemia da COVID-19, aproximando professores, estudantes e famílias. Uma tentativa de ensino remoto, que surgiu com a emergência de aproximar a escola dos seus alunos e famílias.

O ensino remoto, criado de forma emergencial como solução viável para desenvolver as atividades de ensino, ocorre de forma síncrona e assíncrona, por meio das tecnologias digitais de comunicação e informação. Uma nova forma de fazer educação na maioria dos países do mundo. Uma vez que as escolas fecham suas salas de aula, o encontro dos professores com os alunos ocorre por meio de encontros virtuais, seja por vídeo chamadas, chamada de voz, podcasts ou aulas por meio de lives. Em meio a pandemia o ensino remoto foi incorporado as práticas docentes de forma inusitada, fazendo com que a escola se reinventasse e os professores adequassem suas práticas à nova realidade. É importante esclarecer que ensino remoto não é sinônimo de Educação a Distância, pois ambas têm especificidades distintas em suas estruturas e organização.

França Filho, Antunes e Couto (2020), salientam a necessidade de fazer a distinção dessa modalidade de ensino desenvolvida de forma emergencial da Educação a Distância (EaD).

> A primeira delas se realiza na tentativa de criar uma distinção entre o EaD e o assim chamado "ensino remoto". De acordo com este argumento, o que se chama de "ensino remoto" é uma prática corrida, improvisada, sem nenhum tipo de planejamento prévio feita a toque de caixa pelas Secretarias de Educação de Estados e Municípios com o intuito de atender as demandas imediatas de educação que surgiram em função do fechamento das escolas causado pela pandemia da COVID-19. Em que pese a discussão sobre a suspensão ou não do calendário letivo, a questão toda recai sobre a necessidade da escola ser capaz de oferecer algum tipo de apoio pedagógico aos alunos, uma vez que não é possível a abertura das salas de aula durante a permanência da quarentena (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 27).

Os autores explicam que o ensino remoto surge de forma emergencial, não havendo um planejamento prévio, e é uma forma de prática de ensino focada para suprir as necessidades no momento da pandemia da COVID-19. Realizado pelas redes de ensino como intuito

de manter o contato com os alunos e os pais destes. Já a Educação a Distância (EaD), é feita de forma planejada, com um nível de organização extremo, não podendo ocorrer improvisação em seu processo de elaboração, implementação e execução. Em ambos os processos de ensino a internet e as redes sociais são essenciais.

Kuklinski e Cobo (2020) afirmam:

> Na pandemia a prioridade [...] é a adaptação, à crise, para garantir o sucesso da aprendizagem agindo com empatia com a realidade socioemocional de suas comunidades, refletindo sobre os processos presenciais e remotos de aprendizagem, identificando o que há de melhor entre os dois (KUKLINSKI; COBO, 2020, tradução nossa, p.5).

Em tempo de pandemia a solução viável foi o ensino remoto emergencial, que não substitui o ensino presencial. Mais do que nunca como afirmaram os autores a empatia é o elemento primordial para alcançar os alunos e suas famílias, fazendo da experiência remota a melhor possível, por mais que existam os entraves a seu desenvolvimento, pois o mais importante é a adaptação frente ao cenário vivenciado.

Na experiência de ensino remoto vivenciada pela professora do ensino fundamental residente no interior do Ceará, esta usou de expertise para fazer o uso do WhatsApp como uma ferramenta forte de comunicação e promoção do ensino, aproximando todos os envolvidos na educação das crianças.

Alencar *et. al.* (2015), destacam as possibilidades da promoção da comunicação e informação fazendo o uso do WhatsApp através de sua funcionalidade.

> O WhatsApp, é um aplicativo multiplataforma que utiliza a internet para envio e recebimento de mensagens instantâneas de maneira gratuita e ilimitada pelo celular, tablet ou versão web. O grande destaque do aplicativo é a possibilidade de envio de diferentes mídias como imagem, áudio, vídeo e emojis (figuras prontas que demonstram expressões e sentimentos), além disso é possível criar grupos com até 100 membros, transmitir

> diálogos, realizar chamadas entre outras opções. Uma das vantagens é que o aplicativo sincroniza com a lista de contatos e o número do celular, assim não é necessário memorizar nome de usuário e senha, bastando adicionar ou ter os números das outras pessoas salvas nos contatos do celular (ALENCAR, et. al., 2015, p.789).

Os autores mostram a relevância da rede social em questão e o uso da internet como ferramenta de mediação e comunicação entre as pessoas. Dando ênfase ao uso do WhatsApp por possibilitar a utilização de diferentes linguagens, pela quantidade pessoas que pode aproximar de uma só vez por meio de grupos, e estes se comunicarem instantaneamente expressando seus sentimentos e emoções em vídeos, chamadas de voz e vídeo ou através de emojis. Por ser um aplicativo que a maioria da população tem acesso, o Whatsapp possibilita a promoção do ensino remoto, seja de forma síncrona por meio de sala de vídeo, uma funcionalidade acrescentada ao aplicativo no período da pandemia da COVID-19, ou mesmo por vídeo chamada é possível promover a aula com os alunos. De forma assíncrona é possível direcionar com atividades escritas, envio de materiais para leitura em PDF (Portable Document Format) formato portátil de documentos, links de atividades a serem realizadas, vídeos curtos explicando os assuntos das atividades. Enfim, é possível promover diversas atividades de ensino usando o aplicativo citado. É a internet e as redes sociais facilitando as vidas.

A internet e as redes sociais são capazes de aproximar pessoas, disseminar ideias, produzir e compartilhar conhecimentos, unir as pessoas no momento que muitos se encontram em distanciamento social. Cabendo ao usuário das redes sociais fazer a escolha adequada para a sua utilização.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) da ênfase no cuidado ao uso das novas tecnologias.

> Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente dessas tecnologias, observando seus objetivos cir-

> cunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p.562).

A BNCC, como documento normativo, considera a influência das novas tecnologias, e alerta para o cuidado na utilização destas. Seu uso é positivo quando é direcionado para produzir e disseminar conhecimentos, mediando os processos de ensino e aprendizagem. Sendo necessário analisar o uso consciente dessas tecnologias, tendo o professor, alunos e famílias o potencial de curadores, observando como, quando e por quanto tempo devem ser utilizadas. Os smartphones com o WhatsApp, têm grande alcance entre os usuários e os professores, pais e jovens estudantes têm capacidade de fazer o uso adequado de tais tecnologias para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, sendo elas essenciais ao mundo contemporâneo.

Por meio do WhatsApp a professora promoveu conversas por chamada de vídeo para explicar os conteúdos específicos de alfabetização, para orientar os alunos e mães para que desenvolvam as atividades propostas. Recebeu vídeos chamadas e vídeos gravados dos educandos individualmente para verificação da fluência leitora, por meio da leitura de palavras canônicas ou não canônicas. E em outros momentos gravava áudios para orientação dos estudantes, direcionava vídeos e escrevia as tarefas a serem executadas por eles no próprio App (abreviação do termo aplicativo que vem do inglês *application*).

O WhatsApp como ferramenta ao ensino, foi utilizada na experiência pelo fato do seu uso pela maioria das famílias. Visto que 70% das famílias atendidas pela professora têm acesso ao App, assim como a internet. Além do uso do aplicativo para promoção de atividades de ensino, a professora produziu atividades fazendo a impressão destas, as quais foram direcionadas a todos alunos. Estas atividades foram entregues quinzenalmente aos pais de alunos, e com elas foi possível o alcance dos 30% dos alunos que não tinham acesso à internet, caracterizando a atividade assíncrona. Seja por atividades assíncronas ou síncronas fazendo o uso da Internet e a rede social WhatsApp, a professora realizou suas atividades educacionais.

Segundo Alencar et. al. (2015) "O Celular se transformou em um aliado para o professor sendo utilizado, como ferramenta de suporte à aula" (p. 789). A telefonia móvel, o uso do smartphone pelos pais e alunos, foi essencial na experiência de ensino remoto promovida pela professora do 1º Ano do Ensino Fundamental. Pois esta foi capaz de usar a tecnologia unindo-a à prática de alfabetização.

A professora destaca que em sua sala de aula dificilmente havia utilizado smartphone como uma ferramenta de ensino, mas em meio a pandemia da COVID-19, iniciou o trabalho fazendo o uso do smartphone e houve proveito, conseguindo atender 70% dos alunos de forma síncrona e 30% de forma assíncrona. Ainda coloca que pelo fato de seus alunos estarem em idade de alfabetização (6 e 7 anos de idade) as mães fazem a mediação do ensino domiciliar com a orientação da professora. Esta por sua vez está em constante contato com as mães. Os alunos que não têm acesso a internet recebem atividades que a professora produz, imprime e entrega aos pais para que estes continuem desenvolvendo o aprendizado.

O trabalho da professora com os alunos do ciclo de alfabetização mostrou-se eficaz pelo fato de promover a aprendizagem de forma síncrona e assíncrona, o WhatsApp viabilizou todo o processo de ensino, mostrando-se uma ferramenta digital viável as práticas de ensino, seja com alfabetização, que uma fase desafiadora do ensino, seja com outros níveis de ensino. Para tal feito como foi colocado é necessário expertise para alcançar bons resultados.

1.1 O uso das redes sociais como ferramenta de ensino remoto na pandemia da COVID-19

Quem havia imaginado que o ensino viria a ser mediado por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação? Esse fato tornou-se realidade com a necessidade das escolas e professores promoverem experiências de ensino de forma remota. A pandemia da Covid-19, trouxe à tona a relevância das mídias digitais e tecnologias da informação e comunicação como aliadas ao desenvolvimento do ensino.

O uso de smartphones e Apps tornou-se algo comum na sociedade contemporânea, principalmente no âmbito da comunicação. Fato

esse que chama atenção do uso frequente do WhatsApp como uma das mídias sociais com mais acesso em todo o Brasil, por diversos grupos populacionais. A qual promove a comunicação e informação.

Com o acesso à internet e o uso de rede sociais, escolas e professores são capazes de promover o ensino de forma remota. Seja pelo YouTube, Zoom, Google Meet, Hangout, dentre outras plataformas de comunicação. Em meio a pandemia da COVID-19, órgãos de ensino que antes desprezavam o ensino remoto e a Educação a Distância, por considerarem como algo negativo, necessitaram adequar-se para fazer o uso de TDICs e promover de forma inusitada o ensino remoto ou a EaD. Com muitos profissionais da educação aprendendo ou adequando conhecimentos em relação a tecnologias e mídias sociais para o desenvolvimento do ensino.

Araújo e Vilaça (2016) destacam o papel das tecnologias e redes sociais na sociedade contemporânea.

> A sociedade contemporânea, rodeada de tecnologias, vem experimentando diferentes formas de relações sociais entre seus usuários. As redes sociais entre mídias digitais possibilitam que os indivíduos interajam com outros usuários da rede, que leiam notícias, opinem, reivindiquem, produzam seu próprio conhecimento, divulguem informações e até mesmo se mobilizem coletivamente. São novas maneiras de compartilhar, usufruir e fazer parte da sociedade em que vivem (ARAÚJO; VILAÇA, 2016, p. 18).

Segundo os autores, o uso das tecnologias na cidade contemporânea resulta na maior interação entre as pessoas e o conhecimento. Estas ligadas as redes sociais dão um amplo espaço para que as pessoas se comuniquem, interajam, num espaço coletivo de construção mútua do conhecimento. Onde estas pessoas possam exercer sua cidadania de forma plena, contribuindo com a sociedade. Havendo a possibilidade do aproveitamento das tecnologias e redes sociais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Logo as tecnologias e as redes sociais ganham relevância, não somente em espaços urbanos, também em espaços rurais, por meio do

acesso da internet via banda larga da telefonia móvel. O fato da maioria da população que vive em áreas rurais ter e usufruir de um smartphone, fazendo uso das redes sociais as integram a sociedade contemporânea. Onde a comunicação, a informação e o conhecimento se tornaram voláteis, ou seja, todos os indivíduos os têm acesso. Sua utilização tem função decisória em tudo o que a sociedade contemporânea pense em fazer. Mostrando um aspecto positivo do uso das tecnologias e redes sociais a serviço da sociedade. Como já explicitado estas podem ser uma ferramenta para o desenvolvimento do ensino remoto.

A utilização das redes sociais em meio a cenário da pandemia da COVID-19, foi primordial para que alunos, professores e pais de alunos que tivessem acesso a comunicação, informação e produção do conhecimento. Cumprindo assim as funções voltadas a sociedade. Um dos grandes desafios foi a adequação dos profissionais da educação ao uso das tecnologias existentes e antes não utilizadas.

Ante a pandemia da COVID-19, falava-se no uso das TDICs para o ensino. Com a pandemia aos poucos a educação teve que incorporar o uso das tecnologias de forma massiva. Ocasionado pela necessidade do distanciamento social, escolas e professores se readequaram para a promoção do ensino remoto, fazendo o uso de diversas ferramentas tecnológicas antes dispostas e não utilizadas. Gabriel (2013) salienta que "a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação" (p.9). Este processo de transformação da sociedade e da educação especificamente reflete na promoção do ensino e este vai em busca da formação do cidadão, através da interação e compartilhamento de conhecimento.

Araújo e Vilaça (2016) enfatizam "é importante destacar que o cidadão se depara com uma sociedade que atualmente apresenta outras possibilidades, com a interação e sua velocidade. Neste caso receptor passa a ser também um produtor de informação" (p.22). Com o uso das redes sociais e tecnologias quem era um mero receptor de conhecimento, pode produzir conhecimentos e o expor, para diversas pessoas num espaço de tempo mínimo, por meio da internet e as redes sociais, que garantem o espaço para todos. Os professores por

sua vez estão fazendo bom uso das ferramentas de comunicação para se aproximar dos alunos que se encontram em distanciamento social e promover o ensino.

O imediatismo frente a situação vivenciada pela educação brasileira diante da pandemia da COVID-19, é criticado por autores como França Filho, Antunes e Couto (2020), que evidenciam uma preocupação com o que foi imposto a sociedade.

> Ocorre que o desenvolvimento tecnológico não ocorre de forma homogênea no território, posto que está subordinado à lógica geográfica de concentração de capital obedecendo à sua dinâmica de acumulação. Neste sentido, de que adianta o acesso virtual a informações sobre pessoas e lugares dos mais diferentes tipos de origem do mundo, se as condições materiais concretas de comunicação, deslocamento hoje em dia, até mesmo de reclusão (via quarentena!), permanecem cada vez mais seletivas? Em última instância, a capacidade de controle da circulação de informações, e mesmo de grupos de mercadorias permanece concentrada nas mãos de determinados grupos, mesmo a despeito da crise econômica e sanitária que hoje se alastra pelo mundo (2020, p. 26).

Os autores demonstram a preocupação com os meios tecnológicos em meio a pandemia, pois o acesso à internet é essencial para que a pessoas tenham a informação a seu serviço, assim como a comunicação. Enfatizam que as tecnologias não chegam a todos, impedindo que estabeleçam qualquer tipo de comunicação, pois as informações chegam a grupos restritos de pessoas, que têm favorecimento econômico. O que ficou mais claro com a chegada da pandemia da COVID-19, os bens de consumo estão concentrados nas mãos de poucos, e o uso de ferramentas tecnológicas fica impossibilitado a quem mais precisa, demonstrando que a desigualdade muito presente em nosso país também se apresenta na área educacional.

A solução encontrada por alguns dos alunos desta professora foi utilizar o celular ou smartphone de algum parente próximo, mas aqueles que não conseguiram o acesso as redes sociais de nenhuma forma

não saíram prejudicados visto que a professora também realizou atividades xerocopiadas

2 Tecnologias digitais de informação e comunicação

As tecnologias digitais de informação e comunicação, unem técnicas e estudos, que vêm facilitando a vida das pessoas na contemporaneidade. Presentes em diversas áreas das atividades humanas, tem grande relevância a aplicação do conhecimento científico na sociedade.

A partir da metade da década dos anos 2000, a tecnologias digitais de informação e comunicação foram impulsionadas pela Internet. Pelo fato desta ter se tornado mais veloz e o acesso ter sido democratizado com a redes de telefonia móvel por todo o Brasil. Fez com que muitas pessoas tivessem acesso à informação e comunicação.

Com o avanço da internet em termo de velocidade, através do uso dos smartphones. No fim da década de 90 e início da década de 2000, o acesso à internet era por meio da telefonia convencional discada. O acesso era caro, as pessoas, entravam e saiam da Internet, pois o acesso trazia ônus as contas telefônicas. Este acesso só era barato nos fins de semanas das 14:00 horas dos sábados as 6:00 horas das segundas-feiras. Como foi colocado neste período os brasileiros pouco acessavam a internet. Por ser algo caro, a internet em tal período servia apenas para envio e recebimento de e-mails, e à pesquisa.

Com o advento da internet de banda larga, e através de grandes empresas de telefonia móvel em nosso país, o brasileiro passou a ter acesso a tecnologias de informação e comunicação como mais frequência. O acesso à internet torna-se mais fácil, a população é capaz de manter-se on-line. Desenvolvendo diversas atividades que antes não eram capazes de serem estabelecidas com o uso da telefonia convencional e com a internet lenta.

A disponibilidade e o acesso à internet de alta velocidade possibilitou o desenvolvimento de diversas novas tecnologias voltadas a informação e comunicação. Muitas são as formas de comunicação, informação e os aparelhos para a execução destas. Tablets, smartphones, smart TVs, aparelhos de realidade aumentada ou realidade virtual.

Estes podem ser utilizados para manter a comunicação e levar a informação por meio de aulas ao vivo ou videoaulas. São internet e as tecnologias digitais da comunicação e informação possibilitando a produção e compartilhamento do conhecimento com mais riqueza em detalhes e eficácia em sua função social.

Araújo e Vilaça (2016) afirmam:

> Na segunda metade da década passada, o maior acesso às conexões em banda larga contribuiu significativamente para mudanças no uso da internet, o que ampliou não apenas o tempo de acesso e as formas de comunicação, mas as possibilidades de diferentes práticas sociais, na sociedade, dentre as quais consumo, educação e entretenimento merecem destaque (ARAÚJO; VILAÇA, 2016, p.25-26).

O aperfeiçoamento das tecnologias da informação e comunicação, segundo os autores contribuíram tanto para a comunicação quanto nas práticas sociais, com grande influência na educação e entretenimento. No âmbito da educação houve avanços com inicialmente com e-learning e o m-learnig, está segunda modalidade está mais presentes na atualidade. Tudo isso graças aos avanços no campo da internet, que se tornou mais veloz, possibilitando a transmissão, armazenamento e compartilhamento de dados, informações e comunicação.

As TDICs, tornaram-se ferramentas essenciais as diversas atividades sociais e profissionais. Tendo a Internet como principal elo de integração entre as pessoas e as tecnologias. Logo, estas vêm facilitando o acesso à informação e a comunicação, unindo pessoas, compartilhando conhecimentos, através do ensino em redes sociais. Além de solucionar problemas em diversas áreas da sociedade.

2.1 As tecnologias digitais de informação e comunicação e o ensino

O uso das TDICs na educação é frequente e na atualidade mais constante. Visto que os alunos presentes nas escolas fazem parte de

uma sociedade midiática e tecnológica. Logo a escola, os professores e os sistemas de ensino devem adequar-se a essa nova realidade.

Segundo Araújo e Vilaça (2016) a "popularização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) recria experiências na sociedade, proporcionando diferentes práticas sociais e meios de comunicação" (p.17). O recriar experiências na atualidade ganha nova significação, pois o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, vem viabilizando a promoção do ensino remoto. Uma nova experiência no Brasil e no mundo. Envolve práticas já existentes, porém que não eram postas em prática por escolas e professores.

Costa e Lopes (2016), enfatizam que

> as TICs não devem ser entendidas como sinônimo de educação escolar de qualidade, mas acreditamos que todos os recursos possíveis e existentes podem ser empregados para propiciar formação humana, excedendo a ideia de uso de ferramentas tecnológicas apenas como demanda social ou de mercado de trabalho. Nesse sentido, compreendemos que, uma vez que professores e alunos trabalham juntos, ocorre a construção de saberes, resultando em benefícios não apenas a comunidade escolar local, mas toda a sociedade na qual estão inseridos e podem ser agentes de mudanças (COSTA; LOPES, 2016, p.160).

Os autores mostram que não se deve ter as tecnologias de informação e comunicação como algo que determinará a qualidade do ensino e da aprendizagem, são recursos que possibilitam a formação docente e discente, no processo de utilização das TICs ambos são aprendizes e constroem o conhecimento juntos e compartilham ideias para mudar as realidades que se encontram.

O professor quando mobiliza as famílias e os alunos, a fazerem uso das TDICs no cenário pandêmico, fortalece o ensino remoto, possibilitando o engajamento dos pais no desenvolvimento na prática de ensino, estreita os laços familiares e possibilidades de intervenção na aprendizagem. Levando-os o entendimento do uso das TDICs e processos educativos realizados pela escola.

Sousa, Moita e Carvalho (2011) enfatizam:

> Desse modo, é de se esperar que a escola tenha que "se reinventar", se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estas possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p.26).

Independente das situações apresentadas pelo contexto socioeconômico, a escola como espaço permanecerá a mesma, porém, a reinvenção da escola vem com a incorporação de novas ideias, a implementação das novas tecnologias no espaço escolar, além da disposição dos professores em fazer uso destas em sua prática pedagógica. Mas, antes de tudo estes devem se apropriar das TDICs para ressignificar suas práticas, pois elas facilitam os processos organizacionais das instituições de ensino, assim como o ensino e aprendizagem. As TDICs não são ferramentas criadas para prejudicar o professor, podem ser utilizadas para facilitar e otimizar o fazer pedagógico.

O uso de tecnologias de informação e comunicação na escola, para aqueles alunos que fazem uso constante de recursos tecnológicos, como também para aqueles que não possuem acesso em seu cotidiano, pode tornar o conhecimento adquirido por meios das mídias-educacionais mais atrativo. As salas de aulas não estando adequadas para a utilização das novas tecnologias no ensino não atrairão os estudantes para produzir e compartilhar os conhecimentos. As mídias digitais, como uma ferramenta das TDICs, são mediadoras dos processos de ensino. Utilizando-as os professores caminharão juntamente com os alunos, mediando o conhecimento, fazendo com que estes, explorem de forma adequada o que elas têm de melhor: à produção do conhecimento.

Assim afirmam, Serafim e Sousa (2011),

> [...] torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 30).

A apropriação das tecnologias elencadas pelos autores, não apenas no sentido de tomar posse de equipamentos para a escola, é no sentido de fazer uso em função do ensino, usando os mecanismos das TDICs para disseminar informação e conhecimentos significativos, construídos e transformados com o uso de tais tecnologias.

Um ponto importante para que o uso das tecnologias nos espaços escolares, sejam eficientes, passa pelo processo de formação dos professores, pois, não basta ter dispositivos tecnológicos para uso na escola ou em salas de aulas, se os professores não são capazes de manusear tais ferramentas tecnológicas. O professor como mediador da aprendizagem deve buscar a formação e o conhecimento de novas tecnologias e mídias sociais, que poderão ser utilizadas no processo de ensino. Com o intuito de melhorar sua prática docente e promover o ensino eficiente e de qualidade.

Serafim e Sousa (2011), destacam:

> A rapidez das inovações tecnológicas nem sempre correspondem à capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, o que muitas vezes, resulta no uso inadequado ou não da falta de criação diante dos recursos tecnológicos disponíveis, mas não tendo mais o monopólio da transmissão de conhecimentos, exige-se à escola e ao professor, em particular, a função social de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o desenvolvimento de competências, habilidades e cidadania (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 32).

Como foi explicitado pelos autores sendo a inovação tecnológica dissociada da capacitação docente, quando se refere ao seu uso e aplicação, este deve buscar interagir com elas, para implementar práticas

de ensino que promovam não só o conhecimento do uso adequado das tecnologias em função da educação. Mas use-as para promover a cidadania, onde o professor torna-se o direcionador do processo de ensino mediado por elas.

Em uma sociedade onde a tecnologia tornou-se importante, o acesso a ela é imprescindível, seja através da melhoria da infraestrutura para oferecê-la em espaços escolares, ou mesmo na sociedade democratizando-a, caso não ocorra, as atividades de ensino sem uso das TDICs, o tornam obsoleto. Pois os alunos em seu cotidiano fazem uso de diversas ferramentas tecnológicas para resolverem diversas situações da sua vida. Logo a escola e seus profissionais devem estar adequados ao uso das TDICs, como ferramenta eficaz ao ensino e a práticas pedagógicas que atraiam o aluno a produzir e compartilhar o conhecimento. Pois as inovações tecnológicas são reais na sociedade que se encontram, fugir delas é negar sua existência. Estas mais auxiliam do que atrapalham a organização do ensino e seu desenvolvimento.

3 Considerações Finais

As tecnologias digitais de informação e comunicação passam de meras ferramentas tecnológicas, a instrumentos de ensino. Em meio a pandemia da COVID-19 a rede social WhatsApp e smartphone, que eram sinônimo de passatempo, tornaram-se uma ferramenta de ensino e integração pais e alunos, por meio do direcionamento de atividades e correção delas, utilizando o a rede social citada. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação voltadas ao ensino têm relevância a partir de uma ação docente persistente e direcionada para o alcance de bons resultados no campo da alfabetização.

Na experiência apresentada neste artigo, independentemente da situação vivenciada em meio a pandemia da COVID-19, a professora da educação básica anos iniciais, fez bom uso da rede social WhatsApp, com o intuito de promover o ensino, em seu caso como leciona o 1º ano do Ensino Fundamental, o processo é mais complexo. Esta

estabeleceu comunicação como as mães dos alunos e fez o processo de mediação do ensino. Alcançando avanços na aprendizagem da maioria destes. Esta realizou atividades síncronas e assíncronas, a correção das atividades era feita por meio do envio de fotos.

Diante da experiência apresentada foi possível perceber que as tecnologias digitais da informação e comunicação são um caminho viável para promoção do ensino remoto. Mesmo com as dificuldades impostas ao uso ou adequação das escolas e seus profissionais. Como foi percebido, o uso destas tecnologias associadas as redes sociais são capazes de aproximar professores, alunos e famílias, mesmo em tempos tão complexo, que é o de uma pandemia.

Referências

ALENCAR, Gersica et al. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, [S.l.], p. 787, out. 2015. ISSN 2316-8889. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6117>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea. **Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão.** In: VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (organizadores). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** [livro etrônico]. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. Disponível:http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital011120181554.pdf Acesso em: 03/06/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 03/07/2020.

COSTA, Dilermando Moraes; LOPES, Jurema Rosa. **"Quem forma se forma e reforma ao formar": uma discussão sobre**

a as TICs na formação de professores. In: VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (organizadores). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** [livro etrônico]. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. Disponível:http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital011120181554.pdf Acesso em: 03/06/2020.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antonio Campos. **Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia. Revista Tamoios**, [S.l.], v. 16, n. 1, maio 2020. ISSN 1980-4490. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535>. Acesso em: 05 jul. 2020.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

KUKLINSKI, Hugo Pardo; COBO, Critóbal. **Expandir la universidad más ala de enseñanza remota de emergência ideas hacia um modelo híbrido post-pandemia.** Outlier School. Barcelona, 2020. Disponivel em: http://outliersschool.net/project/universidadpostpandemia/ Acesso em: 11 Jul. 2020.

LIMA, Eduardo Herinque M. **As tecnologias digitais de informação e comumicação (TDICs) na prática docente**. Disponível em: edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544158/modresource/content/1/ARQUIVO%202.pdf Acesso em: 04/06/2020.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. **Multimídia na educação o vídeo digital integrado ao contexto escolar**. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M.C. da S.C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (organizadores) [online]. **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276p. ISBN 978-85-7879-065-3. Disponivel em: https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf Acesso em: 05/07/2020.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M.C. da S.C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (organizadores) [online]. **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276p. ISBN 978-85-7879-065-3. Disponivel em: https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf Acesso em: 05/07/2020.

AUTORREVISÃO: UM OLHAR REFINADO PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

Ivanice Nogueira de Carvalho Gonçalves

Introdução

É muito comum os professores realizarem os planejamentos de suas turmas ao longo do ano, mas será que todos esses profissionais entendem a relevância e conhecem as premissas deste procedimento para promoverem o sucesso das aprendizagens das crianças?

Planejar é traçar rotas para o caminhar das crianças em seus processos de aprendizagens e, para tal, é imprescindível saber os conhecimentos prévios de cada pequeno, suas necessidades, curiosidades e competências para aprender. Além disso, conhecer os contextos da escola e das famílias para incorporá-los às propostas promovem maior assertividade na hora de planejar.

Existem algumas estratégias que promovem maior qualidade tanto nos planejamentos quanto na aprendizagem das crianças, e é acerca dessas estratégias que trata este artigo.

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, todo o território nacional brasileiro é tratado pelo princípio da equidade e igualdade, pois garante a cada Estado e Município o direito de elaborar seus currículos, conforme suas especificidades, sem perder de vista o que é comum a todo o país. Garante, ainda, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e o protagonismo in-

fantil nos processos de aprendizagem e reafirma as Diretrizes no que diz respeito às brincadeiras, às interações e aos eixos estruturantes da Educação Infantil.

Para promover a aprendizagem das crianças, os planejamentos devem dialogar com as formas com que elas aprendem, com os princípios da experiência, o protagonismo infantil e as concepções pedagógicas.

Com os objetivos de ler os planejamentos dos professores da Educação Infantil, refletir acerca das etapas de sua elaboração e analisar os indicadores de autorrevisão, este artigo busca responder à questão de pesquisa: Quais os indicadores de planejamentos alinhados à BNCC e como eles se manifestam na etapa de autorrevisão para promover impactos positivos?

Tendo como instrumento a análise dos planejamentos dos professores da Educação Infantil, a metodologia analítica e bibliográfica, foram utilizadas, considerando as concepções de criança e de currículo, as premissas do planejamento alinhado às DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), BNCC e documentos norteadores da prática pedagógica da Rede Municipal de São José dos Campos, São Paulo.

Este artigo está estruturado em quatro tópicos, sendo que o primeiro traz as concepções de currículo e de criança, segundo a BNCC, como norteadoras do planejamento do professor. O segundo tópico apresenta as premissas dos planejamentos alinhados à BNCC na Educação Infantil. O terceiro expõe as reflexões acerca da etapa de autorrevisão do planejamento como estratégia que pode conferir maior qualidade na aprendizagem das crianças. E, por último, no quarto tópico, a análise dos dados e apresentação dos indicadores de autorrevisão.

1. Concepções de qualidade na Educação Infantil

Este tópico apresenta as concepções de qualidade na Educação Infantil e o como elas promovem reflexões acerca do trabalho pedagógico e do papel dos professores em planejar contextos de aprendizagens e experiências significativas para as crianças.

1.1. Concepção de currículo

Desde a homologação da BNCC, em 2017, os Estados e Municípios são orientados a elaborarem seus currículos, conforme suas premissas e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Ambos os documentos preconizam o cuidar e o educar, como práticas indissociáveis, e as interações e brincadeiras, como eixos estruturantes do currículo, e define-os como (DCNEI, 2013, p.12):

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, para DCNEI, as brincadeiras tornam-se fundamentais para um bom desenvolvimento integral das crianças, pois é por meio delas que exploram e constroem significados sobre o mundo. A criança, quando brinca, aprende, elabora sua autonomia, experimenta emoções, estabelece relações, cria situações e apropria-se da cultura. Ela coloca tudo que sabe em jogo para resolver situações do cotidiano e superar os desafios, expressando-se por suas múltiplas linguagens.

Para promover o desenvolvimento integral das crianças, esta concepção de currículo foi ampliada na perspectiva de garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Desta forma, o planejamento do professor precisa conferir maior intencionalidade educativa, dialogando com os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Este Currículo precisa acolher, ainda, a cotidianidade das experiências, conforme a BNCC (2017, p.39):

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações

> com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Como evidencia a BNCC, o educador tem papel fundamental no planejamento e desenvolvimento de experiências significativas para as crianças. Os conhecimentos que vêm dessas experiências revelam habilidades, atitudes, valores, afetos e noções acerca do cotidiano e das relações que os pequenos estabelecem com a cultura, a natureza, as pessoas, o espaço e os materiais.

Por isso, as escolas de Educação Infantil devem considerar a criança como centro de suas ações educativas, priorizar suas necessidades e curiosidades, seus interesses, saberes, genialidades, encantamentos, sua história e cultura, a fim de planejar, organizar e utilizar os espaços e materiais em suas interações, brincadeiras e investigações, pois elas são potentes para aprenderem e desenvolverem-se; como propõe as Orientações Curriculares de Maceió (2015, p.78):

> Os interesses que mobilizam as crianças, os diálogos que se desenvolvem entre elas, as formas peculiares como expõem as suas teorias sobre o mundo e as estratégias criadas para resolver problemas precisam ser objetos de observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação dos professores.

Percebe-se, nas orientações, que o potencial infantil é a mola propulsora dos processos educativos, devendo conduzir a ação docente no cotidiano escolar. Além disso, ampliar o olhar para os interesses, diálogos e todo o potencial das crianças precisa ser fomentado nos atos de observar, planejar, documentar, refletir, avaliar e replanejar.

Este potencial das crianças para aprender e descobrir o mundo em situações rotineiras e ricas de exploração é uma pista valiosa para o planejamento. O professor, enquanto curador da cultura infantil, aprecia, seleciona, organiza e conecta as práticas sociais e culturais com seus planejamentos.

1.2. Concepção de criança

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões e, desde muito pequenas, procuram se situar em diversos

espaços para interagir com crianças de idades iguais e diferentes e com adultos, explorando e compartilhando espaços, materiais, objetos, brinquedos, situações e experiências.

A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços que oportunizem a produção, manifestação e apreciação de suas experiências, segundo as Diretrizes (DCNEI, 2013, p.12) que consideram a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para trabalhar com esta definição de criança, as escolas de Educação Infantil costumam enfrentar inúmeros desafios na sua rotina diária, incluindo as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, inserindo-as nos planejamentos, nas organizações possíveis à faixa etária, no desenvolvimento e na avaliação das propostas.

Como sujeito de direitos, a criança precisa exercer seu protagonismo, atribuir significados, relacionando-se por meio das múltiplas linguagens. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço democrático, de fato, sendo as singularidades e as diversidades respeitadas e valorizadas, e as crianças, acolhidas em suas necessidades, de acordo com a BNCC (2017, p.14):

> Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Compreende-se, neste trecho da BNCC, que a criança que se desenvolve integralmente num ambiente, no qual se sinta segura e capaz, constrói sua identidade e autonomia, privilegiando relacionamentos saudáveis e produtivos com as pessoas à sua volta e, com isso, tem mais condições de aprender. Dessa forma, é imprescindível considerar a criança como capaz e potente para participar, conviver, conhecer-se, brincar, explorar e expressar-se; e amplia a BNCC (p.38):

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Entende-se que a BNCC reforça a concepção de criança que busca compreender a si mesma, as relações e o mundo por meio da ação, estabelecendo relações e interações pelas experiências significativas e contextos sociais reais. Essas experiências que perpassam o cotidiano e revelam o extraordinário e simples jeito de olhar e descobrir das crianças devem estar garantidas no planejamento do professor.

2. O planejamento na Educação Infantil

Neste tópico serão abordadas as premissas de um planejamento alinhado à BNCC e o como elas se manifestam na prática docente de planejar o cotidiano e as propostas pedagógicas.

2.1. Para planejar

Antes de planejar, o professor realiza algumas ações importantes para conhecer cada criança, observar seus saberes, interesses, curiosidades e necessidades. Outra "parte do trabalho do educador é refletir,

selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças", conforme preconiza a BNCC (2017, p.39).

Ao considerar a criança um ser potente, que tem iniciativa e atitude e que aprende e desenvolve-se por meio de experiências, o professor terá melhores condições de planejar, replanejar, corrigir equívocos, mudar direções e escolher novos caminhos. Quando esta premissa está inserida na intencionalidade educativa, o professor realiza planejamentos melhores, pois é ele quem conhece os contextos de aprendizagem, associa, amplia, harmoniza as competências e articula as experiências. Larrosa (2002, p.21) diz-nos:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Neste princípio, a criança é compreendida como sujeito aberto para ser "transformado pela experiência, como território passageiro, submetido a uma lógica da paixão". Esta ideia relaciona-se com a velocidade com a qual os conhecimentos e informações mudam provocando novas buscas e aprendizagens constantemente.

Para ampliar o conceito de experiência, Fochi (2015) traz reflexões acerca dos três princípios envolvidos numa experiência: ludicidade, continuidade e significatividade. Nesta abordagem, o autor compreende a "ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas, privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade." Entende-se que o conhecimento não é algo ensinado, formatado ou transmitido, mas está intimamente envolvido com as experiências que as crianças vivenciam no dia a dia.

Considerando esta definição, Fochi (2015) discute ainda a produção de conhecimento por meio dos três princípios da experiência e afirma que "a ludicidade, a continuidade e a significatividade. En-

tende-se a ludicidade como uma maneira singular das crianças de descobrirem e construírem sentidos por meio do lúdico, da liberdade de expressão e criação de teorias provisórias que acolhem o erro e as tentativas. A ideia de continuidade está relacionada com o crescimento e qualidade das experiências, pensando no tempo, espaço, nos materiais e nas relações. A significatividade não é transmitida, é uma experiência da criança que envolve sua autoria, escolha e possibilidade de mudar conforme sua compreensão.

A forma como as experiências diárias das crianças conecta-se com o planejamento do professor revela como a escola acolhe, escuta, considera, legitima e valida a criança para planejar. Por este motivo, o planejamento do professor deve considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o conceito de experiência, a observação das crianças e seus contextos, a proposta pedagógica da escola e as metas de longo prazo, porém, é no cotidiano da ação com as crianças que estão os principais elementos que garantem ao planejamento intencionalidade educativa que contemple as suas necessidades, incluindo-as também no ato de planejar, segundo Orientações Curriculares de Maceió (2015, p.66):

> O reconhecimento do direito de participar nos processos e decisões que afetam sua vida atribui importância particularmente significativa às opiniões das crianças sobre sua própria infância. Central para a evolução da política e serviços para as crianças é o reconhecimento crescente da legitimidade e valor da participação das crianças em processos de investigação e de tomada de decisão. Essa participação pode incluir escolha e planejamento de atividades e avaliação das instituições que atendem. É nessa perspectiva que presenciamos hoje a participação das crianças como protagonistas em pesquisa e em avaliações das instituições que frequentam.

Entende-se que, quando o professor acredita no potencial da criança e a empodera, ela se torna mais assertiva em suas relações e controla suas aprendizagens. Neste sentido, o planejamento cumpre seu principal papel de promover as aprendizagens.

Considerando todas as reflexões acima, alguns princípios para um planejamento alinhado à BNCC foram elencados.

Em relação à Temática:

- O plano valoriza o contexto do cotidiano infantil, evitando o trabalho com temas vinculados à mídia e ao consumo?
- Como o plano favorece a ampliação do repertório da criança?
- De que forma a temática foi escolhida? Explicita a escuta da criança e sua singularidade? Considera as particularidades da turma?
- De que forma a temática possibilitou a ampliação do conhecimento de mundo?

Em relação aos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

- Quais, e de que forma, os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo garantidos?
- Onde é possível evidenciá-los?

Em relação às Experiências:

- De que forma podemos observar os princípios da experiência (ludicidade, continuidade e significatividade) nos contextos planejados?

Em relação aos Eixos Estruturantes:

- De que forma o plano possibilita a aprendizagem por meio da exploração, brincadeiras livres, investigação, pesquisas, levantamento de hipóteses e descobertas?
- Durante as etapas, as propostas incluem a organização das crianças em diferentes agrupamentos, tempos e espaços (grandes e pequenos grupos e atividades de livre escolha) com orientações específicas?

Em relação ao papel do professor:

- Há equilíbrio entre a mediação do professor e as ações e iniciativas das crianças nas atividades?
- De que forma o professor propõe situações de escuta, acolhendo as sugestões das crianças?

- De que maneira o plano antecipa possíveis barreiras e propõe apoios (físico, comunicação ou relação) necessários para as crianças participarem plenamente e aprenderem?

Em relação à temporalidade:

- A temporalidade prevista no plano atende às especificidades das crianças, garantindo suas experiências?

2.2. Acompanhamento, avaliação, reflexão e replanejamento

Considerando como instrumentos suas observações, seus registros e documentos para propor novos contextos, o professor produz material essencial para refletir acerca das aprendizagens das crianças e de seu trabalho, pois se apoia no acontecido para tomar decisões, planejar, acompanhar, avaliar e replanejar, corrigindo rotas e buscando novos caminhos.

O acompanhamento dos processos de aprendizagem das crianças exige do professor um olhar sensível, uma escuta atenta das interações, brincadeiras e investigações das crianças. Além da observação da sua prática, para planejar contextos intencionais de aprendizagem que consideram a forma singular de aprender de cada uma delas, vale destacar o *direito de brincar* como eixo norteador das experiências, como afirma a BNCC (2017, p.38):

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Compreende-se que o brincar é alicerce da infância e é por meio das brincadeiras que as crianças conhecem e descobrem o mundo, exploram os ambientes, desenvolvem suas emoções e sua capacidade de atenção, imaginação, imitação e memória. É brincando que elas estabelecem significados, representam papéis, criam personagens ima-

ginários, relacionando-se de forma espontânea, interagindo com os colegas, com os materiais, o espaço e o tempo.

Envolver as crianças nas tomadas de decisões, encorajando-as em seus esforços e tentativas, o professor, além de oportunizar que façam escolhas, manifestem interesses e iniciativas, validará o protagonismo e apoiará a autoconfiança dos pequenos. Em seu compromisso com a educação integral, a BNCC (2017, p.19) acolhe questões centrais do processo educativo e propõe:

> A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Entende-se que esse processo de exercício e validação do protagonismo deve ser apoiado pelo conjunto de práticas escolares, considerando a formação integral das crianças. Visto que o incentivo do protagonismo infantil tem permitido que as crianças façam suas investigações e testem suas hipóteses acerca do mundo ao seu redor, das relações, dos fenômenos e dos materiais, dentre outros.

Suas investigações costumam ser permeadas de curiosidades e perguntas, sendo possível construir muitas conexões entre as diversas experiências e contextos de aprendizagens. Por isso, o professor deve pensar e planejar contextos interessantes, provocativos e atraentes, nos quais elas possam explorar, descobrir, inventar, ter liberdade de expressão, perguntar, desafiar, construir conexões, compartilhar experiências, criar e refletir sobre suas aprendizagens; conforme Currículo Paulista (2019, p.56):

> Os professores da Educação Infantil devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças.

Compreende-se que a prática do professor, ao escutar e mediar os processos de aprendizagens acolhendo o cotidiano das crianças nas diversas experiências que se estabelecem, abre oportunidades para os processos contínuos numa troca entre o que é vivido e o que será proposto.

Ao priorizar o protagonismo infantil e as aprendizagens que emergiram das brincadeiras, interações e investigações, o professor promove mais qualidade no planejar. Desta forma, a observação atenta e a documentação dessas ações do professor, das crianças e da escola, constituem-se como importantes instrumentos para avaliação e reflexão sistemáticas acerca da prática docente, da escola e das relações constituídas com as famílias.

Quando o professor documenta e compartilha os processos e as aprendizagens suas e das crianças, está comunicando e dando visibilidade à construção do conhecimento, às hipóteses, às teorias provisórias, e atuando como pesquisador junto a elas. Nesse sentido, documentar as experiências e estratégias utilizadas por cada criança e pela turma em suas interações com a construção do conhecimento acerca do mundo, das relações, das pessoas e sobre si mesma é fomento de uma cultura educativa na qual estes documentos dão suporte ao ensino e à aprendizagem compartilhados, acolhendo a contribuição e compromisso de toda a comunidade escolar, conforme EDWARDS (*et al*, p.251):

> Documentar refere-se a qualquer registro de desempenho (performance) que contenha detalhes suficientes para ajudar outros a compreenderem o comportamento registrado [...] é uma forma de explicação sobre a aprendizagem das crianças e da mentalidade educacional das atividades curriculares.

Entende-se que, ao acolher a documentação pedagógica como instrumento de explicação e de reflexão, tanto das aprendizagens das crianças como dele mesmo, o professor torna seu trabalho visível e sujeito à interpretação. Sendo necessário ouvir às crianças e suas famílias, dialogar com a gestão escolar e companheiros de trabalho para refletir, revisitar, avaliar, autorrevisar e reelaborar seus planejamentos e suas práticas, no sentido de ampliar e promover contextos de aprendizagem ainda mais significativos, pois sua documentação se constitui em importantes memórias do que já foi vivido e lança um olhar às novas experiências.

As premissas de uma educação de qualidade, como, considerar a criança o centro do planejamento, a concepção de infância, o protagonismo infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados nas Diretrizes e na BNCC, apoiam as formas como as crianças se expressam, aprendem e valorizam seus próprios modos de relacionar-se com a cultura e o mundo.

3. A autorrevisão do planejamento

Este tópico promoverá uma análise das premissas de um planejamento alinhado à BNCC, dos contextos nos quais eles são realizados, de suas etapas e dos indicadores de autorrevisão; procedimentos, estes, que impactam no cotidiano escolar e nas aprendizagens das crianças.

3.1. Sugestão de como realizar a autorrevisão do planejamento

Na autorrevisar do planejamento, o professor lança um olhar refinado às propostas e experiências das crianças, fontes de reflexão e de tomadas de decisões que impactam diretamente na vida de todos os envolvidos nos processos educativos, principalmente nos dos pequenos.

Ao sistematizar a autorrevisão de planejamentos da Educação Infantil, algumas questões auxiliam o professor a refinar seu olhar às propostas a serem desenvolvidas com as crianças e elencadas em seus documentos.

A sugestão de indicadores de autorrevisão dos planejamentos propõe dois olhares distintos que se comunicam intimamente no planejamento e nas propostas realizadas. Um, para a intencionalidade do professor de considerar as concepções citadas neste estudo; e o outro, para as crianças, suas interações, brincadeiras, necessidades e seus interesses. Esta planilha é uma sugestão de abordagem autoavaliativa para o professor revisar seus planejamentos e promover experiências ainda mais significativas às crianças.

Os indicadores sugeridos nas questões estão relacionados ao protagonismo infantil e aos eixos norteadores da Educação Infantil – que

são as interações, as brincadeiras. Também se incluem as investigações, o conceito de experiência e os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.

Alguns indicadores selecionados para analisar a intenção do professor, ou seja, a prática pedagógica:

- O que esperar da proposta?
- O que espera que a criança investigue, desenvolva, descubra, aprenda?
- Como se darão as interações entre as crianças? E delas com os adultos? E entre elas, os materiais e o espaço?

Indicadores selecionados para analisar a intencionalidade educativa, ou seja, como a criança participou da atividade proposta:

- Como a criança interage, pesquisa, explora, realiza suas descobertas, experiências, criatividade, relações interpessoais, etc?
- Como a criança é protagonista na proposta?
- Quais direitos de aprendizagem e desenvolvimento são contemplados? Como, nesta proposta, as crianças experimentam os princípios da experiência: ludicidade, continuidade e significatividade?
- Quais e como são as pesquisas e descobertas que as crianças realizam na proposta?

É importante iniciar a autorrevisão com uma leitura das atividades elencadas em seus planejamentos e responder às questões acima de forma crítica e reflexiva. Também é necessário considerar o universo da criança e despir-se de algumas concepções tradicionais de ensino e aprendizagem para acolher as experiências dos pequenos em seu novo planejamento.

4. Análise de dados

Neste tópico, apresentaremos análises comparativas de planejamento, antes e depois da autorrevisão, evidenciando a importância desta etapa no procedimento de planejar para promover maior qualidade na educação.

4.1. Comparativos de planejamentos antes e depois da revisão

A autorrevisão do planejamento é um momento rico para acolher as dúvidas e necessidades dos professores. Na Tabela 1, que traz a primeira autorrevisão de um planejamento de linguagem oral para crianças de três anos, é possível observar a forma simplificada das respostas para as questões dos indicadores. Alguns fatores importantes podem justiçar essas respostas, como, o conhecimento fragmentado sobre as concepções pedagógicas, a interpretação equivocada dos indicadores, a fragilidade da transposição didática entre a teoria e a prática, entre outros.

A tabela 1 traz o planejamento inicial do professor para trabalhar algumas questões da Linguagem Oral com crianças de 3 anos.

TABELA 1 - PLANEJAMENTO INICIAL		
ATIVIDADE	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	PAUTA DE OBSERVAÇÃO
Confecção de cartões para chamada com fotos. Apresentação dos cartões de chamada com as fotos das crianças.	-Confeccionar cartões de chamada com as fotos plastificadas das crianças, de modo que fiquem resistentes para elas manusearem. -Selecionar a canção com nomes que irá utilizar. Uma boa sugestão é a música "Na chaminé". -Conversar com as crianças do grupo todo acerca da proposta que será realizada, ou seja, um momento de chamada musical. Inicie fazendo uma roda e cantando a canção. -Incluir o nome de cada criança na canção e, ao mesmo tempo, mostre uma foto e pergunte ao grupo todo quem é. Durante a canção, ao falar o nome da criança, faça perguntas como: "onde está a criança desta foto? Será que ela está na minha frente, ou ao meu lado?".	-Demonstram interesse pelo momento da chamada? -Alguma criança reconhece sua foto? -Alguma criança reconhece a foto do colega? Nomeando-o pelo nome? Ou mostrando o colega? -Participam das brincadeiras e músicas? -Interessam-se pelo cartão da própria foto? -Sabem ouvir?

Momento de conversa.	-Selecionar um espaço na sala de forma prática e aconchegante (canto da oralidade), onde diariamente acontecerão as conversas informais. Convidar as crianças de forma aconchegante e prazerosa a sentarem-se junto ao grupo. A professora deve ter em mente um tema que instigue as crianças a expressarem-se, falando, por exemplo, de seus brinquedos, de seus animais de estimação, do momento da alimentação, comidas que gostam de comer, etc. Estimular as crianças a ouvirem o que os colegas estão dizendo e a falarem espontaneamente; atentar-se para falar com a criança de forma correta e clara sem infantilizações para que, aos poucos, ela vá adquirindo também essa habilidade. Enquanto a professora conversa, as agentes ficam nos outros cantos da sala com crianças que ainda não têm capacidade de concentração para ficar junto ao grupo.	-Entendem o que falamos? -Expressam-se somente por gestos ou utilizam a linguagem oral? -Falam, espontaneamente, ou precisam ser solicitadas?
Leitura e contação de histórias.	-Ler histórias diariamente, emprestando a voz para o autor reproduzindo exatamente o que está escrito no livro, mantendo a característica narrativa, utilizando entonação de voz diferente, produzindo sons que possam aparecer na história, ou utilizando algum objeto para este fim. Os livros devem ser de acordo com a faixa etária. -Contar histórias, preparando-as antecipadamente, utilizar diferentes estratégias para este momento; o conto de história deve ser convidativo e atrativo e, tanto quanto possível, com objetos interativos. -Deixar os livros no cantinho de leitura para que as crianças manuseiem os mesmos. -Deixar que as crianças recontem as histórias.	-Expressam-se, espontaneamente, ao observar gravuras, livros e revistas, ou só quando solicitadas? -Repetem o que o amigo fala, ou falam do que estão vendo? -Expressam-se com clareza, empregando frases completas? -Ficam atentas durante as histórias, ou preferem brincar com os colegas nesse momento? -Identificam personagens da história pelo nome? -Recontam as histórias? -Demonstram postura ativa (expressam alegria, temor, rejeição)?

A tabela 2 organiza a primeira autorrevisão do planejamento citado acima.

TABELA 2 – AUTORREVISÃO INICIAL				
Lança o olhar sobre a intenção do professor: intencionalidade pedagógica.		Lança o olhar sobre a criança, suas interações, descobertas, pesquisas, experiências, explorações, criatividade, relações interpessoais, etc. Intencionalidade educativa (como a criança participou da proposta).		
Nome da Atividade proposta.	Quais Direitos de Aprendizagem foram comtemplados?	A criança é protagonista?	Quais as experiências vivenciadas pelas crianças?	O que será revisado para atender às necessidades das crianças?
Cartões de chamada com foto das crianças	Conviver Participar Conhecer-se	Não	Construir sua identidade, autorreconhecer-se.	
Conversa em situações cotidianas	Participar Explorar Conviver Expressar-se Conhecer-se	Sim	Construir sua própria identidade, englobando os campos pessoal, social e cultural.	
Contação de história	Expressar-se Conhecer-se	Sim	Participar, expor sua opinião sobre a história.	

Percebe-se que o olhar para a compreensão dos indicadores foi tímido, trazendo poucas reflexões acerca das atividades propostas e dos contextos de aprendizagens das crianças.

Analisando as respostas da tabela 2 e relacionando-as com o planejamento, nota-se que há pouca relação entre as concepções de criança, currículo e dos eixos estruturantes da Educação Infantil. Sendo necessário aprofundar o olhar do professor para as questões de ampliar a interpretação a respeito dos indicadores, discutir a transposição entre a teoria e a prática e refletir sobre as concepções pedagógicas. Algumas questões podem nortear essas discussões: Todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram trabalhados com as crianças? Qual deles foi trabalhado com menor frequência?

É importante perceber que o direito de brincar foi trabalhado em menor frequência e esta reflexão aprofunda o olhar do professor, pois um dos eixos estruturantes da Educação Infantil é justamente a brincadeira. Compreende-se, portanto, que o planejamento acaba ficando centrado no professor e em suas ações de ensinar, contemplando pouco o protagonismo infantil e os princípios da experiência, tão necessários nos processos de aprendizagens das crianças.

Também é possível perceber pouca compreensão acerca da ludicidade, continuidade e significatividade como princípios da experiência, pois as respostas relacionadas à temática estão expressas em ações com um fim em si mesmas.

Para refletir e aprofundar ainda mais a autorrevisão, outras questões foram incorporadas aos indicadores: Como as crianças experimentam os princípios da experiência (ludicidade, continuidade e significatividade) na proposta? Quais e como são as pesquisas e descobertas que as crianças realizam na proposta?

A partir dessas novas questões, pode-se iniciar outra autorrevisão com o olhar mais ampliado para as crianças e para as formas como elas aprendem. Essas reflexões, com mais profundidade sobre as atividades propostas e o como elas dialogam com o protagonismo infantil e com os princípios da experiência, promovem mais aprendizados.

Para ilustrar essa ampliação das reflexões dos professores acerca de seus planejamentos, na tabela 3, apresentam-se novos dados que permitem compreender a importância da formação e do desafio do docente em ver além do que está posto, analisando sua intenção pedagógica e educativa.

TABELA 3 – AUTORREVISÃO FINAL				
Lança o olhar sobre a intenção do professor: intencionalidade pedagógica.		Lança o olhar sobre a criança, suas interações, descobertas, pesquisas, experiências, explorações, criatividade, relações interpessoais, etc. Intencionalidade educativa (como a criança participou da proposta).		
Nome da Atividade proposta	Quais Direitos de Aprendizagem foram comtemplados?	A criança é protagonista?	Quais as experiências vivenciadas pela criança?	O que será revisado para atender as necessidades das crianças?
Cartões de chamada com foto das crianças	Conviver Participar Conhecer-se	Não	Construir sua identidade, autorreconhecer-se e reconhecer seus amigos. Identificar quando é chamado por seu nome, e o nome dos amigos com que convive.	Variar a didática da chamada: Dar autonomia para que as crianças entreguem o cartão para o amigo; Deixar as crianças escolherem qual a canção para a chamadinha; Chamada fantasminha... criança escondida debaixo do lençol; Chamada dos pertences das crianças; Chamada de costas (reconhecer os colegas pelas costas); Chamada das partes do corpo (sorriso, olhos); São revisões possíveis. Inserir o brincar nos direitos. Mudar o nome da atividade: chamada das crianças.

Conversa em situações cotidianas	Participar Conviver Expressar-se Conhecer-se	Sim	Construir sua própria identidade, englobando os campos pessoal, social e cultural. Escutar a si mesma e aos outros. Dialogar em situações de brincadeiras e conflitos. Trocar informações e compartilhar materiais do contexto da conversa. Autonomia.	Inserir conversas temáticas com banco de imagens ou de objetos. Ex.: imagens de crianças brincando em diversas situações para falar das brincadeiras preferidas (comidas/roupas/sapatos/cabelos/músicas), de lugares diferentes, para falar das diferenças entre as pessoas, de aparelhos tecnológicos, lojas de shopping, etc. Variar as propostas de conversas em pequenos grupos/duplas/trios. Inserir a atividade "Cesto dos tesouros diversificados": verduras, legumes, frutas, objetos, metais, madeira, esponjas, plástico, etc.
Contação de história	Brincar Expressar-se Conhecer-se	Não	Participar, expor sua opinião sobre a história. Fazer associações do mundo imaginário com o cotidiano, assimilando com o que vivem. Estimular a imaginação e criatividade. Contribuir com desenvolvimento social cognitivo e emocional.	Trocar o nome da atividade: reconto de histórias pelas crianças. Dar autonomia para as crianças escolherem as histórias. Usar utensílios e objetos para o reconto das crianças: máscaras, fantasias, fantoches, etc. Inserir os direitos: participar, conviver.

Percebe-se que os professores ampliaram significativamente suas concepções, percepções, compreensões e saberes acerca das aprendizagens das crianças, conforme a última coluna da tabela 3. A questão desta coluna traz como a atividade proposta será reformulada para atender às necessidades e curiosidades dos pequenos em seus processos de aprendizagens e desenvolvimentos.

Compreende-se, portanto, a importância de autorrevisar os planejamentos para promover uma educação de maior qualidade e envolvimento dos professores nos processos formativos nos quais possam refletir sobre suas práticas, conectando-as com as teorias que ancoram as concepções pedagógicas.

Considerações finais

Os procedimentos de autorrevisão dos planejamentos proporcionam reflexões significativas acerca dos processos de ensino e aprendizagem, pois nem sempre ensino é garantia de aprendizagem, e vice-versa. Desta forma, pensar e refletir sobre como as crianças aprendem permite aos professores escolher caminhos mais assertivos em seus planejamentos para desenvolver uma educação de maior qualidade.

Na autorrevisão de seus planejamentos, os professores têm condições de analisarem suas escolhas de atividades para desenvolverem as aprendizagens das crianças e relacioná-las com as necessidades e curiosidades delas, a fim de que a educação dialogue com contextos de aprendizagens significativas, lúdicas e contínuas.

Os professores, ao colocarem-se como leitores críticos de seus planejamentos, motivados por indicadores para autorrevisarem seus planejamentos, são envolvidos num processo formativo dinâmico que une a prática à teoria, de modo a fomentar sua atuação docente.

Conclusão

A tabela de autorrevisão dos planejamentos com os indicadores norteadores da leitura crítica das atividades elencadas mostrou-se muito eficaz na promoção de reflexões, revisões e ampliações das abordagens dessas atividades e, consequentemente, ampliou o olhar dos pro-

fessores para algumas questões até, então, não percebidas. Uma destas questões é a forma como a criança aprende e relaciona-se com os objetos, o espaço e as pessoas. Sendo incluídas na revisão das atividades ações que dialogam com estas premissas. Outra questão foi olhar com mais propriedade para os princípios da experiência, sendo incorporadas ao planejamento outras abordagens que, de fato, colocam as crianças em situações nas quais experienciam a ludicidade, continuidade e significatividade.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, conviver, conhecer-se, expressar-se, explorar e participar) e os eixos norteadores da Educação Infantil (interações e as brincadeiras) tiveram destaques nas atividades e passaram a ser mais expressivos nelas, revelando um potencial muito produtivo da autorrevisão dos planejamentos.

Os processos de autorrevisão dos planejamentos são desafiadores, pois se faz necessário sair da zona de conforto e olhar criticamente para a própria produção. Porém, é uma ação essencial para a qualidade das experiências das crianças e dos professores.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. 2002. p.20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emília na educação da primeira infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa - Porto Alegre: Penso, 2016.

FINCO, Daniela *et all* (Org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p.276.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência, *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar o currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p.221-228.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió/Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015.

SÃO PAULO, UNDIME. Currículo Paulista. Secretaria Estadual de Educação - SP; UNDIME - SP: 2019.

SÃO JOSE DOS CAMPOS. Secretaria de Educação. Matriz Curricular de Linguagem Oral e Escrita da Rede Municipal de São José dos Campos. 1.ed. São Paulo Secretaria de Educação, 2012.

_____. Secretaria de Educação. Proposta Curricular para Berçários da Rede Municipal de São José dos Campos. 1.ed. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

DOENÇAS REEMERGENTES E VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA: FATORES QUE FAVORECEM NOVAS EPIDEMIAS NO CONTEXTO DA COVID-19 NO BRASIL

Andrezza do Espirito Santo Cucinelli

INTRODUÇÃO

Apesar do desenvolvimento tecnológico e suas consequências para a saúde, as epidemias ainda se fazem presentes. Nas últimas décadas, algumas epidemias foram ocasionadas pelos coronavírus, culminando na atual COVID-19, uma pandemia de proporções alarmantes, principalmente pela taxa de transmissão e amplo alcance geográfico do vírus.

É importante observar que o aparecimento de novas doenças costuma ganhar destaque, por não possuírem medidas farmacológicas para minimizar seus efeitos. Assim, concentram esforços econômicos, políticos, sociais e de saúde. Entretanto, quando a epidemia se abranda, os investimentos também diminuem, já que muitas vezes os interesses das indústrias farmacêuticas não convergem com os interesses de saúde pública. Diversas são as causas que levam ao ressurgimento de doenças até então controladas, mas a falta de investimentos em vigilância epidemiológica precisa ser discutida pelas autoridades em saúde pública.

O objetivo deste ensaio foi apresentar quatro fatores que, associados às consequências da pandemia de COVID-19, potencializam o ressurgimento de doenças infecciosas, até então controladas por vacinação, no Brasil. Bem como, sugerir medidas de vigilância epidemio-

lógica, que deveriam ser priorizadas, para evitar as doenças reemergentes no período posterior à pandemia.

Para cumprir a temática proposta neste trabalho, primeiro foram abordados os conceitos sobre doenças emergentes e reemergentes, em seguida foram apresentados os quatro fatores que podem favorecê-las no período pós-pandemia. Posteriormente, as medidas de vigilância epidemiológica que deveriam ser priorizadas e, como esta assegura o direito fundamental à saúde. Por fim, as considerações finais sobre a necessidade de priorizar e financiar ações de vigilância epidemiológica, para impedir ou minimizar a ocorrência de epidemias de doenças infecciosas, que já possuem medidas de controle e prevenção no país.

1 O QUE SÃO DOENÇAS REEMERGENTES

Da metade do século XVIII ao início do século XX, as autoridades sanitárias, europeias e norte-americanas, sugeriram que o controle das doenças infecciosas estava próximo e que, em breve, o mundo estaria livre desse tipo de preocupação. Esse período foi marcado por diversas descobertas que permitiram tratar, controlar e até mesmo erradicar algumas das maiores doenças dos períodos anteriores (SNOWDEN, 2008). Porém, a doença emergente de COVID-19 gerando uma verdadeira pandemia e o ressurgimento de doenças outrora controladas, como sarampo e coqueluche, demonstram que as doenças infecciosas permanecem uma ameaça mundial.

Os termos doenças emergentes e doenças reemergentes foram criados por Joshua Lederberg, vencedor do Prêmio Nobel de Medicina. Segundo Joshua, as doenças emergentes são aquelas anteriormente desconhecidas, enquanto as reemergentes já são conhecidas e, estão aumentando a sua incidência ou a área geográfica (SNOWDEN, 2008).

Para que uma doença infecciosa, nova ou reemergente, ocorra depende de patógenos, já existentes no ambiente e que tiveram a oportunidade de infectar novos hospedeiros. Dentre esses fatores estão alterações genéticas do próprio agente causador da doença, como ocorre com a adaptação aos agentes antimicrobianos (MORSE, 2004). Fatores relacionados ao comportamento do hospedeiro, como as constantes migrações populacionais, que introduzem pessoas não vacinadas ou necessitando de doses de reforço, em novas localidades, favorecendo a

disseminação desta patologia para outras dimensões geográficas. E fatores relacionados ao meio ambiente, como o desmatamento e as alterações climáticas, forçando a migração de microrganismos (MORENS; FOLKERS; FAUCI, 2004). Nesta adaptação podem ocorrer o surgimento ou intensificação do potencial de transmissão de doenças. A adaptação de um microrganismo que usava um hospedeiro animal e passa a hospedar humanos, chama-se zoonose. Esse fato provocou o surgimento de doenças como a AIDS, raiva, gripe aviária, gripe suína, a SARS e atualmente a pandemia de COVID-19.

2 FATORES QUE PODEM FAVORECEREM O RESSURGIMENTO DE DOENÇAS INFECCIOSAS NO BRASIL

Antes do surgimento da atual pandemia, o Brasil já apresentava sua rede de assistência à saúde sobrecarregada pela tripla carga de doença. Ou seja, a população padece simultaneamente de doenças transmissíveis, doenças crônicas e causas externas. No cenário atual, ocorre a pandemia de COVID-19, - como exemplo de causa externa -, coexistindo com doenças crônicas, - como as cardiopatias, Alzheimer, câncer e diabetes *mellitus* -, e com epidemias de doenças transmissíveis como a dengue e a tuberculose.

Ademais, ocorrem surtos esporádicos de doenças infecciosas, como a difteria, e o ressurgimento de doenças infecciosas, até então erradicadas, como o sarampo e a coqueluche, que agravam ainda mais a situação de saúde no país, deixando as classes econômicas mais desfavorecidas muito vulneráveis (PAHO, 2020). Diante do cenário que a saúde brasileira se encontra, a reflexão acerca desses quatro fatores sinaliza a necessidade de medidas urgentes de vigilância epidemiológica no país.

2.1 Resistência a antibióticos

Como exposto anteriormente, a descoberta e utilização dos agentes antimicrobianos foi fundamental para controlar, por décadas, a disseminação de doenças. Inclusive, este foi um dos fatores que, juntamente com as vacinas, melhorias das condições sanitárias e econômicas, permitiram aos cientistas acreditar que o fim das doenças infecciosas estava próximo.

Atualmente é considerado um fenômeno mundial complexo que envolve, além da medicina, a produção agropecuária, o descarte de resíduos em lixões e esgotos fluviais, o desenvolvimento e a economia dos países (CAMOU; ZUNINO; HORTAL, 2017). Por isso, em 2019, foi elaborado novo relatório da Organização das Ações Unidas (ONU), em parceria com a Organização Mundial da Saúde Animal (OIE) e a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), exigindo ações imediatas em todos os países, para conter uma possível crise de resistência a antibióticos (OPAS, 2019).

O uso indiscriminado de antibióticos ou o consumo em concentrações subótimas favorece a adaptação bacteriana, tornando os microrganismos resistentes a uma ou mais drogas (perfil MDR) e levando a ineficiência da medicação.

A pandemia de COVID-19 tornou-se mais um agravante na resistência aos antibióticos, uma vez que alguns protocolos em estudo envolvem a sua utilização (HSU, 2020). Inclusive, o manejo clínico com antibióticos, durante a pandemia, gerou muitas discussões, tendo em vista que essa classe medicamentosa não se aplica para tratamentos virais. No entanto, sabe-se que as doenças infecciosas virais do trato respiratório são uma porta de entrada para infecções secundárias bacterianas, justificando-se, assim, seu uso em casos graves de COVID-19 (HSU, 2020; RAWSON et al., 2020).

Além disso, as medidas de isolamento social somadas a redução do acesso de pacientes, sem suspeita de COVID-19, as unidades hospitalares podem, por um lado limitar o contato com bactérias resistentes, comumente encontradas nos ambientes hospitalares, reduzido a sua disseminação. Por outro lado, restringe o acesso da população ao uso de antibióticos necessários, incentivando a automedicação e acelerando o processo de resistência antimicrobiana (RAWSON et al., 2020).

Por último, as medidas de segurança hospitalares, para isolar os pacientes com COVID-19, podem ter prejudicado as rotinas de controle de infecções hospitalares, dificultando o isolamento de pacientes com bactérias multirresistentes (MDR). Além de sofrerem redução dos investimentos para aquisição de tais drogas, não relacionadas aos protocolos de COVID-19 (RAWSON et al., 2020).

Medidas urgentes de contenção da resistência aos antibióticos se fazem necessárias, para impedir um retorno à era pré-antibiótica. A falta de terapia medicamentosa vivenciada na atual pandemia retrata bem as dificuldades nas relações humanas. Investimentos em ações de vigilância epidemiológica, focadas em campanhas de conscientização popular, para evitar a automedicação e, investimentos na telemedicina, são alguns exemplos de medidas urgentes a serem incentivadas no país.

2.2 Surgimento de infecções bacterianas secundárias as infecções virais

Como citado anteriormente, é de conhecimento da sociedade médica e científica que as infecções virais respiratórias predispõem os pacientes às infecções bacterianas secundárias, frequentemente associadas a uma situação clínica mais grave (HANADA et al., 2018). Durante a pandemia de "gripe espanhola", ocorrida no período de 1918 e 1919, cujo agente causador é o vírus H1N1, estima-se mais de 50 milhões de mortes, muitas delas causadas por pneumonia bacteriana secundária a infecção viral (CHIEN; KLUGMAN; MORENS, 2009). A infecção bacteriana também foi detectada em 30% dos casos na pandemia de H1N1 de 2009, com elevadas taxas de mortalidade, apesar da administração de antibióticos apropriados (CILLÓNIZ et al., 2012).

Dentre os fatores relacionados ao aparecimento destas infecções bacterianas secundárias, estão: a lesão direta do epitélio e mucosas pelos vírus respiratórios, a colonização bacteriana das vias respiratórias e a desregulação da resposta imune (GHONEIM; THOMAS; MCCULLERS, 2013). Soma-se o fato de que, no ambiente hospitalar, as doenças respiratórias, devido ao longo tempo de hospitalização com necessidade de utilização de dispositivos invasivos (ventiladores, cateteres, fios de feridas cirúrgicas e tubos endotraqueais) e exposição frequente a agentes antimicrobianos favorecem o surgimento das Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde (IRAS) e podem ocasionar a disseminação do patógeno interna e externamente ao ambiente hospitalar (ISHIWADA et al., 2016; REMON et al., 2014).

Esse fator, considerando a atual pandemia de COVID-19, é de extrema importância, uma vez que ainda não se sabe as consequências respiratórias que o vírus pode ocasionar. Associado a isso, considera-se

o aumento do número de internações hospitalares, a exposição de um maior número de pessoas a bactérias resistentes presentes no ambiente hospitalar, além dos procedimentos invasivos, como a intubação, de pacientes com manifestações graves da COVID-19. Todos esses fatores se entrelaçam e elevam as chances de contaminação bacterianas secundárias, podendo estas serem resistentes aos antimicrobianos, que consequentemente aumentam as possibilidades de internação e necessidade de procedimentos invasivos, gerando um ciclo de retroalimentação de fatores que sobrecarregam o sistema de saúde brasileiro.

2.3 Movimentos migratórios

A propagação geográfica de infecções é facilitada pelos movimentos populacionais. As viagens colocam as pessoas em contato com agentes infecciosos, importando doenças. Como discutido acima, o impacto das doenças infecciosas, sejam emergentes sejam reemergentes, é afetado pela taxa e grau em que elas se espalham pelas áreas geográficas, dependendo do movimento de hospedeiros humanos, vetores ou reservatórios (MORENS; FOLKERS; FAUCI, 2004). Isso irá determinar se a infecção foi apenas local, se atingiu áreas um pouco maiores levando as epidemias, ou se atingiu diversos países ao mesmo tempo, gerando uma pandemia.

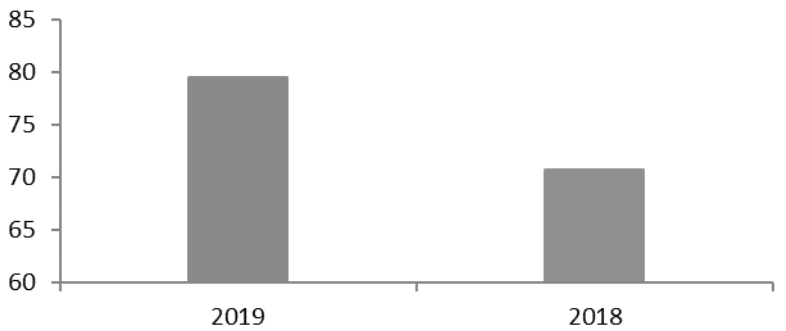
As companhias aéreas e as autoridades sanitárias de diversos países costumam exigir a vacinação, através do Certificado Internacional de Vacinação e Profilaxia (CIVP), dependendo do local de origem ou de partida. Atualmente, a comprovação da vacinação da febre amarela é a mais exigida. Porém, desde julho de 2019, a ANVISA passou a recomendar a vacinação para o sarampo, com pelo menos 15 dias antes da viagem, tanto para quem entra, quanto para quem sai do Brasil (BRASIL, 2020b). Essa lista é atualizada periodicamente e, com novos surtos das doenças reemergentes acredita-se na inclusão de outras vacinas no CIVP.

A pandemia de COVID-19 ratifica a importação de doenças através de viagens. Acredita-se que novas medidas de vigilância sanitária e epidemiológica devam ser tomadas, a nível mundial, a partir de agora, para tentar mitigar os efeitos das importações de doenças. O aumento da lista de vacinas exigidas entre viajantes internacionais deverá ser uma dessas medidas.

Ainda dentro desse contexto de movimentos populacionais, não se pode deixar de citar a migração de povos, principalmente asiáticos, europeus e africanos, para diversos países na condição de refugiados, fugindo de conflitos, guerras e perseguições – políticas, étnicas, de gênero e religiosas. Desde 1950, a ONU mantém o grupo chamado Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR), também conhecido como agência da ONU para refugiados. O objetivo da sua fundação era auxiliar os refugiados após a Segunda Guerra Mundial, no entanto, até hoje, trabalham para ajudar refugiados em todo mundo (ACNUR, 2020c).

De acordo com o último relatório divulgado pela agência, em 18 de junho de 2020, somente em 2019, um por cento da população mundial, o que equivale a 79,5 milhões de pessoas, foi obrigado a sair de suas casas e buscar segurança em outra localidade, dentro ou fora do seu país (Figura 1). Informa ainda que, desde que começaram a fazer esse levantamento, esse número nunca foi tão elevado e complementa que cada vez menos refugiados conseguem retornar para suas casas ou se restabelecer em outra localidade, em nível satisfatório. Isso indica uma mudança no perfil de refugiados que, além de ocorrer em maior número está deixando de ser um evento temporário e de curto prazo (ACNUR, 2020b).

Figura 1 – Comparação do número de refugiados no mundo entre 2018 e 2019.



Legenda: Em 2019 chegou-se a 79,5 milhões de pessoas refugiadas no mundo, o que corresponde a 1% da população mundial. Em 2018, o número de refugiados em valores absolutos era de 70,8 milhões. **Fonte:** (ACNUR, 2020b). Acesso: 22/06/2020.

Com relação à origem dos povos que mais migraram no ano de 2019, pode-se citar a Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Myanmar, sendo que, a maioria dos países de destino destes refugiados encontra-se em condições de subdesenvolvimento e pobreza elevados (ACNUR, 2020b). Ressalta-se que as guerras reduzem o acesso à saúde da população, além de reduzir a cobertura vacinal nos países em conflito (AKSEER et al., 2020).

É importante destacar que a Venezuela passou a fazer parte das estatísticas migratórias há pouco tempo e, o ano de 2019 foi o primeiro levantamento considerando esse grupo, que já alcançou o número alarmante de 4,5 milhões de pessoas refugiadas. A maioria procurou abrigo em países da própria América Latina e no Caribe (ACNUR, 2020b).

Segundo Doocy e colaboradores (2019) o Brasil, atualmente, é o sexto país em número de refugiados venezuelanos, sendo Roraima o estado mais procurado, abrigando mais de 83.893 refugiados. A crise na Venezuela não é apenas político-econômica. Precários índices de saúde foram alcançados, levando ao estado de calamidade pública. Dentre as questões mais relevantes incluem-se: o péssimo estado de saúde desses migrantes ao entrarem no Brasil; o risco de contraírem doenças diferentes das que estão habituados e/ou vacinados; provocarem surtos de doenças preveníveis por vacinas, tendo em vista a precária cobertura vacinal existente na Venezuela nos últimos anos, levando ao surgimento de surtos.

O trabalho deste grupo cita ainda a ocorrência, em 2018, de 10.274 casos confirmados de sarampo no Brasil, sendo que a maioria foi registrada nos Estados do Amazonas (9.778 casos) e Roraima (355 casos). Complementa que, a linhagem genotípica, ou seja, as características genéticas, da cepa responsável pelo surto no país, são idênticas as do surto ocorrido, no ano anterior, na Venezuela, indicando que muito provavelmente a população de migrantes inseriu essa cepa no país. O estado de Roraima não havia registrado nenhum caso de sarampo nos anos anteriores. Inclusive, Boa Vista recebeu mais de 50% dos refugiados venezuelanos e apresenta a menor cobertura vacinal para sarampo dentre os estados brasileiros, reforçando a possibilidade

da importação venezuelana da cepa patogênica e a importância de se manter a cobertura vacinal recomendada pelas autoridades sanitárias (DOOCY et al., 2019).

Além disso, em 2018, foram registrados surtos de difteria na Venezuela e no Brasil. Porém os casos brasileiros não ocorreram no estado de Roraima, mas sinaliza a possibilidade da ocorrência de um surto de difteria no país (DOOCY et al., 2019). Para minimizar essa possibilidade, a vigilância epidemiológica deveria promover campanhas maciças da vacinação pentavalente, que inclui o imunogênico para a difteria, e elevar a cobertura vacinal nos próximos anos.

A Venezuela também registrou surtos de malária, tuberculose e coqueluche, mas, até o momento, não há registro de elevação no número de casos no Brasil (DOOCY et al., 2019). Mas indicam a necessidade de intensificação das medidas de vigilância epidemiológica e sanitária, com foco nessas doenças, para evitar possíveis surtos no país.

O Brasil não recebe apenas refugiados venezuelanos. Segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o país reconhece oficialmente como refugiados 11.231 pessoas, sendo 36% sírios, 15% congoleses e 9% angolanos. As dificuldades para obter o registro devido às diferenças linguísticas e discriminação pressupõe a existência de refugiados ilegais, o que elevaria as estatísticas oficiais (ACNUR, 2020a).

O crescente número de imigrantes está contribuindo para a disseminação de doenças infecciosas, aumento da carga do sistema de saúde brasileiro e risco de novos surtos e epidemias (DOOCY et al., 2019; ESTOFOLETE et al., 2020; EXAVIER et al., 2019). O tempo de permanência desses refugiados está longe de terminar, tendo em vista que os motivos que os levaram a sair de seus países não parecem ter uma solução imediata (ACNUR, 2020b).

Este fato, associado aos problemas econômicos, políticos e sociais que a pandemia de COVID-19 está ocasionando no Brasil, atrelado ao aumento da discriminação, xenofobia e dificuldades geradas pela população brasileira na tentativa de restringir a entrada de pessoas no país, urge por medidas econômicas e, principalmente sanitárias, duradouras, a fim de garantir o direito a todos, nativo e imigrante, a saúde e a condições dignas de vida.

2.4 Redução da cobertura vacinal

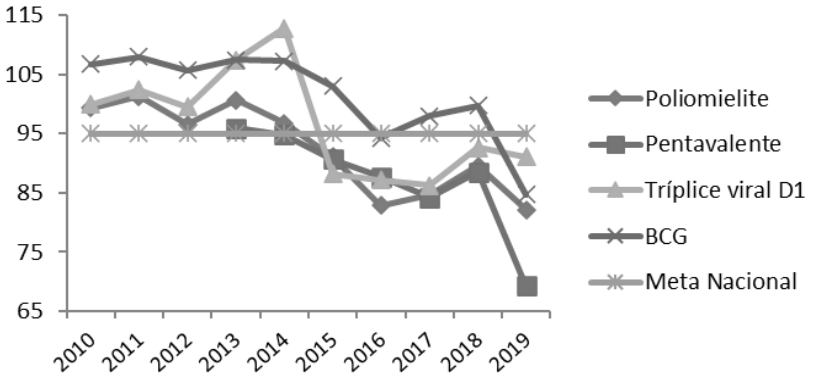
As vacinas são uma forma segura e eficaz de prevenir as doenças infecciosas. Representam o investimento em saúde com melhor custo-efetividade (WHO, 2017). O Programa Nacional de Imunização (PNI) foi estabelecido no país em 1973 e possibilitou controlar ou até mesmo erradicar alguns patógenos. Através do PNI, o Brasil se tornou pioneiro na disponibilização de vacinas à população de forma gratuita, através do Sistema Único de Saúde (SUS). Atualmente, o programa é reconhecido internacionalmente por fornecer mais de 15 vacinas, gratuitamente, a todos os Estados brasileiros.

Através das ações conjuntas do PNI e das secretarias estaduais e municipais de saúde, foi possível erradicar, do território brasileiro, doenças importantes entre as quais, sarampo, poliomielite, difteria e rubéola. Infelizmente, o cenário atual permite dizer que apenas a poliomielite permanece erradicada no país (SATO, 2018).

Um dos motivos que levam ao ressurgimento de doenças, até então erradicadas e/ou preveníveis por vacinação, é a redução da cobertura vacinal. A alta taxa de cobertura vacinal brasileira, que renderam diversos elogios ao país desde a criação do PNI, foi estipulada em 95%, assim como em diversos países. Infelizmente, essa redução segue uma tendência mundial, que vem preocupando as autoridades de saúde.

No ano passado ocorreu um problema no abastecimento da vacina pentavalente, pois os lotes foram reprovados no teste de qualidade realizado pelo Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS) e análise da Agência Nacional de Saúde (ANVISA). O Brasil demanda anualmente de 800 mil doses dessa vacina que, apesar da solicitação de reposição a OPAS, não havia disponibilidade de fornecimento imediato, levando a um desabastecimento entre os meses de julho a novembro de 2019. Isso explica a redução brusca da cobertura desta vacina no ano de 2019. Porém, como pode ser observado na figura 2, de acordo com os dados do Ministério da Saúde, as principais vacinas do calendário nacional estão sofrendo, anualmente, reduções significativas na sua cobertura nacional desde 2014 (BRASIL, 2020c).

Figura 2 – Redução da cobertura das principais vacinas fornecidas pelo PNI.



Legenda: A cobertura brasileira das vacinas de poliomielite, pentavalente, tríplice viral primeira dose (D1), BCG (tuberculose) vem sofrendo reduções significativas desde 2014. Vacina tríplice viral confere imunidade para sarampo, caxumba e rubéola. Vacina pentavalente confere imunização para *Haemophilus influenza* tipo b, tétano acidental, difteria, coqueluche e hepatite B. **Fonte:** (DATASUS, 2020). Acesso em 17/06/2020.

É importante ressaltar que a situação pandêmica atual eleva os riscos de descontinuidade na vacinação, seja pela sobrecarga do sistema de saúde, pelo próprio distanciamento social, reduzindo a procura pelos postos de saúde, seja pela elevação do receio da população em se vacinar diante a COVID-19 (BRASIL, 2020d). Nenhuma vacina está contra indicada no período da pandemia. O risco na descontinuidade da vacinação rotineira eleva a possibilidade de surtos que, consequentemente sobrecarregam o sistema de saúde, já extremamente requisitado pela pandemia.

3 POSSÍVEIS EXPLICAÇÕES PARA A RECUSA VACINAL

Para entender os motivos que levam muitas pessoas a hesitarem em se vacinar, foi criado, em 2012, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o Grupo Consultivo Estratégico de Peritos (SAGE-WG). Com o objetivo de definir a hesitação na vacinação, entender a sua magnitude e fatores para criar políticas de saúde pública com a finalidade de melhorar a aceitação da vacinação no mundo. Segundo esse grupo as pessoas que hesitam em se vacinar fazem parte de um grupo

heterogêneo, formado por aqueles que negam a eficácia da vacina e se recusam a tomar qualquer vacina, mas também é composto por pessoas que simplesmente atrasam ou negam vacinas específicas. Os motivos são os mais variados possíveis e complexos, incluindo fatores culturais, sociais, religiosos, crenças pessoais, dentre outros (SATO, 2018; SUCCI, 2018).

Uma das razões refere-se ao próprio sucesso das vacinas, que reduziram ou até mesmo erradicaram algumas doenças. Como a sociedade atual não vivenciou os horrores dessas epidemias esquece a importância ou questiona a necessidade das vacinas. Além disso, preocupações com a segurança e eficácia das vacinas, medo de eventos adversos, preocupações com a exposição do sistema imune, experiências anteriores negativas, desconfiança sobre a indústria produtora de vacinas e sobre o sistema de saúde, questões filosóficas e religiosas e acesso a informações incorretas são alguns dos principais fatores que pesquisas ao redor do mundo conseguiram identificar entre as possibilidades que justificariam a hesitação em vacinas (SATO, 2018; SUCCI, 2018).

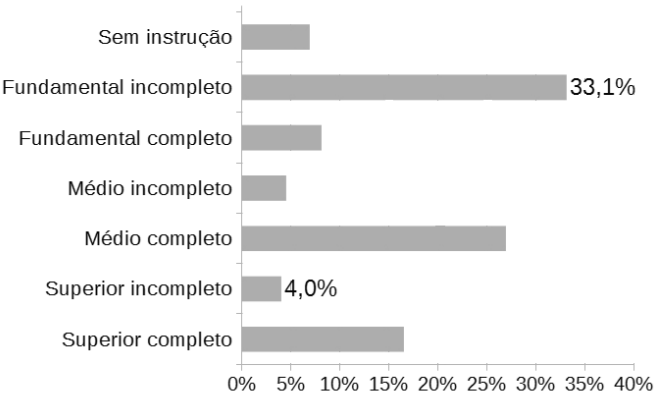
Os movimentos antivacina são uma preocupação antiga, principalmente entre os pesquisadores europeus e norte-americanos. No entanto, apesar das crenças e dos argumentos permanecerem inalterados nos dois últimos séculos, passaram a alcançar mais pessoas, com o aumento do acesso às mídias sociais, elevando a hesitação em vacinar. Apesar dos estudos sobre o tema terem se intensificado desde 2010, nenhum deles permite quantificar esse comportamento no Brasil (SUCCI, 2018).

Um estudo realizado por Larson e colaboradores (2016) avaliou o quanto a população de mais de 67 países, totalizando 65.819 pessoas em todo o mundo, se identificam com as seguintes afirmações: 1. a vacinação é importante para as crianças, 2. vacinas são seguras, 3. vacinas são eficazes e 4. vacinas são compatíveis com as minhas crenças religiosas. Do total de países participantes, nove pertenciam a América Latina. O Brasil apresentou concordância elevada em todos os parâmetros. Indicando não serem esses os motivos que explicariam a baixa adesão ao calendário vacinal, observada nos últimos anos. Esse estudo indicou uma relação inversa entre concordância

da vacinação e nível socioeconômico, ou seja, os países mais esclarecidos apresentam maior insegurança com relação à vacinação. A França foi o país que mais apresentou sentimentos negativos com relação à segurança da vacinação.

Os indicadores de nível de instrução dos brasileiros com mais de 25 anos, realizado em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que a maioria deste grupo possui apenas o ensino fundamental e médio (figura 3).

Figura 3 – Nível de Instrução das pessoas com 25 anos ou mais no Brasil em 2018.



Fonte. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2018. (BRASIL, 2020a)**.** Acesso em 17/06/2020.

De acordo com os dados apresentados na figura 3, pode-se concluir que o nível educacional da população brasileira não justificaria a hesitação na vacinação, segundo a pesquisa realizada por Larson e colaboradores. Ou seja, o baixo nível educacional da população brasileira deveria garantir uma cobertura vacinal maior e não justificaria a hesitação em vacinar. Assim, é importante investir em estudos populacionais e epidemiológicos para avaliar as razões pelas quais a população brasileira elevou o seu nível de hesitação em vacinar, gerando reduções significativas e progressivas na cobertura vacinal do país.

4 VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA E O DIREITO À SAÚDE

A vigilância epidemiológica (VE)[1]★ é uma prática de saúde pública institucionalizada em diversos países, desde a Idade Média. Embora com outras denominações, sempre esteve relacionada ao controle de doenças, principalmente as transmissíveis. No Brasil, no início do século XX, com a epidemia de peste, estabeleceu-se a defesa sanitária, atrelada a denominações militares e com punições, variando de multas até processos a nível criminal. Nesse período ocorreu o predomínio das políticas de saúde pública no Brasil, visando às ações de controle de epidemias e de imunização da população (ALBUQUERQUE; CARVALHO; LIMA, 2002). Ou seja, a preocupação do Estado em controlar epidemias se confunde com o direito à saúde pública, em que a saúde coletiva, muitas vezes, sobrepunha-se ao direito individual.

A partir da década de 60, o conceito de VE se amplia e, diversos países procuram incluir as doenças não transmissíveis no seu campo de atuação, além de incentivarem a criação de sistemas de VE nos países em desenvolvimento. Diante desse contexto, em 1973, foi criado o Programa Nacional de Imunização (PNI), como parte do Programa Mundial de Erradicação da Varíola e da consolidação dos conceitos de vigilância epidemiológica coordenados pela a OMS e a Organização Panamericana da Saúde (OPAS). Dois anos depois da criação do PNI foi promulgada a Lei nº 6259 (1975) que estabelecia as ações de vigilância epidemiológica, a notificação compulsória de doenças dentre outras determinações (ALBUQUERQUE; CARVALHO; LIMA, 2002).

A partir desta lei tornava-se obrigatória a vacinação básica no primeiro ano de vida, cabendo multa aos pais infratores. Novamente o Estado garante o direito à saúde, utilizando-se de medidas penais aos infratores, uma vez que, se a criança adoecer ou até mesmo morrer por causa de uma doença prevenível por vacinação, os pais ou responsáveis

1 O conceito de Vigilância Epidemiológica utilizado neste ensaio é o global, referente ao da criação do Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica (SNVE). Assim, VE neste trabalho considera Vigilância em Saúde, e as quatro vigilâncias que a compõem, além da Vigilância Sanitária, dando mais ênfase a primeira.

legais podem responder por homicídio doloso, por ter colocado o menor em situação de vulnerabilidade e negligência.

Alguns anos depois, com a Constituição Federal de 1988, a saúde passou a ser um direito fundamental, juntamente com a educação, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e aos desamparados. Ao reconhecer a saúde como direito fundamental, o Estado se obrigou a formular políticas públicas de promoção, proteção e recuperação a saúde, tornando possível o tratamento que garanta a cura ou a melhor qualidade de vida. É importante lembrar que, no período anterior a Constituição, apenas aqueles que poderiam custear a saúde tinham acesso a ela. Seja de forma particular, seja garantida pela previdência social, ficando a saúde limitada a algumas classes sociais. Esta lei também atribuiu ao Sistema Único de Saúde (SUS) a coordenação e a execução das políticas de proteção e promoção da saúde no Brasil.

No entanto, foi a Lei Federal nº 8080, de 19 de setembro de 1990, também conhecida como Lei Orgânica, que criou as atribuições e as regras de funcionamento do SUS, além de definir o sistema nacional de vigilância epidemiológica. Segundo esta lei, a VE integra diferentes áreas do conhecimento com o intuito de conhecer, identificar, prevenir, recomendar e adotar medidas de prevenção e controle de doenças e agravos, visando à saúde individual e coletiva. Apesar de envolver tanto doenças transmissíveis quanto crônicas, suas ações sempre estiveram mais voltadas àquelas.

Dentro do contexto de doenças reemergentes, considera-se a existência de uma ampla rede de VE já estabelecida no país. Esta rede confere desde medidas de notificação compulsória de doenças, diagnóstico diferencial, processamento, análise e divulgação de resultados, culminando em medidas de recomendações e campanhas, sejam de vacinações sejam informacionais à população. Assim, de acordo com os quatro fatores apresentados neste ensaio acredita-se que intensificar as ações de vigilância epidemiológica já existentes, considerando a tríade agente causador, hospedeiro e meio ambiente, torna-se essencial para mitigar ou evitar os efeitos de um surto de doenças infecciosas reemergentes.

Para isso, deve-se intensificar o monitoramento e a resposta rápida, garantindo o sucesso do controle das doenças infecciosas (MORENS; FOLKERS; FAUCI, 2004). O monitoramento adequado envolve a capacitação dos profissionais de saúde para identificar casos suspeitos, notificar as secretarias de vigilância epidemiológica, coletar as informações, orientar adequadamente a população sobre as formas de prevenção ou contenção da transmissão e incentivar a vacinação. A resposta rápida envolve uma série de fases, sendo as campanhas de vacinação e o diagnóstico precoce, etapas valiosas deste processo.

Para assegurar um melhor controle das doenças reemergentes candidatas a epidemias no país, é importante realizar campanhas de orientação à população e aos profissionais de saúde. Para isso, intensificar a coleta e a notificação de casos de doenças reemergentes, através da melhoria das redes municipais e estaduais de vigilância epidemiológica é uma medida segura que poderia ser efetivada rapidamente (BRASIL, 2002).

Outra medida, de fácil execução, que deveria ser alvo das ações da VE, consiste na realização de treinamentos constantes aos profissionais de saúde para orientar a população com relação: ao cartão de vacinação; as vacinas adequadas de acordo com a faixa etária de crianças, adultos e idosos; a ocorrência de eventos adversos; incentivando, assim, a população a se vacinar (SUCCI, 2018). Através da orientação adequada, é possível combater a divulgação de informações imprecisas ou inverídicas veiculadas na mídia. Assim, o profissional de saúde é uma ferramenta importante no combate à hesitação em vacinar e no enfraquecimento do movimento antivacina.

Realizar estudos de soroprevalência em grupos específicos, como doadores de sangue, grupos religiosos, profissionais de saúde, população em cárcere privado, dentre outros, facilita o monitoramento frequente e contínuo dos níveis de anticorpos presentes na população (DI GIOVINE et al., 2013; EDMUNDS et al., 2000; MOURA; FERREIRA, 2019). Desta forma, fica mais fácil orientar, individualmente, o cidadão para a necessidade de doses de reforço, além da realização de um monitoramento mais frequente do cartão de vacinação.

Em alguns países, como os Estados Unidos, a exigência da apresentação da carteira de vacinação para a realização da matrícula escolar

é um exemplo de medida que poderia ser adotada no Brasil. Embora, o Estatuto da Criança e do Adolescente reitere a obrigatoriedade da vacinação, de acordo com o PNI, não relaciona a exigência da matrícula escolar com a vacinação atualizada (BRASIL, 1990a). Inclusive essa exigência poderia ser ampliada para os adultos obterem matrículas em instituições de ensino superior ou alguns benefícios sociais.

Outra medida importante é acelerar a implantação de um cartão de vacinação digital, facilitando o acesso ao histórico de vacinas e, consequentemente, o acompanhamento vacinal do indivíduo. No esquema atual, com frequência ocorre a perda dos comprovantes vacinais ou da apresentação dos mesmos, dificultando o acompanhamento adequado (NGUYEN et al., 2017; SHEARS, 2000).

É particularmente importante ressaltar que, as pesquisas envolvendo vacinas são de fundamental importância para aprimorar as estratégias de proteção vacinal da população. Pesquisas envolvendo técnicas de controle de qualidade, armazenamento e agrupamento de diferentes imunogênicos numa única vacina devem ser incentivados (SHEARS, 2000). Embora necessitem de anos de estudo e possuam elevados custos, essas pesquisas elevam a segurança e eficácia das vacinas, além de reduzir a ida aos postos de saúde, aumentando a adesão da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhoria das condições socioeconômicas da população e o advento de vacinas e antimicrobianos, ao longo dos séculos, não foram suficientes para eliminar as doenças infecciosas. Alguns fatores que corroboram com essa afirmativa são os movimentos migratórios, a resistência aos antibióticos, a baixa cobertura vacinal (por razões econômico-geográficas ou culturais), além dos movimentos antivacina. O aumento do número de internações com a necessidade de procedimentos invasivos, gerado pelo vírus SARS-CoV-2, eleva a ocorrência de infecções bacterianas secundárias. Todos esses fatores interligados, associado a um sistema de carga tríplice da rede de assistência à saúde e a recessão econômica gerada pela atual pandemia elevam sobremaneira a eminência de epidemias.

As doenças reemergentes no Brasil possuem a vantagem de contar com um sistema de vigilância epidemiológico sólido e elogiado. As ações de vigilância epidemiológica garantem o direito à saúde, mesmo antes dela ser um direito fundamental. Assim, investir recursos em medidas de vigilância relacionados ao controle de doenças, com ênfase nas reemergentes, é fundamental para conter uma possível epidemia no país. Uma medida rápida e eficaz é intensificar as campanhas de vacinação, priorizando a tríplice viral e a pentavalente, tanto entre refugiados, como na população em geral. Outras medidas incluem o treinamento dos profissionais de saúde e a intensificação de campanhas informacionais, de forma contínua, para diminuir a hesitação em vacinar e enfraquecer o movimento antivacina. A realização de soroprevalência na população e a exigência da caderneta de vacinação para obtenção de matrícula escolar, dentre outros benefícios sociais, são medidas adotadas em diferentes países e que poderiam facilmente ser adaptadas para a realidade brasileira, permitindo um acompanhamento contínuo dos níveis de anticorpos e do controle da vacinação, respectivamente. As medidas de VE sugeridas neste trabalho devem ser realizadas de forma ágil e com custos relativamente baixos com o propósito de intervir o mais rapidamente possível no combate a possíveis epidemias.

REFERÊNCIAS

ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados. **Dados sobre refúgio no Brasil**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/#:~:text=Segundo dados divulgados pelo Cômite,como refugiadas pelo Estado brasileiro.>. Acesso em: 22 jun. 2020a.

_____. **Deslocamento forcado quebra recorde em 2019**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/deslocamento-forcado-quebra-recorde-em-2019/>. Acesso em: 22 jun. 2020b.

_____. **Histórico**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/historico/>. Acesso em: 20 jun. 2020c.

AKSEER, Nadia et al. Women, children and adolescents in conflict countries: an assessment of inequalities in intervention coverage and survival. **BMJ Global Health**, v. 5, n. 1, p. e002214, 26 jan. 2020. Disponível em: <http://gh.bmj.com/lookup/doi/10.1136/bmjgh-2019-002214>.

ALBUQUERQUE, Maria Ilk Nunes de; CARVALHO, Eduardo M Freese de; LIMA, Luci Praciano. Vigilância epidemiológica: conceitos e institucionalização. **Rev. bras. saúde matern. infant**, v. 2, n. 1, p. 7–14, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020a.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2018.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 17 jun. 2020a.

_____. **Lei nº 6.259, de 30 de outubro de 1975.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6259-30-outubro-1975-357094-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm#:~:text=LEI Nº 8.080%2C DE 19 DE SETEMBRO DE 1990.&text=-Dispõe sobre as condições para,correspondentes e dá outras providências.>. Acesso em: 22 jun. 2020b.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Guia de vigilância epidemiológica.** 1. ed. Brasília: [s.n.], 2002. v. I.

_____. **Ministério da Saúde. Tirar o Certificado Internacional de Vacinação.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-o-certificado-internacional-de-vacinacao-e-profilaxia?pk_campaign=area-de-interesse>. Acesso em: 20 jun. 2020b.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Vacina pentavalente: o que é, quem deve tomar e orientações**. . [S.l: s.n.]. Disponível em: <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/pentavalente>. Acesso em: 22 jun. 2020c. , 2020

BRASIL, Sociedade Brasileira de Imunizações. **Informe técnico de 09 de abril de 2020. Vacinação de rotina durante a pandemia de COVID-19.** . [S.l: s.n.]. , 2020d

CAMOU, Teresa; ZUNINO, Pablo; HORTAL, María. Cicatrización por segunda intención en carcinomas basocelulares extensos luego de la cirugía micrográfica de Mohs: a propósito de un caso clínico. **REVISTA MEDICA DEL URUGUAY**, v. 34, n. 3, p. 277–284, 1 set. 2017. Disponível em: <http://www.rmu.org.uy/revista/proximo/rmu34-3_914-ruiz-mohs.pdf>.

CHIEN, Yu-Wen; KLUGMAN, Keith P.; MORENS, David M. Bacterial Pathogens and Death during the 1918 Influenza Pandemic. **New England Journal of Medicine**, v. 361, n. 26, p. 2582–2583, dez. 2009.

CILLÓNIZ, Catia et al. Bacterial co-infection with H1N1 infection in patients admitted with community acquired pneumonia. **Journal of Infection**, v. 65, n. 3, p. 223–230, set. 2012. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0163445312001211>.

DATASUS, Departamento de Informática do SUS. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DI GIOVINE, P. et al. Comparative seroepidemiology of diphtheria in six European countries and Israel. **Epidemiology and Infection**, v. 141, n. 1, p. 132–142, 2013.

DOOCY, Shannon et al. Venezuelan Migration and the Border Health Crisis in Colombia and Brazil. **Journal on Migration and Human Security**, v. 7, n. 3, p. 79–91, 12 set. 2019. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2331502419860138>.

EDMUNDS, W. J. et al. The sero-epidemiology of diphtheria in Western Europe. **Epidemiology and Infection**, v. 125, n. 1, p. 113–125, 3 ago. 2000. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0950268899004161/type/journal_article>.

ESTOFOLETE, Cassia Fernanda et al. Prevalence of Measles Antibodies in São José do Rio Preto, São Paulo, Brazil: A serological survey model. **Scientific Reports**, v. 10, n. 1, p. 5179, 20 dez. 2020. Disponível em: <http://www.nature.com/articles/s41598-020-62151-3>.

EXAVIER, Marc-Mesadieu et al. Diphtheria in Children in Northern Haiti. **Journal of Tropical Pediatrics**, v. 65, n. 2, p. 183–187, 1 abr. 2019. Disponível em: <https://academic.oup.com/tropej/article/65/2/183/4982660>.

GHONEIM, Hazem E.; THOMAS, Paul G.; MCCULLERS, Jonathan A. Depletion of Alveolar Macrophages during Influenza Infection Facilitates Bacterial Superinfections. **The Journal of Immunology**, v. 191, n. 3, p. 1250–1259, ago. 2013.

HANADA, Shigeo et al. Respiratory Viral Infection-Induced Microbiome Alterations and Secondary Bacterial Pneumonia. **Frontiers in Immunology**, v. 9, n. NOV, p. 1–15, 16 nov. 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fimmu.2018.02640/full>.

HSU, Jeremy. How covid-19 is accelerating the threat of antimicrobial resistance. **BMJ**, v. 369, n. May, p. m1983, 18 maio 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/doi:10.1136/bmj.m1983>.

ISHIWADA, Naruhiko et al. Clinical and bacteriological analyses of bacteremia due to Corynebacterium striatum. **Journal of Infec-**

tion and Chemotherapy, v. 22, n. 12, p. 790–793, dez. 2016. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1341321X16301532>.

LARSON, Heidi J. et al. The State of Vaccine Confidence 2016: Global Insights Through a 67-Country Survey. **EBioMedicine**, v. 12, p. 295–301, out. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ebiom.2016.08.042>.

MORENS, David M.; FOLKERS, Gregory K.; FAUCI, Anthony S. The challenge of emerging and re-emerging infectious diseases. **Nature**, v. 430, n. 6996, p. 242–249, 8 jul. 2004. Disponível em: <http://www.nature.com/articles/nature02759>.

MORSE, S.S. Factors and determinants of disease emergence. **Revue Scientifique et Technique de l'OIE**, v. 23, n. 2, p. 443–451, 1 ago. 2004. Disponível em: <https://doc.oie.int/dyn/portal/index.seam?page=alo&aloId=30346>.

MOURA, Josely Pinto de; FERREIRA, Alex Sandro Antonio Silva Ferreira. Soroprevalência em testagem itinerante para sífilis, hiv e hepatites. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, v. 13, p. 433–443, 14 jun. 2019. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=139704799&site=ehost-live>.

NGUYEN, Nga Tuyet et al. Digital immunization registry: evidence for the impact of mHealth on enhancing the immunization system and improving immunization coverage for children under one year old in Vietnam. **mHealth**, v. 3, p. 26–26, 2017.

OPAS, Organização Panamericana da Saúde. **Novo relatório pede ação urgente para evitar crise de resistência antimicrobiana.** Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5922:novo-relatorio-pede-acao-urgente-para-evitar-crise-de-resistencia-antimicrobiana&Itemid=812>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PAHO. **Pan American Health Organization**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RAWSON, Timothy M. et al. Antimicrobial use, drug-resistant infections and COVID-19. **Nature Reviews Microbiology**, 2 jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1038/s41579-020-0395-y>.

REMON, F. et al. Respiratory infection by Corynebacterium striatum: epidemiological and clinical determinants. **New Microbes and New Infections**, v. 2, n. 4, p. 106–114, jul. 2014. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2052297514500182>.

SATO, Ana Paula Sayuri. What is the importance of vaccine hesitancy in the drop of vaccination coverage in Brazil? **Revista de Saúde Pública**, v. 52, n. 96, p. 96, 22 nov. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/152007>.

SHEARS, Paul. Emerging and reemerging infections in Africa: the need for improved laboratory services and disease surveillance. **Microbes and Infection**, v. 2, n. 5, p. 489–495, abr. 2000. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1286457900003099>.

SNOWDEN, Frank M. Emerging and reemerging diseases: a historical perspective. **Immunological Reviews**, v. 225, n. 1, p. 9–26, out. 2008. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1600-065X.2008.00677.x>.

SUCCI, Regina Célia de Menezes. Vaccine refusal – what we need to know. **Jornal de Pediatria (Versão em Português)**, v. 94, n. 6, p. 574–581, nov. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpedp.2018.05.006>.

WHO, World Health Organization. **Fact Sheet No. 378. Immunization coverage**. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs378/en/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ESTRATÉGIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES VIGENTES

Aparecida Dias Terras Gomes
Ivanice Nogueira de Carvalho Gonçalves
Laelma Alves Barros
Roselita Soares de Faria

INTRODUÇÃO

Gerir uma escola, no dia a dia, não é uma tarefa fácil. Em tempos de pandemia, essa tarefa ficou mais difícil, para gestores, professores e funcionários, os quais se deparam com a escola de portas fechadas.

Reinventar tornou-se a palavra mais usada pelas escolas desde o início da pandemia. O principal desafio imposto às diferentes redes de educação foi como continuar fazendo a escola acontecer mesmo com portas fechadas. Parece uma tarefa impossível. No entanto, diversas estratégias estão sendo construídas para esse fim.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar estratégias de três escolas municipais: uma escola de São José dos Campos, em São Paulo; outra, de São José da Lapa; e uma, de Belo Horizonte, sendo estas duas últimas em Minas Gerais. As perguntas que nortearão esta análise são: (1) Quais as estratégias das escolas públicas municipais para realizar as atividades não presenciais? (2) E como colocar

em prática as legislações vigentes constituídas durante a pandemia do novo coronavírus?

A análise das escolas será feita, considerando duas etapas e uma modalidade da educação básica e diferentes possibilidades de estratégias. Denominou-se cada uma delas por uma letra. A escola A, de São José dos Campos, representará a Educação Infantil; a escola B, de São José da Lapa, o Ensino Fundamental; e a escola C, de Belo Horizonte, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O ponto de partida, para a análise das experiências relatadas, será o estudo das legislações que norteia a educação de cada município. Os objetivos desta análise são conhecer as estratégias das três escolas supracitadas, identificar os desafios e as práticas comuns entre elas e analisar as práticas de acordo com a legislação vigente.

Para compor cada relato de experiência, foram realizadas entrevistas com o corpo gestor de cada instituição de ensino com a finalidade de identificar as estratégias de cada unidade. As análises foram realizadas baseando-se em uma pesquisa documental das legislações educacionais.

No primeiro tópico deste artigo, será apresentada uma sequência das legislações educacionais. Esses documentos, na esfera federal, foram produzidos no primeiro semestre de 2020, durante a pandemia do novo coronavírus, para orientar estados e municípios quanto à gestão das unidades de ensino. No segundo tópico, serão apresentados os relatos de experiência de cada instituição de ensino. No terceiro tópico, serão realizadas as análises, para responder ao problema de pesquisa, em que os pontos em comum e os desafios encontrados nas práticas serão observados e refletidos de acordo com as legislações.

1 HISTÓRICO DA LEGISLAÇÕES E ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Para proteger toda a comunidade escolar e evitar que ela se torne vetor do novo coronavírus, as escolas de todo o país fecharam as portas, sem previsão de retorno. Com a suspensão das aulas presenciais, os órgãos responsáveis pelos Sistemas de Educação Brasileira, em conjunto

com várias instituições educacionais, promoveram discussões a respeito da atual situação. Para orientar estados e municípios, após debates e discussões, o Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou alguns documentos com recomendações para a educação.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/96 (LDB) prever em seu artigo 32, parágrafo 4°, o ensino à distância em situações de emergência, foi necessário que o Ministério da Educação (MEC), o CNE e os vários órgãos, no âmbito das secretarias estaduais e municipais, orientassem sobre o funcionamento das escolas no período de isolamento social devido ao novo coronavírus.

Em 17 de março de 2020, foi publicada a primeira legislação do MEC, a Portaria n° 343/2020, que se refere ao ensino superior, autorizando a substituição das aulas presenciais pelas aulas não presenciais. Em 18 de março do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota de esclarecimento, dando autonomia e responsabilidade aos diversos sistemas de ensino de organizarem seus calendários letivos, reposições das aulas e propostas pedagógicas desde que respeitadas as legislações já vigentes. Nessa nota o CNE autoriza que as redes e instituições poderão propor, em conformidade com normas produzidas pelos órgãos aos quais estão subordinadas, formas para a reposição dos dias e horas perdidos. Essas formas devem corresponder aos quesitos de qualidade previstos no inciso IX do artigo 3º da LDB e inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal. Esse mesmo esclarecimento confere, aos estados e municípios, a autorização de atividades a distância. (Ministério da Educação, 2020).

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo n° 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar n° 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem n° 93 de 18 de março de 2020.

Em 31 de março de 2020, o CNE divulgou no *site* do MEC respostas a dez perguntas sobre o ensino durante a pandemia, deixando claro que as atividades a distância, inclusive no Ensino Fundamental, são autorizadas pela LDB e Art. 8º do Decreto 9.057 de 2017. Orien-

ta que as atividades aplicadas a distância, no período da pandemia, podem ser utilizadas para compor o calendário escolar. Para tanto, é necessária a autorização das secretarias municipais e estaduais, para garantir o acesso de todos os estudantes ao aprendizado e observância da qualidade do ensino. Outro ponto importante é que, para a reposição das aulas, os calendários escolares poderão se estender até 2021 (MEC, 2020).

Conforme a Medida Provisória n° 934 de 1º de abril de 2020, assinada pela Presidência da República e o texto aprovado pelo CNE, diretrizes são apontadas para adequar o calendário escolar da Educação Básica de 2020, seguindo a LDB N° 9394/96. Sendo assim, prevê que, para a Educação Básica, não há obrigatoriedade dos 200 dias de efetivo trabalho escolar, porém, as 800 horas da carga horária mínima anual devem ser cumpridas e compensadas.

Em 18 de março o CNE declarou que todos os sistemas e redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, deverão reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação do novo coronavírus.

Em 28 de abril de 2020, foi aprovado o Parecer 05 do CNE para reorganizar as atividades educacionais. As orientações visam a minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. Propõem algumas possibilidades de cumprimento de carga horária previstas no 3° art. da LDB, considerando também os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar:

> A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. (MEC, 2020, p. 06)

Este parecer entende por atividades não presenciais aquelas realizadas pelas escolas com os estudantes quando não for possível a presença física deles no ambiente escolar. Sendo assim, os estados e municípios elaboraram suas orientações para regulamentar as atividades pedagógicas não presenciais a fim de evitar o retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola considerando:

> A utilização de períodos não previstos, como recesso escolar do meio do ano, sábados, reprogramação de períodos de férias e, eventualmente, avanço para o ano civil seguinte para a realização de atividades letivas como aulas, projetos, pesquisas, estudos orientados ou outra estratégia; e a ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou utilização do contraturno para atividades escolares (MEC, 2020, p. 06)

Para desenvolver o trabalho escolar não presencial, a gestão, os professores e os funcionários teriam como desafios usar as novas tecnologias, reestruturar o planejamento pedagógico, o envio das atividades aos alunos e avaliar esse processo e os resultados.

Portanto, várias outras diretrizes como o cumprimento do calendário escolar da Educação Básica, bem como as orientações e recomendações são oficialmente publicadas pelo CNE. Logo, as escolas das redes são orientadas a seguir as recomendações para conseguir lidar com as diversas situações em razão da pandemia da COVID-19.

2 O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DE TRÊS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

2.1 Relato de experiência da escola A: Educação Infantil

A escola A está situada em São José dos Campos, São Paulo, e atende 200 crianças de zero a 5 anos e 11 meses em período integral. Ela teve suas portas fechadas no dia 22 de março de 2020 por determinação da Prefeitura.

Inicialmente, todos os funcionários ficaram dois meses em sistema de isolamento social em suas casas, em recesso escolar, férias e antecipação dos feriados. Nesse período, a Secretaria de Educação e Cidadania (SEC) disponibilizou, no *site* da Prefeitura as atividades para as crianças de 4 e 5 anos.

A portaria 039/SEC/2020, publicada em 29 de maio de 2020, homologou o Parecer Conselho Municipal de Educação (CME) n° 01/2020, que aprova a reorganização do Calendário Escolar para o ano letivo de 2020, bem como das atividades pedagógicas não presenciais das escolas da Rede de Ensino Municipal e unidades parceiras.

Então, com o apoio da SEC, por meio do "Documento orientador para o período de Pandemia - Educação Infantil", o retorno presencial ao trabalho, ocorreu no dia 03 de junho de 2020. As professoras assumiram a responsabilidade de desenvolver atividades não presenciais com as crianças. Sendo assim, toda semana são publicadas cinco atividades para as crianças de zero a cinco anos e 11 meses, no portal do Laboratório de Educação Digital e Interativa (LEDI) da prefeitura. Além disso, são realizadas quatro interações virtuais com as crianças e suas famílias, por semana, pelo *WhatsApp* e *Google Meet*.

Para planejar as atividades, foram utilizados alguns critérios enviados pela SEC para todas as escolas municipais de Educação Infantil. Entre eles, estão os cuidados com a formatação, linguagem acolhedora e cordial com as famílias e crianças, tempo familiar, sem horário fixo para realização das atividades, materiais e interações possíveis de serem realizadas com o que as famílias já têm em casa.

Os objetivos das atividades foram selecionados, considerando a faixa etária, a orientação às famílias, a organização e sugestão de rotina, o fomento às vivências e ao respeito cultural das crianças. Cada professor possui um notebook da prefeitura com acesso à rede *wi-fi* da escola, podendo utilizá-lo para elaborar as propostas.

A gestão escolar participa de todas as etapas das atividades não presenciais. A orientadora da escola realiza as formações e orientações aos professores para a elaboração das atividades, gravação de vídeo interativo, diálogo com as famílias, organização da documentação pedagógica e devolutiva aos pais. Uma vez por semana, professores, agentes edu-

cadores e estagiários participam de uma formação pela prefeitura para imersão no uso das ferramentas tecnológicas.

Para realizar o acolhimento das crianças e das famílias foram utilizadas algumas estratégias para preparar os envolvidos no uso das tecnologias. A escolha pelo aplicativo *WhatsApp* para interação com as famílias, foi possível porque é uma ferramenta de amplo uso pela comunidade escolar. Foi criado o *WhatsApp Business Institucional* para o cadastro das famílias e para ter contato com elas com o objetivo de averiguar qual a melhor forma de comunicação, envio das atividades para os filhos e orientar os pais quanto à busca das atividades no *site* institucional.

As gravações dos vídeos de interação, entre as professoras e as crianças com suas famílias, foram avançando em qualidade à medida em que acostumavam com os recursos tecnológicos. Além disso, foi necessário elaborar uma estrutura de vídeo e organizar o material de gravação.

Conforme se avançava no uso das ferramentas tecnológicas, surgiam outras ideias e possibilidades que eram incorporadas à prática e à qualidade do trabalho pedagógico, ampliando e acolhendo novos saberes. Os professores mostraram-se motivados em aprender e se disponibilizaram a ajudar os colegas com maiores dificuldades, em círculo dadivoso e produtivo.

Foi criado um canal de comunicação pelo *Gmail* para cada turma e bloco de aulas para receber os registros das atividades realizadas em casa com as crianças. Esses registros são armazenados no *drive* desse e-mail para uso posterior na composição da documentação pedagógica.

Como algumas famílias não têm acesso à *internet*, foi disponibilizado todo o material impresso na secretaria da escola para que pudessem fazer a retirada em um horário pré-determinado.

As formações de professores passaram a ser realizadas pelo *Google Meet*, uma ferramenta nova para o grupo. Assim, os primeiros acessos foram desafiadores e, aos poucos, estão vencendo as dificuldades e se sentindo mais seguros nas interações on-line.

O foco das formações é a produção das atividades, a utilização das ferramentas tecnológicas, dos registros e das documentações dos

processos educativos desse período. Além disso, a orientadora realiza assessorias individuais e em pequenos grupos com devolutivas, reflexões acerca do contexto de educação não presencial, acolhimento das dúvidas e necessidades.

As professoras ficam disponíveis em seus respectivos horários de trabalho, acessíveis às famílias via *WhatsApp*, e-mail e telefone fixo da escola. Elas entram em contato com as famílias e oferecem ajuda quanto a compreensão, realização e registro doméstico das atividades.

Boa parte das famílias está realizando as atividades com seus filhos e retornam, para as professoras, fotos, vídeos e áudios das crianças. Esses arquivos são organizados em pastas, identificadas com os nomes das crianças no *drive* da sala, são apreciados, selecionados, editados quando necessário e inseridos na documentação pedagógica da turma.

Os estudos e as orientações acerca da documentação pedagógica foram estruturados para ampliar o olhar das professoras para as observações, avaliações e registros das aprendizagens das crianças, expressos nos arquivos digitais enviados pelas famílias. Nesse sentido, a escrita de legendas em fotos, retomada dos verbos que apoiam as aprendizagens e a atuação docente foram de suma importância, conferindo mais qualidade nos registros. Assim, para as famílias sem acesso à *internet*, essa devolutiva será realizada quando retornarem as aulas presenciais e os pais entregarem os registros às professoras.

2.2 Relato de experiência da escola B: Ensino Fundamental

A escola B fica situada no Município de São José da Lapa, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Atende 410 alunos, sendo que 99, da Educação Infantil; 182 do Ensino Fundamental 1; e 129, do Fundamental 2.

De acordo com a Portaria da Secretaria Municipal da Educação (SME), n° 1 de 11 de maio de 2020, de São José da Lapa, institui-se o programa de oferta emergencial de atividades não presenciais, conforme nota de esclarecimento e orientação n° 01/2020 CEE/MG. Diante disso, em atendimento à legislação, a escola teve que se organizar para o cumprimento das atividades não presenciais.

Em entrevista com a equipe gestora da escola, percebe-se que, no início das aulas não presenciais, surgiram alguns desafios que estão sendo minimizados com o trabalho da equipe escolar.

Com relação aos critérios utilizados para selecionar os conteúdos ou objetivos de aprendizagens das atividades, considerando os contextos das famílias, foi necessária a adaptação dos conteúdos curriculares. Isso foi devido à complexidade de alguns conteúdos, dando prioridades às atividades mais lúdicas e de fácil compreensão. São considerados, também, os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o que eles já sabem e já conhecem, com base nas avaliações diagnósticas realizadas no início do ano.

A equipe escolar tem uma atenção e cuidado no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, pois as atividades desses alunos são diferenciadas. Sendo assim, as atividades elaboradas pelas professoras e validadas pela pedagoga são entregues para as famílias, bem como os materiais manipulativos. Todos os materiais como livros, fichas, papéis dentre outros recursos estão disponíveis na escola para a retirada feita pelos alunos ou pela família.

Quanto à organização das ações internas da coordenação pedagógica, à orientação dos professores para a elaboração das atividades propostas e gravação de videoaulas, os diálogos acontecem por meio de contatos diários da equipe gestora com os professores. Esses contatos ocorrem por módulos semanais que são realizados pela plataforma *Meet*. Os atendimentos individuais aos professores ocorrem por telefonemas, *WhatsApp* e *e-mails*.

Com as famílias, também, existe o contato pelas redes sociais como *Facebook*, *site*, *chat* e o telefone fixo da escola. A família também pode entrar em contato com a escola pelo telefone e WhatsApp pessoal da equipe gestora, os quais ficam disponíveis. Quando há alguma dúvida específica de conteúdos e atividades, a escola direciona para os professores. O atendimento está atingindo 90% dos alunos. A princípio, era preocupação da escola não conseguir ter informações dos alunos e também não conseguir fazer com que tivessem acesso às atividades não presenciais. No entanto, por meio de um mapeamento realizado,

comprovou-se que os alunos que não retiravam as atividades impressas na escola acessavam pelo *site*.

A escola conta com recursos tecnológicos como computadores, notebook, máquina de impressão, telefone e redes de comunicação virtual como *websites*, *Facebook*, *chat* e *WhatsApp*. A criação do *site* da escola foi uma orientação da Portaria da SME de São José da Lapa n° 1, de 11 de maio de 2020, para que as escolas do município criassem uma ferramenta para as aulas não presenciais. No entanto, deixou livre para a escola decidir qual ferramenta utilizar.

A instituição conta com o apoio e suporte tecnológico de especialistas em Tecnologia da Informação (TI). Houve uma breve capacitação dos professores sobre como fazer e editar vídeos. O profissional de TI orienta quanto ao manejo e uso do *site*, produz tutoriais e "alimenta" o *site* com vários recursos para enriquecer o trabalho dos professores.

Por conseguinte, percebe-se que um dos desafios é a formação tecnológica dos professores. No entanto, conforme relato, a equipe e os professores já conseguem lidar com mais facilidade com os recursos tecnológicos, pois alguns deles já realizam vídeos e edições para suas aulas.

Ademais, segundo relato, a escola está utilizando estratégias diferenciadas para chegar às famílias que moram longe e não têm condições de buscar as atividades. A equipe gestora leva as atividades para essas famílias, utilizando seis "polos de retiradas", que são pontos de apoio, geralmente comércios, onde a família e/ou aluno pode buscá-las. Por ser uma região interiorana, onde geralmente as pessoas se conhecem e agem com solidariedade entre si e a escola, esse recurso facilitou para a escola, para o aluno e a família.

As devolutivas das atividades pelos alunos e famílias não ocorrerão neste momento, e sim no retorno às aulas presenciais, respeitando as normas da saúde para evitar a contaminação por meio de papéis. Porém, alguns registros digitais chegam até a escola de forma on-line com informações das famílias a respeito de como os estudantes estão realizando-as. A equipe gestora e os professores, sempre que possível, verificam junto às famílias sobre o grau de dificuldade das atividades e orientam os pais caso seja necessário. A maioria das famílias elogia as atividades, havendo, então, retorno positivo.

2.3 Relato de experiência da escola C: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A escola C trabalha com o Ensino Fundamental e a EJA. Está situada na região periférica de Belo Horizonte, Minas Gerais. Atende, atualmente, 840 alunos, tendo 152, na modalidade EJA. Nessa escola, a EJA de Ensino Fundamental é dividida em duas etapas. A primeira é a etapa da alfabetização com duas turmas, e a segunda é a etapa da certificação com quatro turmas.

A notícia da pandemia e a determinação da quarentena, desde 19 de março de 2020, levaram à paralisação das atividades. Os professores estavam preocupados com a reposição das aulas já que quatro deles tinham aderido ao movimento de greve no início do ano. Em meados de abril, como ainda não havia nenhum documento orientador e nem previsão de retorno às atividades, a equipe gestora se mobilizou para realizar ações on-line com os alunos.

A direção da escola possui um *chip* e um celular institucional, cedidos pela Secretaria de Educação. Como o aparelho não permitia acesso à *internet*, a direção providenciou um *chip* e um celular novos para a escola com recursos próprios. Neste aparelho já havia um grupo do aplicativo *WhatsApp*, com contatos dos alunos para comunicação de informes. Outras redes sociais da escola, como *Facebook* e *Instagram*, foram utilizadas para informar e orientar às famílias sobre os procedimentos para retirada das cestas básicas nos supermercados credenciados pela prefeitura, substituindo a merenda escolar. Para ampliar o contato com as famílias e passar a oferecer algumas atividades ou interações para os alunos, a gestão escolar criou o *site* da escola pelo *Wix* e adquiriu um domínio pago.

A gestão escolar, junto aos professores, decidiu que era o momento de oferecer atividades de forma mais sistemática para os alunos, com o objetivo de manter uma rotina de estudo, fortalecer o vínculo e evitar a evasão.

Constitui-se três grupos no *WhatsApp* para atendimento dos alunos da EJA: um grupo para a alfabetização inicial e um, para alfabetização intermediária que recebem atividades duas vezes na semana. O terceiro grupo com os estudantes da certificação que recebem as

atividades de segunda a quinta-feira. A cada dia, um professor é o responsável pela atividade e pelas interações, tendo retorno imediato.

O grupo da certificação é o que mais se adaptou às atividades *on-line*, devido à facilidade da leitura. Já os grupos da alfabetização apresentam maior dificuldade para se constituir enquanto grupo, visto que a fragilidade dos processos de leitura dificulta a interação virtual com a ferramenta. Foi necessário ligar para os alunos e explicar os procedimentos para entrarem e participarem dos grupos. Os conteúdos das atividades, inicialmente, estavam voltados para entender a pandemia e suas implicações. Cria-se nesse sentido um projeto interdisciplinar com esse tema, no qual os professores colaboram nas diversas áreas.

Às sextas-feiras são reservadas para as reuniões da equipe de professores, junto à equipe gestora, por meio do *Google Meet*. A coordenação pedagógica faz uma avaliação das atividades antes das postagens e acompanha as interações nos grupos para, se preciso for, fazer alguma intervenção.

A coordenação pedagógica criou um documento com dicas para os professores na elaboração de atividades e interações nos grupos. Foram criadas e divulgadas as regras de participação dos estudantes nos grupos para melhor aproveitamento. Tomou-se o cuidado para que as atividades no grupo de alfabetização fossem transmitidas por meio de vídeos, imagens e áudios. O *WhatsApp* foi escolhido como meio de interação, devido ao fato de ser gratuito, na maioria dos pacotes de celular, e seu funcionamento já ser familiarizado pelo público.

Alguns professores chegaram a produzir e a postar vídeos. No entanto, por consumir muitos dados de *internet*, essa estratégia passou a ser usada com menor frequência. As atividades que necessitavam de muitas pesquisas na *Web* também foram utilizadas com menos frequência para não gastar os dados de *internet* dos estudantes.

Foi aprovado, em 08 de junho de 2020, o Documento Orientador do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Esse documento orienta que as atividades *on-line*, no período de isolamento, não poderiam ser utilizadas para cumprimento de calendário letivo. Também orienta que ações precisam ser implementadas, com o objetivo de reduzir a exclusão digital, ampliando, assim, o acesso à *internet* e aos meios tecnológicos.

Em 16 de junho de 2020, a Portaria Secretaria Municipal de Educação (SMED) n° 110/2020 determinou que os professores entrassem em regime de teletrabalho. Destacou-se o princípio da autonomia das escolas na composição de formas criativas de estratégias pedagógicas e de organização do trabalho. Nesse mesmo mês, os professores iniciaram uma formação no *Google* sala de aula no intuito de aprender o uso dessa ferramenta. No entanto, ainda não sabem se realmente a utilizará com o público da EJA devido à limitação de *internet* dos estudantes.

3 REFLEXÕES ENTRE AS LEGISLAÇÕES E AS PRÁTICAS DAS ESCOLAS

As legislações educacionais, elaboradas no primeiro semestre de 2020, atendem parcialmente os desafios enfrentados pelas escolas. A maioria delas indica que cada sistema deverá organizar sua atuação, abrindo pouco debate para os problemas comuns dos sistemas de educação. Os entes federados possuem autonomia para organizar as aulas não presenciais, contudo, há problemas que precisam ser pensados e compreendidos em parceria. A indicação de que cada sistema deve se organizar pode trazer como consequência a morosidade na tomada de decisão. Ou seja, se canais de comunicação fossem estimulados pelo MEC ou pelo conjunto de sistemas educacionais, soluções poderiam ser rapidamente pensadas e implementadas.

No texto do Parecer do CNE 05/2020 há uma menção de que esse documento foi para consulta popular, tendo como contribuições 400 pessoas ou instituições. Da mesma forma, outros canais de comunicação poderiam ser abertos para participação e busca de soluções. Resende (2012) esclarece que a autonomia, descentralização e cooperação são elementos que ligam os entes federativos. Essa cooperação poderia contribuir para que os sistemas se fortalecessem na apresentação de propostas e minimizassem os desafios na área educacional.

As legislações reforçam a ideia de que cabe aos municípios e estados organizarem as reposições e o trabalho pedagógico das escolas. As legislações municipais, por sua vez, indicam a escola como espaço de tomada de decisão. Portanto, a tarefa de pensar como enfrentar os desafios do momento fica a cargo das escolas que precisam criar meios de

entrar em contato com as famílias, formarem seu corpo docente para utilização das novas tecnologias, criarem plataformas, imprimirem e distribuírem as atividades entre outros.

Além disso, outros desafios das instituições de ensino é saber como atender a diversidade dos públicos de maneiras diferenciadas, como o caso dos alunos com deficiência e aqueles com maior dificuldade de aprendizagem com atividades não presenciais. Além disso, as escolas precisam propor estratégias de formação e orientação aos professores, funcionários e à comunidade escolar.

Nesse contexto, o papel da equipe gestora passa a ser determinante, construindo juntamente com professores e funcionários estratégias de atendimento e acolhimento dos alunos e das famílias. Valerien (2001) aponta que as orientações dos sistemas de ensino estão cada vez mais abrindo espaço para uma maior autonomia da gestão escolar, devido às complexidades apresentadas no nível local. Esse mesmo autor reforça que a autonomia da equipe gestora promove inovações e mudanças educacionais que aperfeiçoam o trabalho da escola.

Embora a escola possua sua autonomia, ainda há contextos de incertezas, como a ausência de recursos tecnológicos e acesso à *internet.* Destarte, em algumas escolas, ações foram financiadas com recursos próprios dos gestores e dos professores, construindo práticas para minimizar os problemas cotidianos. A legislação reforça a questão da observância da qualidade dos processos. No entanto, há que se problematizar a oferta dessa qualidade se os meios para tal não são empreendidos pelo Estado como oferta de *internet* para os alunos, por exemplo.

Nas instituições pesquisadas, as equipes gestoras relatam que a maioria das famílias possui acesso à *internet*. No entanto, perceberam que há uma parcela dessas famílias que não possui acesso e, entre aquelas que possuem acesso, constatou-se que há um limite do pacote de dados de *internet*. Até o momento, o poder público não encontrou solução para todos os problemas enfrentados pelas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das exposições, este artigo se propôs a apresentar o relato de experiência, para conhecer as estratégias e identificar desafios comuns

enfrentados por três escolas de municípios distintos, em suas práticas, e fazer uma análise dessas práticas de acordo com a legislação vigente. As questões usadas para elaborar os relatos foram divididas em três eixos: planejamento das atividades propostas, estratégias utilizadas para apoiar professores e alunos no uso da tecnologia e o contato e a devolutiva das atividades realizadas com as famílias e os alunos. A linha do tempo das legislações foi elaborada, considerando o primeiro semestre de 2020, durante o período de pandemia do novo coronavírus.

Cada escola apresentou uma realidade distinta. O que era esperado, visto que são de etapas e modalidade da educação básica de municípios e estados diferentes. Entretanto foi possível encontrar alguns pontos comuns em suas práticas. O primeiro foi o esforço das equipes gestoras, professores e funcionários dispostos a promover as atividades não presenciais. O segundo ponto foi a utilização das tecnologias, dos aplicativos e outros meios digitais para contatar e enviar as atividades às famílias e aos alunos. E, por fim, o terceiro ponto em comum foi as escolas seguirem orientações de portarias elaboradas pelos municípios.

Os demais eixos abordados nos relatos variaram de intensidade conforme o contexto de cada município. Sendo que a escola A, situada em São Paulo, possui maior investimento em apoio da Secretaria de Educação e em recursos tecnológicos. Dessa forma, conseguiu enviar as propostas não presenciais de forma *on-line*. As famílias sem acesso à *internet* foram orientadas a retirarem as atividades impressas na secretaria da escola.

As escolas B e C, situadas no estado de Minas Gerais, estão trabalhando em sistema de teletrabalho, em casa, respeitando o isolamento social. Há um esforço das equipes gestoras, dos professores e funcionários em se conectar e fortalecer o vínculo com os alunos e suas famílias. Para isso, foram implantadas várias estratégias como a criação de *sites*, *blogs* e outros meios digitais de comunicação.

As legislações elaboradas por cada município dialogam com as leis federais, dando autonomia às escolas para a escolha dos meios de comunicação e interação com as famílias e alunos. Sendo assim, as escolas se deparam com alguns desafios tais como dificuldade de acesso à *internet* pelas famílias e pelos alunos, pouco domínio das ferramentas digitais e grandes desigualdades sociais que tendem a se intensificar.

Este estudo, por meio dos relatos das escolas, pode ser ampliado, considerando outros aspectos relevantes que possibilitam, em futuras pesquisas como a avaliação dos estudantes em período de pandemia, a desigualdade de acesso às atividades não presenciais, os investimentos na formação tecnológica inicial e continuada entre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministério da Educação. Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF. Edição 53, seção 1, p. 39, 18 de março de 2020. Disponível em < http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 8/6/2020.

Ministério da Educação. 31 de março de 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes--programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino--no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus> Acesso em 8/7/ 2020.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Nota de esclarecimento, Brasília (DF), em 18 de março de 2020. Disponível em https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota--de-Esclarecimento-COVID-19.pdf. Acesso em 8/7/ 2020.

Medida provisória 934. Disponível em < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2020/medidaprovisoria-934-1-abril--2020-789920-norma-pe.html#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20934%2> Acesso em 8/7/2020.

PORTARIA Nº 544 de 16 de junho de 2020. nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. DO ENSINO SUPERIOR. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872

Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte. Portaria SMED n° 110/2020. 16 de junho de 2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816> Acesso em 7/6/ 2020.

RESOLUÇÃO CEE Nº 474, de 08 de maio de 2020. Disponível em: https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/5-2020/12965-resolucao-cee-474-reorganizacao-calendario-escolar-final-pandemia-covid-19> Acesso em 9/7/2020.

PORTARIA SME N. 01/2020 de 11 de maio de 2020**.** Disponível em: < https://www.saojosedalapa.mg.gov.br/portal/leis_decretos/1/11-05-2020/0/0/4/01/2020/0/0/0/0/0/0/0> Acesso em 9/7/2020.

Secretaria de Educação e Cidadania – SEC. São José dos Campos. Portaria 039/SEC/2020. Acesso em: 29/5/2020.

Secretaria de Educação e Cidadania – SEC**.** São José dos Campos. 29 de maio de 2020. Acesso em 9/7/2020.

REZENDE, W. S., DULCI, J. A, PAULA, T. S., CANDIAN, J. F., PINTO, R. M. "A avaliação educacional e autonomia no contexto federalista: uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação". **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós Graduação Profissional/Gestão e Avaliação da Educação Pública/UFJF, v. 2, n. 1. jan/jun. 2012, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. 7 ed. São Paulo: Cortez, Paris: UNESCO, Brasília: Ministério da Educação, 2001.

DESIGUALDADE SOCIAL: BRASIL E O ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DA COVID-19

Ralphilane Mary de Mendonça Mascarenhas

INTRODUÇÃO

É comum acreditar que o jeitinho brasileiro tem o poder de resolver tudo, até mesmo a pandemia da Covid-19. Esse pensamento apenas materializa a crença individualista de que a desigualdade social e o enfrentamento das questões sociais, assim como a pandemia é responsabilidade da pessoa e não da proteção do Estado por meio de políticas sociais. Sendo assim, este artigo tem como objetivo identificar e analisar as condições socioeconômicas que deixam evidente e expõem de maneira mortal a desigualdade social brasileira no enfrentamento a pandemia da Covid-19. Para tanto, no primeiro capítulo são apresentados o cenário brasileiro e as medidas de enfrentamento adotadas. No capítulo dois foi feito um levantamento de dados considerando os indicadores que evidenciam a situação socioeconômica da população, para tanto foram analisados os indicadores sociais de moradia, acesso a água potável e renda, isso sob a ótica da cor e da raça. A partir dos referidos dados é identifica a população que apresenta maior vulnerabilidade diante da pandemia da Covid-19. Nas considerações finais é sinaliza a necessidade de se formar uma sociedade conectada com os princípios da igualdade.

CAPÍTULO I – Brasil e a pandemia da Covid-19

1.1 O cenário brasileiro e o vírus no país

A China noticia uma epidemia na cidade de Wuhan em novembro de 2019, um mês após o alerta, a Organização Mundial de Saúde (OMS) faz o anúncio da pandemia de coronavírus (COVID-19).

Em notícia publicada no site da CNN Brasil Internacional, Westcott e Deng (2020) disseram que as autoridades chinesas acreditam na teoria de que tenha ocorrido a contaminação de pessoas por meio do consumo de animais silvestres comercializados no mercado situado na cidade de Wuhan.

Para tanto, disse ainda que o governo daquele país estabeleceu uma lei temporária de proibição de criação e consumo desses animais silvestres, mas sinalizou ser difícil controlar a população, isso porque esse é um alimento na qual a comercialização é muito rentável, além de ser considerado medicinal.

É importante ressaltar que o primeiro local afetado fora da China foi a Tailândia, em seguida os Estados Unidos, Japão, Coreia do Sul, Singapura até chegar a 188 países segundo publicado no mapa da COVID-19 da Universidade Johns Hopkins (2020).

Segundo informação do site do Ministério da Saúde (2020), em 27 de fevereiro de 2020, o Brasil registra o primeiro caso de contaminação de coronavírus, esse caso trata-se de um senhor de 61 anos, morador da cidade de São Paulo e que havia viajado recentemente para a Lombardia na Itália, região que no mês de fevereiro de 2020 entra em quarentena por estar com elevado registro de contaminados e de óbito pela covid-19.

Conforme Saraiva (2020), registra em notícia publicada no site da CoVida, as primeiras mortes pelo coronavírus foi uma trabalhadora doméstica negra de 57 anos, a qual contraiu o vírus com a sua empregadora, e o outro caso foi um homem que ocupava o cargo de porteiro.

Cabe ressaltar que a empregadora doméstica da primeira vítima se curou do vírus, o seu atendimento foi realizado na rede particular de saúde, enquanto a trabalhadora doméstica não teve o mesmo destino, dessa maneira chegando a falecer.

Assim, no mês de junho de 2020, o Brasil se encontra na 2ª posição em números de contágio confirmados e óbitos, segundo publicado no mapa da COVID-19 da Universidade Johns Hopkins **(**2020), o qual disponibiliza a visualização em mapa mundial com dados de contágio e óbitos pelo coronavírus.

Dessa maneira, observa-se a trajetória da Covid-19 até chegar ao Brasil, assim como, a importância da OMS por seu posicionamento e alerta mundial da doença. Desse modo sinalizando aos países a necessidade de proteção a saúde da população, a busca pelo esclarecimento por meio de métodos científicos, levando assim a adoção de medidas mais eficazes para o enfrentamento a pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, como medida de prevenção para achatamento da curva de contágio, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Saúde decide seguir as orientações da OMS com a realização do distanciamento social. Os governadores e prefeitos decretam a suspensão das aulas, fechamento do comércio e o distanciamento social.

Segundo publicação no site do TelessaúdeRS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2020), O isolamento é a medida que objetiva separar a pessoa contaminada de outras sã.

Enquanto a quarentena é uma forma de não expor ao vírus as pessoas que não foram contaminadas. Já o Distanciamento social tem a intenção de reduzir as interações entre as pessoas, como exemplo deste último temos o fechamento de escolas e comércio.

Diante do exposto, o presidente da República é contrário a decisão adotada por governadores e prefeitos, em pronunciamento a população reforça o seu posicionamento em canal do YouTube informando que considera necessário o retorno às aulas presenciais e a reabertura do comércio, (PLANALTO, 2020).

Diz ainda que a faixa etária das pessoas que apresentam maior risco de morrer é aquela acima de 60 anos. Pode-se dizer que em sua fala é ignorada a possibilidade do idoso se contagiar com a covid-19, quando estabelecer contato com os seus familiares, os quais estarão expostos ao vírus em local público.

Esse posicionamento do presidente, o qual reprova as decisões tomadas pelo Ministério da Saúde, governadores e prefeitos estabelece

um cenário de incertezas para a população, provocando a dúvida quanto ao que deve ser feito exatamente, ficar em casa ou sair.

Segundo publicação do relatório de saúde mental Epidemia da COVID-19 no Brasil: potencial impacto na saúde mental (2020, p. 6), pronunciamentos como esse feito pelo presidente proporciona efeitos negativos na saúde mental da população.

Diante do exposto, para o enfrentamento à pandemia, verifica-se a falta de atenção e proteção do Estado ao cidadão. Compreende-se que a população, mesmo diante da situação emergencial, terá que encontrar meios próprios para sair vivo da conjuntura precária já existente no país e agora aprofundada pela pandemia da Covida-19. Dessa forma, observa-se um cenário de insegurança sanitária e incerteza quanto a situação de vida futura.

No lugar disso, espera-se que o Estado Democrático de Direito promova a proteção, a saúde, a dignidade e a garantia da não violação dos Direitos Humanos do cidadão.

CAPÍTULO II – A desigualdade social no Brasil e a Covid-19

2.1 Aspectos socioeconômicos

Com a globalização começam a surgir situações na área da saúde que exigem um cuidado e um olhar de forma mundial, com isso a OMS foi criada em 1948, o seu objetivo é de observar a situação de saúde a nível internacional. A Organização estabeleceu o documento Regulamento Sanitário Internacional, o qual determina os direitos e obrigações dos países no que se refere à comunicação de eventos de saúde pública. No Brasil a OMS atua em parceria com a FIOCRUZ e o Ministério da Saúde.

A partir do estudo de documentos da OMS se observa o aviso da possibilidade de pandemias por meio de gripes, sendo assim necessário o investimento em políticas de saúde.

No entanto, com a lógica capitalista esse alerta não é atendido, pelo contrário, aprofunda-se a proposta da busca do lucro acelerando o processo de redução da proteção social. Com isso repassa a respon-

sabilidade pela solução das questões sociais para o indivíduo, além de culpá-lo pela pobreza e miséria do país.

No Brasil essa política é adotada pelo governo e evidenciada pelo desgaste e desmonte das políticas sociais, como exemplo tem-se a aprovação da Emenda Constitucional 95, de 2019 – EC 95/2019, a qual estabelece o novo regime fiscal, essa emenda é conhecida como a Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos, ela estabelece o congelamento dos gastos com as políticas sociais por 20 anos.

Dessa maneira, pode-se constatar que com a aprovação da EC 95/2019 a população pobre e vulnerável se coloca ainda mais fragilizada para enfrentar a pandemia. Considerando que essa população terá que buscar atendimento na saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), Assistência Social, Educação, assim como todas as outras políticas sociais que necessitar.

Soma-se a esse cenário as características precárias de moradia existentes no país, conforme alertou o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR, 2020), em carta a população, na qual ressalta que são identificadas, em comunidades de baixa renda, casas com pequenos cômodos, falta de água e uma quantidade elevada de moradores.

Por consequência, essa situação apresentada impacta de maneira relevante na condição de saúde, dessa forma a contaminação e óbito nas áreas de maior vulnerabilidade crescem, expondo para o mundo a condição de extrema desigualdade social existente no país.

Diante do exposto, vale estudar os indicadores sociais de moradia, água potável e emprego, e assim analisar de maneira mais eficiente a população afetada pela pandemia.

Para tanto, ao considerar os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2011), observa-se que o número de domicílios da população brasileira a cada ciclo da pesquisa demonstra um aumentou gradual. Sendo que, de 1970 a 1980 o crescimento médio é de 7 milhões de domicílios, já no período de 1980 a 2000, tem-se um crescimento médio de 10 milhões de domicílios por ciclo. No ano 2000, registra-se um total de 45,5 milhões de domicílios, conforme a tabela 1.

Tabela 1

Número de Domicílios

Ano	1970	1980	1991	2000
Brasil	17.643.387,00	25.293.411,00	35.435.820,46	45.507.516,00

Fonte – IBGE, 2011.

Sendo que dos domicílios, ao verificar aqueles em situação subnormal[2], no ano 2000, 5,05% da população negra estava morando em ocupações desordenas, mocambos ou alagados, enquanto a população branca registra uma taxa de 2,79% tendo a mesma condição de moradia, identifica-se aqui a pessoa negra vivendo em uma situação de maior precariedade em relação a pessoa branca, conforme dados informados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009), (Tabela 2).

Tabela 2

Domicílios subnormais Pessoas

Ano	1991	2000
Brancos	3,07%	2,79%
Negros	6,56%	5,05%

Fonte: Ipea, 2009.

Outro dado relevante é quanto ao número de pessoas por residência, conforme Tabela 3 (IPEA, 2011)[3], 27,73% de pessoas negras vivem em casas com mais de 2 pessoas por dormitório, já a pessoa branca apresenta um percentual de 15,32%, constata-se que a população negra está vivendo em ambientes com maior aglomeração, sendo mais difícil manter em isolamento caso tenha alguém infectado pela covid-19 no domicílio.

2 Percentual de pessoas que vivem em domicílios localizados em aglomerados subnormais. O que caracteriza um aglomerado subnormal é a ocupação desordenada e, quando de sua implementação, não haver a posse da terra ou o título de propriedade. É também designado por "assentamento informal", como por exemplo mocambo, alagado, barranco de rio, etc. http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx

3 Percentual de pessoas que vivem em domicílios com densidade superior a 2. A densidade do domicílio é dada pela razão entre o total de moradores do domicílio e o número total de cômodos do mesmo, excluídos o(s) banheiro(s) e mais um cômodo, destinado à cozinha. http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx

Tabela 3

Domicílios - com densidade acima de 2 pessoas por dormitório - Brasil

Ano	1991	2000
Pessoas brancas	18,42%	15,32%
Pessoas negras	35,14%	27,73%

Fonte: Ipea, 20011.

Outro indicador importante para análise refere-se à condição de domicílios com água encanada (IPEA, 2009)[4], 69,97% das pessoas negras têm água encanada, e as pessoas brancas 89,92%. Verifica-se que as pessoas negras estão com menos acesso a água canalizada quando comparadas as pessoas brancas, sendo que uma das orientações da OMS é a lavagem constante das mãos para evitar o contágio pela Covid-19, sem água encanada a população negra está numa condição ainda mais vulnerável. (Tabela 4)

Tabela 4

Domicílios - com água encanada – pessoas – Brasil

Ano	1991	2000
Pessoas brancas	84,79%	89,92%
Pessoas negras	57,04%	69,97%

Fonte: Ipea, 2009.

Acrescenta-se a discussão a situação de renda, na qual essa população é surpreendida com o aumento do desemprego, pois a economia antes da pandemia já apresentava uma condição muito crítica e a crise sanitária agrava ainda mais, causando aumento de desemprego e redução de salário, conforme dados do IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua - PNAD (2020).

Tabela 5

Pessoas ocupadas - Trabalhador doméstico - Pessoa (mil)

6.356	6.356	6.260	6.209	5.971	5.524
2019.11	2019.12	2020.01	2020.02	2020.03	2020.04

Fonte: IBGE/PNAD Contínua, 2020.

4 Percentual de pessoas que vivem em domicílios com água canalizada para um ou mais cômodos, proveniente de rede geral, de poço, de nascente ou de reservatório abastecido por água das chuvas ou carro-pipa.

A Tabela 5 demonstra um aumento no desemprego em relação a ocupação de trabalhador doméstico, considerando-se para análise um período de seis meses, no qual em novembro de 2019 se observa 6,3 milhões de pessoas ocupadas, comparado com abril de 2020, verifica-se 5,5 milhões de trabalhador (as) domésticos (as) com carteira assinada. Diante do cenário constata-se o aumento na dispensa do (a) empregado (a) doméstico (a).

O número de pessoas desocupadas também aumenta, no período de seis meses. Conforme exposto na Tabela 6, registra-se 11,8 milhões de pessoas desocupadas em novembro de 2019, comparado com o mês de abril de 2020 temos 12,8 milhões de brasileiros desempregados. Ou seja, o cenário econômico que já não estava em equilíbrio é agravado com a pandemia da Covida-19.

Tabela 6

Pessoas desocupadas - Pessoa (mil)

11.863	11.632	11.913	12.343	12.850	12.811
2019.11	2019.12	2020.01	2020.02	2020.03	2020.04

Fonte - IBGE/PNAD Contínua, 2020.

Abaixo a tabela 7 traz os dados referentes a pessoas ocupadas. A população ocupada no mês de abril de 2020 foi de 89,2 milhões, demonstrou queda em comparação com o mês de novembro de 2019, que era de 94,4 milhões.

O número de pessoas ocupadas por conta própria também demonstrou redução, mas o impacto revelou-se um pouco maior entre os meses de março de 2020 com 24,1 milhões de pessoas ocupadas por contra própria e 23,3 milhões em abril do mesmo ano.

Para as pessoas ocupadas, a taxa estava crescente a cada mês e se mantendo estável numa média de 33,6 milhões, no entanto do mês de março de 2020 houve um decréscimo chegando a 33 milhões e no mês de abril do mesmo ano caindo ainda mais chegando à casa de 32,2 milhões. (IBGE/PNAD Contínua, 2020).

Tabela 7
Pessoas ocupadas - Conta-própria - Com carteira de trabalho assinada (exclusive trab. dom.) - Pessoa (mil)

Nº de Pessoas ocupadas	94.416	94.552	94.151	93.710	92.223	89.241
Nº de pessoas ocupação - Conta-própria	24.597	24.557	24.575	24.477	24.159	23.379
Pessoas ocupadas - Empregado no setor privado com carteira de trabalho assinada (exclusive trab. dom.)	33.420	33.668	33.711	33.624	33.096	32.207
Período	2019.11	2019.12	2020.01	2020.02	2020.03	2020.04

Fonte - IBGE/PNAD Contínua, 2020

Assim, observa-se que de maneira geral, houve uma redução no número de pessoas ocupadas, no entanto é importante considerar que por causa do distanciamento social e a quarentena, muitos trabalhadores por conta própria não puderam sair para trabalhar.

Quanto aos ocupados com carteira assinada, esses desenvolveram suas atividades em home office, tiveram seus contratos suspensos ou redução de carga horária. Isso porque os empregadores foram atendidos pela Medida Provisória 936 de 2020, que é o Programa emergencial para manutenção do emprego e renda, e que é possível que a taxa tenha se mantido estável devido as empresas ainda não terem sentido o reflexo do retorno às atividades e a finalização da medida criada pelo governo.

2.2. População mais afetada pelo coronavírus

Conforme dados apresentados, percebe-se que a população negra sofre um maior impacto quanto a moradia por estarem vivendo em domicílios mais precários comparado com a população branca, maior aglomeração por cômodo nas casas e falta de água encanada, verifica-se, portanto, uma condição de moradia mais vulnerável.

Michelle Bachelet, alta-comissária da ONU para os direitos humanos (ONU Brasil, 2020), faz um alerta quanto ao impacto da Co-

vid-19 a pessoas pertencentes aos grupos de minorias raciais e éticas. Diz que a população negra tem demonstrado altos índices de contaminação e morte. Observa que nesse público a maioria ocupa cargos nas áreas de transporte, saúde e limpeza, consideradas essenciais, sendo assim são trabalhadores que atuam na linha de frente.

Segundo dados informados no site da data_labe (2020), laboratório que levanta dados na favela da Maré no Rio de Janeiro, em parceria com a Organização Redes da Maré, informam que os governadores não consideram em seus levantamentos o indicador raça, por isso essas organizações fazem o levantamento dos dados da própria comunidade.

Para tanto, conforme exposto na Tabela 8, 69% de casos suspeitos ou confirmados de pessoas são pretas ou pardas, enquanto 31% das pessoas são brancas. Quanto ao óbito, 60% são pessoas pretas ou pardas e 40% brancas, observando-se que em sua maioria, a pessoa preta ou parda é mais vulnerável ao contágio e morte pelo coronavírus (covid-19).

Tabela 8
Covid-19: cor e raça na favela da Maré

Cor/Raça	Casos suspeitos ou confirmados, incluindo óbitos		Internação		Óbito	
	Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%
Preta	76	22%	12	22%	7	30%
Parda	168	47%	25	46%	7	30%
Branca	108	31%	17	32%	9	40%
Total	352	100%	54	100%	23	100%
Não informado	38	-	18	-	17	

Fonte: Redes da Maré

No mesmo sentido, outro estudo foi apresentado pelo Departamento de Engenharia Industrial do Centro Técnico Científico da PUC-Rio (CTC/PUC-Rio, 2020). Após análise dos dados de 30 mil casos confirmados para Covid-19 informados pelo Ministério da Saúde, concluíram que 54,78% das pessoas que falecem são pretas e pardas, e 37,93% são brancas, confirmando assim uma maior letalidade para as pessoas pretas e pardas.

Além disso, um fator relevante quanto a exposição ao covid-19 e vulnerabilidade, refere-se ao homem negro relativo a ocorrências policiais, nas quais o homem negro sente-se inseguro de fazer o uso da máscara para evitar o contágio do coronavírus, isso porque ele sofre perseguições por causa da filtragem racial e serem considerados suspeitos, (GÓES, RAMOS e FERREIRA, 2020).

Pode-se afirmar que esse cenário ora exposto, evidenciando condições de moradia precária, falta de acesso a água, desemprego e ainda perseguição policial, comprova e expõe o problema do racismo estrutural que existe no Brasil.

Exige-se uma mudança no Estado no sentido de atender a todas as pessoas de maneira igual, além de considerar o enfrentamento do racismo no Brasil como tema central para a transformação dessa realidade inaceitável.

Entende-se que o Estado deve garantir o cumprimento da Constituição Federal de 1988 e da Declaração Universal do Direitos Humanos, observando o conjunto de direitos fundamentais da pessoa humana, dessa maneira protegendo e impedindo a violação dos direitos humanos.

Diante do exposto, percebe-se ser a pessoa negra duramente atacada em seu dia a dia e nesse momento de pandemia pela covid-19 a pessoa negra se encontra numa condição de desproteção social e de saúde.

Assim a discriminação racial provoca mais uma perda para a população negra. Essa que historicamente é afetada pelo mal da exclusão e restrição baseada na cor e na raça, enraizado na prática profissional do policial ora exposta. Dessa maneira, anulando a liberdade do homem negro do exercício de sua autoproteção em áreas públicas, impactando diretamente em sua saúde.

Sendo assim, compreende-se que, neste caso exposto, o Estado atua prejudicando diretamente a saúde da pessoa negra nos espaços públicos, deixando também de cumprir o Artigo 196 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a qual define que "a saúde é direito de todos e dever do Estado". Nesse caso o Estado não executa o seu papel de proporcionar o direito a saúde do cidadão.

E ainda no mesmo artigo 196 é dito que o Estado deverá atuar "garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do

risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação." Nesse trecho evidencia-se o descalabro desmedido na falta de proteção do Estado ao cidadão, tanto no papel da polícia quanto no não atendimento aos direitos básicos que promovem a dignidade da pessoa humana.

Diante desse cenário, percebe-se a necessidade da mudança real e urgente na atuação do Estado no sentido de promover a plena proteção dos Direitos Humanos com a adoção de medidas que eliminem todas as atitudes discriminatórias. Ainda considerando o que a ONU (s.n) estabeleceu o período de 2015 a 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes por meio da Resolução 68/237.

Sendo a população negra, como indicam os dados apresentados, a mais afetada pela condição socioeconômica e de segurança oferecida pelo Estado.

Isto posto, verifica-se a necessidade de ações que favoreçam a proteção e aplicações de ações estruturadoras e de eliminação da desigualdade social a população negra. Pois compreende-se que ao atender e fortalecer esses que são os mais fragilizados a consequência será percebida na melhoria da condição socioeconômica das gerações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados foi possível observar que o caminho na busca da eliminação da desigualdade social brasileira está no estabelecimento de mecanismos que promova um Estado cumpridor de sua função, o qual garanta atender o cidadão e não deixe sob a sua responsabilidade sair só da condição de miséria e vulnerabilidade, podendo assim enfrentar a pandemia da Covid-19 de maneira digna e com a vida preservada.

Percebe-se a necessidade da estruturação de uma sociedade justa que garanta a proteção a saúde de toda a população de maneira igualitária nesse momento de pandemia da Covid-19, e que permaneça após a pandemia.

Que a pessoa negra possa ter a esperança de poder viver em uma sociedade comprometida com a eliminação de toda e qualquer discriminação, exclusão e racismo estrutural.

Verifica-se, portanto, como imperativo o desenvolvimento de ações que possam considerar a efetivação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, essa que estabelece a proteção da humanidade e dignidade das pessoas, ponto relevante para uma mudança real na postura de profissionais e cidadãos. Que possamos estar motivados para uma mudança estrutural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLETIM de Olho no Corona! Edição 4. Redes da Maré, Rio de Janeiro, 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/publicacoes.> Acesso em: 05 de jul. de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil - Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art. 196. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_196_.asp.> Acesso em: 06 de jul. de2020.

_____. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, de 2016. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 de dez. de 2016 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> Acessado em 12 de jul. de 2020.

_____. Medida Provisória n° 936 de 1º de abril de 2020 (Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda) - Medidas Provisórias - Congresso Nacional, Brasília, 1º de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141375> Acesso em: 05 de jul. de 2020.

CAU/BR - Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. Carta à sociedade, às autoridades e aos arquitetos e urbanistas do brasil. Pandemia do coronavírus: o papel da arquitetura e urbanismo na produção de espaços em benefício da saúde pública, Brasília, 07 de abr. de 2020. Disponível em <https://politica.estadao.com.br/

blogs/fausto-macedo/pandemia-escancarou-dificuldades-sanitarias-e-precariedade-de-moradias-dos-carentes-apontam-arquitetos/> Acesso em 28 de jun. de 2020.

CORONAVÍRUS COVID-19 Global. Cases by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU). Johns Hopkins University and Medicine. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 28 de jun. de 2020.

DIFERENÇAS sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS, Departamento de Engenharia Industrial do Centro Técnico Científico da PUC-Rio (CTC/PUC-Rio), Rio de Janeiro, 27 de maio de 2020. Disponível em: < http://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do--que-brancos-segundo-nt11-do-nois/> Acesso em 13 de julho de 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicador Habitação. Número de Domicílios. Ipeadata - tema: Habitação. Atualizado em 08 de jul. de 2011. Disponível em; <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx> Acesso em: 28 de jun. de 2020.

IBGE/PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Ipeadata - tema: Trabalho. Atualizado em 28 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/>. Acesso em 28 de jun. de 2020.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ipeadata – Social tema: Habitação. Indicador Habitação. Atualizado em 20 de abr. de 2009 e 08 de jul. de 2011. Disponível em <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx> Acesso em 28 de jun. de 2020

BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil confirma primeiro caso da doença, Brasília/DF, 26 de fev. de 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confir-

ma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus> Acessado em: 12 de jul. de 2020.

ONU alerta para impacto desproporcional da COVID-19 sobre minorias raciais e étnicas. Nações Unidas Brasil, 02 de junho de 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-alerta-para-impacto-desproporcional-da-covid-19-sobre-minorias-raciais-e-etnicas/> Acesso em 28 de junho de 2020.

PLANO de Ação - Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes. 2015-2024 - Década Internacional de Afrodescendentes – ONU, [s.d]. Disponível em <https://decada-afro-onu.org/plan-action.shtml>. Acesso em 06 de jul. de 2020.

PLANALTO. Pronunciamento do presidente da República, Jair Bolsonaro (24/03/2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vl_DYb-XaAE> Acesso em 12 de jul. de 2020. Vídeo (4:58).

QUAL a diferença de distanciamento social, isolamento e quarentena? TelessaúdeRS Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 02 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

RELATÓRIO de saúde mental Epidemia da COVID-19 no Brasil: potencial impacto na saúde mental. Rede CoVida: Ciência, informação e solidariedade, maio de 2020. (pág. 6). Disponível em: <https://covid19br.org/main-site-covida/wp-content/uploads/2020/05/Relat%C3%B3rio-Sa%C3%BAde-Mental_final_formatado.pdf> Acesso em: 24 de jun. de 2020.

GÓES, Emanuelle; RAMOS, Dandara; FERREIRA, Andrêa. USO de máscara, homens negros e o racismo institucional em tempos de pandemia. Rede CoVida: Ciência, informação e solidariedade, Salvador/BA, 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://covid19br.org/2020/05/26/uso-de-mascara-homens-negros-e-

-o-racismo-institucional-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

SARAIVA, Raquel. Por que a pandemia é pior para as mulheres? Rede CoVida: Ciência, informação e solidariedade, Salvador/BA, julho de 2020. Disponível em: <https://covid19br.org/2020/06/18/por-que-a-pandemia-e-pior-para-as-mulheres/> Acesso em 12 de jul. de 2020.

SOUZA, Breno. Dados sobre Coronavírus na Maré. Data_Labe, Rio de Janeiro, 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://datalabe.org/coronavirus-na-mare/>. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

WESTCOTT, Bem; DENG, Shawn. China proíbe consumo de animais silvestres após surto do novo coronavírus. CNN Brasil Internacional, Brasil, 06 de março de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2020/03/06/china-proibe-consumo-de-animais-silvestres-apos-surto-do-novo-coronavirus> Acesso em: 12 de jul. de 2020.

MUNDANÇAS SOCIAIS, NOVAS TECNOLOGIAS E O DIREITO AO ESQUECIMENTO

Leandro Lucas Faccin

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do direito ao esquecimento frente as novas tecnologias da informação e os desafios da regulação de dados na internet. A análise foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos e doutrinas jurídicas.

As mudanças advindas das novas tecnologias de informação e da globalização causam impactos e mudanças na sociedade moderna, alterando de maneira profunda a vida cotidiana. Algumas dessas mudanças sociais fazem surgir "novos direitos" ou a possibilidade de se dar nova interpretação a direitos já positivados, possibilitando reinterpretar institutos como o da dignidade humana.

Dentre estes novos direitos, surge o direito ao esquecimento, que possui conceito pouco preciso e, por vezes, sua ambiguidade conceitual causa problemas à sua devida aplicação jurídica. Demonstrando com isso a falta consenso sobre o tema. Compreende-se que o direito ao esquecimento está ligado à regulação de dados pessoais, principalmente, na internet. Sendo a internet um espaço aberto mundialmente, faz-se necessário uma melhor regulação desta em âmbito global para que que seja possível assegurar a dignidade humana a todos em âmbito digital, tornando a internet um local mais democrático e para que as

decisões tomadas por alguns Estados quanto a regulação de dados não venham a causar prejuízos à livre circulação de informação em outros Estados.

No trabalho são destacados, ainda, algumas dificuldades relativas a regulação de dados pessoais na internet como o fato de que a internet se tornou um mecanismo de memória eterna e como efeito Streisand.

1 MUDANÇAS DO MUNDO, O SURGIMENTO DE "NOVOS DIREITOS" E AS NOVAS INTERPETAÇÕES DOS DIREITOS JÁ EXISTENTES.

A sociedade contemporânea passa por mudanças profundas advindas da globalização[5] e da intensificação das comunicações por meio das mídias, que alcançou novos patamares em sua difusão e relevância, assim como por meio da internet, que tem alterado substancialmente a vida das pessoas em sociedade.

Necessário dizer que "vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Para bem ou para mal, estamos sendo impelidos rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente, mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós" (GIDDENS, 2007, p. 17). Compreendendo ou não, a globalização afeta todos os âmbitos da vida em sociedade, impactando desde as relações entre Estados até as relações mais intimas como as familiares, influenciando até na formação subjetiva do indivíduo, de forma que:

> É errado pensar que a globalização afeta unicamente os grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não diz respeito apenas ao que está "lá fora", afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá "aqui dentro", influenciando aspectos íntimos e pes-

5 Giddens define o fenômeno da globalização como: "[...] a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. [...]. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço" (GIDDENS, 1991, p.60).

> soais de nossas vidas. [...] A globalização não é um processo singular, mas um conjunto complexo de processos. Operam de uma maneira contraditória ou antagônica." (GIDDENS, 2007, p. 22- 23).

Com todas estas mudanças sociais as instituições, como o Estado e a família, sofreram e sofrem mudanças substanciais, "para onde quer que olhemos, vemos instituições que, de fora, parecem as mesmas de sempre, e exibem os mesmos nomes, mas por dentro se tornaram muito diferentes" (GIDDENS, 2007, p.28). Assim são denominadas por Giddens (2007) de "instituições-cascas", pois as instituições, por fora, parecem as mesmas que sempre foram, mas por dentro todas mudaram e continuam a mudar.

Decorre assim que, com a modernidade e as mudanças sociais advindas da globalização, perdeu-se aquela ligação social fundada em normas sociais compartilhadas por um grupo de pessoas – que poderia ser a religião, o trabalho, a tradição – e passou-se a necessitar de novas formas de se chegar às normas sociais e jurídicas que sejam válidas a todos os integrantes de uma sociedade em um determinado tempo e espaço, assim:

> após a perda da base tradicional da validação de sua moral em comum, os participantes têm de refletir juntos a respeito de exatamente quais normas morais eles deveriam se pôr de acordo. Nessa questão ninguém pode reivindicar mais autoridade do que qualquer outro; todos os pontos de vista para um acesso privilegiado estão invalidados. (HABERMAS, 2002, p. 34-35).

Não há mais como nas sociedades modernas, recorrer-se às tradições coletivamente compartilhadas para buscar uma anuência de todos para a vida comum, o que se traduz na impossibilidade, também, de se recorrer a um modelo de sociedade previamente existente na história para copia-lo ou buscar imitá-lo (NOBRE, 2008, p.18).

Fica claro que, com essas múltiplas eticidades na sociedade não tradicional, "(...) a vida cotidiana na sociedade moderna é repleta de

conflitos e tensões entre as diversas lógicas próprias das várias esferas culturais de valor" (NOBRE, 2008, p.20).

Esse panorama leva à compreensão de que na sociedade moderna, globalizada e ultra conectada aumenta-se substancialmente o potencial conflitivo. Isso ocorre pela convivência de múltiplas eticidades que buscam diferentes interesses para suas vidas e para a vida em sociedade, e possuem diferentes formas de enxergar os espaços sociais.

E não diferentemente poderia ser, toda essa mudança da sociedade altera, por vezes, o entendimento e os limites de certos direitos, como ocorre e vem ocorrendo com a compreensão e interpretação do direito à dignidade humana[6], dos direitos da personalidade e dos direitos comunicacionais[7].

Da mesma maneira, as novas tecnologias de informação e comunicação afetam e trazem novos conflitos jurídicos. As novas tecnologias e suas complexas interações fazem surgir na sociedade novos direitos ou a ponderação dos direitos e dos princípios já existentes em uma ordem constitucional:

> Daí que aparece com especial destaque o direito fundamental à privacidade, e dele podem ter-se desmembrado os chamados "novos" direitos de personalidade na era da sociedade da informação. É necessário deixar claro que a internet constitui apenas mais um espaço, no qual os direitos fundamentais terão de exercer o papel que historicamente sempre desempenharam. Entretanto, esse novo espaço pode ter feito emergirem novas necessidades criadas pela globalização, a partir da qual tudo

6 Adverte Schreiber (2013, p. 8) que não se pode e nem se deve utilizar de qualquer forma a dignidade humana, visto que seu uso indiscriminado pode levar a banalização de um conceito que ocupa lócus privilegiado na ordem jurídica contemporânea.

7 A liberdade de expressão possui papel fundamental na ordem jurídica constitucional contemporânea, dessa maneira, é importante destacar que a relação entre liberdade de expressão e democracia possuem relação umbilical de modo embora mais democracia possa muitas vezes ser indicativo de mais liberdade de expressão e mais liberdade de expressão ser indicativo de mais democracia, também é fundamental compreender que a liberdade de expressão ilimitada pode acarretar riscos para a democracia e os riscos a democracia pode gerar riscos a liberdade de expressão (SARLET, 2017, p. 496).

> acontece muito mais rápido e se conecta de forma nunca antes percebida. (NASCIMENTO, 2017, p. 273).

A internet torna de fácil acesso a coleta de informações e amplia o universo do conhecimento, produzindo alterações na cultura contemporânea e também causando mudanças na economia e na política. Além disso, possui um caráter revolucionário no que tange as relações sociais, sendo necessário apontar que todas estas mudanças advindas das novas tecnologias remetem à sociedade do risco trazida por Ulrich Beck, visto que, para o autor, a humanidade se coloca frequentemente em risco de auto destruição pelas decisões que tem tomado e, dessa maneira, a sociedade se converteu em uma sociedade não segura com riscos cada vez maiores e indeterminados (PAZZINATTO; FREITAS, 2015). Então, faz-se necessário e fundamental, "avaliar a evolução da personalidade como característica humana ao longo do tempo e, também, frente ao contínuo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC)" (PAZZINATTO; FREITAS, 2015, p. 99).

Todas estas mudanças advindas da internet e da globalização somadas a "[...] progressiva perda de centralidade desses elementos caracteriza-se como uma transformação que tem feito com que conflitos de direitos humanos e fundamentais passem a implicar simultaneamente ordens jurídicas de diversos níveis" (ACUNHA, 2016, p. 748).

Os conflitos que antes eram internos e de competência somente dos Estados passam a relacionar ordens jurídicas internacionais e transnacionais. Sendo assim, um dos maiores problemas com o qual a sociedade atual globalizada se depara é o da legitimidade da produção de efeitos extraterritoriais que ocorrem tanto por normas quanto por decisões estrangeiras, tendo sob perspectiva as implicações e correlações entre Direito, Estado, democracia e território. Tudo isso está envolto no contexto de um mundo em que, cada vez mais, as delimitações de fronteiras nacionais se tornam porosas e as certezas jurídicas quase inexistentes (ACUNHA, 2016, p .749).

Nesse contexto, "o que se pretende enfatizar é que o trato de problemas jurídico-constitucionais que envolvam direitos humanos e fundamentais já não pode mais ser feito apenas nos apertados limites nacio-

nais e estatais pensados na modernidade." (ACUNHA, 2016, p.766). Por conseguinte, a globalização e as interações sociais mais complexas, pela interação e pelas trocas advinda desse fluxo informacional e de relações de micro e macro escalas na sociedade, geram implicações nas ordens jurídicas e nas decisões sobre direitos humanos e fundamentais que passam a afetar os direitos e as pessoas em outros Estados. Isso é perceptível nos casos de decisões que envolvem a internet.

2 DIREITO AO ESQUECIMENTO: QUE DIREITO É ESSE?

Em buscas por decisões judiciais, livros e artigos, é possível perceber que o direito ao esquecimento parece ter ganhado espaço e relevância em inúmeros escritos. O direito ao esquecimento surge no contexto histórico de condenações criminais constituindo como um direito ao detento de ser ressocializado na sociedade, não carregando maculas por toda sua vida:

> O direito ao esquecimento, direito de ser esquecido *ou* direito a ser esquecido não constitui um tema propriamente novo, uma vez que, como assinalou a justificativa do Enunciado 531 do Conselho da Justiça Federal (CJF), "*tem sua origem histórica no campo das condenações criminais*" e constitui "*uma parcela importante do direito do ex-detento à ressocialização*" e tal direito, mais relevante com o advento da internet, teve seu exercício paradoxalmente dificultado e talvez até inviabilizado – para os mais céticos – em razão da extensão global da rede. (MORATO; CICCO, 2015 p. 1)

No entanto, atualmente, o direito ao esquecimento ocupa diferentes perspectivas e posições, não reside apenas nas questões do Direito Penal e da ressocialização, atinge e perpassa um gama de ramos do Direito contemporâneo, como o Direito Constitucional, o Direito civil, o direito do consumidor e suscita controvérsias até em âmbito jurídico internacional. Não há possibilidade de se tratar o tema de maneira simplista, assim sendo:

> Não é possível, porém, tratar o tema a partir de uma única perspectiva, além do Direito Administrativo e o Direito Econômico, necessários para aferir e delimitar políticas públicas, há aspectos de Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito de Autor, Direito Internacional, Direito Penal e Direito Processual. Soluções não articuladas entre vários ramos podem vir a emperrar a boa aplicação do direito ao esquecimento ou, o que seria ainda pior, o bom funcionamento da *internet*; e além de aspectos estritamente normativos, há necessidade de promover análises e debates interdisciplinares, pois os aportes econômicos, psicológicos e informáticos, *i. a.*, são indispensáveis para uma compreensão bem situada do que se pretende regular. (COSTA; MINIUCI, 2017, p. 433)

Claro exemplo do ganho de novas proporções e contornos do direito ao esquecimento na internet é o número de ações pleiteando este direito, que tem crescido a cada dia, "a Yahoo! Brasil, ao longo dos últimos anos, possui mais de 400 ações judiciais relacionadas exclusivamente a pedidos de remoção de conteúdo em seus mecanismos de busca." (BRASIL, 2017, p. 159).

Apesar desse aumento na utilização do termo, de litígios judiciais envolvendo pedidos requerendo um possível direito ao esquecimento, muitos pontos permanecem obscuros quanto ao termo como sua definição, seus contornos, seus fundamentos jurídicos e se estes existem no direito brasileiro. Considera-se este fato mais problemático à medida que as decisões judiciais e a doutrina utilizam o termo para definir diferentes objetos, dando-as a mesma nomenclatura e causando uma confusão terminológica e conceitual do termo.

O pesquisador Luiz Fernando Moncau (2017) do *Center for Internet and Society da Stanford Law School* indica que em uma pluralidade de países, assim como no Brasil, o que há, na prática, nas discussões sobre direito ao esquecimento são demandas por supressão de conteúdos em diversos meios de comunicação, algumas contra meios tradicionais, como a televisão, e outras contra os intermediários de internet, como redes sociais ou mecanismos de busca.

Para Moncau (2017) os fundamentos para as demandas por esquecimento podem ser divididos em dois grupos[8]. Em um primeiro grupo estão fundamentos como a proteção do direito à intimidade, à reputação, à imagem e/ou à dignidade da pessoa humana, estando estes ligados a uma noção de proteção da privacidade. Destaca Moncau (2017) que o termo privacidade é de difícil definição e tanto na literatura nacional quanto na estrangeira não há muitas convergências na conceituação quanto sua abrangência e seus limites. Já no que tange ao segundo grupo de demanda para restrição de circulação de informações, encontram-se aquelas com fundamento na proteção de dados pessoais, sendo estas demandas importantes em países que possuem legislação específica sobre o tema, como é o caso da União Europeia (MONCAU, 2017).

Na tentativa de dar alguns contornos ao direito ao esquecimento, cabe pontuar que ao se falar de Direito ao esquecimento não se trata de apagar informações falsas e/ou ofensiva de uma determinada pessoa, objetivamente reconhecidas como falsas, como ofensivas ou como ambas, feitas por um terceiro em relação ao ofendido. Isso porque, neste caso, já se tem respaldo jurídico constitucional para a controvérsia, possibilitando à pessoa que tenha sua honra ferida por manifestações ofensivas e falsas que obtenha direito de resposta[9] proporcional à ofensa sofrida ou à informação falsa vinculada a ela. Em sentido complementar, apresenta Germano (2011, p. 245) que:

> O direito de resposta constitui-se em um dos mecanismos mais importantes à defesa da honra, da intimidade e dos demais direitos de personalidade, relacionando-se diretamente ao exercício

8 Entretanto, Luiz Fernando Moncau (2017) traz, que os dois grupos não são exclusivos, pode-se acrescentar outros grupos como "demandas genéricas à supressão da veiculação ou hospedagem de conteúdos e informações, como proteção ao direito autoral, às marcas, ao sigilo, à segurança nacional, entre tantas outras".

9 Afirma o autor da tese (GERMANO, 2011, p. 245) também que: "O direito de resposta proporcional ao agravo tem sido muito pouco estudado no âmbito da ciência jurídica, em especial no direito brasileiro. Isso ocorre em virtude de alguns fatores, dentre os quais a vigência, por mais de quarenta anos, da Lei de Imprensa, a qual regulava a liberdade de manifestação do pensamento e de informação".

> da liberdade de expressão, no qual se insere como elemento indissociável. Indispensável identificar o direito de resposta como um dos fundamentos à prática do contraditório público, caracterizando-se, portanto, como um direito fundamental de defesa.

Não há, também, como separar o direito de resposta do direito de liberdade de expressão e, mais profundamente ainda, o separar da democracia, dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, visto que o direito de reposta atende a uma função social de importância ímpar em uma democracia. Adverte Luiz Paulo Germano (2011, p. 246) precisamente que:

> A liberdade, entretanto, é uma via de duas mãos: ao mesmo tempo em que deve ser resguardada como alicerce da democracia, possibilitando a todos a livre expressão do pensamento, também a eles atribui responsabilidades. Nesse sentido, aquele que deliberadamente decide por divulgar um fato cuja veracidade é duvidosa ou ofensiva aos direitos de personalidade de outrem, deve arcar com as consequências decorrentes desse ato. A responsabilidade decorre dos próprios valores e princípios constitucionais, em que se deve priorizar, dentre outros, os direitos humanos e os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos.

Não obstante, a Constituição Federal no artigo 5º, inciso X, trata da inviolabilidade da intimidade, da vida privada e da proteção da honra e da imagem das pessoas, assegurando devida indenização pelos danos materiais ou morais decorrentes da violação destes institutos, cabendo responsabilização civil daqueles que infringirem o mandamento constitucional. Nesse prisma, para as situações narradas não haveria que se falar em direito ao esquecimento, pois, nestes casos, tem-se um fato inverídico ou ofensivo sendo gerado por um terceiro.

Entretanto, no que tange ao direito de ser indenizado (responsabilidade civil) compreende-se que a fixação de valores altos a título de indenização na esfera judicial pode não só inibir a liberdade de expressão como leva-la à sua inviabilidade total. Ademais, tem-se que observar os critérios da razoabilidade e proporcionalidade nesta esfera, o que

reverte essa possibilidade de inviabilidade total. Contudo, o STF tem adotado posição cautelosa quanto ao reconhecimento do direito de indenização, pois valoriza em partes a doutrina da preferência à liberdade de expressão[10], principalmente no que tange à liberdade de informação nos meios de comunicação (SARLET, 2017, p. 506).

Na esteira deste pensamento, aduz SARMENTO (2016, p. 223) que "a liberdade de expressão não incide apenas no momento anterior à manifestação, para impedir as restrições prévias. Ela opera também depois, para eximir da responsabilidade civil e penal aqueles que exerceram legitimamente a sua liberdade". Pois, pouco seria efetivo proibir a censura e permitir que as pessoas fossem responsabilizadas de maneira desmedida ou tivesse que pagar indenizações vultuosas pelas suas manifestações (SARMENTO, 2016).

Não cabe, também, ao se falar de Direito ao esquecimento falar do apagar de informações verdadeiras que foram obtidas de forma ilícita (por meio da invasão a um computador ou a um dispositivo móvel por exemplo), pois nestes casos, já se tem dispositivo jurídico apto a estabelecer resposta satisfatória, qual seja, a lei 12.965/14 (Marco Civil da Internet) e a lei 12.737/12 (lei Carolina Dieckmann), que alterou o código penal acrescentando o artigo 154-A e 154-B.

Ainda no que tange à tentativa de compreensão do que é o direito ao esquecimento, segundo Anderson Schreiber (2017), após a audiência pública ocorrida em 2017 no Supremo Tribunal Federal existem 3 correntes do Direito ao esquecimento bem definidas, sendo uma corrente pró-informação, outra pró-esquecimento e uma intermediária.

Os defensores da posição pró-informação defendem que direito ao esquecimento não existe no direito brasileiro e não pode este ser retirado de qualquer direito fundamental, nem mesmo do direito à pri-

10 Entretanto esta posição preferencial do direito à liberdade de expressão em relação a outros direitos tem suas consequências sociais e, dessa forma, aponta Sarmento (2006, p.6) que os custos dessa superproteção dos Estados Unidos à liberdade de expressão têm seu ônus no enfraquecimento da garantia de outros direitos como privacidade, honra e também igualdade. Assim, consagrou-se na jurisprudência americana, com essa sustentação de todas as formas de discursos, uma proteção até mesmo das mais atemorizantes manifestações de ódio e intolerância voltada contra minorias.

vacidade e à intimidade. Já os defensores da posição pró-esquecimento advogam que direito ao esquecimento existe e deve ser preferível sua aplicação como expressão do direito da pessoa humana, visto que a dignidade da pessoa humana é valor supremo da ordem constitucional brasileira, prevalecendo assim até sobre a liberdade de informação sobre fatos passado. Por fim, tem-se uma terceira posição que seria uma postura intermediária entre as outras duas apresentadas. Dessa forma, para os defensores destes último posicionamento a Constituição Federal não permite uma hierarquização entre Direitos fundamentais de forma prévia e abstrata, de forma que não poderia se definir previamente uma prevalência entre a liberdade de informação e a privacidade, devendo-se aplicar a ponderação afim de obter o menor sacrifício possível para cada um dos interesses em colisão (SCHREIBER, 2017).

Neste prisma, é necessário pontuar que talvez o maior ponto de concordância entre os que escrevem sobre o direito ao esquecimento é que os pedidos deste direito decorrem da vontade de uma pessoa de controlar seus dados pessoais, seja por uma questão de mudança da vida, seja por aquele fato ser muito antigo, seja pela própria vontade da pessoa de não ter sua vida exposta por motivos que vão desde o simples desejo até a possibilidade daqueles fatos trazerem dor psicológica ou prejuízo pessoal dos mais variados tipos. Explica Schreiber (2013, p. 171-172) que "o que o direito ao esquecimento assegura é a possibilidade de se discutir o uso que é dado aos fatos pretéritos, mais especificamente o modo e a finalidade com que são lembrados."

O direito ao esquecimento se apresenta nos casos concretos de diferentes modos, dessa forma aponta (MACHADO; NEGRI, 2017) que no caso "Google Spain", por exemplo, o direito ao esquecimento foi requerido enquanto direito à desindexação, já no caso "Manni", foi requerido o esquecimento enquanto direito ao cancelamento de dados na atividade empresarial e nos casos brasileiros "Chacina da Candelária" e "Aída Curi" foi este requerido enquanto o direito de não ser lembrado.

Há a possibilidade de que ao se compreender o direito ao esquecimento enquanto gênero que possui espécies, seja possível chegar a consensos terminológicos, visto que existem autores, como Sarmento

(2016), que advogam, por exemplo, uma impossibilidade de existência do direito ao esquecimento frente os meios de comunicação tradicional, mas aponta haver total espaço para este direito na internet no que concerne a regulação de dados pessoais.

É perceptível então que ao se tratar de direito ao esquecimento (enquanto gênero) que a problemática "é bem mais complexa do que entre a intimidade e privacidade de um lado e direito à informação do outro" (SILVA; MACIEL, 2017, p.456).

Ainda no que concerne a nomenclatura e a fundamentação deste direito é necessário apontar que para alguns estudiosos do direito ao esquecimento não há qualquer necessidade de se buscar fundamentação em nova figura jurídica, é preciso apenas a reafirmação dos direitos já legal e constitucionalmente estabelecidos e é preciso, também, alguns ajustes técnicos e quantitativos, sobretudo no que se refere às mídias digitais (COSTA; MINIUCI, 2017, p. 428).

Cristalino, então, faz-se reconhecer, segundo Carlos Afonso de Souza (2017), que, apesar do nome, o direito ao esquecimento se trata, na verdade, de questões envolvendo o apagamento de dados, a remoção de conteúdo ou, ainda, a desindexação de chaves de busca. Essas medidas ou tem seu reconhecimento por via do ordenamento ou tem seus contornos delimitados pela jurisprudência, que estabelece limites para a sua execução. Convencionar o nome de algo como direito ao esquecimento acaba por obscurecer o tratamento do que está a se discutir, que é, por exemplo, a remoção de conteúdo e desindexação de chaves de busca e a proteção de direitos como a privacidade, a imagem e nome por mecanismos como apagamento de dados (SOUZA, 2017).

Além disso, "direito" parece não ser uma boa palavra para definir o objeto do qual está se tratando, pois a palavra "direito" transmite uma ideia positiva equivocada, como se o instituto fosse um trunfo contra arbitrariedades. Dessa forma, para melhor defini-lo, poderia ser utilizada a palavra "prerrogativa de silêncio" ou "prerrogativa de omissão" (MELO, 2016)

As palavras e o nome dado a um instituto jurídico importam, pois a linguagem e a escolha de palavras não somente servem para descrever a realidade, mas também para cria-la, assim como para delimitar as possibilidades de imaginação e reflexão sobre um determinado objeto (MONCAU, 2017).

Cabe assim pontuar que, apesar de toda a controvérsia em relação ao direito ao esquecimento é preciso reafirmar a dignidade humana, os direitos da personalidade, o direito à honra, à vida privada e à imagem, pois estes possuem base e fundamentação no Direito brasileiro e precisam ser melhor analisados em relação à internet e ao mundo digital, vez que hoje não há mais como separar o mundo digital do mundo real, visto que ambos se tornaram um. Não há, mais, nem a possibilidade de se separar os impactos de ambos, ou seja, o que é vivido na realidade física do que é vivido digitalmente, pois as duas esferas se constituem em somente uma no mundo moderno informatizado.

A própria percepção do que é essencial ao ser humano varia de acordo com a cultura de um povo, bem como de acordo com sua história e com as concepções de vida de cada indivíduo (SCHREIBER, 2013).

Nesse contexto, a reafirmação da importância da dignidade humana e dos direitos personalíssimos é notória, afinal, não há como viver em sociedade sem que seja preservado o que constitui a própria sociedade, que é o ser humano e suas idiossincrasias.

Isso não significa dizer que todos os pleitos por apagamento de dados sejam viáveis ou necessários, afinal, garantir o direito à informação não significa em contrapartida desrespeitar o direito à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem, todos assegurados pela Constituição Federal de 1988:

> Quanto à proteção dos direitos da personalidade, a Internet não pode ser considerada um espaço anárquico onde não existem sanções para os violadores e tutela para aqueles que não possuam o domínio acerca de sua utilização. [...] os sites de cache, se bem utilizados, são essenciais para pesquisas acadêmicas e aos poucos criam algo similar a um museu permanente de história da Internet. Por outro lado, o meio eletrônico necessita de mecanismos de controle contra abusos cometidos e, consequentemente, entende-se pela responsabilização na esfera Cível e Penal, para justamente coibir e prevenir condutas que possam prejudicar pessoas, entidades, empresas e governos. (PAZZINATTO; FREITAS, 2015, p. 101)

Cumpre registrar, segundo SCHREIBER (2013), que o direito ao esquecimento não permite ninguém apagar fatos ou reescrever a história. O que o direito ao esquecimento visa assegurar é a possibilidade de se discutir o uso de dados e fatos pretéritos, assim como a forma e a finalidade com que estes são lembrados. Dessa maneira, não raro o exercício do direito ao esquecimento implica na ponderação com o exercício de outros direitos e a ponderação nem sempre será favorável ao direito ao esquecimento. (SCHREIBER, 2013, p. 171-172).

Dessa forma, sendo a internet e as redes sociais fenômenos tão novos na sociedade moderna, condenar uma pessoa a viver com seus resquícios digitais a vida toda sem que ela possa controlar ao menos até certo ponto algumas de suas informações é, praticamente, condenar uma pessoa a uma pena perpétua de viver carregando uma imagem de si que talvez já não seja mais a que ela própria tem.

Entretanto, adverte-se que essa regulação, por impactar de maneira direta ou indireta todo o mundo, atingindo diversos Estados, devido à internet não possuir limitação espacial, é preciso pensar em soluções, das mais agregadoras possível, em relação a outros Estados, visto que as decisões tomadas pelo Brasil ou por outros países, no âmbito da internet, podem afetar diretamente a possibilidade de informações necessárias circularem livres. Tratar da internet é uma questão um tanto quanto delicada, mas fundamental para garantir ao ser humano uma vida digna também nos meandros digitais.

Não obstante, tratar e regular a internet traz consigo alguns problemas e várias controvérsias como, na prática, a impossibilidade de retirada de uma informação dos meandros digitais após ela ser lá inserida, assim como o Streisand *Effect* que surge quando pessoas buscam tirar um conteúdo de circulação.

3 DIREITO AO ESQUECIMENTO NA INTERNET, ALGUMAS CONTROVERSIAS E A DIFICULDADES DE EFETIVAÇÃO PRÁTICA DAS INTERVENÇÕES E DAS DECISÕES JUDICIAIS NO ÂMBITO DIGITAL

Antes do advento da internet, quando existiam apenas os aparatos tradicionais de comunicação de mídia, como rádios, revistas e

até mesmo a televisão, as informações retratadas nestes instrumentos poderiam ser perdidas no tempo e, talvez, até esquecidas. As comunicações não eram tão ágeis e isso possibilitava, de certa maneira, que as informações não se propagassem tão rapidamente:

> Ao contrário dos jornais e revistas de outrora, cujas edições antigas se perdiam no tempo, sujeitas ao desgaste do seu suporte físico, as informações que circulam na rede ali permanecem indefinidamente. Pior: dados pretéritos vêm à tona com a mesma clareza dos dados mais recentes, criando um delicado conflito no campo do direito. De um lado, é certo que o público tem direito a relembrar fatos antigos. De outro, embora ninguém tenha direito de apagar os fatos, deve-se evitar que uma pessoa seja perseguida, ao longo de toda a vida, por um acontecimento pretérito. (SCHREIBER, 2013, p. 170).

Um fator que chama atenção é a forma como a internet foi criada. A sua intenção era ser um mecanismo de memória eterna, onde as informações nunca se perdem e são sempre armazenadas.

A preocupação com o que é divulgado em um ambiente digital vem aumentando à medida que se tem tomado consciência de que as informações divulgadas pelos meios digitais podem causar muitos transtornos às pessoas que estão inseridas nesse sistema rápido e eficiente para disseminar, transmitir e replicar toda a informação que é nele posta, seja verídica ou não (PAZZINATTO; FREITAS, 2015, p. 98).

A regra na internet é a lembrança, sendo o esquecimento a exceção, pois a internet, quando da sua criação, possuía como pretensão a possibilidade de continuação em seu funcionamento, mesmo com a destruição de uma de suas partes. Assim, essa descentralização da rede contribui para dificuldades na implementação de medidas que seriam viáveis e cabíveis caso a rede possuísse uma central principal onde todas as informações devessem passar. Portanto, a própria estrutura da rede faz com que a informação seja sempre perpetuada e o controle das informações praticamente inexista (SOUZA, 2017).

Dessa forma, então, todas as facilidades advindas das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram um efeito indesejado

relacionado à possibilidade do acesso de qualquer informação a partir de qualquer lugar e de qualquer dispositivo. Isso repercute diretamente nos direitos à intimidade da pessoa humana, visto que imagens e vídeos de fatos que ocorreram há muito tempo podem ser revividos a qualquer momento, podendo com isso causar graves prejuízos aos direitos personalíssimos (PAZZINATTO; FREITAS, 2015, p. 98)

Essa forma como a internet foi planejada com o intuito de que nada seja esquecido, fazendo o armazenamento de tudo, traz uma dificuldade prática ao se falar da dignidade humana, dos direitos personalíssimos e da regulação dos dados pessoais, isto ocorre posto que mesmo que se fira um direito fundamental humano como os presentes no texto constitucional do artigo 5º, X e se pondere pela sua prevalência no caso concreto frente a liberdade de expressão decidindo pelo apagar de uma publicação na internet isso é praticamente impossível, o que torna as medidas judiciais verdadeiramente inócuas:

> [...] encontra-se a fragilidade da Internet e do sistema informático como um todo, devido à impossibilidade de que uma pessoa, possa facultativamente, ou mesmo que por meios judiciais, excluir algo da rede, seja do sistema de busca, de sites de relacionamento, blogs e até mesmo dos aplicativos que permitem a troca de mensagens instantâneas. Esta ação tem pouco efeito na atual era digital, pois ao se colocar algo que seja veiculado pela Internet, o conteúdo pode ter se duplicado, remetido para outra área de armazenamento, enviado para outro computador, entre outras ações, ou seja, o conteúdo nunca se perde. [...] Assim, a facilidade de veiculação de conteúdo está justamente criando um novo problema, ou seja, a eternização das informações e o não respeito ao direito de esquecimento, tornando-se um obstáculo instransponível, visto que, em verdade, mesmo que se tenha a prerrogativa geral da possibilidade de tirar o conteúdo indesejado da Internet, este ficará disponível em algum mecanismo de memória, podendo ser acessado novamente a qualquer momento, copiado, disponibilizado e assim por diante. (PAZZINATTO; FREITAS, 2015, p. 92)

Expõe-se, com isso, o quão frágil se tornam os direitos da personalidade e o ser humano frente à memória eterna criada pela internet e pelo sistema informático. Assim, fica evidente a dificuldade, por exemplo, da retirada de uma determinada informação de circulação, o que pode vir a ser um sério problema, principalmente quando se tratam de informações falsas ou que não poderiam ser expostas, como casos em que dados de clientes de empresas sem querer são expostos na internet ou em casos em que uma pessoa tem seu dispositivo eletrônico invadido e suas fotos intimas divulgadas na internet. Em alguns casos, deve ser aceito, por exemplo, a desindexação de determinados conteúdos quando da impossibilidade de dados serem retirados de uma página.

Demonstra-se necessário que haja um diálogo com os próprios destinatários das normas e debates públicos para que haja possibilidade de democratização de uma resposta eficiente aos problemas surgidos no âmbito da internet e das novas tecnologias informação, visto que o Brasil possui pouquíssimas legislações no que concerne a internet e os novos problemas socio-jurídicos que surgem dos meios digitais. Reforça-se, também, a ideia da necessidade de se compreender essa questão de modo amplo, visto que a internet não se restringe apenas às configuras de limites espaciais dos Estados, mas impacta o mundo todo.

3.1 AS DIFICULDADES ADVINDAS DO QUE PRETENDE SER ESQUECIDO: EFEITO STREISAND

Na internet, todo conteúdo que tenta ser apagado ou deletado acaba por gerar a curiosidade daqueles que não tiveram conhecimento daquele conteúdo. Isso faz com que um pedido judicial para apagar um determinado conteúdo, na verdade, atraia a atenção para ele, fazendo com que mais pessoas busquem conhece-lo dando mais ênfase ao que pretende ser apagado. Tal situação acaba por gerar um interesse geral, fazendo com que talvez o conteúdo nunca mais seja nem apagado e nem esquecido. Deu-se o nome desse efeito de *Streisand Effect* (“Efeito Streisand”) dessa maneira quanto a origem do nome deste efeito:

> A multiplicação de uma informação ou conteúdo indesejado tem sido nominada de *Streisand Effect* (“Efeito Streisand”), re-

> montando à tentativa da atriz e cantora norte-americana Barbara Streisand, em 2003, de retirar da Internet uma foto aérea de sua mansão feita pelo fotógrafo Kenneth Adelman e inserida na coleção de 12.000 fotos da costa da Califórnia, publicada em um *site* da Internet, cuja repercussão teve como resultado o efeito totalmente contrário ao por ela esperado, tendo a referida foto sido vista por milhares de pessoas a partir daquele momento e como decorrência específica daquele fato. (MAZZUOLI, 2015, p. 234)

O Efeito Streisand é anterior ao caso que lhe deu o nome e o termo passou a ser utilizado na maioria dos casos em que um fato praticamente anônimo ou despercebido ganha grande visibilidade por meio da internet, por conta da interferência da própria pessoa que se encontrava ofendida ou incomodada com o objeto, tentando de alguma forma censurá-lo (REIS; COSTA, 2013, p. 1). Dessa maneira, a tentativa de se apagar ou esquecer algo se acaba por lembrar mais do que quer ser esquecido e o deixa mais ainda em evidencia. É o paradoxo da lembrança daquilo que se procura forçosamente esquecer, outrossim, "nessa direção, o efeito do chamado direito ao esquecimento parece ser contrário ao interesse das partes autoras" (SOUZA, 2017, p.6).

Evidente se faz que a forma como a internet foi construída e alguns de seus efeitos como o Streisand, trazem uma gama de novas possibilidades a serem pensada no momento de se regular a internet, assim como apontam pra necessidade de novos estudos das interseções e dos impactos dos direitos fundamentais, principalmente da dignidade humana e dos direitos personalíssimos, frente a internet e as novas tecnologias de informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante todas as mudanças sociais que surgiram com a globalização, com a internet e com as novas tecnologias da informação faz-se de suma importância uma nova leitura da dignidade humana apta assegurar uma vida digna ao ser humano frente a internet e sua eterna memória.

A possibilidade de regulação de dados pessoais na internet é uma medida necessária para assegurar algum grau de privacidade e autonomia as pessoas. Apesar da dificuldade prática que se impõe a regulação de dados, isso não significa que deve haver uma rejeição ao problema, mas ao contrário, significa que deve haver uma busca por soluções que possibilitem a regulação e, ainda, contribuam e possibilitem a internet ser, realmente, um espaço democrático.

Novos desafios na sociedade sempre existirão e novos riscos também, o que não é possível é esperar que respostas do passado sejam completamente cabíveis no mundo contemporâneo. Nesse sentido, é preciso que os atores jurídicos e, também, os atores sociais de outras áreas estejam preparados para lidar com esses novos desafios e dificuldades advindos do mundo moderno e seu alto potencial conflitivo, das novas tecnologias de informação e da internet e sua eterna memória.

Quanto ao direito ao esquecimento ser ou não ser chamado de novo direito é um tanto quanto controverso. Porém incontroverso é o fato de que novos conflitos em relação à dignidade humana e direitos personalíssimos encontram e encontrarão solo fértil nessa época marcada por mudanças rápidas e pela junção do ser humano às novas tecnologias que passam a integrar a vida como nunca antes.

REFERÊNCIAS

ACUNHA, Fernando José Gonçalves. Democracia e Transconstitucionalismo: "direito ao esquecimento", extraterritorialidade e conflito entre ordens jurídicas**. Revista Direito GV.** v. 12 n.3 set. – dez. 2016

BRASIL. Direito ao esquecimento na esfera cível. Audiência Publica do Supremo Tribunal Federal. RE 1. 010. 606. Relator: Ministro Dias Toffoli.

COSTA, José Augusto Fontoura; MINIUCI, Geraldo. Não adianta nem tentar esquecer: um estudo sobre direito ao esquecimento**. Rev. Bras. Polít. Públicas**, Brasília, v. 7, nº 3, 2017 p. 411-435

CUNHA E MELO, Mariana. **O Significado do Direito ao Esquecimento.** Revista Jota, nov. de 2016. Disponível em <https://jota.info/artigos/o-significadodireito-ao-esquecimento-22112016>

GERMANO, Luiz Paulo. **Direito de Resposta: o pleno exercício da liberdade de expressão**. Tese de doutorado. Porto Alegre, 2010. 274 f.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo : UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós?** Rio de Janeiro: Record, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002. 195 p.

MACHADO, Joana; NEGRI, Sergio. Ensaio sobre a promessa jurídica do esquecimento: uma análise a partir da perspectiva do poder simbólico de Bourdieu**. Rev. Bras. Polít. Públicas**, Brasília, v. 7, nº 3, 2017 p. 367-382

MARTINS, Francelly Bernardes; DUARTE, Hugo Garcez. O direito ao esquecimento: a influência da informação na vida social.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos comunicativos como direitos humanos**: abrangência, limites, acesso à Internet e direito ao esquecimento. ReDiLP – revista do Direito de Língua Portuguesa, n 6. Jul/dez 2015. p. 219- 240.

MONCAU, Luiz Fernando Marrey. **Esquecimento não é um "direito". Abandonemos esta tola expressão**. Dissenso. org., 05 de maio de 2017. Disponível em <http://dissenso.org/esquecimento-nao-e-um-direitoabandonemos-essa-tola-expressao/>.

MORATO, Antonio Carlos; DE CICCO, Maria Cristina. Direito ao esquecimento: luzes e sombras. In: Estudos em homenagem a Ivette Senise Ferreira[S.l: s.n.], 2015.

NASCIMENTO, Valéria Ribas do. Direitos fundamentais da personalidade da era da sociedade da informação: transversalidade da tutela à privacidade. **RIL Brasília**. n.213. jan/mar. 2017. P. 265-288.

NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo (org.) **Direito e Democracia**: Um guia de Leitura de Habermas. São Paulo: Malheiros, 2008. 282 p.

PAZZINATTO, Carlos Henrique; FREITAS, Cinthia Obladen de Almendra. O direito ao esquecimento frente os mecanismos de memória eterna. Revista Opin. Jur. Fortaleza, ano 13, n 17, p. 82-107. Jan/dez. 2015

REIS, Rosana Taynara Braga; COSTA, Rafael Rodrigues da. **Efeito Streisand e WikiLeaks:** estudo de um caso concreto sobre como um fenômeno típico da web 2.0 pode ajudar a alavancar ou a minar a divulgação de informações. Anais do 7º Simpósio Nacional da associação Brasileira de Cibercultura. 2013

SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de Direito Constitucional**. – 6 ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

SARMENTO, Daniel. A liberdade de expressão e o problema do "Hate Speech". In: SARMENTO, Daniel. **Livres e iguais**: estudos de Direito Constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SARMENTO, Daniel. Liberdades comunicativas e "direito ao esquecimento" na ordem constitucional brasileira. **Revista Brasileira de Direito Civil**. V. 7. Jan/mar 2016. p. 190-232.

SCHREIBER, Anderson. **Direitos da personalidade**. 2.ed. São Paulo: Atlas. 2013. 280p.

SCHREIBER, Anderson. As três correntes do direito ao esquecimento. Revista Jota, 18 de jun. de 2017. Disponível em <https://jota.info/artigos/as-trescorrentes-do-direito-ao-esquecimento-18062017>

SILVA, Alexandre Antonio Bruno da; MACIEL, Marlea Nobre da Costa. Direito ao esquecimento: na sociedade informacional há espaço para o epílogo da máquina de tortura kafkiana?. **Rev. Bras. Polít. Públicas, Brasília**, v. 7, nº 3, 2017 p. 453-482

SOUZA, Carlos Afonso de. Dez Dilemas sobre o chamado Direito ao Esquecimento. 2017. Disponível em: https://feed.itsrio.org/dez-dilemas-sobre-o-chamado-direito-ao-esquecimento-b0ba-9ff83357

PROGRAMA HABITACIONAL NO CAMPO MARANHENSE: ADAPTAÇÃO DO CAMPONÊS À UMA POLÍTICA INCOMPATÍVEL

Amanda Marques Gomes

INTRODUÇÃO

Quando compramos uma peça de roupa, muitas das vezes buscamos o conforto, e para isso, além de materiais adequados para o ambiente em que a usaremos, a vestimenta precisa também ter um tamanho que nos caiba, que atenda e respeite a necessidade particular e dimensão de cada corpo. Da mesma forma deve acontecer com a moradia, construída a partir de materiais e técnicas que conversam com o ambiente em que o usuário está inserido, possuindo também um tamanho adequado que comporte e atenda a necessidade de cada morador.

Entretanto, essa é uma realidade que na maioria das vezes não é atendida ou levada em consideração na projeção e construção de programas habitacionais de interesse social, em especial os que se dedicam a construir moradias nas áreas rurais, que diferem tanto do urbano o qual o mercado da construção civil está melhor familiarizado. O presente artigo trata da relação de incompatibilidade entre um dos programas habitacionais rurais aplicados no interior do Maranhão, o Programa Minha Casa, Meu Maranhão (PMCMM) e o modo de vida rural encontrado na localidade estudada, o povoado Pequizeiro, inserido no município de Belágua, evidenciando assim a forma como o

camponês lida com esse desalinho, através da adaptação por meio da autoprodução.

Dessa forma, esse artigo é produzido a partir de análises feitas em pesquisas anteriores. A primeira, onde através de um olhar técnico e imparcial foi realizada uma análise do desenvolvimento do PMCMM em dois dos trinta municípios de menor IDH do estado, compreendendo a produção, sociabilidade e o espaço no meio rural. A segunda pesquisa, que deu origem a dissertação de mestrado da autora, teve como objetivo acompanhar o processo de adaptação e apropriação das famílias camponeses de Pequizeiro, buscando conclusões acerca do desempenho do referido programa nessa localidade.

Nesse artigo buscou-se evidenciar a incompatibilidade entre o produto do PMCMM e as reais necessidades do camponês de Pequizeiro. A primeira parte do trabalho é destinada a caracterização da área rural maranhense, no que diz respeito principalmente a habitação e questões de infraestrutura e serviços. Na segunda parte são expostas as principais características da atual estratégia do governo do estado para combater o expressivo déficit habitacional, o PMCMM. Já na terceira e última seção, são exibidos através de casos encontrados nas pesquisas anteriores, como o camponês tem adaptado e transformado o produto do PMCMM, que desconsidera seu modo de morar rural, evidenciando a incompatibilidade entre eles.

É importante esclarecer que a terceira seção expõe informações de alguns casos que formaram a amostra da pesquisa citada anteriormente, a qual compõe a dissertação de mestrado da autora. Na referida pesquisa, onze famílias foram acompanhadas de perto durante a execução do PMCMM em Pequizeiro, resultando em informações relevantes em relação ao processo de ocupação das novas casas, que aqui foi exposto por meio de três dos onze núcleos familiares analisados na dissertação.

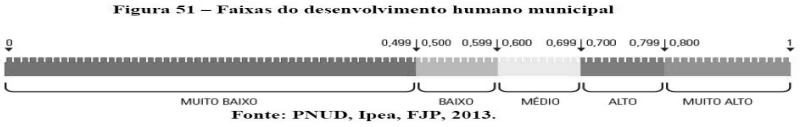
1 A POBREZA RURAL MARANHENSE E SUAS FORMAS DE HABITAR

O Maranhão é o estado mais rural da federação, com 36,9% da população vivendo na área rural, o mais alto índice nacional (IBGE, 2010). Em relação ao déficit habitacional no campo o estado também

se destaca, representando 56,6% do total do estado, quase todo ele concentrado em moradias precárias (48%, contra 15,4% no urbano). Possui também os piores indicadores sociais de educação, saúde, saneamento e moradia, expresso pela grave condição de pobreza da zona rural (PNAD/IBGE, 2014). Outro indicador importante e de destaque no estado é a grande quantidade de municípios com baixo IDHM, perdendo numericamente apenas para o Alagoas. Todos esses indicativos evidenciam a precária situação socioeconômica e principalmente habitacional da população rural maranhense.

É posto que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é medido em uma escala que vai de 0 a 1. De acordo com a Figura 1, pode ser classificado como muito baixo, baixo, médio, alto ou muito alto. Usando essa classificação como parâmetro, é visto que o Maranhão tem um dos menores IDHM da federação, com 0,639, ficando atrás apenas do estado de Alagoas, que atinge a marca de 0,631.

Figura 1: Faixa de desenvolvimento humano municipal



Fonte: PNUD, Ipea, FJP, 2013.

Dos 217 municípios maranhenses, 157 encontram-se na classificação de baixo IDHM e 4 são classificados como muito baixo. (PNUD, IPEA, FJP, 2013). Trazendo dados precisos sobre a condição de precariedade encontrada em grande parte dos municípios do estado, é encontrado um déficit habitacional de aproximadamente 483 mil unidades. Destas, estima-se que 289 mil são encontradas nas zonas rurais dos municípios. Desse total, 342.743 habitações são consideradas precárias; 81.102 moradias são coabitadas; 43.951 habitações possuem ônus excessivo de aluguel, correspondente a 30% ou mais da renda familiar e em 14.401 são ocupadas por mais de três moradores em cada dormitório. (MARANHÃO, 2015)

Diante desse destaque negativo e sem a assistência necessária por parte do governo, o camponês maranhense constrói sua habitação de

forma autônoma, através da autoprodução. Conforme a Tabela 1, enquanto no Brasil o componente coabitação urbana e rural se destaca com 41,35% de todo o déficit, no Maranhão são as moradias precárias que se destacam, com 63,5% da demanda, com o rural somando 48% desse percentual.

Tabela 1: Brasil e Maranhão: definição e peso dos componentes no déficit habitacional

Componente	Definição do Componente	% Déficit do Brasil			% Déficit do Maranhão		
		Urb.	Rural	Total	Urb.	Rural	Total
Moradias precárias	Material predominante: taipa de mão não revestida, madeira aproveitada, palha ou outro material	7,6	10,0	17,0	15,4	48,0	63,5
Coabitação	Domicílio com mais de uma família residindo, uma com intenção declarada de mudar	36,5	4,9	41,3	16,6	8,2	24,8
Adensamento excessivo	Moradias alugadas com mais de três habitantes por cômodo	5,9	0,2	6,1	2,1	0,4	2,5
Ônus excessivo de aluguel	Valor do aluguel igual/superior a 30% da renda domiciliar	–	34,8	–	–	9,2	–

Fonte: PNAD, IBGE/ FJP, 2016

Utilizando dados do Sistema de Informação da Atenção Básica, do Ministério da Saúde (SIAB-MS), de 2013, é possível identificar no Maranhão a característica construtiva da precariedade habitacional: o estado possui 28,6% de casas de taipa de mão com e sem revestimento, contra 13,7% do Piauí e 3,9% do Brasil, como é possível observar na Tabela 2.

Tabela 2: Maranhão e Mesorregiões: percentuais por material de construção das moradias

Estado/ mesorregião	Taipa de mão sem revestimento	Taipa de mão com revestimento	Madeira	Material impróprio	Pedra, concreto, outros
Maranhão	17,39%	11,17%	2,18%	0,55%	0,61%
Norte maranhense	19,07%	10,39%	1,12%	0,59%	0,48%
Leste maranhense	19,69%	12,56%	0,20%	0,25%	0,67%
Centro maranhense	17,03%	14,40%	0,51%	0,30%	0,41%
Oeste maranhense	16,40%	10,48%	6,98%	0,67%	0,55%
Sul maranhense	2,90%	3,05%	1,26%	1,82%	1,94%

Fonte: BRASIL, 2013

Um olhar mais atento sobre as condições socioeconômicas dos camponeses maranhenses que habitam moradias de taipa de mão com ou sem revestimento, constata que a maioria vive sob insegurança fundiária, com baixa capacidade de produção e comercialização, resultado da falta de financiamento, assistência técnica e acesso a mercados, aspectos que somados, explicam a pobreza e a opção por um sistema construtivo que utiliza materiais retirados da natureza, sem custos para os moradores. (BURNETT, 2019)

Assim, essa população rural maranhense marginalizada, alheia aos seus principais direitos e as oportunidades, encontra meios de sobrevivência e de reprodução através da autonomia, tanto habitacional quanto alimentar. No que diz respeito a habitação, essa população pratica a autoprodução[11], onde na maioria das vezes autoconstroem[12] suas

11 Nessa categoria de produção, as pessoas produzem suas próprias moradias, agregando, portanto, "unidades de trabalho e não de inversão de capital". (KRAYCHETTE, 2001, p. 89)

12 Esse tipo de produção é caracterizado pela construção do imóvel sendo feita pelo próprio morador, sem auxílio de vizinhos, parentes ou mão de obra contratada. (LAMOUNIER, 2017)

moradias utilizando recursos retirados da natureza e com mão de obra própria e/ou auxilio de amigos e parentes. Normalmente as moradias geradas nessas condições possuem baixa condição de habitabilidade, fazendo com que sejam caracterizadas tecnicamente como precárias.

As casas camponesas autoproduzidas revelam também o modo de morar rural, que condensa em um só local as funções de trabalho, lazer e abrigo, distribuindo essas funções em um complexo que engloba a casa propriamente dita e o terreno em que a mesma é encontrada. Villa e Ornstein (2013) corroboram com a ideia ao afirmarem que o habitat não se limita ao objeto edificado, expandindo-se ao entorno imediato da moradia, revestindo-se de características subjetivas inerentes à relação que estabelece entre o morador e o ambiente físico que o recebe.

Ainda sobre a caracterização do modo de morar, logo, o modo de vida camponês, é tido que família, trabalho e terra são categorias centrais do mundo campesino, basicamente porque um não tem sentido sem o outro, e mais, delas é que valores como a moral, a liberdade, a comida, a autonomia, extraem seu sentido e dão ao campesinato uma sociabilidade completa (ALMEIDA, 2006, p.24). Logo, conseguimos perceber que o modo de morar camponês possui uma dinâmica diferente do morar urbano, assim, conseguimos concluir que modelos de habitação urbana não atenderiam às necessidades rurais nem o contrário.

2 O PROGRAMA MINHA CASA MEU MARANHÃO COMO ESTRATÉGIA ESTATAL NO COMBATE AO DÉFICIT HABITACIONAL

O Maranhão exibe marcas de um processo de crescimento econômico excludente, que teve como prioridade satisfazer interesses de elites locais, através de intensa relação com o mercado exterior, fato que agravou a desigualdade socioeconômica presente em todo o estado (MESQUITA, 2011). Felizmente, esse cenário vem sendo alterado a partir do surgimento de uma nova geração de políticos comprometidos com a instauração de um Estado republicano e uma inversão dos "perversos vetores de desenvolvimento econômico" diretamente ligados às precárias condições de vida da população maranhense (BURNET, 2015). Assim, surge o Plano de Ações Mais IDH, lançado em janeiro

de 2015 pelo atual governador do estado, Flávio Dino, com objetivo de melhorar as condições de vida nas regiões mais pobres do Maranhão.

A primeira etapa do Plano de Ações Mais IDH é composta por 24 projetos consolidados, entre eles encontra-se o Programa Minha Casa, Meu Maranhão. A SECID (Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano) ficou responsável pela coordenação e monitoramento do projeto através da fiscalização das obras, validação dos relatórios de medição e acompanhamento dos indicadores de desempenho.

O programa reproduz o padrão do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), que apresentou baixo desempenho no Nordeste (não chegou a atingir 30% de sua meta, como mostra a Tabela 3), sendo controvérsia a escolha desse programa como modelo, tendo em visto sua performance ruim na região. Além disso, possui também vínculo com uma proposta de desenvolvimento rural pensada no âmbito estadual.

Tabela 3: PNHR: Comparativo de metas/realizado até 2º semestre de 2013

Região	Meta inicial	Meta atual	Contratos até 2013	Percentual atingido/ meta inicial	Percentual atingido/ meta atual
Centro-Oeste	2.735	5.470	3.604	131,78%	65,89%
Nordeste	39.402	78.804	23.488	59,60%	29,80%
Norte	7.803	15.606	10.949	140,32%	70,16%
Sudeste	5.509	11.018	13.935	252,94%	126,47%
Sul	4.551	9.102	34.783	764,30%	382,15%
Total	60.000	120.000	86.759	144,60%	72,30%

Fonte: Fagundes et al., 2013, p. 45

Aprofundando a análise do desempenho SECID no que diz respeito a produção de habitação de interesse social a nível estadual, foi possível perceber que o governo possui experiência recente na construção de habitações na área rural. Desde 2006, a gestão estadual faz uso dos recursos do Fundo Maranhense de Combate à Pobreza (FUMACOP) para ações do Programa Viva Casa, construindo novas unidades e executando melhorias em existentes. Entre 2006 e 2011 foram contratadas 8.174 unidades habitacionais, entretanto, foram concluídas apenas 4.534 moradias, tendo sido cancelada a execução das 2.423 ou-

tras unidades, contabilizando ainda 1.217 casas com obras em andamento em 2012 (MARANHÃO, 2012).

Expondo os números desse desempenho, é possível observar na Tabela 4 que a SECID demonstra baixa capacidade de gerenciamento de execução das unidades habitacionais demandadas no estado. Conseguiu executar num período de 5 anos, entre 2008 e 2011, apenas 50% das habitações previstas, tendo cumprido as metas apenas quando a quantidade de habitações demandadas era menor, mostrando incapacidade de atender a grande escala presente no Maranhão.

Tabela 4: HIS FUMACOP, 2006-2011, unidades contratadas, concluídas, canceladas e em obras

Ano	Municípios	UH Contratadas	UH Concluídas	UH Canceladas	UH Em obras	% UH Concluídas
2006	04	992	479	513	–	48
2008	04	156	156	–	–	100
2009/10	62	5.300	3.390	1.910	–	63,96
2011	37	1.726	509	–	1.217	29,50
TOTAL	107	8.174	4.534	2.423	1.217	55,46

Fonte: Maranhão, 2012

Podemos perceber que as políticas públicas habitacionais no Maranhão, apesar de extremamente necessárias, não são tratadas com o rigor e cuidado que necessitam. São muitas vezes vinculadas e guiadas por programas de baixo desempenho em nossa região, uma vez que possuem um caráter nacional, que dificilmente se adapta às particularidades das diferentes regiões do Maranhão. A estratégia de combate ao déficit habitacional aqui apresentada, além de se espelhar em um programa pouco produtivo na região, ainda carrega o agravante de ser executada por uma secretaria que possui histórico pouco expressivo em relação à gestão e execução de habitações no meio rural.

Segundo Burnett (2019), o programa constata a gravidade da situação social enfrentada pelas localidades selecionadas, entretanto simplifica essa carência, reduzindo-a ao acesso à moradia, quando o melhoramento de indicativos sociais deveria ir além de construção massiva de habitações, envolvendo também geração de renda, oferta

de infraestrutura e serviços adequados, entre tantos outros elementos que unidos, e não isoladamente, possuem o potencial de real melhoramento da qualidade de vida e mudança para essa população rural tão vulnerável socioeconomicamente.

3 FORMAS DE ADAPTAÇÃO ATRAVÉS DA AUTOPRODUÇÃO

Fruto de escolhas equivocadas em relação ao órgão planejador/fiscalizador e programa utilizado como referência, o PMCMM oferece um produto estranho ao camponês, que não leva em consideração as particularidades do modo de morar rural. A SECID implementa as ações do Programa sem qualquer mediação em relação às especificidades locais ou "potencialidades produtivas e de mercado" (Carvalho et al., 2016, p.2). Desconsidera além disso, o modo de morar do camponês de cada região em suas particularidades.

Ao habitar uma casa que não atende suas necessidades, um corpo estranho no meio rural que pouco tem a ver com o modo de vida campesino, o camponês utiliza seus artifícios para tentar adequar a nova moradia as suas necessidades, a faz através da autoprodução, utilizando seus recursos próprios e principalmente os coletados no meio em que vive, materiais tradicionais como folha de palmeiras, terra e madeira. Nas figuras 2,3 e 4 é possível observar a utilização desses materiais provenientes do meio.

Figura 2: Cozinha de apoio autoconstruída, conhecida como rancho

Fonte: Autora, 2019

Figura 3: Rancho autoconstruído ao lado de casa do PMCMM

Fonte: Autora, 2019

Na figura 5 é possível perceber a utilização de materiais usados comumente pela construção civil, como a telha cerâmica. A depender do recurso financeiro de cada família, é notado em alguns casos a mescla entre materiais retirados do meio e materiais industrializados, a fim de tornar a construção mais prática no que diz respeito a manutenção, uma vez que uma cobertura natural, por exemplo, requer maiores reparos e cuidados do que uma cobertura de telhas cerâmicas.

Figura 4: Cozinha de apoio construída ao lado de casa do PMCMM

Fonte: Autora, 2019

Figura 5: Meia-água autoconstruída por participante do PMCMM

Fonte: Autora, 2019

Os volumes adicionados pelos moradores à casa do PMCMM exibidos nas figuras anteriores, se fazem presentes devido a incompatibilidade entre a habitação oferecida e as necessidades e hábitos dos moradores. Por exemplo, a cozinha, cômodo que possui certa centralidade no modo de vida rural, costuma ter dimensões confortáveis, que possibilitam preparo de alimentos e até mesmo reunião dos familiares, tanto para preparo quanto para consumo das refeições, quase sempre dispondo de um fogão à lenha. Na casa do PMCMM, esse cômodo antes protagonista ganha agora um papel coadjuvante, com medidas extremamente pequenas e disposto de forma integrada à sala, referenciando um modelo urbano de morar.

Assim, é possível observar nas imagens o deslocamento da cozinha para a parte externa da casa, sob estruturas autoproduzidas pelos moradores, feitas normalmente a partir de materiais retirados do meio e atendendo plenamente suas necessidades, contendo o tradicional fogão à lenha, o jirau e estruturas de apoio para o preparo dos alimentos.

Das necessidades de adaptação que o camponês sente em relação a nova casa, a mais evidente encontra-se na cozinha. Entretanto, é percebido também algum descontentamento em relação ao conforto térmico da nova habitação, tendo em vista os materiais utilizados, cerâmica queimada e ferro, que absorvem calor e aumentam a temperatura no interior da casa. O baixo pé direito da nova habitação também contribui para que a mesma concentre maior quantidade de calor em seu interior, uma vez que as pequenas dimensões e ausência de aberturas maiores impede que o ar circule livremente pela habitação.

Outro ponto observado é a incompatibilidade entre a quantidade de quartos ofertados na casa do PMCMM e a real necessidade de dormitórios por parte das famílias. Dentre a amostra analisada nessa pesquisa, a maior parte das famílias é constituída por mais de quatro habitantes, algumas chegando ao número de oito moradores. Número esse que evidentemente não consegue se acomodar de forma confortável nos dois pequenos dormitórios presentes na nova casa, evidenciando novamente o descaso com as particularidades rurais, ao deixar de observar a composição familiar da maioria dos beneficiários.

O programa entrega ao camponês uma habitação que não considera seus hábitos, inerentes a vida rural e nem suas necessidades particulares, logo, esses precisam ser expressos por adaptações realizadas pelos próprios camponeses, como algumas mostradas nessa seção.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Podemos perceber que a autonomia é uma característica inerente ao camponês. Planta para que possa se alimentar; cria animais que também servem de alimento para a família; constrói sua própria habitação, a partir de sua necessidade particular; o fornecimento de água também na maioria das vezes é providenciado pelo próprio morador, por meio de fontes naturais, assim como o esgotamento sanitário, feito de forma rudimentar através do uso da sentina.

Há uma infinidade de ações que evidenciam a autonomia do camponês, entretanto, não se deve romantizar essa característica, pois por trás dela encontramos péssimas condições de habitabilidade; diferentes

níveis de desnutrição; doenças ocasionadas pela ausência de saneamento básico e acesso a água potável, entre outras mazelas habitualmente encontradas no dia a dia do camponês.

É preciso perceber que essa autonomia identificada se dá principalmente pela ausência do assistencialismo público nas localidades rurais mais remotas. Historicamente as políticas públicas são e estão voltadas para a urbe, local que concentra maior número de habitantes, logo, de eleitores, deixando o rural esquecido durante muitos anos, obrigando-o a desenvolver a autonomia para que pudesse garantir sua sobrevivência e reprodução.

O Maranhão, detentor dos piores indicadores sociais da nação, carrega também o título de estado mais rural do país, o que deveria servir de estímulo para a maior atenção e auxílio a essa população mais vulnerável, mas que infelizmente se manteve marginalizada durante governos oligárquicos que priorizaram atender interesses das elites, fechando os olhos para as necessidades da população mais carente, encontrada em sua maioria no campo. Felizmente, houve uma considerável mudança no cenário político da última década, e o atual governo do estado se mostra mais engajado no enfrentamento a extrema pobreza encontrada no Maranhão.

Através do Plano Mais IDH, houve uma tentativa de diminuir as desigualdades regionais presentes no estado. No que se tratando da questão habitacional, o PMCMM ficou responsável pela diminuição do alto déficit habitacional do estado e melhoramento da qualidade de vida da população mais vulnerável. Entretanto, tendo como modelo o PNHR, um programa que apresentou baixo desempenho na região Nordeste, tendo sido essa uma escolha considerada equivocada, o programa se mostra desde o início fadado ao insucesso.

Como resultado, o PMCMM ofereceu habitações que se assemelham a moradias urbanas, desconsiderando o modo de morar e de viver campesino da região contemplada. Assim, o camponês "beneficiário" precisou de imediato fazer alterações nas moradias recebidas, buscando adaptá-las aos seus hábitos e necessidades diárias, como fora mostrado na terceira seção deste artigo.

É mostrado que políticas públicas habitacionais não devem ser reproduzidas a nível nacional, sem antes serem analisadas as particularidades e necessidades da região destinada ao recebimento da moradia. Sendo o Brasil um país de extensão continental, com uma população e climas diversos, é necessário olhar com maior sensibilidade para cada um deles, para que se possa produzir uma habitação compatível com seu futuro morador e sua região.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BURNETT, C. F. L. **Política habitacional rural e moradia camponesa no Maranhão**. Arquitetura Revista, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 331-350, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/arquitetura/article/view/arq.2019.152.07>. Acesso em 18 fev. 2020.

BURNET, C. F. L. **O Plano Mais IDH: do município à região? Globalização e planejamento no Maranhão**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 7., 2015, Santa Cruz. *Anais*... Santa Cruz: UNISC, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/13325/2491>. Acesso 2 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS), Secretaria de Atenção à Saúde. **Sistema de Informação de Atenção Básica - SIAB. Situação do Saneamento no Brasil.** 2013. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?siab/cnv/SIABCbr.def>. Acesso: 15 jun. 2020.

CARVALHO, A. W. B.; PAULA, N. E. S.; PEREIRA, D. A. G. 2016. **Programa Nacional de Habitação Rural e modo de morar no campo: reflexões a partir da casa rural na Zona**

da Mata mineira. Habitat no Campo, nas Águas e nas Florestas - Paranoá 17. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/paranoa/article/view/11745> Acesso em 08 jun. 2020.

FAGUNDES, J. R.; CAMPIGOTTO, L.; ZONTA, P.; CETOLIN, S. F. **Análise das Metas do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR) no Contexto Nacional**. Revista do Desenvolvimento Regional, Taquara, RS, v. 10, n. 2, p. 35-48, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/29>. Acesso: 23 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD/Ipea/FJP; 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19153>. Acesso 13 fev. 2019.

KRAYCHETE, G. **A produção de mercadorias por não mercadorias**. Bahia Análise & Dados, Salvador, v.1, p. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2001. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/phl8/download/p024218.pdf. >. Acesso 05 jun. 2020.

LAMOUNIER, R. **Da autoconstrução à arquitetura aberta: o Open Building no Brasil**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MMMD-ASHR34>. Acesso 26 jun. 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado das Cidades e de Desenvolvimento Urbano (SECID). **Acompanhamento de Obras do**

Fundo Maranhense de Combate à Pobreza - Pasta Geral FUMACOP, 2012.

MARANHÃO. **Plano de Ações Mais IDH: Caderno de Projetos.** Comitê Gestor do Plano de Ações Mais IDH. São Luís: Mimeo, 2015.

MESQUITA, B. A. **Notas sobre dinâmica econômica recente em Área Periférica:**

mudanças na estrutura produtiva do Maranhão In: 2ª Conferência de Desenvolvimento –

2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area4/area4-

artigo33.pdf>. Acesso 02 jun. 2020.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD). 2015. **Síntese de indicadores 2014**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE.

VILLA, S. B.; ORNSTEIN, W. **Qualidade ambiental na habitação: avaliação pós ocupação**. São Paulo, SP: Oficina de textos, 2013.

DISTANCIAMENTO FÍSICO X ISOLAMENTO SOCIAL: ENSAIO SOBRE O IDOSO CUIDADOR NA PANDEMIA COVID-19

Priscila de Oliveira Cabral Melo

Em tempos de pandemia o distanciamento social pode ser uma medida protetiva, mas também pode ser uma medida muito impactante à saúde da pessoa idosa, sobretudo, a pessoa idosa que cuida de outra. O distanciamento social se revela como uma medida de segurança essencialmente necessária para a manutenção da saúde física em tempos de pandemia, no entanto, pode causar grandes repercussões na vida de pessoas idosas cuidadoras em âmbito social, econômico e inclusive biológico.

Esse estudo representa um ensaio em construção, desse modo, estando essa produção em curso, as ideias aqui apresentadas estão em estado de dinamicidade e fluxo e, a forma mais adequada de apresentá-las parece ser a de um ensaio.

Esse ensaio está dividido em três partes. Na primeira, a noção contextual de distanciamento social é abordada; na segunda parte é feito uma discussão reflexiva sobre o porquê da abordagem do distanciamento social na vida da pessoa idosa cuidadora nesse momento de pandemia e, na terceira parte são explanadas as repercussões causadas pela pandemia da Covid -19 na vida dessas pessoas, bem como os cuidados suscitados nesse momento. O ensaio tem como objetivo refletir sobre as repercussões do distanciamento social na vida das pessoas idosas cuidadoras nessa pandemia da COVID -19.

1. De que distanciamento social estamos falando?

Como é sabido, o termo distanciamento social tem sido recorrentemente utilizado, nos últimos meses, tendo em vista que o mundo encontra-se em situação pandêmica. Esse ensaio trata do distanciamento social que foi exigido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para por conta da pandemia vivida nos dias atuais por conta da Covid-19.

O distanciamento está entre uma das normas preconizadas pela OMS para a promoção de uma maior segurança das pessoas nessa pandemia. Ele exige a reorganização das relações sociais, com ênfase na intensificação da higiene das mãos, uso do álcool gel, etiquetas respiratórias, distanciamento entre as pessoas e cuidados em nível ambiental e emocional. Destaca-se, portanto, uma maior exigência dessas medidas para as pessoas idosas. (BRASIL, 2020a; WHO 2020; BRASIL, 2020b; HAMMERSCHMIDT, SANTANA, 2020). Tendo em vista o grau de vulnerabilidade dessas pessoas no meio social.

O distanciamento social, na atual conjuntura de pandemia e no contexto das populações mais vulneráveis, é uma medida que visa proteger essas pessoas da contaminação pelo SARS-CoV-2, um vírus que compromete o sistema respiratório, causando a doença COVID-19. Ele faz parte da família do coronavírus humanos (HCoVs) e pode ser letal (FERREIRA et al, 2020).

Os altos índices de infecção por esse vírus, bem como a letalidade causada por ele, estão ligados à fatores como a grande disseminação, a ausência de vacina e consequentemente a inexistência de imunidade por parte da população (GARCIA, DUARTE, 2020).

Devido ao crescimento exponencial no números de pessoas infectadas pelo SARS-CoV-2 medidas protetivas tiveram que ser adotadas, em especial para pessoas idosas, sobretudo as com doenças crônicas, tendo em vista que a alta letalidade do vírus está relacionada com a imunossenescência, implicando em uma maior vulnerabilidade desse público (ZHOU et al, 2020; VEIGA, 2017; ZHANG, 2020; LIOYD-SHERLOCK et al, 2020). Desse modo, para que o resultado fosse mais efetivo e houvesse uma maior adesão do público ao distanciamento, algumas medidas foram instituídas.

Dentre as medidas de distanciamento social estão: a suspensão de aulas presenciais e atividades laborais e de lazer de modo presencial. Essas medidas tem implicado em maior controle quanto a contaminação pelo SARS-CoV-2, no entanto, tem provocado algumas desordens psíquicas como: ansiedade, angústia, medo e tem implicado, ainda, em prejuízos sociais, econômicos e até mortes nos diferentes extratos sociais e geracionais (ZHANG, 2020).

As pessoas, de modo geral, sofreram e ainda vem sofrendo os efeitos do distanciamento social mas, atenção especial deve ser dada a faixa etária idosa, que devido à idade ser mais avançada, possui um sentimento de finitude mais intenso, e, por isso, encara a privação de sua liberdade com um maior peso do que as pessoas adultas ou as pessoas mais jovens. Nessa época, muitos idosos estão com o sentimento de abandono mais aguçado e mais presente em suas vidas. Sentem de forma mais intensa a ausência dos familiares e amigos e, portanto, necessitam de uma maior atenção, zelo, carinho e, consequentemente, estratégias de proteção social e emocional eficazes nesse momento.

Desse modo, frente a necessidade e magnitude do distanciamento social *versus* a importância do cuidado integral a pessoa idosa, despertou-se para refletir sobre o contexto que envolve a pessoa idosa que é cuidadora, tendo em vista que são pessoas que potencializam ainda mais os reflexos da idade, por conta da atividade laboral de cuidador. Essas pessoas estão no cerne dessa situação pandêmica e, por isso, exigem um olhar ampliado e diferenciado para as suas necessidades (HAMMERSCHMIDT, SANTANA, 2020). Desta feita, a necessidade e o contexto emergencial da discussão em tela, no presente momento, vem à tona de modo intenso e preocupante.

2. Por que a discussão sobre distanciamento social na vida da pessoa idosa cuidadora neste momento de pandemia da Covid – 19?

A importância da abordagem dessa medida restritiva no contexto atual é cada vez mais emergente, singular e clara pois é ela que promove o controle da disseminação da infecção pelo SARS-CoV-2. No entan-

to, ao passo que ela protege, ela também pode causar diversos impactos na vida da pessoa idosa cuidadora.

A abordagem sobre o distanciamento social, no contexto da pessoa cuidadora nesse momento de pandemia, faz-se necessária, importante e oportuna, porque como o passar dos anos, a organização familiar tem assumido novos arranjos, e com isso, a pessoa idosa tem assumido cada vez mais o papel de cuidador de outras pessoas. Seja esse cuidado prestado à outra pessoa idosa que é dependente ou o cuidado pode ser prestado também a crianças, adolescentes ou adultos (OLIVEIRA et al, 2020).

Isso acontece por diversos fatores: à necessidade econômica por parte da pessoa idosa, o avanço da ciência, a maior atenção dada ao cuidado em saúde e, por conseguinte a melhora na qualidade de vida das pessoas idosas. A pirâmide etária tem mudado sua conformação e o público idoso tem ganho não só mais anos de vida, mas também mais qualidade nos seus anos de vida. E por isso, muitas vezes, mesmo aos sessenta anos ou mais consideram-se pessoas hígidas e capazes de desempenhar atividades laborais diversas, entre elas a atividade de cuidado, quer seja ele formal, pessoa contratada para essa finalidade ou informal, pessoa da família ou do ciclo de amizade que assume a função de cuidador.

O papel de cuidador exige da pessoa idosa habilidades e competências para a prestação desse cuidado, o que implica em sobrecarga e grande responsabilidade. O cuidado com as crianças é o trabalho que exige mais atenção, tendo em vista o compromisso diário e muitas vezes exaustivo. Ademais, vale destaca que dentre as precauções, oriundas da pandemia, está o distanciamento entre as pessoas idosas e as crianças, por conta do alto potencial de transmissão envolvido nessa relação (OLIVEIRA et al, 2020; BRASIL, 2020c).

O distanciamento social intergeracional reflete de modo intenso e muitas vezes prejudicial na vida da pessoa idosa cuidadora. Tendo em vista que as pessoas idosas que exerciam o cuidado formalmente tiveram que ser afastadas da sua atividade laboral, o que gera impacto econômico e psíquico. E as pessoas idosas que exercem o cuidado informal tiveram a potencialização desse cuidado, pois não estão po-

dendo contar com o auxílio de outras pessoas para operacionaliza-lo, o que gera sobrecarga, fadiga, depressão, sentimento de medo, solidão, abandono e comprometimento do auto cuidado, outro ponto muito importante a ser refletido.

O cuidado e a atenção prestados as pessoas idosas não se dá apenas em ambiente domiciliar, ele pode acontecer também em Instituições de Longa Permanência para Idosos –ILPIs, os antigos asilos. No entanto, pelas pessoas institucionalizadas terem um alto risco de infecção e morte, podendo chegar a taxas de mais de 15% em pessoas idosas em contexto institucional com 80 anos ou mais, esse cuidado deverá ser ainda mais intenso. A institucionalização é tida como risco para a saúde da pessoa idosa porque envolve aglomerações, contato com doenças infecciosas, presença de visitantes e cuidados prestados por cuidadores, que em algumas realidades, podem ser outras pessoas idosas (HAMMERSCHMIDT, SANTANA, 2020).

O contexto institucional merece atenção especial não só por, muitas vezes, ser uma realidade insalubre e que carece de atenções de diversas ordens, mas também pelo fato de, em algumas realidade, ainda contar com pessoas idosas em seu quadro de funcionários. Esses cuidadores idosos que atuam nessas ILPIs sofrem não só pelas limitações já proporcionadas pelo próprio processo de envelhecimento, mas também pela potencialização dessas limitações devido ao cuidado prestado.

Desta feita, os impactos gerados pelo "novo normal", causado pela pandemia da Covid-19, suscitam uma reorganização estrutural em vários âmbitos da vida das pessoas idosas, não só em nível social, mas também econômico e biológico. E embora todas as faixas etárias sejam afetadas com o distanciamento social, é prudente que o seguimento populacional idoso, em especial a pessoa idosa que cuida receba um olhar mais atento e zeloso. Pois sofre maiores impactos e repercussões no contexto da pandemia devido: à idade avançada, as exigências do processo de cuidado em si, o impacto no autocuidado e as perdas próprias do envelhecimento, a exemplo das perdas: cognitivas, físicas e mentais que afetam as atividades cotidianas.

Desta feita, no contexto de pandemia, faz-se necessário um melhor planejamento do cuidado que será prestado as pessoas idosas cui-

dadoras. Deve haver um olhar diferenciado não só por parte da família, mas também do poder público tendo em vista que a condição de ser idoso já o faz mais vulnerável aos comprometimentos físicos e psíquicos. Ademais a condição de cuidador os deixam mais propícios a acentuar os efeitos dessa fase da vida.

3. Quais as repercussões causadas pela pandemia da Covid -19 e que cuidados as pessoas idosas cuidadoras suscitam?

Partindo do pressuposto de que a pessoa idosa é um sujeito que requer cuidados diferenciados e tendo em vista a realidade suscitada pelo "novo normal". Há que se levar em conta não só as repercussões geradas pela pandemia da Covid-19, mas também os respectivos cuidados advindos das necessidades dessas pessoas as adaptações que emergem dessa realidade contemporânea.

As repercussões oriundas do distanciamento social proveniente da pandemia são diversas e podem acentuar ainda mais as limitações próprias do envelhecimento. Dada essa condição, um olhar integral para essas pessoas é indispensável. Para tanto se faz necessário um cuidado holístico, que valorize não só a saúde física, mas também a saúde mental visto que esse cuidado repercutirá nos aspectos social, econômico e biológico da vida delas.

Embora, nesse contexto de pandemia, seja reconhecida a necessidade de um olhar diferenciado para a pessoa idosa, muitas vezes esse olhar está repleto de preconceito e intolerância, o chamado ageísmo. No contexto social há diversos exemplos, como: discursos pejorativos, veiculação de imagens com pessoas idosas circulando nas ruas e sendo publicadas em redes sociais, textos que incitam a falta de compreensão com o público, entre outros (HAMMERSCHMIDT, SANTANA, 2020). Infelizmente é comum no dia a dia das mídias sociais ver as manifestações de desrespeito e desamor com as pessoas idosas, pois a sociedade ainda não despertou para a valorização dessas pessoas. O despreparo, a desvalorização e o desrespeito da população com o público idoso, sobretudo o que é cuidador, pode ser vivenciado quando vemos essas pessoas trabalhando normalmente, mesmo em tempos de pandemia.

Embora, muitas vezes já em idade avançada, a pessoa idosa é a única que realiza as compras, paga as contas do lar, desempenha o papel de cuidador e de provedor. Situações como essas fazem parte do cotidiano das famílias brasileiras.

Pode-se destacar, ainda, as relações de conflito envolvendo as pessoas de diferentes idades, em especial, pela imposição do distanciamento social (HAMMERSCHMIDT, SANTANA, 2020). Desse modo, há que se ter atenção para a realidade vivenciada por cada pessoa idosa, pois nem todas possuem familiares ou apoio social. Algumas moram sozinhas e precisam administrar o seu lar, assim como realizar as diversas atividades de vida diária de forma autônoma e independente.

Nos diferentes arranjos familiares, algumas pessoas idosas moram com o cônjuge, que na maioria das vezes também é idoso. Há, ainda, as famílias que possuem uma relação colaborativa e atenciosa, ofertam apoio e atendem as necessidades das pessoas idosas, mas também há famílias em que os membros dependem uns dos outros, nesse caso a dependência pode ser no âmbito relacional, emocional, financeiro ou das atividades instrumentais ou avançadas de vida diária (OLIVEIRA et al, 2020).

Nesse sentido, destaca-se os cuidados necessários para o enfrentamento dessa realidade, sejam eles cuidados de prevenção ou de promoção a saúde. Há cuidados de ordem psicológica, biológica, social e financeira que são essenciais à vida de toda e qualquer pessoa, no entanto, esses cuidados tornam-se cada vez mais essenciais na velhice. Pois a falta deles pode repercutir como um fator complicador na vida diária. Por isso, a associação entre eles e a necessidade de manutenção deles é fundamental. Destaca-se que todos são importantes, no entanto, existe um que é crucial e que viabiliza de formais mais harmoniosa os demais, é o apoio social.

O apoio social insere-se nesse contexto como ponto fundamental no enfrentamento eficaz das repercussões causadas pelo contexto pandêmico e a família e a sociedade podem representar uma rede de apoio eficaz as pessoas idosas. No entanto, esse apoio e cuidado tem que estar sempre associado ao acolhimento, ao respeito aos desejos da pessoa idosa, a veiculação de informações verdadeiras e corretas e a parceria

no desenvolvimento das atividades. Sempre respeitando a autonomia, a independência e a inclusão desse sujeito idoso na sociedade (OLIVEIRA et al, 2020).

Quando o apoio social existe e é eficaz, os desafios advindos do processo de envelhecimento são enfrentados de forma mais leve, pois a pessoa idosa se sente acolhida e mais encorajada a viver. Quando ela se sente partícipe de um grupo social ela passa a ter uma atitude mental mais positiva e por conseguinte o encorajamento para viver fica mais intenso. O cuidado, por meio do apoio social, pode contar com algumas estratégias, uma delas é o uso de tecnologias. Embora muitas vezes as pessoas idosas sejam consideradas analfabetos digitais, muitos deles tem o desejo de aprender a manusear os diferentes recursos tecnológicos.

Algumas vezes as pessoas idosas não tem recursos tecnológicos ou pode ter e não saberem manusear. Em tempos de pandemia o uso das mídias sociais pode ser um fator facilitador para aquelas pessoas que desejam ter informações em tempo real ou que anseiam pelo relacionamento com outras pessoas, ao passo que não ter acesso a essas mídias pode ser um fator "protetor" por diminuir o acesso à *fake news* e as informações negativas (BRASIL, 2020d WHO, 2020).

O cuidado com a inclusão digital das pessoas idosas assim como a disposição e prontidão para ajuda-los a manusear essas tecnologias se faz emergente, no contexto atual, e cada vez mais necessário ao longo dos anos. O despertar para esse tipo de inclusão precisa partir de cada um e ser disseminado e encorajado por todos, sejam crianças, jovens ou adultos.

Outro ponto essencial, no contexto do cuidado, é o aspecto financeiro. Seja ele o auto cuidado ou o cuidado prestado a outrem. Assim, embora as pessoas idosas representem uma parcela da população considerada de risco para a infecção pelo SARS-CoV-2 e que, por isso, deve respeitar o distanciamento social, há idosos cuidadores que são os provedores do lar e, por isso, não podem deixar de trabalhar tendo em vista que, muitas vezes, a sua renda é a renda de toda a família. Embora o senso comum acredite que toda pessoa idosa é aposentada e vive confinada em casa vivendo daquela aposentadoria (FAUSTINO et al, 2020).

Por essa e por tantas outras realidades vividas pela pessoa idosa, é importante, atentar para o contexto social de cada um antes de julgar ou de tomar alguma atitude precipitada. Os contextos sociais são muito heterogêneos e, por isso, os cuidados suscitados pela realidade de cada pessoa idosa também o é.

No que diz respeito ao cuidado biológico, ele pode ser de prevenção ou promoção. Um cuidado preventivo fundamental é a vacinação. E embora haja um grande esforço para a produção da vacina para a COVID-19, ela ainda não existe. No entanto, a manutenção do cartão vacinal em dia é mister para a boa saúde das pessoas idosas. Destaca-se, nesse contexto, a vacina da Influenza.

A campanha de vacinação da influenza do ano de 2020 reforçou a necessidade do cuidado atento as pessoas idosas, em âmbito individual e coletivo. Uma vez que o desejo de tomar a vacina e se prevenir "a qualquer custo" levou as pessoas idosas a saírem de suas casas de forma indiscriminada e sem os devidos cuidados, causando assim um grande risco de se infectarem pelo coronavírus. Fato que corrobora com a ideia de que esse público deve ter um cuidado diferenciado em âmbito integral (CESARI, PROIETTI, 2020.)

A prevenção é muito importante, mas deve ser sempre feita com responsabilidade, competência e atenção as particularidades das pessoas nas diferentes fases da vida. Há outras formas de prevenção e promoção da saúde que devem ser realizadas a população, a exemplo de educação em saúde. Tendo em vista a importância da orientação e instrumentalização das pessoas para que possam tomar suas decisões de modo mais consciente e crítico.

A educação em saúde é um campo teórico-prático e multidisciplinar que proporciona educação a população sobre as mais diversas temáticas. Ela sensibiliza as pessoas para a importância do cuidado e estimula a realização desse (SEABRA, 2019.) Por meio da educação em saúde, qualquer profissional da área, pode proporcionar momentos de promoção da saúde através do aprendizado sobre as questões que envolvem a própria saúde e a doença. Deve ser um momento de construção, dialogicidade, escuta e participação da população. Cada pessoa deve ser respeitada e reconhecida de acordo com a sua situação social.

O cuidado é, portanto, uma atividade inerente ao ser humano em todas as fases do ciclo vital. Desse modo, o cuidado nos seus diversos contextos deve ser sempre objeto de estudo explorado e valorizado. As discussões, reflexões e embasamento científico são pontos cruciais para a prestação dos cuidados diferenciados, fundamentados e integrais nos diferentes âmbitos da vida. Visto que não há sujeito com saúde mental preservada se suas relações sociais, sua vida financeira e seu corpo estejam prejudicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As repercussões oriundas do distanciamento social na vida das pessoas idosas cuidadoras nessa pandemia da COVID -19 são de ordem física, psíquica e social. Uma das mais comuns é a diminuição das atividades físicas e de vida diária, o que pode implicar em atrofias, diminuição da amplitude do movimento e consequentemente perda de massa muscular. Há, ainda, as repercussões emocionais, a exemplo da desmotivação para viver e para realizar atividades, em especial o autocuidado. E as repercussões sociais, que compreendem o desinteresse na realização de atividades grupais e a insegurança em frequentar espaços públicos e se relacionar com outras pessoas. Desse modo, a pandemia da COVID-19 vem corroborar com a premência de um olhar cada vez mais ampliado e atento as pessoas idosas cuidadoras, ao tempo que faz emergir a importância de uma assistência especializada e pautada na integralidade. Portanto novos estudos, que tragam reflexões contemporâneas envolvendo a pessoa idosa, o contexto pandêmico e o isolamento social devem ser realizados, com vistas não só a dar mais visibilidade para as pessoas idosas cuidadoras, mas também promover um cuidado baseado em evidências que ajude a minimizar as consequências do distanciamento social na vida dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. **Protocolo de Tratamento do Novo Corona-**

vírus (2019-nCoV). [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2020a. Disponível: https://portalarquivos2. saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/05/Protocolo-de-manejo-clinico-para-o-novo-coronavirus-2019- ncov.pdf. Acesso em 23 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Portaria n. 639, de 31 de março de 2020b. Dispõe sobre a Ação Estratégica "O Brasil Conta Comigo - Profissionais da Saúde", voltada à capacitação e ao cadastramento de profissionais da área de saúde, para o enfrentamento à pandemia do coronavírus (COVID-19). [Internet]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 02 abr 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-639-de-31-de-marco-de-2020-250847738. Acesso em 23 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. **Protocolo de Tratamento do Novo Coronavírus (2019-nCoV**). [Internet].

Brasília: Ministério da Saúde; 2020c. Disponível: https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/05/Protocolo-de-manejo-clinico-para-o-novo-coronavirus-2019-ncov.pdf. Acesso em 25 jun 2020.

BRASIL Ministério da Saúde (BR). **O que é o Coronavírus?** (COVID-19). [Internet]. 2020d. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/. Acesso em 25 jun 2020.

CESARI, M; PROIETTI M. Geriatric medicine in italy in the time of COVID-19. **J Nutr Health Aging**. [Internet]. 2020; 24. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7118363/. Acesso em 25 jun 2020.

FAUSTINO, C.G, et al. Income and out-of-pocket health expenditure in living arrangements of families with older adults in Brazil. **Cad. Saude Publica.** [Internet]. 2020; 36(3). Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311x00040619. Acesso em 25 jun

2020.

FERREIRA, M.J et al. Vida Fisicamente Ativa como Medida de Enfrentamento ao COVID-19. **Arq Bras Cardiol**. 2020; [online]. ahead print, PP.0-0. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/abc/2020nahead/0066-782X-abc-20200235.pdf. Acesso em 25 jun 2020.

GARCIA, LP, DUARTE E. Nonpharmaceutical interventions for tackling the COVID-19 epidemic in Brazil. Epidemiol. **Serv. Saúde, Brasília**, 29(2):e2020222, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ress/v29n2/2237-9622-ress-29-02-e2020222.pdf. Acesso em 22 jun 2020.

HAMMERSCHMIDT, K.S DE A; SANTANA, R.F. Saúde do idoso em tempos de pandemia Covid-19. **Cogitare enferm.** [Internet]. 2020; 25. Disponível em: http:// dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.72849. Acesso em 24 jun 2020.

OLIVEIRA, M.C.G.M DE; SALMAZO-SILVA, H; GOMES, L; MORAES, C.F, ALVES VP. Elderly individuals in multigenerational households: family composition, satisfaction with life and social involvement. **Estud. psicol.** (Campinas). [Internet]. 2020. 37(e180081). Disponível em: http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100800&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jun 2020.

OLIVEIRA, N.A DE et al. Elderly caregivers of other elderly living with and without children: burden, optimism and coping strategies. **Cienc. saude colet.** [Internet]. 2020; 25(2). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000200473&lng=pt&nrm=isso.Paulo: PoloBooks; 2020. Acesso em 15 jun 2020.

SEABRA, C.A.M. et al. Health education as a strategy for the promotion of the health of the elderly: an integrative review **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol**. Rio de janeiro, 22(4); 2019. https://

doi.org/10.1590/1981-22562019022.190022. Acesso em 25 jun 2020.

VEIGA, A.M.V. Imunidade e Envelhecimento. In:**Tratado de Geriatria e Gerontologia**:. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. p. 2116-2127.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Novel Coronavirus (2019-nCoV) technical guidance**, 2020. [Internet]. Geneva: WHO; 2020. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/ diseases/novel-coronavirus-2019. Acesso em 25 jun 2020.

ZHANG, W. **Manual de Prevenção e Controle da Covid-19 segundo o Doutor Wenhong Zhang**. São Paulo. 2020.

ZHOU F, *et al*. Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: a retrospective cohort study. **Lancet**. 2020; 395: 1054–62. Disponível em:https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930566-3. Acesso em 20 jun 2020.

A ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: UM DISCURSO FORA DOS PADRÕES MORALISTAS.

Shirley Santos Nascimento

Introdução

Falar de sexualidade no contexto escolar é muito mais que aparelho reprodutor, IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e gravidez na adolescência. O discurso de sexualidade abrange conceitos mais amplos que interferem e impactam de maneira positiva no cotidiano social dos jovens e adolescentes.

A escola enquanto espaço social que reúne diariamente uma grande quantidade de jovens, com interação social e afetiva estabelecidas naturalmente, facilita o desenrolar de um trabalho com educação sexual, para que esses desenvolvam momentos de formação de conhecimentos e escolhas sobre seus corpos e sua sexualidade.

A partir desse diálogo o presente estudo centra-se em esclarecer a necessidade de inserção do diálogo aberto no que cerne a sexualidade dentro do contexto escolar, para uma questão social de igualdade onde todos cercados pelos muros escolares se sintam abraçados, acolhidos e respeitados como cidadãos cientes de suas escolhas.

Essa questão faz-se petulante quando referido os índices de estatísticas e dados no que concerne a respeito de sexualidade entre jovens.

A quantidade de crimes acometidos envolvendo violência interpessoal, violência física, abuso físico e psicológico, incitações à pedofilia, objetificação, entre outros, estão diretamente ligados à ignorância e omissão da sexualidade para os jovens no contexto social.

Para tanto este estudo faz-se de cunho qualitativo exploratório que abrange uma revisão bibliográfica para esclarecer a cerca da seguinte questão: com a sexualidade infantil cada dia mais precoce, o conteúdo de sexualidade ainda deve ser abordado de maneira conceitual?

Escola hoje. Construtivista ou conteudista?

A escola é o espaço criado para disseminar o saber, alastrar pensamentos e discutir conceitos. A história da escola perpassa por diversas cenas que a levaram a não ser apenas um instrumento na educação, mas parte de sua formação; no que tange às suas obrigações: formar um cidadão crítico, responsável e atuante para viver sociedade a fora.

Entende-se a escola como libertadora, autônoma e construtivista. Será? A verdade é que a escola caracteriza-se libertadora, mas ainda atua como tradicional conteudista, opressora e heteronormativa, pois trazem concepções de dois mundos distintos: um mundo público e livre para o sujeito masculino e um mundo doméstico feminino, excluindo as demais orientações sexuais e identidade de gênero.

Freire em toda sua obra, explica as diferentes faces da escola:

- **Escola tradicional ou bancária***:* pedagogia que valoriza sobremaneira os *CONTEÚDOS* educativos, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos partem do princípio de que as ideias e os conhecimentos são os principais fatores da educação, o ensino-aprendizagem dar-se-á por receber e repetir informações, sem críticas, ideias ou práticas, tornando-se cidadãos que nem sempre conseguem observar, analisar, questionar a sua própria realidade. A relação com o "educador" é autoritária ou paternalista.
- **Escola condutora**: quando o "educador" tem como postura valorizar o *EFEITO* ou o *RESULTADO* obtido pela educa-

ção, definida como pedagogia condicionadora de pessoas ou grupos. O ensino-aprendizagem nesta forma de pensar não considera a transmissão de ideias e conhecimentos como o fator mais importante do processo educativo, sua ênfase está atrelada aos resultados concretos de mudanças de habilidades e atitudes concernidas ou conquistadas pelo indivíduo (estudante). O "educador" imperativo é apenas observador.

- **Escola libertadora ou construtivista**: pedagogia com ênfase no *PROCESSO* destaca a transformação das pessoas, grupos e comunidade. Baseado na interação, realidade, capacidade intelectual e consciência social. Preocupa-se menos com os conteúdos e com os efeitos ou condutas preestabelecidas, e mais, em desenvolver nas pessoas a capacidade de observar, analisar, questionar a sua realidade, os seus problemas e procurar soluções ou respostas adequadas para mudá-las. O "educador/técnico" é um facilitador que propõe situações de ensino-aprendizagem concretas que viabilizem a participação real e o diálogo, estimulando a criatividade e a crítica, a tomada de decisões e a própria ação de todos os envolvidos (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SÃO PAULO, 1997, pg. 51-59).

Baseado no conceito de Freire a nova escola dos tempos modernos do sec. XXI não permite aos estudantes a observação, análise, questionamento e resolução de sua realidade, pois não permite ao alunato a expressão de suas opiniões e valores garantidos pelo o Estatuto da Criança e adolescente, Lei 8.069/1990 (BRASIL, 2010) descritos no Capítulo II Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais... Opinião e expressão; crença e culto religioso. A escola continua a depositar conteúdos em sala de aula que muitas vezes são vistos sem valor ou utilidade pelo aluno, enquanto este deseja discutir assuntos baseados em sua realidade.

As quatro paredes da escola não delimitam o mundo do estudante, mas cria uma sociedade (reunião de diferentes comunidades) que enraíza suas próprias características. A escola é para o estudante, muitas

vezes, seu segundo lar, pois a segunda maior parte do seu tempo de vida acontece dentro dos muros da escola. É o lugar de convívio social, onde se encontram os amigos, descobrem-se os desejos e aptidões; é muitas vezes o refúgio; ou apenas o pesadelo inacabável.

Sexualidade? O que è?

A Sexualidade não está ligada apenas ao sexo, refere-se às construções culturais e sociais sobre os prazeres corporais e emocionais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade "A sexualidade é, portanto, uma construção sociocultural que sofre influências dos valores e das regras de uma determinada cultura, do tempo e do espaço em que vivemos" (BRASIL, 2011, p.2).

Falar sobre sexualidade abrange o discurso de direito, escolha, interação, relacionamentos, desejos, gostos e desgostos, igualdade e diversidade, conduta e comportamento, gênero, disforia de gênero, monogamia, bigamia, estupro, aborto, abuso sexual e emocional, violência sexual física e psicológica, violência interpessoal, sexismo, homofobia e homofobia interiorizada, limites sexuais, racismo, feminismo e machismo; e acima de tudo tolerância, respeito e formas de denúncia.

Vigora-se por muito tempo que a sexualidade é pautada no modelo *BINÁRIO*: existem apenas dois sexos (macho e fêmea) que se caracterizam em dois gêneros (masculino e feminino) que se atrela na relação heterossexual (homens ativos, mulheres passivas). No entanto, com as conquista dos direitos humanos esse pressuposto foi abandonado e o modelo de sexualidade tornou-se mais abrangente.

Para entender a sexualidade é preciso entender a relação entre os seus diferentes conceitos:

- O **sexo** refere-se às diferenças biológicas (anatômicas e fisiológicas) do aparelho reprodutor (macho = pênis; fêmeas = vagina; intersexuais = órgãos ambíguos ou ausentes).

- O **gênero** refere-se à construção sociocultural e psicológica sobre o que se entende sobre masculino e feminino, é baseado no sexo biológico, mas não dependente dele.
- O **papel de gênero** é a classificação das coisas que fazemos e denominamos "coisa de menina, coisa de menino", ou ainda estão ligadas a capacidades que estes desenvolvem ou possuem.
- A **expressão de gênero** representa o modo como o indivíduo expressa o seu gênero para a sociedade, expondo sua linguagem, ações, vestimentas, atitudes e condutas em convívio social.
- A **identidade de gênero** é definida a partir da experiência pessoal a respeito de si e suas relações sociais. (como ela se sente e deseja ser reconhecida). A identidade de gênero não depende do sexo biológico, e ela pode ser *binária*, quando a pessoa se reconhece como homem ou como mulher, ou *não-binária*, quando ela não se identifica apenas como estes. Está classificado da seguinte forma:
  - *Cisgênero*: pessoas que estão de acordo com o gênero que lhe identificaram e registraram ao nascer. Masculino, feminino ou intersexuais, estes podem se admitir com o registro de gênero masculino ou feminino.
  - *Intersexo*: É a pessoa que nasce com variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas do feminino ou do masculino.
  - *Pansexuais*: É a pessoas cujo desejo sexual é abrangente, não se restringe ao sexo/gênero ou identidade sexual, sua afetividade e desejo é por pessoas.
  - *Queens*: Pessoas que não se identificam ou assumem uma identidade de gênero, está entre ou além destes.
  - *Transexuais*: Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento e podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções cirúrgicas (redesignação sexual) e/ou hormonização para realizarem a adequação dos seus órgãos genitais a sua identidade de gênero constituída.

- *Transgênero*: são aqueles que não se identificam com o seu sexo biológico, mas sim com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído ao nascer. São aqueles que possuem uma identidade de gênero oposta ao gênero registrado, mas estão "satisfeitas" com seu corpo.
- *Travestis*: Pessoa que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade.

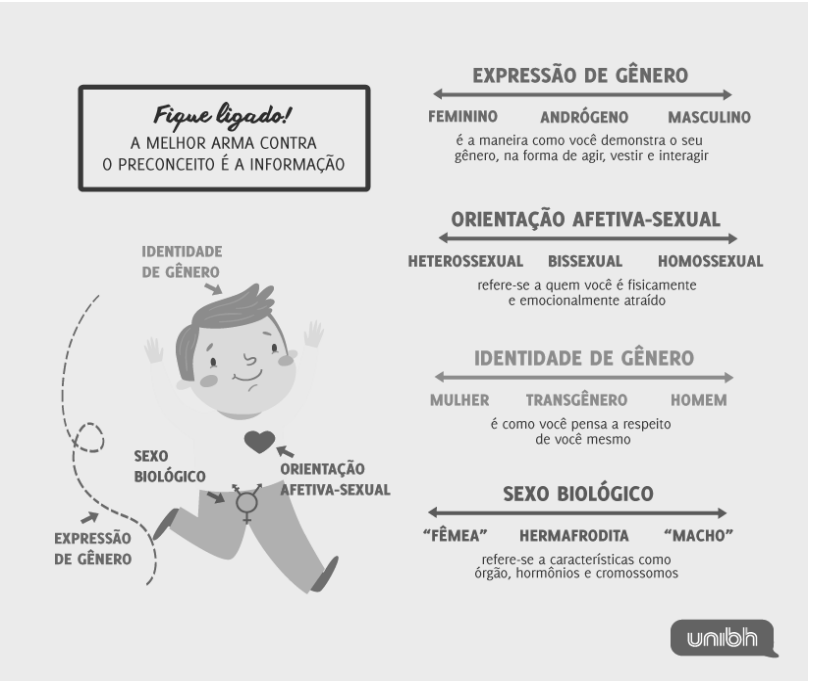
• A **orientação afetivo-sexual** (sexual) refere-se à capacidade da atração por outro indivíduo, é a forma como a pessoa compreende e direciona o seu desejo emocional, afetivo ou sexual. Classifica-se da seguinte maneira:

- *Assexuais*: é a pessoas que é destituída de atração sexual seja por qualquer sexo/gênero.
- *Bissexuais*: É a pessoa que se relaciona afetiva, emocional e sexualmente com pessoas de ambos os sexos/gêneros.
- *Heterossexuais*: É a pessoa que se sente atraída sexual, emocional ou afetivamente por pessoas do sexo/gênero oposto.
- *Homossexuais*: É a pessoa que se sente atraída sexual, emocional ou afetivamente por pessoas do mesmo sexo/gênero.
- *Demisexuais*: é quando a pessoa só sente atração sexual por quem ela já tem algum tipo de ligação emocional e/ou intelectual.

Para resumir de forma mais didática pode-se fazer uso do *boneco do gênero* (figura1).

A figura demonstra os principais termos utilizados na classificação de sexualidade a fim de facilitar o entendimento, expondo de forma básica e prática os conceitos relacionados, enfatizando que apesar de serem corelacionados são independentes.

Qual o cenário da sexualidade na escola hoje?



Na escola ocorrem diversas cenas que põem em duvida os valores a ela agregados. A alegação ou obscuridade das situações vividas por alunos muitas vezes, transformam o universo escolar em um pesadelo para os jovens, devido ao precoceito, bulliyng e chacotas vividas. Ou pior, em algumas situações chega a ser encarada como cenário de crime.

As relações afetivas surgem na vida em meados da adolescência, em sua maioria no espaço escolar, quando esses começam as descobrir as mudanças hormonais em seus corpos. A quase totalidade dos jovens não sabe como lidar com essas mudanças, que em muitos casos são desvendadas pela curiosidade, inexperiência, influência de amigos ou mídia. O Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) aponta que cerca de 12 a 17 % dos jovens na escola iniciam sua atividade sexual aos 13 anos, com maior incidência nas regiões Norte e Sudeste (Figura 2).

Figura 1: Boneco de gênero (Fonte: UniBH).

Figura 2: Percentual de escolares com iniciação sexual aos 13 anos (Fonte: IBGE, 2020).

Ao não encontrarem sua orientação sexual seguem modismo ou se impõem de maneira errada. Com isso acabam por alastrar uma série de problemas sociais e pessoais: se isolam dos demais, sofrendo bullying, abusos, depressões, crises de ansiedade, perda de desenvolvimento intelectual, baixo estima, confusão metal, e diversos outros fatores que os fazem deixar de conquistar seu espaço devido na sociedade.

> Um em cada dez estudantes brasileiros é vítima de *bullying* – anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar. O dado foi divulgado esta semana pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015... A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros (EDUCAÇÃO, 2018)

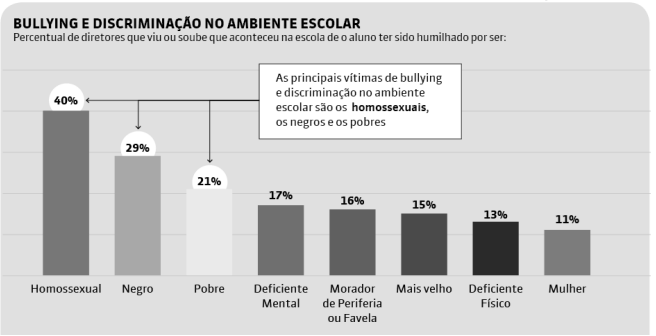


Figura 3: Porcentagem gráfica de bullying nas escolas. (Fonte: Instituto Unibanco)

O gráfico na figura 3 mostra que a maior porcentagem de bullying dentro das escolas ocorre de maneira discriminatória em pessoas homoafetivas. Esse crime é na maioria das vezes consentido pelos presentes, que atribuem como brincadeira ou apenas o ignoram por valores heteronormativos. O Programa Nacional Brasil Sem Homofobia (2004) preveem atividades educativas na escola, no sentido de minimizar a violência decorrente da discriminação por orientação ou identidade sexual.

A figura 4 apresenta o percentual de alunos do 9º ano do ensino Fundamental II, que se sentem humilhados no ambiente escolar por seus colegas. 100% dos alunos que participaram da pesquisa sofreram constrangimento nos últimos 30 dias antecedentes a pesquisa. O que enfatiza que as escolas ainda ignoram o problema de bullying acometido diariamente em seu ambiente.

Tabela 6051 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, distribuído pela frequência com que se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, por dependência administrativa da escola
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, distribuído pela frequência com que se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola nos 30 dias anteriores à pesquisa (%)
Brasil
Frequência com que se sentiram humilhados pelas provocações de colegas de escola - Total
Ano - 2015
Dependência administrativa da escola - Total
100,0
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

Figura 4: Percentual de alunos humilhados em ambiente escolar (Fonte: IBGE, 2020).

A negligência dentro das escolas é tão alta que a incidência de crimes tem aumentada a cada dia. Crianças e adolescentes são vítimas de abuso, estupros, violência física e psicológica. Estes acontecem infelizmente no próprio ambiente escolar ou familiar. Essa é a ocorrência dentro das escolas, e as margens para resolução deste problema só se alargam.

Por que sexualidade deve ser abordada no contexto escolar?

Devido as mudanças ocorridas no mundo pós globalizado, a sexualidade tem alcançado mais precocemente os jovens, que não possuem orientação em casa, pois o Tabu ainda existe quando o tema é sexo. Devido a ele o número de gravidez precoce, abandono, famílias desestruturadas e etc. Têm aumentado cotidianamente.

Esse não é um problema da escola, é social, mas a escola talvez seja o único meio de contorno para essa situação e seus agravantes. Devido aos debates ocorridos no contexto escolar e as práticas trabalhadas por poucos professores, os estudantes podem se posicionar e questionar sobre problemas enfrentados e que na maioria não podem compartilhar em casa, pois a maioria dos familiares ainda permanecem arcaicos.

> É importante compreender que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas política e social. Desta maneira, a sexualidade é aprendida, construída de diferentes modos, por todos os sujeitos ao longo do tempo e das culturas. Partindo do princípio de que a teoria da construção social sustenta o argumento de que a sexualidade é socialmente construída considerando tempo e culturas... "invenção social", ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades" (LOURO, 2000, p.10).

Falar de sexualidade na escola vai desde discutir a higiene pessoal, ao compartilhamento de objetos, ao uso de banheiros heteronormativos, até a vida sexual ativa precoce. Freire afirma que a educação seja apta ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito,

construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. Uma educação que não domestique, mas liberte. Segundo Silva *et.al* (2019)... a educação é a chave que nos permite compreender e nos apossar desta dialética realidade, para fazer dela um processo de desconstrução, construção e reconstrução... Ela cria a oportunidade de desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre o que determinamos como realidade e sobre o modo como ela nos cerca.

Ao contrário do que se permeia na mídia, a escola não pretende induzir o sexo ao menor, mas informá-lo sobre as consequências que o sexo indevido ocasiona. O uso de preservativos e anticoncepcionais é uma escolha, que tomada de forma errônea pode possivelmente levar a uma gravidez não intencional ou pior, a uma IST (infecção sexualmente transmissível).

Casos de abuso ocorrem diariamente entre colegas, familiares e funcionários, mas em alguns casos, a vítima mal consegue identificar que está sofrendo por não compreender o que é um abuso sexual. Até um caso mais simples de demonstração corporal nas redes sociais pode incitar a pedofilia, sexismo, tráfico de pessoas e objetificação. Sem deixar de citar também os famosos (ou não) casos de feminicídio, e LGBTfobia (ódio gratuito a comunidade LGBTQIAP+).

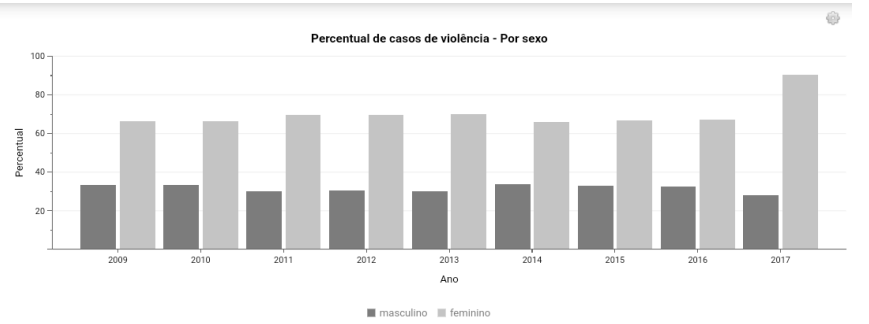


Figura 5: Porcentagem gráfica de violência sexual (Fonte: Ministério da saúde, 2020).

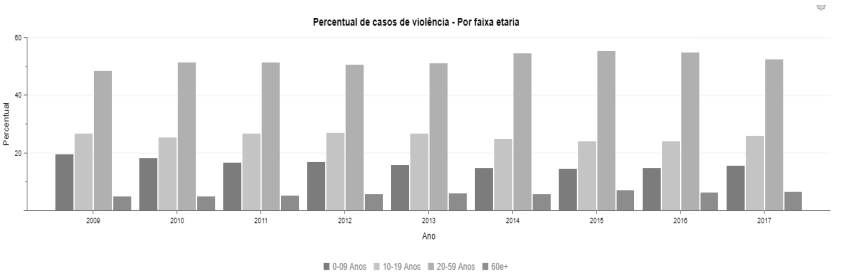


Figura 6: Porcentagem gráfica de violência por faixa etária (Fonte: Ministério da saúde, 2020).

A figura 5 ilustra o percentual de óbitos ocorridas do ano de 2009 até o ano de 2017. O maior número de homicídios prevalece no sexo biológico feminino. Estima-se essa ocorrência pela ilusão de "sexo frágil", violência doméstica, objetificação e sexismo. Em paralelo quando observamos a figura 6 percebemos uma predominância em violência aos mais jovens, de 10 aos 59 anos. Estima-se que grande parte dessa violência ocorra devido à orientação sexual, que se faz predominante nessa faixa etária, quando nesse período a homofobia ainda não era considerada crime, status de mudança em 13 de junho de 2019 pela Lei de Racismo (BRASIL, 1989), que hoje prevê crimes de discriminação ou preconceito por "raça, cor, etnia, religião e procedência nacional".

É papel da escola cumprir o disposto em lei garantindo o direito ao respeito, a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (CIVIL, 2014, Art. 17).

Discutir a sexualidade no âmbito escolar tem o poder de diminuir todos esses agravante da vida juvenil. Os jovens não precisam viver com medo ou se sentirem ameaçados no convívio social. A escola pode e deve conceder a ele o poder do conhecimento e a capacidade de fazer escolhas corretas de acordo o Art. 18 descrito no Estatuto da criança e Adolescente (ECA) (CIVIL, 2014). É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Não necessitamos de muito pra que ocorram tais mudanças nesses índices, basta que os jovens sejam ouvidos e conduzidos, para identificarem seus desejos, seus momentos, suas oportunidades e, sobretudo aquilo que ameaça sua integridade física, psicológica e emocional.

De qual maneira a sexualidade deve ser inserida na escola?

A escola tem por obrigação em Lei de ser mediadora desse processo de descobrimento que é a sexualidade pessoal. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios de acordo a Lei nº 9.394/1996: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância ("Lei de diretrizes e bases da educação nacional", 1998, Art. 3º).

O tema deve ser abordado de forma clara e objetiva, imparcial, crenças ou imposições. Fazendo com que o alunato entenda as particularidades, os meios de convívio e aceitação. Silva *et.al* afirma que primeiro, a educação precisa contemplar as necessidades e as diferenças existentes entre os grupos sociais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (O Art. 3º, inciso XLI BRASIL, 1988). Segundo e, ao mesmo tempo, deverá forjar certo número de sentimentos e de práticas comuns aos membros da sociedade. É importante entender que a prática não pode ser obrigatória, permitindo aos que não se sentirem a vontade a liberdade de sair do espaço, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança (O Art. 5º, inciso XLI BRASIL, 1988).

Divulgar informações, conceitos, estatísticas e dados sobre os problemas afetados, e principalmente propor o diálogo aberto para criar um ambiente de confiança, respeito e empatia. Para (SILVA et al., 2019), é necessário que o educador perceba-se como um sujeito de transformação a quem cabe o exercício e o papel de formador, sendo o mediador no processo de construção do conhecimento e da interpretação da realidade, baseado em seu princípio de construir, desconstruir e reconstruir.

Sobretudo o cenário criado deve ser de confiança e sem julgamentos, que permita aos estudantes se posicionarem, questionar e serem questionados. O objetivo central é o esclarecimento sobre certo tema, enfatizando causa e efeitos.

> Portanto, fica nítida a necessidade de programas protetivos que atuem nos ambientes escolares, a fim de se minimizar a violência e exclusão voltadas às pessoas de sexualidade diferente da heterossexual e com expressão de gênero diferente da cisgeneridade. Deve-se investir na permanência na escola com políticas próprias para melhorar a qualidade do ambiente para todos, entendendo que nem sempre o jovem LGBT terá a proteção emocional/física em casa. A escola tem a opção (e eticamente, o dever) de ser esse ambiente mais saudável e minimamente acolhedor para as diversas formas de ser (SONETTI; GARCIA, 2020).

Segundo Lemov (2011, p. 253) o questionamento é uma construção em degraus, estrutura organizadora e sólida, a escada é capaz de elevar os alunos a qualquer altura. Baseado nessa concepção a abordagem do professor deve acontecer da seguinte forma: uma pergunta de cada vez, do simples ao complexo, para que os alunos tenham um raciocínio conciso e concreto, para que posteriormente pensem de uma forma mais profunda e ampla, dessa forma podem desenvolver e refletir suas ideias transformando-as em conhecimento significativo.

É importante lembrar-se de fazer a mesma pergunta *Ipsis litteris,* pois o aluno se preparou para responder aquela pergunta e não outra, não diminuindo a qualidade de sua resposta. A pergunta deve ser entendível, clara e concisa, para que os alunos possam compreendê-la.

Ainda, decomponha as ideias, divida as perguntas, retorne ao primeiro alunos que não conseguiu responde-la, e extraia mais, para que surjam mais respostas coerentes. O reforço positivo é uma das ferramentas mais poderosas em qualquer sala de aula. Muitos especialistas dizem que ele deve aparecer três vezes mais do que a crítica ou a correção.

O professor ainda deve se cordial, carinhoso, engraçado, entusiasmado, preocupado e estimulante, mas também rigoroso fiel às regras, incansável e, em alguns casos, até inflexível, para manter o diálogo com o aluno sem perder a autoridade que lhe é devida. E nunca se esque-

cer de reconhecer (quando as expectativas foram alcançadas) e elogiar (quando foram superadas).

Quais impactos e interferências alcançados pelas práticas pedagógicas no que discernem a sexualidade?

Os impactos são inúmeros na transformação pessoal, ao amadurecimento do pensamento crítico, as formas de convívio e aceitação, a mudança de comportamento, ao alcance de metas, objetivos, e realização de sonhos. Os impactos ocorrem também no convívio familiar e social. Adolescentes introspectivos, tímidos, julgados antissociais, se sentem sem dúvida, mais inclinados à convivência em público. Jovens considerados indisciplinados, problemáticos, têm uma melhora significativa em seu comportamento, não sentem mais a necessidade de serem notados, haja vista, que ocorre naturalmente ao inserir sua fala e idealizações nos momentos de diálogo. O espaço escolar reflete essas transformações positivas.

Não podemos deixar de citar os drásticos avanços que acontece nos diários escolares. Não mais despersuadidos os alunos mantém sua atenção voltada aos estudos, compreendem os diferentes tempos de se manifestarem. Não sentem a necessidade de abandonar a escola, diminuindo a evasão escolar. Aprendem a valorizar seu lado mais positivo, florescendo suas qualidades e talentos. São reconhecidos como jovens promissores e engajados em sua vida, especialmente acadêmica.

Outro ponto importante é a diminuição do índice de evasão escolar, principalmente por alunos da comunidade LGTQIAP+. Estes que se sentiam amedrontados, ameaçados, invisíveis, não representados... Passam a se sentir acolhidos e cuidados. Porém, não se pode afirmar que se sentem protegidos ou defendidos, porque não há mais necessidade de defesa, eles são aceitos e respeitados. O que é garantido em lei pelo Plano Nacional de Educação (PNE):

> Promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude; implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção

> contra formas associadas de exclusão; fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade ("PNE - Plano Nacional de Educação - Base Legal", [s.d.]).

Os impactos acontecem, em maior grandeza, na diminuição de estatísticas e dados a cerca de problemas relacionados à sexualidade juvenil. Assim como já é notório a queda dos índices de gravidez na adolescência (a partir do momento em que foi inserido nas escolas – Figura 7) superestima-se também a diminuição dos demais índices, sobremaneira os que contemplam a violência interpessoal, física e psicológica, os abusos e estupros. Resumindo os crimes passam a ocorrer em maioria pelos ignorantes, (quem não possui o saber) a quem cabe o Estado e Justiça cuidar.

Por meio da educação e acolhimento das diversidades, as violências e mortes futuras podem ser evitadas, tanto pela prevenção da heteroagressividade, cometida por discentes em relação às pessoas homo/transexuais, quanto pela evitação de que a própria pessoa cometa atos contra si, desde automutilação até tentativas de suicídio. transtornos mentais, como depressão, ansiedade e comportamento suicida (SONETTI; GARCIA, 2020).

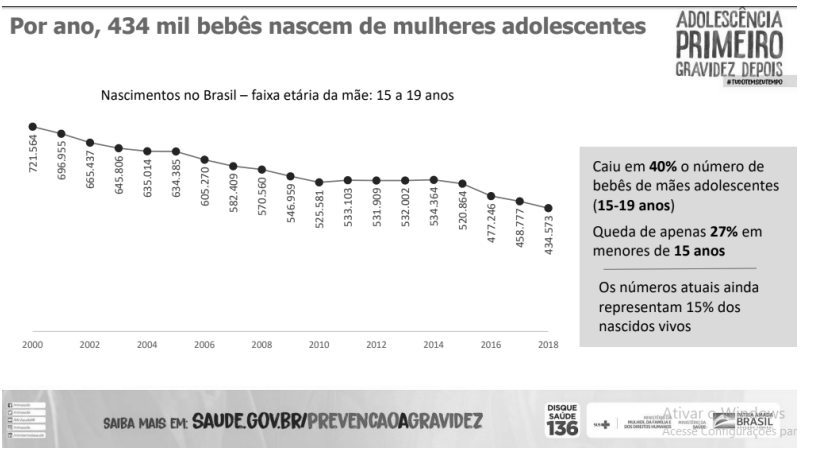


Figura 7: Índice de gravidez na adolescência. Fonte: OMS (2020).

Ou seja, dialogar sobre sexualidade no contexto escolar só garantem benefícios aos envolvidos, desde os alunos até aos órgãos públicos que se preocupam com as atividades juvenis. A escola deve antes de tudo conversar e esclarecer aos pais a real necessidade do trabalhar com o tema em sala de aula, para que estes livres de preconceito atuem no seu papel de formador na educação de seus filhos, juntamente com a participação escolar. Espera-se assim que ao iniciar o processo de diálogo aberto na escola e em casa em breve atinjamos se consiga atingir os demais níveis sociais e políticos do nosso país.

Considerações finais

Somente quando percebermos e analisarmos a gravidade dos problemas em que os nossos jovens estão inseridos e o seu pedido de socorro, entenderemos o quanto esse processo é importante e rompe as barreiras preconceituosas inseridas ao longo do tempo no contexto escolar. Garantir os direitos humanos básicos aos jovens nada mais é do que evoluir para uma sociedade justa e igualitária que abraça a diversidade, é caminhar para um país melhor.

O estudo encara o desafio de mudança da escola conteudista em uma escola transformadora e entende que se leva tempo para acontecer, ou muitas vezes ultrapassa o seu poder, guiada por um sistema falido e doutrinário. No entanto, faz-se crente que a partir da vontade e aceitação dos professores esse cenário pode e será modificado, priorizando os conteúdos mais relevantes e reais para o aluno e trabalhando diariamente pequenas questões relacionadas á sexualidade de forma clara, objetiva e sem julgamentos.

O principal intuito é quebrar o tabu sobre sexualidade. Demonstrar que sexo é um assunto que pode e deve ser abordado dentro dos espaços de convívio social, por que no mundo atual todas as coisas giram em torno do prazer, qual a melhor forma de prazer se não o sexo? Ou não.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do BrasilTexto constitucional originalmente publicado no Diário Oficial da União de 5 de outubro de 1988.**, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor**, 1989.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. [s.l: s.n.].

BRASIL. **A EDUCAÇÃO ENTRE PARES Sexualidades e Saúde Reprodutiva**. [s.l: s.n.].

CIVIL, C. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. . 2014.

EDUCAÇÃO, M. DA. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 1998.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. [s.l: s.n.].

PNE - Plano Nacional de Educação - Base Legal. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Prevenção de gravidez na adolescência é tema de campanha nacional. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46276-prevencao-de-gravidez-na-adolescencia-e-tema-de-campanha-nacional>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SÃO PAULO. Educação em Saúde Planejando as Ações Educativas. **Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo**, p. 115, 1997.

SILVA, A. R. DA et al. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMO COMO UMA PERSPECTIVA DE ACESSIBILIDADE SOCIAL. **Educação: Saberes e Prática**, v. 8, n. 1, 29 abr. 2019.

SONETTI, S. L.; GARCIA, M. R. V. ENSINANDO A DIVERSIDADE OU A TRANSFOBIA? UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS ESCOLAS DA REGIÃO DE SOROCABA-SP E SUA INTERSECÇÃO COM SAÚDE MENTAL. **Revista Prâksis**, v. 1, n. 0, p. 173, 10 jan. 2020.

TRAUMAS SEXUAIS EM ADOLESCENTES: UM OLHAR NEUROCIENTÍFICO DO EDUCADOR.

Shirley Santos Nascimento

Introdução

Eram dias muito comuns na sala do sétimo ano do ensino Fundamental II, quando um aluno (Z) se fazia cair aos risos de todos, pelo seu jeito extravagante de ser. Sempre alegre, sorridente, falante, participativo; costumava liderar a classe e até impor limites. Mas, em uma das manhãs a turma predominou-se silenciosa, mediante a ausência de Z. Nos próximos dias, a sala encontrou-se por igual exceto porque Z já se fazia presente. Seu entusiasmo calou-se, sua voz agora sussurrada, suas ideias, gritos, risadas já não se ouviam mais. No lugar das piadas predominou o choro, ao invés de respostas claras e objetivas, apresentava-me os exercícios em branco. Para não parecer invasiva, mantive distância diante das questões não a mim respondidas, algo acontecia, mas não sabia o quê.

Até que um dia uma de suas amigas decidiu-me contatar e explicar o ocorrido, pois já não aguentava mais a cumplicidade do seu silêncio. Z havia sido brutalmente violentado, eram inúmeras marcas em seu corpo da surra que havia levado com um cabo de madeira. Apesar de indignada fui esclarecer a situação com o mesmo e tive acesso a sua história: rejeitado pela mãe ainda criança, não conhecia o pai; foi acolhido pela avó que morava com seu filho. Z encontrou "alento" no seio familiar, cresceu e estudou, porém, sempre ajudou nos cuidados da casa.

Muitas vezes era surpreendido por atitudes "maldosas" dos seus em questionar e desfazer o seu trabalho doméstico; seu tio o maltratara e molestara sempre que desejado sob o consentimento de sua avó, já idosa. Z cresceu consciente de seu "papel" em seu lar, e mesmo em meio a tanto sempre encontrou forças pra superar tudo sozinho. Aquele sofrimento para mim tão cruel, para ele passageiro, não desejava denúncia à família amada, só precisava de um tempo para se recompuser.

Histórias como essa emocionam e nos tiram a razão por violarem os limites físicos e psicológicos da vítima, gerando consequências gravemente negativas para a criança e adolescentes. Infelizmente Z não é o único, o aumento no meio escolar, de alunos que possuem traumas sexuais têm-se tornado comum. São inúmeros os impasses ocasionados ao desenvolvimento afetivo, comportamental e social, mas pouco se fala sobre o desenvolvimento cognitivo.

Sob este aspecto objetivamos uma análise das implicações na aprendizagem de crianças e adolescentes que possuem traumas de abusos sexuais. Que perdem o interesse nos estudos, ou a linha de raciocínio, mudam seu comportamento e atitudes em meio escolar, tornando-se retraída ou extremamente exibida. Já são sabidas as diversas consequências provocadas pelo abuso sexual, sobretudo o intrafamiliar, no entanto, pouco se discute a respeito da interferência deste no meio educacional, no que tange os aspectos neurológicos necessários para se concretizar a aprendizagem.

Este trabalho é desenvolvido sobre um catálogo bibliográfico sobre estudos de saúde em neurociência e traumas em vítimas de abuso sexuais e o processo de aprendizagem. A fim de compreender quais aspectos neurológicos são afetados durante a violência física e psicológica acometida no abuso sexual, sobre a seguinte indagação: de que maneira os traumas de abusos sexuais interferem na aprendizagem das vítimas?

Para responder a esta, seguiremos pelos seguintes capítulos: 1. O que se institui como abuso sexual – 2. O comportamento das vítimas de abuso sexual no ambiente escolar. – 3. A neurociência, o trauma e o processo de aprendizagem – Compreender estes permite entender que esse tipo de violência não provoca apenas danos físicos e emocionais, mas pode provocar uma série de desencadeamentos neurológicos que afetam diretamente o desenvolvimento cognitivo relacionado aos processos de aprendizagem.

A escola e os profissionais da educação precisam estar atentos para identificar e ajudar a reinseri-los em sua vida cotidiana no espaço escolar. Para fazê-lo são primordiais os estudos em neurociência para compreensão do funcionamento cerebral durante os processos de aprendizagem. Importa-nos salientar a parceria prioritária entre escola e o profissional de psicologia para tornar esta uma Escola Sensível ao Trauma.

O que se institui como abuso sexual

O abuso sexual é o termo denominado a violência sexual acometido a crianças e adolescentes, na busca e satisfação do prazer próprio, independente da penetração de órgãos genitais e/ou objetos. A exposição ao ato sexual ou similar, já é passível ao crime: expor a criança à pornografia, masturbação ou fazer sexo no quarto em que a criança dorme é para a criança uma cena de violência. Atos de sedução, *voyeurismo* (olhar), tocar, desnudar, acariciar, levar a assistir ou participar de práticas sexuais de qualquer natureza também constituem características desse tipo de crime. A expressão da violência física está inserida na lógica da obediência, de obrigar o outro a fazer aquilo que o mais forte determina. A violência expressa uma ameaça à integridade do outro, uma negação do outro, uma imposição de si e de seu poder ao outro (FALEIROS, 2001).

Segundo ANDI (Organização Integrante da Rede ANDI Brasil no Distrito Federal) O abuso sexual acontece pela utilização do corpo de uma criança ou adolescente para a satisfação sexual de um adulto ou de um adolescente, com ou sem o uso da violência física e de penetração. O abuso sexual é a utilização da sexualidade de uma criança ou adolescente para a prática de qualquer ato de natureza sexual ("Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes — Português (Brasil)", 2019). É definida como qualquer ato ou jogo sexual ou tentativa de obter um ato sexual, por meio do uso de força ou de coerção, ameaça de danos por qualquer pessoa, independente do grau de relação com a vítima no qual a violência ocorra (LIMA; DIOLINA, 2012).

Este pode ser acometido por pessoas de mesmo convívio familiar: relações complexas na família, parentes, próximos da vítima ou que possuem vínculo socioafetivo (*intrafamiliar*); ou pessoas externas ao lar

e sem vínculo socioafetivo (*extrafamiliar*). Embora a literatura tenha demonstrado que os abusadores intrafamiliares e extrafamiliares utilizam as mesmas estratégias para obter controlo sobre as suas vítimas (FILIPA; FERNANDES, 2018). O abuso sexual e, ainda mais, o intrafamiliar, é uma prática de difícil comprovação, onde a única testemunha é a própria vítima e o autor. Portanto, sendo um crime realizado "às escuras" e, às vezes, sem nem deixar vestígio material, considerado abuso prolongado.

É um dos atos de maior desrespeito e agressão que um indivíduo em formação pode sofrer. Violadas por pessoas que confiam e tem muitas vezes suas referências, são obrigadas a calar-se, e quando muitas vezes, denunciam são sufocadas por descrença ou omissão do familiar ou algum ouvinte (LIMA; DIOLINA, 2012). Através do incesto ou abuso transgride-se o tabu do imaginário social, as leis e uma relação de proteção e respeito à autonomia da vítima. Nessa transgressão a pessoa vitimizada não tem a opção e as condições de resistir, de dizer não, sendo obrigada/seduzida à passividade (FALEIROS, 2001).

Apresentando dados

A incidência de crimes de violência contra crianças e adolescentes configura-se nos mais acometidos em todo o mundo. O abuso sexual é um fenômeno de grande ocorrência no escopo da violência contra crianças e adolescentes, uma vez que se configura por diversas práticas sexuais, tais como manipulação da genitália, pornografia, exibicionismo, assédio sexual, estupro, incesto e prostituição infantil (PÁDUA SERAFIM et al., 2011).

O Brasil não foge a regra, em 2018 registrou ao menos 32 mil casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes, o maior índice de notificações já registrado pelo Ministério da Saúde. O índice equivale a mais de três casos por hora - quase duas vezes o que foi registrado em 2011 (figura 1). De lá para cá, os números crescem ano a ano, e somam um total de 177,3 mil notificações em todo o país ("ESTATÍSTICAS - Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora - CAOP Informa - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente", 2019).

A figura apresenta os dados referentes ao ano de 2011 até 2018, no que cerne a respeito do abuso sexual em idades distintas (0 a 9 anos e 10 a 19 anos), tendo um acréscimo de 18,704 casos. A incidência de crimes é maior em mulheres independente da idade, 84,3% versus 15,7% em homens. Com índice de repetição de 45,3% em idade mais avançada. Os dados ainda estão representados em localidade de maior ocorrência em ambiente doméstico, e perpetuando amigos e figura paterna como maiores agressores.

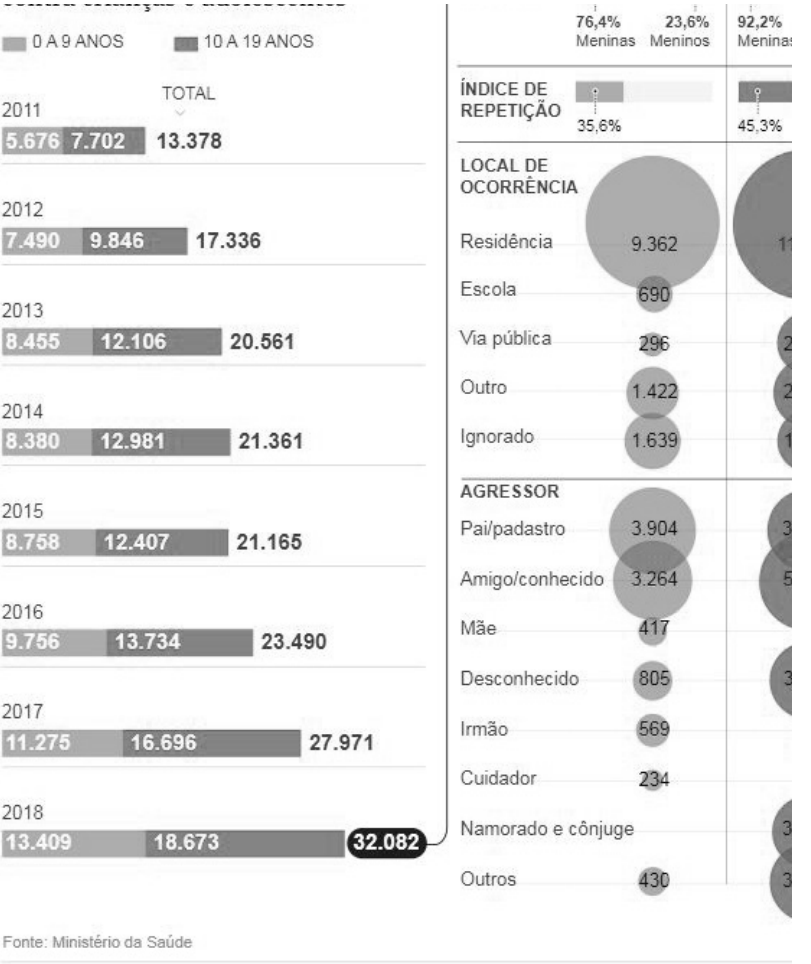


Figura 1: Dado de abuso sexual. Fonte CAOP

Especialistas apontam o crescente número devido à gestão governamental do país, desde janeiro de 2019, que encerrou a temática sexualidade nas escolas, que informa e auxilia os jovens no conhecimento a respeito da violência sexual. Ao longo do ano, programas federais foram descontinuados, e a desarticulação entre entidades da sociedade civil e entes governamentais vive momento crítico. O MEC confirmou ter extinguido as políticas com a temática e argumentou que agora elas estão concentradas no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), comandado por *Damares Alves* ("ESTATÍSTICAS - Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora - CAOP Informa - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente",2019).

Realizado em parceria com universidades e destinado a capacitar professores, o programa "Escola que Protege" (Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes para promoção e a defesa dos direitos dessa população e o enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar) foi encerrado sem previsão de volta. Assim como a Comissão Intersetorial de Enfrentamento a Violência e Exploração Sexual Infanto-juvenil - que articulava iniciativas dos ministérios dentro do governo. Sem essas iniciativas fica impossibilitado o combate e prevenção à violência sexual em crianças e adolescentes.

Durante coletiva on-line realizada no dia 18 de maio de 2020 (Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes) o MMFDH divulgou o balanço do Disque 100 com dados sobre violência sexual contra o grupo. A Ministra *Damares Alves* incentivou jornalistas e especialistas a refletir sobre os resultados do levantamento. "A produção de dados é a contribuição que este Ministério dá para toda a sociedade trabalhar o tema. Cada informação nos diz muito sobre a lógica de como a violência acontece", ponderou.

> Dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a

2018... A violência sexual figura em 11% das denúncias que se referem a este grupo específico, o que corresponde a 17 mil ocorrências. Em comparação a 2018, o número se manteve praticamente estável, apresentando uma queda de apenas 0,3% ("Alguns aspectos sobre o abuso sexual contra crianças - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente", 2019).

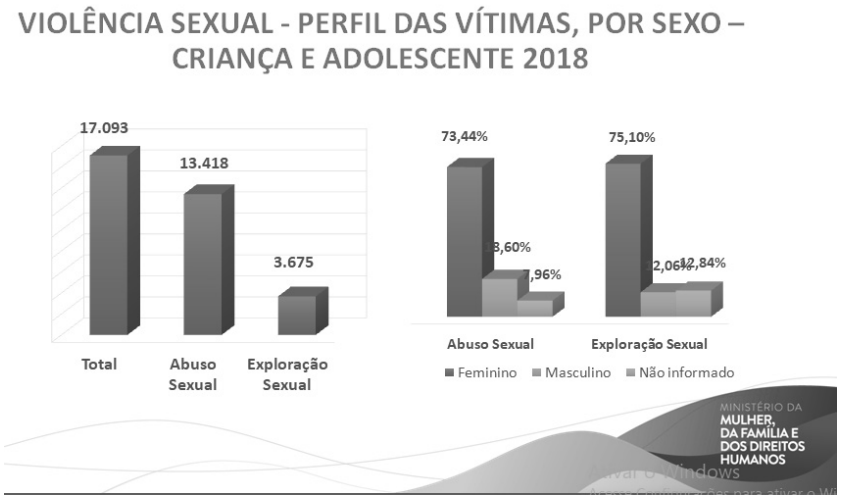


Figura 2: Perfil de vítimas por violência sexual. Fonte: Brasil

A figura 2 apresenta os dados de 2018: das 17, 093 ocorrências de violência sexual 13,418 correspondem ao abuso sexual, numero demasiadamente grande ao analisarmos a mostra total dessa população, cerca de 61.156.335, a qual representa quase 30% (segundo o IBGE 17,1 % apenas para os até 12 anos) da população total do País, 207 milhões ("IBGE - Perfil das crianças do Brasil"; " Projeção populacional infantil por Unidade da Federação e Brasil | INCA - Instituto Nacional de Câncer", 2020). Configurando-se em crime por sexo quando em taxa de 73,44% superior em mulheres que em homens, justificada, muitas vezes, pela criação de uma relação dividida entre a sedução e prazer e a agressão, a trama do abuso se opera quando o abusador espreita a vítima para fazê-la cair na armadilha da sedução ou da ameaça. Busca

ressaltar ou fazer parecer que a vítima é sua preferida, paradoxalmente, não se vê violento (FALEIROS, 2001).

Já a figura 3 é uma estimativa de comparação entre os anos de 2018 e 2019 no que tange o agressor nos casos apurado. Relata-se a maioria dos crimes de abuso sexual intrafamiliar com mãe, pai e padrasto como principais abusadores (seguido por tio, vizinho, namorado, avô, irmão). É comum, na sociedade brasileira pressupor certa justificativa social: A correção física visa à obediência, enquanto a violência sexual é articulada a uma complexa relação de poder/prazer, num contexto de uma família fragilizada por condições sociais inadequadas ou psicossociais como imaturidade, superproteção, rejeição. Ou outrora se estabelece a "disciplina errática": a agressão é seguida de carícias, como forma de reparação, acusa-se a vítima, mas o agressor tenta "compensar" ou mascarar sua culpa com o afago e o discurso do prazer ou poder que possa exercer (FALEIROS, 2001).

	Curto prazo	Lon
Físicas	Pesadelos e problemas com o sono, mudanças de hábito alimentares, perda do controle de esfíncteres.	Dores crônica transtornos doenças do gastrointest alim
Comportamentais	Consumo de drogas e álcool, fugas, condutas suicidas ou de autoflagelo, hiperatividade.	Tentativa dependência transtorno
Emocionais	Medo generalizado, agressividade, culpa e vergonha, isolamento, ansiedade, depressão, baixa estima, rejeição ao próprio corpo (sente-se sujo).	Depressão, estima, sent
Sexuais	Conhecimento sexual precoce e impróprio para a sua idade, masturbação compulsiva, exibicionismo, problemas de identidade sexual.	Fobias sexu sexuais, falta incapacidade alterações da

Figura 3: Comparativo entre 2018-2019 na relação suspeito X vítima do abuso sexual.
Fonte: Brasil.

Sobre essas condições familiares salientamos ainda como fator relevante os casos em omissão, quando a vitima é impedida de denunciar. O autoritarismo e o machismo são os fundamentos dessa condição, mas há uma relação de cumplicidade e silêncio entre a mãe, o pai/padrasto, os irmãos e enteados e os vitimizados, de contrato de sobrevivência e de proteção. O abusador é ao mesmo tempo próximo e o provedor (FALEIROS, 2001).

Diante de tantos dados apresentados pelo próprio governo é infundada a sua falta de ação. É preciso que o governo trabalhe a favor da população e não contra a mesma. Diversos países, como Espanha, EUA, e Austrália já desenvolvem capacitações para profissionais da educação e saúde para lidarem com a temática e os possíveis traumas consequentes dela, diminuindo-se os índices de violência sexual contra crianças e adolescentes.

Configurando o abuso sexual em trauma.

O abuso sexual trata-se de uma profunda violação nos limites físicos e psicológicos, gerando implicações gravemente negativas para a vítima ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e social, constituindo-se em trauma. O abuso sexual pode ser descrito ainda como uma forma de violência física ou psíquica, na qual o abusador, sem consentimento válido, aproveita-se de sua superioridade hierárquica ou confiança da criança, a fim de promover sua satisfação sexual, causando, assim, no menor, uma série de danos (GONÇALVES, 2017).

> A Psicóloga, Carmem Cabral e seus colaboradores, ao tratar do assunto reporta a opinião de diversos autores que apontam o abuso sexual como um trauma severo, inserido no termo "Sindrome da Criança Maltratada" Relata que: "Essa síndrome esclarece a dimensão doentia da família que não estabelece proteção suficiente para o filho, permite a presença do abusador dentro da própria casa, ameaças explicitas ou veladas e o estabelecimento de segredos sobre os abusos. Relações familiares com tal nível de doenças trazem conse-

> quências desastrosas no desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente. O processo de desestruturação da personalidade ocorre quando, às fixações previas do desenvolvimento infantil, do individuo soma-se a um trauma. Nessa situações podem ocorrer doenças psíquicas como: transtorno do stress pós-traumático, transtorno boderlaine e antissocial de personalidade, depressão, uso de drogas, delinquência, prostituição e distúrbios ligados à personalidade do individuo" (SCHERER 2011,P.40 apud VIEIRA BRAZ DE LIMA; DIOLINA PSICOLOGIA, 2012).

De acordo Pádua Serafim et al., (2011) se estabelece forte associação entre abuso sexual e transtornos mentais, tais como: transtorno afetivo, transtorno de estresse pós-traumático, distúrbios alimentares, dependência química e transtornos psicossexuais, é frequente, sobretudo em abuso intrafamiliar, o abandono ou desapego da família a vitima após o ocorrido, deixando-os mais suscetíveis e vulneráveis a maus hábitos ou dependência (álcool, drogas e prostituição).

O estudo elaborado por Pádua Serafim et al., (2011) conclui um percentual de 77,6% na totalidade da amostra, o seguinte panorama quanto aos aspectos afetivos e emocionais investigados por meio dos instrumentos de avaliação psicológica: culpa (77%), vergonha (64%), medo (61%) e insegurança (59%). Essas são as consequências mais graves acometidas pelo abuso, pois impede a concretização da formação da personalidade da criança. "O processo de desenvolvimento da personalidade ocorre quando, a fixação previa do desenvolvimento infantil do individuo, soma-se ao trauma do abuso" (LIMA; DIOLINA, 2012).

Os traumas do abuso sexual podem ser classificados de acordo as suas características, apresentadas como consequência de curto e de longo prazo: físicas, comportamentais, emocionais, sexuais e sociais. De acordo a figura 4 (LIMA; DIOLINA, 2012).

	Curto prazo	Longo prazo
Físicas	Pesadelos e problemas com o sono, mudanças de hábito alimentares, perda do controle de esfíncteres.	Dores crônicas, hipocondria ou transtornos psicossomáticos, doenças do sono, problemas gastrointestinais, patologias alimentares.
Comportamentais	Consumo de drogas e álcool, fugas, condutas suicidas ou de autoflagelo, hiperatividade.	Tentativa de suicídio, dependência de drogas e álcool, transtorno de identidade.
Emocionais	Medo generalizado, agressividade, culpa e vergonha, isolamento, ansiedade, depressão, baixa estima, rejeição ao próprio corpo (sente-se sujo).	Depressão, ansiedade, baixa estima, retração dos sentimentos.
Sexuais	Conhecimento sexual precoce e impróprio para a sua idade, masturbação compulsiva, exibicionismo, problemas de identidade sexual.	Fobias sexuais, disfunções sexuais, falta de satisfação ou incapacidade para o orgasmo, alterações da motivação sexual, tendência a estupros e prostituição, dificuldade de estabelecer relações sexuais.
Sociais	Déficit em habilidades sociais, retração social, comportamentos antissociais.	Problemas de relação interpessoal, isolamento, dificuldades de vínculo afetivo com os filhos.

Figura 4: classificação de traumas: Curto e longo prazo. Fonte: Lima e Diolina 2012.

É importante entender que esse trauma não traz apenas essas consequências, devido ao descontrole a curto e longo prazo a criança ou o adolescente abusado sexualmente pode perder o desejo pela aprendizagem e apresentar condutas diferentes daquelas que até então mostrava. O trauma consegue desativar partes cerebrais responsáveis por concretizar o aprendizado ou formar a memória.

É necessário estar atento aos primeiros sinais de traumas sofridos por tentativas ou abusos sexuais: hábito alimentar, sono, medo, erotização e percepção sexual, mudanças repentinas no comportamento, perda de interesse pelos estudos e pelas brincadeiras, a dificuldade de atenção, de socialização e de aquisição de conhecimentos, dificuldades de se ajustar, isolamento social, déficit de linguagem e de aprendizagem, fugas de casa, ideias suicidas e homicidas, automutilação e agressividade também são frequentes.

Qual o comportamento das vítimas de traumas de abuso sexual no ambiente escolar.

O trauma é entendido como lesão provocada por violência ou força externa, podendo ser físico ou psicológico. É classificado em dois tipos: trauma (decorre apenas uma vez) e trauma complexo (decorrência e recorrência numerosas). Ambos podem gerar estresse pós-traumático e acarretar em uma série de implicações á saúde. Para o abuso sexual poderá ser classificado de acordo ao tipo de abuso: extrafamiliar (trauma) e intrafamiliar (trauma complexo). A classificação ocorre porque em sua maioria o abuso intrafamiliar não acontece apenas uma vez e envolve o impacto amplo e de longo prazo.

A Rede Nacional de Estresse Traumático Infantil (NCTSN) fornece uma definição de trauma complexo. Primeiro, o trauma complexo envolve a exposição precoce a experiências traumáticas contínuas e repetidas, que incluem fatores como abuso físico, sexual e / ou emocional, negligência significativa e / ou violência. Esse tipo de trauma é *interpessoal*. Isso significa que a fonte do trauma da criança é uma pessoa ou pessoas que deveriam estar lá para cuidar e protegê-las, mas que são a fonte de seu terror ou dano (Queensland University of Technology, [s.d]).

O comportamento de crianças e adolescentes é o primeiro indicativo que esta sofreu violência sexual, e que está em trauma. Este, geralmente se diferencia no ambiente domiciliar e escolar. Em casa as vítimas tendem a se reprimir, sentirem medo, se isolarem ou demonstrarem apego demasiado a alguém de confiança. Pode depender se o abuso é ou não conhecido pelos seus familiares e se ocorreu em meio intrafamiliar ou extrafamiliar.

Já em ambiente escolar essa variável não aparece, haja vista que, em sua maioria, seu agressor não está presente. A vítima se encontra em um ambiente seguro, mas, mesmo nessa condição pode não conseguir estabelecer um vínculo de confiança. "O medo da intimidade" é caracterizado pela impossibilidade de estabelecer uma ligação afetiva, com confiança e atenção recíproca. Esse medo está relacionado à possibilidade de reviver experiências traumáticas vividas e também ao sentimento de desconfiança (LIMA; DIOLINA, 2012).

Segundo Cozolino (Queensland University of Technology, [s.d]) as respostas comportamentais que podem ocorrer podem variar, mas geralmente caem em duas categorias principais:

- **Hyperarousal** - quando a resposta de luta ou fuga do aluno está ativa e você pode ver comportamentos de ataque ou fuga em resposta, agressividade.
- **Hypoarousal** - quando a resposta de congelamento do aluno está ativa e você pode ver respostas evasivas e até dissociativas.

Sobre essa classificação podemos analisar diferentes tipos de comportamentos acometidos na escola de alunos que sofreram traumas complexos:

- Excessivamente ansioso e luta para se envolver com atividades de aprendizagem; - excessivamente emocional, argumentativo ou verbal ou fisicamente agressivo; - esgotado e sai da sala de aula ou da escola para encontrar um lugar para fugir, se acolher; - distante e difícil de alcançar, ou age de maneira a diminuir seu corpo (como cobrir a cabeça, se esconder em espaços cobertos ou se enrolar em posição fetal) (Queensland University of Technology, [s.d]).

Esses alunos estão passando por um evento fisiológico muito real que requer uma resposta cuidadosa e informada para os adultos ao seu redor que podem desencadear outros comportamentos, taxados muitas vezes, como indisciplina. Quando percebem a ameaça, podem sofrer uma resposta de fuga, luta ou congelamento muito sensível e muitas vezes esmagador, o que, é claro, pode levar a comportamentos preocupantes. É a *percepção da ameaça* , e não a existência de uma ameaça real, que desencadeia essa resposta (Queensland University of Technology, [s.d]) .

Essa resposta é involuntária do cérebro que se acostumou a estar em alerta e hiperativo, diminuindo outras capacidades, como o aprendizado. Essa modificação acontece no córtex pré-frontal, agora mais lento. Esses alunos terão muita dificuldade em se envolver

em atividades de aprendizado, podem estar fisicamente presentes, mas, cognitivamente ausentes. Isso explica o número desses alunos que apresentam lacunas no aprendizado ou que enfrentam dificuldades contínuas de aprendizado (Queensland University of Technology, 2020).

A neurociência, o trauma e o processo de aprendizagem.

Os comportamentos que adquirimos ao longo de nossas vidas resultam do que chamamos de aprendizagem. Na escola o aluno aprende o que é significativo e relevante para o contexto atual de sua vida. Se a "sobrevivência" é a nota, o cérebro do aprendiz selecionará estratégias que levem à obtenção da nota e não, necessariamente, à aquisição das novas competências (GUERRA, 2012). Aprender é uma característica inerente ao ser humano, para sua sobrevivência, o fazemos quando adquirimos competências para concretizá-lo no dia a dia, através da aplicabilidade das atitudes, habilidades e conhecimentos. É possível aprender, desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos graças à capacidade que o cérebro possui de modificar-se. Aprender demanda das diversas funções mentais como atenção, memória, percepção e emoção.

Segundo Cozolino a aprendizagem consiste em modificar o cérebro por meio da prática pedagógica, compreendendo-o como um "órgão social". Essa modificação é possível devido à neuroplasticidade cerebral, que é a capacidade que o cérebro tem de, por meio da interação social ou de estímulos do ambiente, "modificar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e a sua forma" (DO PINHO, 2018). Dehaene declara que o cérebro é um órgão plástico, onde a experiência dita sua lei tanto quanto o gene; o cérebro das crianças envolve milhões de circuitos redundantes que podem se compensar cada aprendizagem nova altera a expressão de nossos genes e modifica nossos circuitos neuronais (NASCIMENTO. S.S E GUARESI.R, 2015).

A aprendizagem é explicada pela neurociência, que estuda e explicam as conexões dos neurônios, células cerebrais que impulsionam

estímulos nervosos e se apresentam como ponte para uma nova aprendizagem. Para Nascimento e Guaresi (2015) é o resultado do conjunto de ações desenvolvidas pelo sistema nervoso, tanto periférico como central, com o intuito de entender e reter na memória o significado de um ou mais estímulos que chegam ao córtex cerebral através dos sentidos. A neuroplasticidade é considerada fundamental para a aprendizagem, já que é graças a ela que o cérebro é capaz de armazenar informações, "sendo considerada a base funcional da memória" (DO PINHO, 2018).

Ao analisarmos os pressupostos neurocientíficos para a aprendizagem, devemos considerar duas áreas: neurobiologia e neuropsicopedagogia, para entendermos a qualificação da aprendizagem em alunos expostos ao trauma complexo por abuso sexual. De acordo a *neurobiologia* o cérebro é dividido em três partes: Tronco cerebral, sistema límbico, córtex pré-frontal (figura 5).

O tronco cerebral ou encefálico.

É a primeira parte do sistema nervoso a se desenvolver em bebês. Associado a vários sinais vitais, como o ciclo sono-vigília, consciência e controle respiratório e cardiovascular. Ele gerencia duas partes importantes do sistema nervoso: o sistema nervoso parassimpático (**SNP**) e o sistema nervoso simpático (**SNS**).

- O **PNS** cuida das principais funções reguladoras que nos mantêm vivos, como temperatura corporal, frequência cardíaca, respiração e pressão arterial. Possui a função de fazer o organismo retornar ao estado de calma em que o indivíduo se encontrava antes da situação estressante.
- O **SNS** possui um mecanismo de proteção que se torna particularmente ativo em situação de estresse, emergência, ou ameaça. Deixando o indivíduo em alerta, comumente entendido como a **resposta de luta, fuga ou congelamento.**

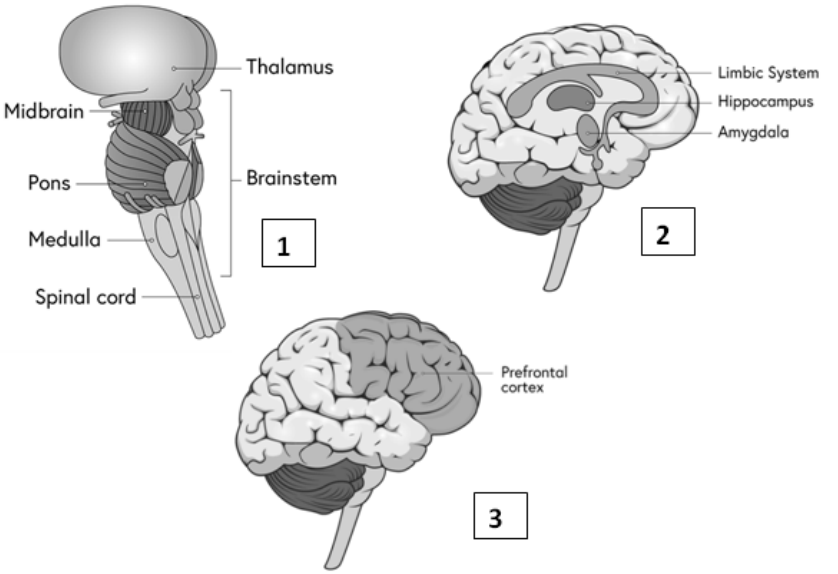


Figura 5: 1- Tronco cerebral; 2- Sistema límbico; 3- Córtex-frontal. Fonte: Queensland University of Technology.

O sistema límbico

Conhecido como cérebro emocional. Desenvolve-se rapidamente entre 3 a 4 anos de vida. O cérebro é dividido em duas metades ou hemisférios. É um conjunto de estruturas, grupos de neurônios, que formam áreas específicas com funções em respostas para as emoções.

- **Amígdala:** ajuda a gerenciar as emoções e se relacionar com os outros, responsável pelo controle da agressividade.
- **Hipocampo:** tem um papel importante na aprendizagem e na criação, armazenamento, recuperação e uso de memórias. Controla todo o ciclo biológico, sono, fome, sede, temperatura corporal e é o centro da atividade sexual.
- **Tálamo:** responsável pelas funções motoras e sensitivas.
- **Septo:** O septo coordena as relações entre as sensações de prazer, memórias e as funções sexuais, como o orgasmo.

- **Corpo Mamilar:** é responsável pela transmissão dos impulsos oriundos das amígdalas e do hipocampo. Também funciona na manutenção da memória recente e da memória espacial ligada à localização de objetos e eventos.

O córtex pré-frontal

O córtex é constituído por várias camadas complexas que formam o exterior do cérebro, é a ultima parte a se desenvolver. È aqui que ocorre a neuroplasticidade Permanece bastante mutável ou maleável em resposta à experiência e à aprendizagem humanas ao longo da vida, concentra as habilidades cognitivas, como atenção, memória, concentração, e organização. Também ajuda a controlar impulsos e emoções, a formar a personalidade.

A neurobiologia afirma que a aprendizagem só pode acontecer com interação dessas três partes cerebrais. Quando a atividade neural no tronco cerebral está sobrecarregada e a atividade do córtex pré-frontal é inibida, a capacidade do aluno em aplicar à lógica, resolver problemas ou resolver seus sentimentos e respostas comportamentais é bastante limitada (Queensland University of Technology, [s.d.]). O que vai ser explicado pela *neuropscicopedagogia*, ciência responsável pela relação entre o funcionamento do cérebro e a aprendizagem humana. Incluindo os estudos das neurociências, os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia.

Podemos entender o processo de aprendizagem da seguinte forma: ao se entrar em contato com algum estímulo externo, o cérebro começa a trabalhar intensamente para dar uma resposta, promovendo conexões sinápticas que vão gerar a aprendizagem, resgatando a memória ou aprendizado prévio e assimilando para concretizar novo aprendizado. Esses estímulos se adéquam a cada faixa etária, portanto, é preciso saber quando se dá as maturações neurológicas para se estimular adequadamente essas conexões e chegar ao processo de aprendizagem.

Os estudos apontam que quanto maior o envolvimento emocional ao estímulo externo, maior a plasticidade cerebral ocorrida, para tan-

to, maior efetividade no processo de aprendizagem, podendo ser vista como uma associação de estímulo-resposta. O nosso cérebro faz modificações em sua organização e estrutura de funcionamento mediante as experiências vividas.

Para a neuropsicopedagogia a aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivo, e só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada, ou seja, a emoção e a cognição juntam-se para produzir aprendizagem, a emoção emanada do corpo e da sua motricidade (expressão voluntária do cérebro) gera uma multiplicidade de fenômenos psíquicos complexos (ações involuntárias do cérebro), a aprendizagem estabelece circuitos neuronais (FONSECA, 2014).

> A aprendizagem eficiente e com sucesso incorpora as emoções nas funções cognitivas da aprendizagem, seja a atenção, a análise perceptiva, a tomada de decisão, a regulação executiva, a memória ou a planificação de respostas motoras adaptativas, só com essa integração neurofuncional a aquisição de conhecimento pode ser construída. O sistema operativo cognitivo tem de incorporar o sistema operativo emocional e social, só dessa forma o cérebro internaliza e incorpora o que foi aprendido com a experiência(FONSECA, 2014).

Para Fonseca (2014) a componente emocional ou afetiva da aprendizagem pode, na sua dimensão positiva, encorajar, reforçar e aprofundar as funções motivacionais, cognitivas e executivas atinentes, mas, em contrapartida, na sua dimensão negativa, pode intimidá-las, adiá-las, bloqueá-las, descontrolá-las, e até mesmo, interrompê-las e dissuadi-las. Do ponto de vista da neurobiologia, o abuso deixa também marcas indeléveis no cérebro devido ao estresse experimentado (FALEIROS, 2001), impedindo que a aprendizagem aconteça.

O processo de aprendizagem abrange compreensão, assimilação, atribuição de significado e estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos a ele relacionados já armazenados. É um processamento resultante de processos cognitivos que envolvem

sensação, percepção, atenção e memórias (ZORZI e CAPELLINE, 2009). Em síntese, para aprender na escola a criança tem de exibir dois sistemas operativos, não só o cognitivo, a que se dá mais importância, mas também o emocional e social (FONSECA, 2016).

O que se tem comprovado é que, entre o nascimento e a adolescência, novos neurônios serão acrescentados ao cérebro, novos circuitos neuronais serão construídos em consequência da interação com o ambiente e da estimulação adequada (GONÇALVES DE OLIVEIRA, 2007), que podem vir a ser desacelerado ou interrompido mediante ao trauma sofrido. É importante que todos os profissionais da educação compreendam o impacto do trauma no funcionamento e no bem-estar de seus alunos. Para Nascimento e Guaresi (2015) faz-se necessário aperfeiçoar suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional, incluindo estudos neurocientíficos no dia a dia escolar, como o objetivo de atender aos alunos vítimas de trauma por abuso sexual.

"É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro de nossa esfera de saber e influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem" (CORREIA, 2010, p.36). Pois como demonstrado às influências emocionais negativas impedem que a plasticidade cerebral aconteça e posteriormente o aprendizado.

É importante notar que o aluno pode não está em comportamento de indisciplina, pirraça ou desinteresse, mas apenas não consegue se conectar com as partes cerebrais necessárias para o processo de aprendizagem. Conforme Fonseca (2016) as situações, os desafios ou as tarefas de aprendizagem não devem gerar no indivíduo qualquer vestígio emocional de ameaça, de desconforto, de insegurança, receio ou medo, ou remetê-lo a esse sentimento vivido outrora, pois neste caso a acessibilidade às funções cognitivas superiores de retenção, planificação, tomada de decisão, execução e verificação ficam bloqueadas e comprometem o funcionamento mental adaptado que retrata o processo de aprendizagem na sua fase final de fluência e de automaticidade (FONSECA, 2016).

A escola precisa se fazer inclusiva a todos, sobretudo a esses alunos que são vítimas de más ações de outros e não comportam um mecanismo de defesa para superação. Para Nascimento e Guaresi (2015) a inclusão escolar só acontece quando três elementos básicos estão inseridos: a presença, a participação e a construção do conhecimento. Este aluno merece estar inserido em espaço escolar público de socialização e aprendizagem, obtendo condições escolares necessárias para sua particularidade e desenvolvendo os processos necessários para alcançar e objetivar seus conhecimentos ali construídos.

Na história da educação mudou-se a clientela, os professores, as práticas escolares, os valores, as condições sociais, políticas e econômicas. No passado a maioria estava fora da escola, hoje, a maioria está dentro dela, mas agora vítima, como nunca, da ilusão de inclusão (NASCIMENTO. S.S E GUARESI.R, 2015). Elaborar ações educativas com base no conhecimento da neurociência é dispor de ferramentas capazes de analisar o percurso da aprendizagem para que se alcance o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem (GONÇALVES DE OLIVEIRA, 2007).

A escola torna-se então a principal responsável para que a educação valorize alunos vítimas de trauma e suas relações e interações cognitivas para vencer a violência sofrida e dar continuidade ao seu processo de aprendizado e formação de sua personalidade. Consideramos positivo o diálogo entre a educação e as neurociências na busca pelo sucesso nas práticas pedagógicas, já que "as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes" (DO PINHO, 2018).

O trabalho nas escolas deve ser feito para ajudar os alunos que sofreram traumas a sentirem-se seguros e apoiados, para acalmar a atividade hiperativa do tronco cerebral e incentivar a atividade cortical pré-frontal que está off-line ou adormecida, a escola deve ser convertida em uma *"Escola Sensível ao Trauma"* na missão de reparar os danos vividos na situação de violência sexual. A neurociência diz que esse aluno está passando por um grave evento neurobiológico e fisiológico e que por um tempo, está fora de seu controle (Queensland University of Technology, [s.d.]).

Ela deve propiciar um ambiente seguro que passa confiança para o aluno incluindo processos intencionais para ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades para relacionamentos e autorregulação emocional. Entender que o processo demanda tempo e eles precisam praticar suas habilidades recém-desenvolvidas que nem sempre apresentarão sucesso, mas devem ser motivados a tentar novamente. É importante que sejam vistos como indivíduos comuns com práticas particulares, não podem ser excluídos ou generalizados, mas deve em todo tempo se sentir bem, cuidado, protegido, ouvido e apoiado.

Considerações finais

O estudo apontou os problemas enfrentados por alunos vítimas de traumas de abuso sexual na compreensão de sua aprendizagem afetada ou interrompida. Entendendo que esse tipo de violência não provoca apenas danos físicos e emocionais, mas pode provocar uma série de desencadeamentos neurológicos que afetam diretamente o desenvolvimento cognitivo relacionado aos processos de aprendizagem.

Entender os processos neurológicos envolvidos auxilia em uma boa pratica e nova abordagem para atuar frente às consequências provocadas por este trauma. A escola e os profissionais da educação precisam estar atentos para identificar e ajudar a reinseri-los em sua vida cotidiana no espaço escolar.

Claramente, o trabalho deve ser realizado para ajudar os alunos que sofreram traumas a sentirem-se bem, cuidados, protegidos, ouvidos, apoiados e seguros, para acalmar a atividade hiperativa do tronco cerebral e incentivar a atividade cortical pré-frontal.

Importa-nos salientar a parceria prioritária entre escola e o profissional de psicologia e o governo para tornar esta uma Escola Sensível ao Trauma. Uma abordagem à escola sensível ao trauma pode ser benéfica - não apenas para os alunos, mas também para aqueles que pretendem educá-los.

Referências bibliográficas

Alguns aspectos sobre o abuso sexual contra crianças - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CORREIA, L. M., org. **Educação Especial e Inclusão**. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito. Portugal, Porto, 2010.

Estimativa 2020 - Anexo B - Projeção populacional infantil (0 a 19 anos) para o ano de 2020 por Unidade da Federação e Brasil | INCA - Instituto Nacional de Câncer. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/estimativa/anexo-b-projecao-populacional-infantil-para-o-ano-de-2020-por-unidade-da-federacao-e-brasil>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FALEIROS, V. Serviço Social & Saúde , Campinas, v. 2, n. 2, p. 65-82. n. 32, p. 65–79, 2001.

FILIPA, J.; FERNANDES, C. **A PREVALÊNCIA DO ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7153/1/22759.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FONSECA, V. **PaPel das Funções cognitiVas, conatiVas e executiVas na aPrendizagem: uma abordagem neuroPsicoPedagógicaPsicopedagogia**. 2014.

FONSECA, V. **ImportâncIa das emoções na aprendIzagem**. 2016.

GONÇALVES DE OLIVEIRA, G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores Neu-

roscience and educational processes: A necessary knowledge in teacher training. **Bartoszeck**, 2007.

GONÇALVES, J. C. **Depoimento sem dano: uma análise psicológica e jurídica sobre a técnica e a importância do depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual intrafamiliar**. 2017.

GUERRA, L. B. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**.2012.

IBGE - Educa | Crianças | Perfil das crianças do Brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html>. Acesso em: 12 jul. 2020.

LIMA, I. V. B. DE;; DIOLINA, J. **Consequências Psicológicas do abuso Sexual na Infância e Adolescência: Uma Ferida Invisível**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.site.ajes.edu.br/direito/arquivos/20131030201243.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes — Português (Brasil). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 12 jul. 2020.

NASCIMENTO. S.S E GUARESI.R. Dislexia: entendimento e capacidade de administração dessa dificuldade de aprendizado por estudantes do curso de licenciatura em biologia | **Revista Virtual Lingu@ Nostr@.** p. 40, 2015.

Para fazer - Ensinar os alunos que sofreram traumas complexos - Queensland University of Technology. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/teaching-students-trauma/9/todo/78546>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PÁDUA SERAFIM, A. et al. **Artigo original Dados demográficos, psicológicos e comportamentais de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual Demographic, psycholog-**

ical and behavioral characteristics of child and adolescent victims of sexual abuse.2011.

PINHO, L. S. Neurociência cognitiva na sala de aula: estratégias de ensino de Língua Espanhola. **Letras de Hoje**, v. 53, n. 1, p. 80, 5 jun. 2018.

ZORZI, J.; CAPELLINE, S., org., **Dislexia e outros distúrbios da leitura – escrita. Letras desafiando a aprendizagem**. 2 ed. São José dos Campos Pulso,2009.

EDUCAÇÃO E COVID 19: AS POSSÍVEIS NECESSIDADES DOS PROFESSORES NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

Laelma Alves Barros

INTRODUÇÃO

É possível perceber conquistas e avanços dos professores, mesmo com os desafios apresentados na educação e no contexto atual de pandemia da COVID-19. No entanto, somente a formação tecnológica não é suficiente para que o professor leve qualidade ao ensino e, consequentemente, haja uma possível transformação educacional. Sendo assim, este artigo pretende refletir acerca das necessidades dos professores no período da pandemia da COVID-19.

Este trabalho divide-se em duas partes. A primeira propõe analisar e refletir sobre os professores, os quais têm papéis e funções estabelecidas. Busca como referência a lei máxima da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB – N. 9394, de 1996, e em autores renomados da educação, como Moacir Gadotti (2007) e Paulo Freire (1997), cujos educadores relatam a importância dos professores e de sua formação inicial e continuada.

Ainda nessa primeira parte, por meio da História da Educação, especificamente na análise das tendências pedagógicas, pretende-se verificar as características predominantes dos professores considerados como tradicionais, libertadores e transformadores. Assim, necessita

compreender o papel desses profissionais, de acordo com o contexto social e histórico da época, buscando referência em autores como Dermeval Saviani (1983) e Paulo Freire (1997).

Já na segunda parte deste trabalho, segundo uma pesquisa secundária realizada pelo Instituto Península (2020), propõe-se analisar as situações, o comportamentos e os sentimentos que se encontram os professores, discutir a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – na educação e os desafios que esses profissionais têm enfrentado, bem como refletir sobre outras possíveis necessidades dos docentes, as quais vão além da formação tecnológica, dentro deste contexto de pandemia da COVID – 19.

A Metodologia utilizada neste artigo foi uma revisão bibliográfica de autores da educação e uma análise documental de uma pesquisa, esta realizada pelo Instituto Península, sobre os sentimentos, o comportamento e as atitudes dos professores durante o isolamento social da pandemia. Portanto, para compreender sobre as possíveis necessidades dos professores, será necessário percorrer um caminho com o objetivo de entender quem são esses profissionais, com suas particularidades, desafios e vivências.

A princípio percebe-se o desejo pela capacitação de meios, instrumentos e ferramentas tecnológicas, pois os docentes precisam se capacitar para que possam continuar a desenvolver o seu papel e suas funções na educação. Porém, esse momento é complexo e desafiante, uma vez que a situação atual é atípica, nunca antes vivenciada. É um momento de adaptação, mudanças e transformações. Em vista disso, os professores esbarram em vários outros desafios que precisam perpassar para chegar até essa formação. Desafios e necessidades que também sugerem urgência.

1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

1.1. QUEM É O PROFESSOR?

Professor é aquele que ensina um conteúdo, leciona alguma matéria ou disciplina, ou ainda que transmite algum conhecimento. O professor é o profissional da educação.

A palavra professor tem vários sinônimos. Esse profissional também pode ser chamado de mestre, educador, mediador, orientador

dentre outros. Sendo assim, são vários os seus papéis, desde educar, cuidar, até mediar e orientar. No entanto, o professor exerce muito mais que essas funções.

Ser professor, para Gadotti (2007), é um privilégio, e ele não imagina o futuro sem esse profissional. Sendo professor de turmas de licenciatura e curso de pedagogia, sabe a importância que os professores têm na educação. Ele também acredita que Paulo Freire tinha muito respeito para com os professores. Para Gadotti, Paulo Freire era exigente em relação a esse profissional e sustentava que, para ser professor, são necessárias várias virtudes, comportamentos e atitudes como:

> [...] rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervir no mundo. (FREIRE apud GADOTTI, 2007, p. 43).

Para esse autor (GADOTTI, 2007), o profissional da educação é um ser fascinante. Ele não consegue ver o mundo sem o professor. Este é insubstituível. Os professores têm várias funções, sendo uma delas ser agente de transformação da sociedade por meio da educação. No entanto, essa atuação é implícita na legislação existente que rege sobre as funções dos professores do Sistema Nacional de Educação. Suas responsabilidades e deveres, no âmbito escolar, estão estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – N. 9394, de 1996, legislação máxima da educação brasileira a qual define em seu Artigo 13 as funções e atribuições do professor em uma instituição de ensino. Os docentes incumbir-se-ão de:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LEI 9.394/1996, p. 14 e 15.).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação é direito de todos, é um dos direitos básico de todos os brasileiros. Desse modo, a educação básica deve ser oferecida a todos os cidadãos, sem distinção.

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. É direito dos cidadãos de 4 a 17 anos de idade. No entanto, é dever do Estado e da família fazerem cumprir esse direito. Portanto, é na educação básica que o indivíduo se desenvolve integralmente para exercer a sua cidadania.

Conforme a LDB N. 9394/96, para se tornar um professor, esse profissional da educação básica que faz com que o direito à educação se concretize, precisa ter alguns requisitos legais. É necessário ter uma formação inicial para se tornar um professor. De acordo com o artigo 61 da LDB, são considerados profissionais da educação escolar básica, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos,

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais

> com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (LEI 9394/96, p. 40 e 41.).

Sendo assim, o professor tem um importante papel na educação brasileira. Além de ensinar, educar e ser mediador do processo de ensino e aprendizagem, contribui para a ação transformadora da sociedade. Esse profissional desenvolve várias habilidades, competências e características que são peculiares na sua formação, bem como tem funções e requisitos pré-definidas pela legislação educacional brasileira. Contudo, esse profissional da educação exerce muito mais do que a lei estabelece, ou seja, ele necessita de formação mínima para exercer a sua função conforme definida em legislação.

1.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

A formação dos professores é fundamental para consolidar saberes da prática profissional. A criação de diálogos e redes coletivas de trabalho, também, podem ser fatores de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Por conseguinte, as formações iniciais e continuadas são importantes e necessárias para os professores. A formação inicial habilita o profissional a exercer a sua profissão. Já a formação continuada possibilita o profissional a exercer com mais qualidade e habilidade. Ambas são essenciais, principalmente, no contexto de crises e mudanças, pois o docente precisa se capacitar e se atualizar. A legislação educacional brasileira, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) prevê a seguinte formação básica para os profissionais da educação. Assim, em seu parágrafo único informa que, a formação dos profissionais da educação, de

modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LEI 9391/96, p.41.).

Segundo Gadotti, Paulo Freire falava da necessidade de uma formação continuada do professor na qual "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". (FREIRE apud GADOTTI, 2007, p. 44).

No entanto, essa formação básica e inicial precisa ser complementada, pois os tempos mudam, surgem novas necessidades. Com novos olhares, novas escutas e reflexões a educação também muda. Diante de tantas mudanças, as formas e os meios também alteram. Devido a importância da tecnologia, faz-se necessária a formação tecnológica na formação inicial e continuada do professor. A tecnologia tanto pode ser a ferramenta para a formação dos profissionais da educação, quanto objeto de estudo na formação.

As tecnologias podem ser as ferramentas, pois, na formação inicial e continuada utilizam-se os recursos tecnológicos para promover a educação a distância. Sendo assim, os profissionais de educação podem ser formados e capacitados por meio da tecnologia, de acordo com a LDB N. 9394/96.

> § 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. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais

> de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (LEI 9394/96, p.41.).

Assim, a tecnologia também pode ser o objeto de estudo na formação dos profissionais da educação. Com as mudanças e exigências, percebe-se a necessidade de capacitação dos profissionais quanto ao uso dos recursos e meios tecnológicos. Essas ferramentas passaram a fazer parte do contexto escolar desses profissionais. Sendo assim, eles necessitam aprender a utilizar essas ferramentas. Necessitam ser capacitados e habilitados para o uso das tecnologias.

A formação inicial e continuada é indispensável para o professor. Devido às mudanças e transformações da sociedade fazem-se necessárias as formações e capacitações de conteúdos e métodos para a prática docente, bem como a formação tecnológica. Por meio das ferramentas tecnológicas, os profissionais podem ser capacitados, como também podem capacitar-se para compreender e utilizar essas ferramentas nas práticas de ensino aos alunos.

1.3 TIPOS DE PROFESSORES

A educação passa por diversos momentos político, cultural e social. Em cada período, predominam algumas características, sendo assim consequentemente, em cada momento da educação se forma um tipo de professor. No Brasil, as tendências pedagógicas foram influenciadas por esses momentos da sociedade.

As tendências pedagógicas brasileiras são as liberais e as progressivas. A primeira está relacionada à ideia do liberalismo econômico, ao capitalismo. A segunda, relacionada às ideias de transformação por meio do conhecimento. Sendo assim, em cada tendência existe um contexto histórico e predomina características marcantes que definem alguns tipos de professores.

A primeira tendência liberal no Brasil foi a tradicional. Em que o professor é considerado o centro da relação. Ele é o detentor e transmissor do conhecimento. Por sua vez os alunos são os receptores desses conhecimentos. Eles são considerados papéis em branco ou depósito de

conhecimento que recebem os conteúdos passivamente. "O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos". (SAVIANI, 1983, p. 6.)

Na tendência renovada, o professor é considerado o facilitador, pois o aluno passa a ser o centro, torna-se ativo e pensante. Então, precisa aprender a fazer, ou seja, aprender fazendo. Já as tendências renovadas ou escola nova, que de acordo com Saviani (1983) teve um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo", têm o aluno como centro e o professor como mediador. Este precisa preocupar com a formação de atitudes e comportamentos dos alunos. Passa a preocupar com a questão psicológica dos alunos para que consigam se autodesenvolver. Ainda para este autor, "Uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais [...] Mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo". (SAVIANI, 1983, p.7.)

A escola nova surge com a ideia de atender a parte que a educação tradicional não deu conta, os considerados "anormais", diferentes. Essa tendência se preocupa com as diferenças individuais existentes. Porém, acaba atendendo somente às elites, pois as estruturas desenvolvidas e pensadas, para a nova pedagogia, não atendem a classe maior, a massa, os trabalhadores.

Por fim, a tendência liberal tecnicista, o professor é o transmissor dos conteúdos técnicos ou científicos, pois a educação é voltada para o mercado de trabalho, para produzir mão de obra. Para Saviani (1983), na Teoria Tecnicista, o aluno e o professor não são o centro do processo, e sim a organização racional dos meios. Ou seja, o processo é condicionado por técnicas que o aluno deverá executar por meio de manuais.

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1983, p. 17.)

Por outro lado, as tendências progressivas se dividem em três: libertária, libertadora e história crítica. Na tendência libertária, o professor é visto como um mentor ou um conselheiro. Assim, as vivências do aluno são valorizadas. A tendência libertadora, ou pedagogia de Paulo Freire, o professor é o mediador. Nessa relação existe um diálogo entre o educador e o aluno, existe a valorização das experiências e a troca de conhecimentos.

Para Paulo Freire (1997), é importante que o conhecimento seja construído, e está ligado à realidade do aluno. E essa realidade que mediatiza a relação entre o aluno e o professor. Sendo assim, o diálogo entre o professor e o aluno é a consciência sobre a sociedade e a realidade. Ou seja, a consciência sobre a realidade das ideias dominadoras. Aquelas que oprimem a massa popular. Assim, essa consciência crítica que traz luz, para a luta pela valorização, justiça e uma sociedade transformadora. Nesse contexto, que o indivíduo deixa de ser heterônomo e passa a ser autônomo. O objetivo da educação libertadora é que as pessoas se mobilizam, organizam-se e se empoderam, formando consciência crítica se tornar humanitária e democrática.

Por fim, a tendência teórica crítico-social dos conteúdos, ou histórica crítica, que surge no Brasil, na década de 70 e 80. Com essa tendência, o professor é considerado o mediador e intervém nos conteúdos difundidos, que são ligados com a realidade social para que o aluno desenvolva a criticidade e autonomia. A escola e os professores têm o desafio de difundir esses conteúdos e com qualidade dentro das suas estruturas.

Sendo assim, surgem os vários desafios encontrados na educação, como a falta de estruturas para colocar em prática, mediar e intervir com conteúdo que deverão ser difundidos com qualidade. Entretanto, existem profissionais que estão dispostos a exercer mais do que o proposto e legitimado, constituindo-se como professores transformadores.

O professor transformador é como o professor democrático, referenciado por Paulo Freire (1997), é como aquele agente que tem interesse em transformar a educação, que necessita modificar a realidade de maneira consistente.

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade; a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1997. p. 58.).

Portanto, com o percurso das tendências pedagógicas, foi possível perceber o papel do professor em cada momento político e cultural da sociedade, sendo possível perceber os vários tipos de professores que foram se constituindo ao longo do tempo.

Logo, cabe aos professores perceberem que existem tendências e características pedagógicas, que uma não inviabiliza a outra, no entanto, algumas ainda predominam. Mas, se torna necessário que o professor analise e avalie quais características e comportamentos influenciam sua atuação profissional e assim refletir sobre qual profissional deseja ser.

2 OS PROFESSORES E SUAS NECESSIDADES NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID 19

2.1 O PROFESSOR NO CONTEXTO ATUAL

Os professores estão se reinventando, principalmente, no contexto atual. Com a determinação da Portaria n° 343 do Ministério da Educação sobre a suspensão das aulas presenciais e a substituição das aulas por meios digitais, devido a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e obedecendo as orientações do Ministério da Saúde sobre as medidas de emergência para o fretamento desta pandemia, os professores têm se dedicado ao ensino remoto e à educação a distância. As aulas passaram a ser virtuais. O uso de equipamentos tecnológicos e o acesso à *Internet* estão cada vez mais frequentes.

Neste período de pandemia, o Instituto Península, uma organização não governamental, se propôs a entender e pesquisar a percepção e os sentimentos dos protagonistas da educação, os professores. A pes-

quisa ouviu 2,4 mil de docentes da educação básica em todo o Brasil, de maneira *on-line*, abordando pontos para levantar, por exemplo, como os educadores estão se cuidando, organizando-se e quais são os seus medos, anseios e demandas de apoio. São muitas as conquistas desses profissionais devido a suas características marcantes de iniciativa e proatividade. Porém, esses profissionais também encontram desafios.

A relação entre professor, aluno e família, no contexto atual de pandemia, também, foi significativamente alterada, pois inesperadamente, foi "cortada". Sendo assim, surge a inversão de papéis. Em algumas situações, a família se torna o professor do filho; e o professor, orientador da família sobre o processo de aprendizagem. Assim, as rotinas das famílias e professores foram alteradas.

Percebe-se que as famílias precisaram se adaptar às rotinas em casa, com afazeres domésticos, atividades do emprego e aulas das crianças, dividir os espaços e até os equipamentos como computadores e celulares. O número de pessoas, praticando o *home office*, trabalho em casa, aumentou, necessitando adaptar, organizar e manter a disciplina em casa.

Os professores também necessitam adaptar-se e se adequar à rotina diária. O trabalho em casa muitas vezes ultrapassa as 20 ou 25 horas semanais. As atividades escolares foram ampliadas, porque, além do planejamento diário, os vídeos se tornaram complementos das aulas.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Península, mais de 70% dos docentes já precisaram mudar muito ou totalmente suas rotinas pessoais e profissionais. A organização do lar, dos estudos e das atividades culturais passaram a ocupar espaço importante na rotina e, apesar do atual contexto, 60% dos professores indicam estar usando seu tempo para estudar e se aprimorar. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Em algumas situações, a função do professor passa de mediador para orientador, pois passa a orientar os pais a ensinar aos filhos as atividades. Com isso, ele exerce um papel secundário no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma surgem vários outros desafios e inquietações nesse novo processo.

De acordo com a pesquisa, pode perceber que o docente, no momento inicial da COVID-19, estava preocupado em cuidar de si, do seu entorno e das informações que disseminavam; não tanto do con-

tato remoto com seus alunos e alunas. 66% dos professores acreditam que no momento inicial, seu papel foi de disseminar informações seguras e se manter em casa, cuidando de si e de seus familiares, e 50% dos professores indicam que, neste momento inicial, seu papel é o de interagir remotamente com os alunos. Na rede privada, o percentual é maior do que nas redes estaduais e municipais.

> Dependendo do nível de ensino as trocas são mais ou menos intensas, as mensagens com as famílias são mais ou menos presentes. No ensino infantil a presença do cuidador é fundamental para ter algum tipo de comunicação; aparece a confiança e a criação de vínculo entre professores e família com maior força; surge principalmente para professoras de educação infantil a preocupação das crianças com deficiência porque às vezes nem a família sabe lidar com elas, mas já a escola tinha sido um espaço de acolhimento. Tristeza e impotência aparecem nos relatos. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020.)

Logo, o professor com características predominantes de transformador vai conquistando e adentrando nos vários espaços da educação a distância, promovendo e proporcionando aulas remotas e virtuais. No entanto, também ele encontra desafios. No contexto atual de pandemia, a relação da tríade professor, aluno e família foi alterada. Com a ruptura da relação diária presencial dos professores e alunos e famílias, os papéis se inverteram. A família passou a ser a mediadora do processo de ensino, e o professor passou a ser o orientador desse processo, além de conviver com alguns desafios e inquietações que surgiram devido ao contexto de Pandemia atual.

2.1 A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é um conjunto de recursos tecnológicos que pode ser utilizado de forma integrada em várias áreas. Na educação, esses recursos são usados na educação a distância e na presencial.

Por meio da *internet*, sistemas de comunicação e informação foram criados em várias redes como os *chats, fóruns, e-mails*, comunidades dentre outros. De forma colaborativa e geograficamente distante, o indivíduo se comunica, trabalha, obtém novos conhecimentos, gera habilidades e competências e muda as maneiras de se relacionar e se comunicar. Na forma presencial, esses recursos podem ser utilizados para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente com os alunos com necessidades educacionais especiais.

No contexto atual de pandemia, "as tecnologias suprem as deficiências e limitações que retiram a possibilidade do contato presencial, da convivência espacial, e possibilitam a continuidade do espaço de diálogo, mesmo que virtual, entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem", conforme relata Berwig, (2020 p. 38.).

Sendo assim, os possíveis recursos utilizados pelos professores, nesse momento de pandemia, são as ferramentas tecnológicas e as TICs. De acordo com a pesquisa do Instituto Península (2020), 99% dos professores declaram que possuem o celular para trabalhar; 90%, *notebook* e 46%, *desktop*. "Os professores têm acesso à tecnologia no seu dia a dia, é um grupo muito antenado. Pode ser por essa proximidade que alguns se reinventaram, viraram *youtubers,* aprenderam a fazer efeitos nas apresentações. Testaram sua resiliência e reviram sua prática" (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Também percebe-se que muitos profissionais não estão preparados para as atuais mudanças. Surgem os desafios encontrados pelos professores ao utilizar as TICs. Conforme a pesquisa do Instituto Península, 83,4% dos professores revelaram que não se sentem preparados para o ensino remoto e mesmo os professores com experiência e robusta formação em tecnologias e ensino a distância foram pegos de surpresa.

Portanto, as TICs são necessárias e importantes para a educação. Elas surgiram para auxiliar e mediar os professores no processo de ensino nas escolas e universidades. Porém, ainda existem desafios a serem perpassados pelo sistema educacional e pelos profissionais da educação. As TICs não são somente instrumentos de ensino, conforme relata Berwig, (2020), mas também um sistema de informação e geração de conhecimento, que diminui a distância, que possibilita convivências,

que dissemina conhecimentos e que pode agregar qualidade ao ensino. Todavia, não substitui o professor, o seu papel, o seu contato e vínculo.

2.2 POSSÍVEIS NECESSIDADES DOS PROFESSORES

Com a pandemia da COVID 19, as mudanças foram no mundo todo. No sistema educacional brasileiro, percebe-se que os envolvidos foram afetados com a separação das escolas, tiveram que fechar as portas para o início do isolamento social e o período de quarentena. Muitos necessitam de atenção, cuidados e atendimento. Diante disso, os profissionais da educação necessitam de formação tecnológica, porém, também necessitam de orientação, capacitação e cuidados para continuarem a atender ao sistema educacional.

De acordo com a pesquisa (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), os professores estão buscando apoio informacional, emocional, psicológico e financeiro, nessa ordem, além da busca constante por formação e capacitação tecnológica que prioriza o momento da educação. No entanto, devido ao distanciamento e continuidade do processo educacional, eles necessitam de cuidados com a saúde, principalmente, a mental.

Como mencionado na pesquisa, "Quase 50% dos professores indicaram que estão preocupados com a sua saúde mental, 75% não recebeu suporte emocional em casos críticos como morte de entes queridos, e 55% dos professores declaram que gostariam de suporte emocional e psicológico". (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Com isso, é necessário refletir sobre essas situações que surgem. O apoio psicológico a esse profissional é muito importante. O professor precisa estar bem fisicamente e mentalmente para continuar e realizar o seu trabalho. Ele estando emocionalmente equilibrado, já é complexa a sua atividade laboral, pois tem que lidar com vários outros fatores imprevisíveis e constantes, e se o emocional estiver "abalado", possivelmente não dará conta dos desafios, podendo acarretar vários outros.

É necessário ter uma maior atenção e cuidado com os professores. Eles precisam estar bem, ter uma autoestima elevada, por conseguinte, permanecerá a motivação no trabalho e surgiram elevados resultados com o ensino.

Contudo, neste contexto de pandemia, a necessidade de capacitação tecnológica está latente. Os professores necessitam compreender e adaptar a esse novo contexto da educação. O uso das TICs, no sistema educacional, está mais presente e usual. Sendo assim, existe a prioridade da capacitação dos professores às novas tecnologias. Entretanto, esses profissionais também necessitam de outras demandas, como o cuidado com a saúde, principalmente a saúde mental. Eles necessitam ser assistidos, escutados, terem condições de elevar suas autoestimas e ainda serem valorizados profissionalmente e humanamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos abordados neste artigo revelam a importância da discussão e reflexão sobre o professor. Principalmente neste contexto atual de pandemia da COVID 19. Analisar e refletir sobre as necessidades desses profissionais da educação, que ultrapassam a formação tecnológica a qual também é essencial e necessária.

Primeiro precisou ser analisado e refletido sobre esse profissional, seus papéis e funções na educação. Foi possível perceber que ele é um agente de transformação da sociedade. Para entender quais as funções definidas desse profissional, buscou-se a legislação da educação - LDB N. 9394/96 - pela qual foi possível verificar o seu papel no âmbito da educação básica, além de verificar os requisitos estabelecidos para serem considerados profissionais da educação, bem como verificar as diretrizes que orientam sobre a formação inicial e continuada do professor. Itens relevantes para reflexão da prática e da teoria também na formação tecnológica.

Ainda, foi possível verificar, por meio das tendências pedagógicas, os tipos de professores que ao longo do tempo se formaram. Assim, percebe-se que muitas características predominam, principalmente, as características do professor tradicional. Todavia, permanecem os professores com ideias e atitudes libertadoras, os quais acreditam que a educação pode transformar a sociedade. E essa transformação acontece por meio do diálogo entre o professor e o aluno.

Enfim, o professor transformador faz com que as situações aconteçam, mesmo em momentos de crise e pandemia. Esse profissional pode ser visto como resiliente e empoderado, que se reinventa mesmo em momentos difíceis e complexos. No entanto, com a educação a distância e aulas remotas, os professores também sofrem com os desafios e necessidades urgentes.

A princípio, devido ao momento atual, a formação tecnológica está sendo a exigência principal dos professores. Porém, essa não é a única necessidade desses profissionais. O professor necessita de escuta e atenção. Eles necessitam de um olhar mais intenso, de serem escutados e de atendimento emocional. Isso se dá devido a esses momentos de intenso estresse, mudanças, adaptação, que estão passando. Vários são os sentimentos que afloraram na vida dos professores. Sentimentos de incertezas, frustrações, inseguranças. Sentimentos que podem levar esses profissionais a desenvolverem doenças mentais como a depressão, a doença do século.

Em vista disso, pode se refletir sobre as possíveis soluções para minimizar essas situações. Escutar o professor em um momento como este de pandemia, deixá-lo expor os seus sentimentos, seus desejos, suas angústias, suas aflições, poderá ser uma simples maneira de não maximizar o problema. O atendimento e apoio psicológico se fazem necessários, pois os professores precisam compartilhar as suas inquietações, construir estratégias e alternativas para poder conseguir lidar melhor em diversas situações. Necessitam elevar a sua autoestima e se motivarem para continuar a praticar seu papel perante a educação.

Da mesma maneira é a necessidade do apoio pedagógico, pois esses profissionais, também, precisam se capacitar com teorias e técnicas para atender a demanda do momento. Compreender o contexto de ensino e aprendizagem e suas características marcantes são essenciais para que os professores e as equipes pedagógicas possam criar estratégias e soluções para lidar com a situação atual e poder ajudar os alunos e as famílias. O modo de relacionamento mudou, assim os indivíduos necessitam se adaptar para que consigam acompanhar a evolução. Por isso, os vínculos não podem ser rompidos.

Por fim, o apoio humano e financeiro deve ser repensado. Os professores precisam ser valorizados. Em primeiro lugar, como humanos, pois eles sofrem, erram e têm limitações. Eles precisam de apoio para poder lidar com a situação. Eles não necessitam de julgamentos e pressões. Mas, precisam de tempo para se adaptar, se capacitar e desenvolver para continuar o processo. Em resumo, eles precisam de apoio, serem compreendidos e valorizados. Em segundo lugar, serem valorizados financeiramente, pois necessitam de condições mínimas para sobreviver e poder investir profissionalmente, se capacitarem e possuírem recursos tecnológicos, e isso exigem gastos, principalmente no contexto atual de trabalho remoto.

Logo, além da formação tecnológica, que é urgente para os professores, a atenção à saúde mental, o apoio e suporte pedagógico bem como o apoio humano e financeiro são outras necessidades dos professores neste período de pandemia da COVID-19. Portanto, se faz necessária a reflexão dessas necessidades para que os professores possam perpassar por este momento com saúde, tranquilidade e motivados para continuarem a transformar a sociedade por meio da educação, seja presencial, remota seja a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERWIG, Aldemir: **COVID-19 E EDUCAÇÃO**: UM NOVO OLHAR PARA AS TECNOLOGIAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM, Produção acadêmica e multidisciplinaridade**.** Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. 230 p. ISBN 978-65-87489-15-5**.**

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: Disponível em < https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em 05/07/2020.

FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO – LDB 9394/1996**.** Disponível em < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em 15/06/ 2020.

Ministério da Educação. Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Disponível em < http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 13/07/2020.

Ministério da Saúde do Brasil. Lei 13.979 de 6 de fevereiro de 2020. Publicada no DOU de 7.2.2020. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL 03/Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm> Acesso em 13/07/2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 4º. ed. Cortez Editora, Autores Associados, 1983. Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5.

SENTIMENTOS E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS NOS DIFERENTES ESTÁGIOS DO CORONAVÍRUS NO BRASIL- ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO – março de 2020. Disponível em: < https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%C-C%81nsula.pdf > Acesso em: 17/06/2020.

RELATÓRIO DE PESQUISA: SENTIMENTOS E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS NOS DIFERENTES ESTÁGIOS DO CORONAVÍRUS NO BRASIL- ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO – maio de 2020. Disponível em < https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19InstitutoPeninsulaFase2at%C3%A91405-1.pdf > Acesso em 21/06/ 2020.

AGRONEGÓCIO BRASILEIRO COMO GERADOR DE RIQUEZAS E PREJUÍZOS: CONSEQUÊNCIAS DO USO DE AGROTÓXICO NA CHAPADA DO APODI – CE

Rafael Façanha Marques

Introdução

A partir dos anos 60 e 70 começou a ocorrer um processo de modernização do campo com a implementação de tecnologias e processos na agricultura e na pecuária. Muitos países passaram a incentivar o modelo das grandes produções agrícolas para importação e subsidiar créditos agrícolas para estimular o setor agroindustrial, a indústria de maquinários e de insumos agrícolas.

Foi nesse período que o capital, beneficiando-se dos incentivos, voltou sua atenção para a agricultura com o objetivo de produzir commodities agrícolas em larga escala. Para isso, expandiu seu poder econômico para as regiões agrícolas dos países subdesenvolvidos do sul global.

No Brasil, assim como em diversos países da américa latina e África, essas empresas chegaram de forma mais intensa a partir da década de 90 e sua implementação se deu sem o planejamento adequado e sem estudos de impacto ambiental e social, e sem levar em consideração as especificidades de cada região.

Com a chegada das grandes corporações transnacionais nas zonas rurais e agrícolas, chegaram também novas tecnologias de maquinários

para plantio, irrigação e colheita. Sementes geneticamente modificadas, fertilizantes e agrotóxicos passaram a ser usados em larga escala para aumentar a produtividade e reduzir as perdas decorrentes de pragas e doenças.

A revolução verde poderia ter sido um grande propulsor do desenvolvimento econômico e social das regiões agrícolas, comunidades rurais e povos tradicionais, mas não houve uma política pública para qualificar e incentivar o agricultor local. Não houve também preocupação com a forma de implementação das grandes empresas no território rural onde vivem comunidades tradicionais, povos indígenas, quilombolas, agricultores e pescadores entre outros.

Com o foco dos governos voltado apenas para o crescimento e desenvolvimento econômico, se permitiu e estimulou o avanço dessas empresas no território rural ignorando completamente o modo de viver, a cultura, os costumes e os possíveis impactos provocados nas comunidades locais, muitas vezes até de forma autoritária (GUDYNAS, 2012).

Para os agricultores locais, a revolução verde não foi tão positiva quanto poderia ter sido, já que a realidade era de enormes desigualdades. De um lado, grandes fazendas com plantações de monocultura, equipamentos, tratores, aviões, modernos sistemas de irrigação, água em abundância e assistência técnica especializada de agrônomos e técnicos agrícolas resultando em uma produção de toneladas de alimentos. Do outro, o contraste, o sofrimento e as dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar, muitas vezes sem nenhum incentivo governamental, contando apenas com a terra, o trabalho braçal e os escassos recursos disponíveis.

Pretende-se aqui, abordar os impactos causados pela criação do Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi, no Ceará, relatando as mudanças ocorridas com a chegada de grandes empresas do agronegócio. Temos como objetivo, alertar para os crimes ambientais cometidos na chapada e a necessidade de rever o modelo de priorização do agronegócio em detrimento da agricultura familiar.

Esse trabalho se deu através de dois tipos de pesquisa: a bibliográfica, que buscou entender como se deu a implementação do perímetro irrigado na Chapada do Apodi; e a documental, que buscou dados so-

bre a incidência de doenças causadas pela exposição aos agrotóxicos, leis sobre o tema e pesquisas on-line com reportagens que trataram sobre o assunto em questão.

O primeiro capítulo faz uma abordagem histórica, buscando a origem dos perímetros irrigados e contextualização histórica e descreve com se deu sua implementação no Ceará.

Já o segundo capítulo, apresenta os principais impactos causados pela implementação do perímetro irrigado e pela chegada das grandes empresas do agronegócio na região, a desapropriação de comunidades inteiras e a mudança no estilo de vida e nos costumes dos agricultores locais.

No terceiro, aborda-se a pulverização aérea de agrotóxicos em larga escala, questiona a eficiência dessa técnica e mostra os danos causados ao meio ambiente e a saúde animal e humana.

1 - Projeto de Irrigação Santa Cruz do Apodi

A seca é um fenômeno que assola historicamente o nordeste brasileiro e sempre foi apontada como um dos principais problemas da região. A escassez de água em grande parte de seu território, chuvas irregulares e distribuição desigual dos recursos hídricos fluviais, culminam em um cenário de grande dificuldade e fragilidade da população rural (MOURA, 2004).

Ao longo do tempo, vislumbraram-se diversas alternativas de intervenção com o intuito de amenizar e até mesmo solucionar o problema da escassez de água, promovendo o desenvolvimento social e econômico do semiárido e consequentemente, melhorando a qualidade de vida da população rural nordestina.

Tendo em vista que o clima da região proporciona durante o ano todo, condições de luminosidade e temperatura favoráveis ao desenvolvimento de diversas culturas, a agricultura irrigada surgiu como uma opção viável para o desenvolvimento da região (FRANÇA, 2001).

Foi nesse contexto que o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) implementou em 1989 um projeto de irrigação na Chapada do Apodi, na divisa entre Ceará e Rio Grande do Norte. Batizado de Projeto de Irrigação Santa Cruz do Apodi, esse perímetro

irrigado localiza-se no lado cearense, no município de Limoeiro do Norte no Ceará, a 199 km da capital Fortaleza (DNOCS, 2007).

Em 2007 o perímetro possuía uma área irrigável de 5.393 ha, mas apenas 2.935 ha estavam sendo cultivadas, o restante havia sido ativada ou se destinava à preservação. A área estruturada para irrigação dividia-se em quinze núcleos denominados de associações. (LACERDA, 2007)

A principal cultura do perímetro era a banana, mas também se produzia 'melão, mamão, graviola, goiaba, ata, melancia, pimentão, milho, algodão herbáceo, feijão, sorgo e capim de corte' (LACERDA, 2007).

Esse projeto, assim como vários outros, também não passou despercebido pelas grandes empresas de monocultura e fruticultura e como a melhoria das condições de vida da população local não era prioridade, o que prevaleceu foi o modelo agrícola baseado no agronegócio. A função da comunidade era basicamente fornecer mão de obra barata.

2 – Impactos do agronegócio na Chapada do Apodi

A implementação do perímetro irrigado impactou fortemente as comunidades que ali viviam. A partir da década de 90, várias comunidades foram obrigadas a deixar suas terras que foram desapropriadas para a implementação do projeto.

Outro fator que impactou a dinâmica local foi a chegada de grandes empresas do agronegócio que desarticularam as comunidades e a agricultura familiar.

Um importante registro das mudanças no estilo de vida e nos costumes das comunidades, foi mostrado pelo documentário - Nos tempos dos Mussambês (2007). Nele, uma moradora relata as mudanças no estilo de vida do camponês. Na agricultura, o camponês saía para trabalhar na sua lavoura de madrugada, ainda bem cedo, mas voltava para o almoço às 10h, descansava e só retornava após às 14h, quando o sol já não estava tão forte, trabalhando até às 16h30min.

Trabalhando como empregado nas empresas de fruticultura, sua jornada de trabalho se tornou bem mais exaustiva. Continuaram acor-

dando cedo, por volta das 4h para preparar sua refeição e às 6h já estar pronto para pegar o transporte. Os intervalos para almoço, agora são bem mais curtos, em algumas empresas de apenas 15 minutos e em outras 30 minutos e ao final de um longo dia de trabalho, chegavam em casa por volta das 21, 22 horas.

As empresas abriram muitos postos de trabalho e atraíram muitas pessoas de outras regiões e com a chegada dessas pessoas veio também a violência e as drogas. A tranquilidade característica da região e o costume de conversar com os vizinhos nas calçadas foi aos poucos desaparecendo.

Mas o maior problema causado pela chegada das empresas no perímetro e pelo seu modelo produtivo está na utilização indiscriminada de grandes volumes de agroquímicos que causam sérios danos à saúde das pessoas diretamente expostas e das comunidades vizinhas, além de contaminar animais, meio ambiente e até mesmo a água para consumo humano (CHAPADA, 2013).

3 – Pulverização aérea de agrotóxicos

O modelo produtivo adotados pelas grandes empresas do agronegócio está baseado no uso de agrotóxicos em larga escala. Estimativas apontam que entre 2000 e 2010, 4 milhões de litros de agrotóxicos foram pulverizados por aviões no perímetro irrigado da Chapada do Apodi (TEXEIRA, 2011).

Alguns estudos afirmam que na pulverização aérea, apenas 32% das substâncias aplicadas permanecem nas plantas, outros 19% se disseminam pelo ar, atingindo as áreas que estão ao redor das plantações, e a maior parte, 49% ficam retidas no solo (AGUIAR, 2017).

Embora esses percentuais possam variar entre os estudos, todos eles concluem que esse tipo de pulverização é responsável por um grave processo de contaminação ambiental. As gotículas de veneno que não atingem as plantas acabam contaminando o solo ou são levadas pelo vento até rios, barragens, florestas e áreas residenciais. A parte que atinge o solo, vai infiltrando-se com as águas da irrigação e das chuvas chegando até os lençóis freáticos e aquíferos subterrâneos e contami-

nando-os. Não há dúvidas de que esse modelo de produção agrícola provoca graves problemas para saúde humana, animal e para o meio ambiente (DOCE, 2020).

Em 2011, a pulverização aérea foi objeto de análise da Subcomissão Especial Sobre o uso de Agrotóxicos e suas Consequências à Saúde da Câmara Federal, e dados do relatório produzido pela subcomissão especial que tratou da matéria revelam que 70% do agrotóxico aplicado por avião não atinge o alvo. (CÂMARA, 2011)

Constatou-se que não há condições ideais para aplicação aérea de agrotóxicos. Mesmo que se tente reduzir as perdas pulverizando somente quando as condições climáticas e ambientais forem consideradas adequadas, é incontestável que a dispersão dos agrotóxicos não pode ser eliminada, uma vez que a deriva é influenciada por diversos fatores, que não podem ser controlados em sua totalidade (FIOCRUZ, 2019).

A trajetória da chuva de agrotóxico é influenciada por uma série de fatores, tais como a regulagem do pulverizador, as condições climáticas, a adição de adjuvantes que alteram o comportamento físico da pulverização; turbulência, taxa de evaporação das gotículas, direção do voo entre outros (FIOCRUZ, 2019).

Mesmo que se adote todas as medidas técnicas de controle, somente parte do produto se depositará sobre a superfície vegetal e o restante atinge ambientes e espécies que não são o alvo. Para compensar o alto índice de perda, aumenta-se o volume de agrotóxicos utilizados, o que torna o cenário ainda mais grave.

Nos últimos anos, moradores da Comunidade do Tomé têm denunciado o aumento nos casos de câncer, na ocorrência de más-formações congênitas e puberdade precoce nas crianças da região em decorrência da exposição direta e indireta aos agrotóxicos (Aguiar, 2017).

A principal voz a alertar e denunciar o que estava acontecendo na Chapada do Apodi e a defender o direito a saúde, a um meio ambiente livre de agrotóxicos, à terra e ao território e a um trabalho digno foi a do líder comunitário e ativista ambiental José Maria Filho, mais conhecido como Zé Maria do Tomé. Ele percorreu comunidades, rádios e gabinetes políticos da região na tentativa de mostra o que estava ocorrendo e conscientizar para a necessidade urgente de uma política pública que

impedisse a continuidade, chamar atenção para a causa e conscientizar sobre a necessidade de mudar esse modelo o mais rápido possível.

Além da percepção empírica dos moradores, as denúncias eram embasadas em estudos acadêmicos realizados pelo Núcleo TRAMAS da Universidade Federal do Ceará, de ações judiciais e procedimentos do Ministério Público.

Um estudo comparativo analisou os indicadores de mortalidade por câncer em 3 municípios da região. Além de limítrofes, os municípios de Limoeiro do Norte, Quixeré e Russas têm em comum a expansão do agronegócio e do uso de agrotóxicos.

> Utilizando dados secundários de 2000 a 2010, evidenciou 38% a mais na taxa de mortalidade por neoplasias nesses municípios, em comparação com outros 12 pareados por população, onde se desenvolve apenas a agricultura familiar tradicional do semiárido, em que a utilização de agrotóxicos é pequena (RIGOTTO, 2013).

Outro estudo realizado com dados do Instituto do Câncer do Ceará, comparou os registros de câncer entre os trabalhadores rurais e não rurais.

> Em relação ao que reunimos de resultados acerca da problemática dos casos de câncer, um estudo transversal, realizado com dados do Instituto do Câncer do Ceará (ICC), que avaliou os registros de câncer entre os trabalhadores rurais e não rurais, revelou aumento da razão de incidência proporcional por câncer de pênis (6,44/1000), leucemias (6,35) e câncer de testículos (5,77), além de outras localizações, com risco variando de 1,88 a 1,12 (bexiga urinária, mieloma múltiplo, linfomas, tecido conjuntivo, olhos e anexos, esôfago, cólon, junção retossigmóide, rim, laringe, próstata e tireoide) para essas populações (ELLERY, 2008).

Um exemplo que ilustra a gravidade das denúncias, a falta de responsabilidade socioambiental das empresas instaladas na chapada e o

descaso das autoridades foi a contaminação da rede pública de abastecimento de água. A Prefeitura de Limoeiro do Norte foi obrigada por meio de uma ação civil pública a construir um sistema de abastecimento alternativo.

> Os estudos realizados pelo órgão estadual de recursos hídricos (COGERH, 2009) encontraram presença de agrotóxicos em seis das dez amostras de água colhidas no Aquífero Jandaíra, e as análises no âmbito da pesquisa da UFC evidenciaram entre 3 e 12 ingredientes ativos em todas as 23 amostras coletadas, envolvendo águas subterrâneas e as distribuídas pelo serviço municipal para consumo das famílias (MARINHO, 2010).

A dedicação e o empenho de Zé Maria do Tomé somado ao trabalho dos pesquisadores da Universidade Federal do Ceará que realizaram os estudos utilizados como base das denúncias e o apoio das comunidades e de movimentos populares pressionou a Câmara Municipal de Limoeiro do Norte e conseguiu em 2009 a promulgação da Lei 1.478 municipal que estabeleceu a proibição da pulverização com aviões nas regiões agrícolas de Limoeiro do Norte, "Art. 1º - Fica expressamente proibido as pulverizações aéreas em regiões agrícolas em nosso município".

Apesar da importante conquista, logo se constatou que as empresas do agronegócio da região não estavam cumprindo o disposto na referida lei, diante disso, Zé Maria do Tomé voltou a denunciar as ilegalidades, até que no dia 21 de abril de 2010, o líder comunitário e ativista ambiental foi assassinado com 19 tiros a poucos metros da sua casa (SILVA, 2019).

No dia 20 de maio de 2010, um mês após o assassinato, a lei 1.478, que proibia a pulverização aérea foi revogada pela Câmara Municipal de Limoeiro do Norte: "Lei 1.511, Art. 212. Fica revogada a Lei nº. 1.478, de 20 de novembro de 2.009".

Mas a luta de Zé Maria não foi em vão e permanece mais atual que nunca. No dia 9 de janeiro de 2019, o Ceará foi o primeiro Estado brasileiro a proibir a pulverização aérea de agrotóxicos em todo o seu território. A lei estadual 16.820, de autoria do Deputado

Estadual Renato Roseno (PSOL/CE) foi batizada de "Lei Zé Maria do Tomé".

4 - Considerações Finais

O Projeto de Irrigação Santa Cruz do Apodi poderia ter sido uma grande oportunidade de fortalecer a agricultura familiar e proporcionar o desenvolvimento econômico e social da Chapada do Apodi de forma sustentável, mas o que se viu foi a priorização de um modelo agroindustrial, privilegiando grandes empresas transnacionais e seu modelo de produção baseado na monocultura, na exploração exaustiva do solo, no uso em larga escala de agrotóxicos e exploração de mão de obra barata.

Por outro lado, a já sofrida agricultura familiar foi praticamente ignorada. Sem políticas de incentivo e de qualificação dos camponeses para uma produção mais eficiente e que maximizasse o uso do solo e da água, restou a muitos deles a única alternativa de abandonar sua produção familiar e passar a trabalhar como empregado das empresas.

Fica claro a falta de responsabilidade socioambiental das empresas que atuam na região do perímetro irrigado, pois, ignorando os impactos causados no ambiente e nas comunidades ao redor, elas exploram exaustivamente os recursos naturais, contaminam o ambiente, animais e pessoas e quando qualquer fator reduz o índice de produtividade, elas simplesmente vão embora deixando para trás um rastro de destruição e contaminação.

Existem fortes indícios, os quais nos levam a concluir que os casos de câncer, más-formações congênitas e puberdade precoce na comunidade de Tomé têm relação direta com a intensa exposição aos agrotóxicos na região. Faz-se necessário portanto, que as autoridades reconheçam as consequências deste modelo produtivo, e, diante disso, implementem políticas públicas que fortaleçam a agricultura familiar e as comunidades rurais.

A qualificação, o treinando e o fornecimento de assessoria técnica para os agricultores que trabalham na agricultura familiar proporcionaria uma agricultura mais eficiente, produtiva e sustentável ao mesmo tempo em que reduz a vulnerabilidade. Dos agricultores e comunidades, sendo também, imprescindível que se desmonte o

modelo de desenvolvimento vigente no agronegócio e se construam outros caminhos.

Referências

AGUIAR, Ada Cristina Pontes. **Más-formações congênitas, puberdade precoce e agrotóxicos**: uma herança maldita do agronegócio para a chapada do apodi (ce). 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Pública, Saúde Comunitária, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30896. Acesso em: 24 jun. 2020.

CÂMARA dos Deputados. **Subcomissão especial sobre o uso de Agrotóxicos e suas consequências à saúde**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=53268011D50F99607540C6E1A30ABD21.proposicoesWebExterno1?codteor=946095&filename=Tramitacao-REL+3/2011+CSSF. Acesso em: 26 de jun. 2020.

CEARÁ, Lei 16.820, Art. 1º. Disponível em: http://www.taxesbrasil.com.br/78-not%C3%ADcias/7115-lei-n°-16-820,-08-de-janeiro-de-2019-doe-de-09-01-2019. Acesso em: 28 de jun. 2020.

CHAPADA do Apodi, morte e vida. Direção de Tiago Carvalho. Produção de Articulação Nacional de Agroecologia. Roteiro: Arthur Frazão, Tiago Carvalho. Limoeiro do Norte, 2013. (28 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=URuDn3CbkaE. Acesso em: 27 jun. 2020.

DNOCS. **Projetos:** perímetro irrigado Jaguaribe Apodi. Disponível em: https://www.dnocs.gov.br/~dnocs/doc/canais/perimetros_irrigados/ce/jaguaribe_apodi.html. Acesso em: 24 jun de 2020.

DOCE veneno. Direção de Waleska Santiago. Produção de Brady Hallongen e Martin Thiel. Roteiro de Waleska Santiago. Los Angeles, 2020. (16 min.), son., color. Disponível em: https://vimeo.com/333002684. Acesso em: 28 jun. 2020.

ELLERY, A. E. L.; ARREGI, M. M. U.; RIGOTTO, R. M. Incidência de câncer em agricultores em hospital de câncer no Ceará. In: Iea World Congress of Epidemiology, 18, 2008, São Paulo, Anais. São Paulo: Abrasco, 2008.

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS. **Proibição da pulverização aérea de agrotóxicos no Ceará: direito e conquista dos povos do campo, exemplo para o Brasil!** 2019. Disponível em: http://www.uece.br/fafidam/2019/01/19/nota-proibicao-da-pulverizacao-aerea-de-agrotoxicos-no-ceara-direito-e-conquista-dos-povos-do-campo--exemplo-para-o-brasil/. Acesso em: 30 jun. 2020.

FIOCRUZ. **Nota Técnica sobre a proibição da pulverização aérea de agrotóxicos no Ceará**. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: https://www.renatoroseno.com.br/files/3/2/0/3200528-Nota-T%C3%A9cnica-Pulveriza%C3%A7%C3%A3o-a%-C3%A9rea-CE.pdf. Acesso em 25 de jun. 2020.

FRANÇA, F. M. C. (Coord). **Documento referencial do pólo de desenvolvimento integrado baixo Jaguaribe no Estado do Ceará.** Fortaleza: Banco do Nordeste, 2000.

GUDYNAS, E. Estado compensador y nuevos extractivismos: Las ambivalencias del progresismo sudamericano. Buenos Aires: Nueva Sociedad, nº 237, p. 128-146, 2012.

LACERDA, N. B. de.; Oliveira, T. S. de. **Agricultura irrigada e a qualidade de vida dos agricultores em perímetros do Estado do Ceará, Brasil**. *Revista Ciência Agronômica* 38, nº 2 (2007): 216–23. <http://ccarevista.ufc.br/seer/index.php/ccarevista/article/view/128/123> Acesso em 8/7/2020.

LIMOEIRO DO NORTE, Lei 1.478. Disponível em: https://www.camaralimoeirodonorte.ce.gov.br/leis.php?id=549. Acesso em: 28 de jun. 2020.

LIMOEIRO DO NORTE, Lei 1.511. Disponível em: https://saae.limoeirodonorte.ce.gov.br/arquivos/5/Leis_1511_2010_0000001.pdf. Acesso em: 28 de jun. 2020.

MARINHO, AMCP. Contextos e contornos da modernização agrícola em municípios do Baixo Jaguaribe-CE: o espelho do (des) envolvimento e seus reflexos na saúde, trabalho e ambiente. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Departamento de Prática de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, W. V. B. de.; LIMA, A. S.; QUEIROZ, A. F. de.; PINTO, C. R. S.; GURGEL, H. C. Projeto água fonte de vida/ PROASNE – gênero – meio ambiente-saúde – educação: UFC e comunidade buscando desenvolvimento ecologicamente sustentável. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004.

NO TEMPO dos mussambês. Produção de Núcleo Tramas. Fortaleza: Núcleo Tramas, 2016. (22 min.), color. Disponível em: http://www.tramas.ufc.br/?p=678. Acesso em: 25 maio 2020.

RIGOTTO, R. M. (Org.). Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, Cláudio. Assassinato de Zé Maria do Tomé: 9 anos de impunidade. Fortaleza. Brasil de Fato, 2019.Disponível em: https://www.brasildefatoce.com.br/2019/04/29/opiniao-or-assassinato--de-ze-maria-do-tome-9-anos-de-impunidade. Acesso em: 21 de jun. 2020.

TEIXEIRA, A. C. de A. et. al. **Tecendo aproximações entre o trabalho e a pluralidade da exposição dos trabalhadores a agrotóxicos e fertilizantes no Baixo-Jaguaribe- CE**. In: RIGOTTO, R. M. (org.). Agrotóxicos, trabalho e saúde – vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola do Baixo Jaguaribe, Ceará.1ª Ed. Fortaleza: Editora UFC; São Paulo: Expressão Popular, 2011, pp. 319-360.

A NATUREZA JURÍDICA E AS PECULIARIDADES DOS CONTRATOS CELEBRDOS ENTRE SHOPPING CENTER E LOJISTAS

Rafael Façanha Marques

Introdução

Partindo da ideia de que concentrando a oferta de produtos e mercadorias em um mesmo local conseguir-se-ia atrair uma quantidade maior de pessoas, surgiram nos EUA, nas décadas de 20 e 30, as famosas galerias, onde comerciantes se concentravam em um mesmo local a fim de ter maior capacidade de atrair consumidores. As galerias eram, na verdade, um prédio dividido em pequenos espaços destinados a locação comercial, tendo o seu idealizador como objetivo apenas receber o aluguel pago pelos comerciantes ali instalados.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, as lojas de rua também experimentaram essa concentração de oferta, surgindo, assim, em algumas cidades, ruas destinados a comercialização de um determinado tipo de produtos, como, por exemplo, ruas onde só encontramos lojas de roupas, outras em que encontramos apenas lojas de peças de automóveis ou ruas especializadas em comercializar artigos religiosos.

Já em um estágio bem mais avançado, nos grandes centros urbanos, no período pós-guerra, na década de 50, nos EUA e Canadá a, surgiram os primeiros shoppings centers da forma como os conhecemos hoje. A ideia básica do negócio era, e ainda é, por a disposição dos consumidores,

em um único local, de fácil acesso, seguro, em um ambiente agradável, os mais variados produtos e serviços, consistindo em uma inovação na maneira de comerciar, buscando conquistar maior espaço no meio comercial e atraindo o maior número de clientes, ainda que em potencial, pois não se caracteriza apenas como mais um centro comercial, e sim como empreendimento onde compras, lazer, cultura, conforto e segurança caminham juntos satisfazendo os anseios da comunidade.

O sucesso do shopping center se deu, em grande parte, por não ter tido como objetivo tornar-se simplesmente mais um modelo de centro comercial. Eles são muito mais que apenas um lugar para se fazer compras, tornaram-se um local de convivência e lazer.

Com todas as vantagens, os shoppings conquistaram os brasileiros e assumiram um importante papel no comércio nacional. Mas apesar de toda importância assumida pelo setor no cenário nacional, esse modelo de empreendimento comercial não tem recebido a devida atenção por parte de nossos legisladores.

No Brasil, a locação em um shopping center só é citada em dois sucintos artigos da Lei 8.245/91, que versa sobre as locações de imóveis urbanos. Sem norma regulamentadora, os shoppings protagonizam as mais variadas arbitrariedades e abusos cometidos contra os lojistas. A alternativa tem sido utilizar as normas gerais do Direito e adaptá-las, entretanto, essa solução não satisfaz todas as necessidades, ficando muitas questões sem o amparo jurídico.

Pretende-se aqui, abordar as correntes doutrinárias que divergem sobre a natureza jurídica do contrato celebrado entre o shopping e lojistas, bem como definir seu conceito, tecendo comentários sobre a diferença entre a locação comercial convencional e a locação em shopping, tendo como intuito, alertar para a necessidade de implantação em nosso ordenamento jurídico de normas regulamentadoras, garantindo assim uma maior segurança jurídica.

A formulação das hipóteses desse trabalho se deu através de dois tipos de pesquisa: a bibliográfica, que buscou explicar o problema por meio da análise das doutrinas já publicadas em livros, revistas, publicações avulsas imprensa escrita; e a documental, que visa esclarecer o tema embasando-se em projetos, leis, normas, resoluções, pesquisas on-line, dentre outros documentos que trata do assunto em questão.

O primeiro capítulo faz uma abordagem histórica, buscando a origem desse modelo de centro comercial, analisando os seus elementos constitutivos e trazendo sua definição. Descreve a realidade brasileira e a influência que esse tipo de estabelecimento provoca em nossa sociedade.

Já o segundo capítulo, apresenta um dos pontos mais polêmicos, que é a definição da natureza jurídica desse tipo de empreendimento, citando as principais correntes doutrinárias e o posicionamento dos profissionais do setor, estudiosos do tema e juristas.

No terceiro, abordam se as peculiaridades presentes no contrato de locação firmado entre shoppings e lojistas, comparando com um contrato de locação convencional e mostrando as principais diferenças existentes entre eles.

1 - Shopping Center

No Brasil, o primeiro empreendimento dessa natureza foi inaugurado em 1966, na cidade de São Paulo, com o nome de Shopping Center Iguatemi, mas, devido ao seu fracasso, levou o seu primeiro proprietário a falência, o empresário Alfredo Matias. No final da década de 70, o Iguatemi passou para as mãos do empresário Carlos Jereissati, que conseguiu reverter a situação, transformando o Iguatemi em um empreendimento de sucesso, estando presente hoje nas principais cidades do país (PINTO, 1992).

Segundo os dados da Associação Brasileira de Shopping Center, contamos hoje com 577 shoppings em funcionamento em todo país. Mas ao contrário do que se pensa, o Brasil não copiou *ipsis litteris* o modelo de shopping americano, uma vez que os shoppings brasileiros possuem características próprias que não se encontram em outros países (PINTO, 1992).

Segundo Paco Underhill, o conceito de Shopping Center foi adaptado de forma bem criativa pelos brasileiros às necessidades locais.

> Nota-se, por exemplo, que, além das lojas, existem pequenos negócios prestadores de serviços: um sapateiro, um chaveiro, uma lojinha de reparos de aparelhos domésticos e todo universo

> de comércio que não existe em outros shoppings. Foi no Brasil que é isso começou. Essa oferta de serviços, embora não renda muito em aluguel para administração, acaba atraindo freguesia (ISTO É, 2004).

Para ele, nos Estados Unidos, ao contrário do que vem ocorrendo no Brasil, o ramo de shopping está em decadência e se tornou um setor saturado.

Os centros das grandes cidades, após passar por um longo período de decadência e desvalorização, estão sendo recuperados, e assim, voltando a ser um bom local para morar. As famílias americanas estão optando por morar no centro pela economia de tempo e pela facilidade. Estão trocando o tempo perdido no trânsito por uma pequena caminhada de suas casas até o trabalho, e encontram de tudo por perto, sem a necessidade de se deslocar a outros bairros. Não é por acaso que existem tantos shoppings sendo desativados e demolidos neste país.

2 - A NATUREZA JURÍDICA DO CONTRATO DE LOCAÇÕ ENTRE SHOPPING CENTER E LOJISTA

Os shoppings vêm despertando a preocupação de profissionais do setor e advogados, que se esforçam para definir qual seria a verdadeira natureza jurídica desses centros comerciais, mas devido a complexidade do tema, esse é certamente um dos pontos mais polêmicos desse modelo de centro comercial.

Um contrato nada mais é do que um acordo de vontades firmado entre duas ou mais partes que se obrigam a cumprir o que foi entre elas combinado sob determinadas condições, transferindo entre si alguns direitos ou se sujeitando alguma obrigação, podendo, ainda, criar, modificar ou extinguir uma relação de fundo econômico.

O Shopping retrata um modelo empresarial complexo, possuindo características próprias. A natureza jurídica dos contratos celebrados entre shoppings e lojistas é uma das questões que até hoje tem se mostrado como mais polêmicas, e foi o tema principal debatido em um simpósio organizado em 1983 pela e ESMAN, órgão da Associação dos Magistrados Brasileiros, contando com a presença da ABRASCE

- Associação Brasileira de shopping center, e de grandes comercialistas, civilistas e processualistas da época, que tiveram oportunidade de demonstrar como é grande a dificuldade de se chegar a um consenso sobre o assunto.

Em 1992, em seu trabalho chamado Shopping Center: Uma Nova Era Empresarial, de na Sonia Renault Pinto (1992, p. 14) também já alertava para importância de uma norma legal regulamentando esse setor:

Foi somente com a promulgação da Lei do Inquilinato, Lei 8.245/91, que versa sobre a locação de imóveis urbanos, que houve pela primeira vez na legislação brasileira previsão legal sobre o aluguel em shopping center, e, mesmo assim, em apenas dois breves artigos, 52 e 54 respectivamente.

Enquanto não se chegar a uma determinação legal, advogados, doutrinadores, profissionais do setor e estudiosos do tema vêm discutindo qual a verdadeira natureza jurídica desses contratos e questionando se eles são contratos de adesão, contratos mistos ou contratos de aluguel.

2.1 - O CONTRATO DE ADESÃO

Os contratos de adesão diferem dos demais contratos por não permitirem uma discussão prévia entre as partes sobre as cláusulas contratuais, sendo estas, de certa forma, impostas por um dos contratantes ao outro, que se limita a aderir a aceitá-lo ou rejeita-lo em sua integralidade.

Parte da doutrina brasileira considera o contrato celebrado entre shoppings e lojistas como sendo de adesão.

Dinah Sonia Renault Pinto (1992, p. 69) no entanto, os considera como mistos, justamente por serem, além de locação, também de adesão.

Embora os shoppings não permitam aos lojistas discutir os termos do contrato, cabendo a eles apenas aceitar o contrato, diante do requisito de que deve haver uma proposta aberta a quem se interessar pelos serviços, dirigindo-se a um grupo indeterminado de pessoas, descartamos como não sendo de adesão, uma vez que a oferta de espaço em um shopping não é direcionada a um grupo indeterminado de pessoas,

pelo contrário, só são aceitos determinados lojistas, havendo uma rigorosa seleção, pois só poderia se estabelecer ali quem estiver dentro de um determinado perfil estabelecido pelo shopping.

2.2 - O CONTRATO ATÍPICO OU MISTO

Podemos ver, no Código Civil, uma imensa série de contratos que constituem os nossos tipos legais, mas, no entanto, pode acontecer que a vontade das partes exija um contrato que ainda não foi disciplinado pela Lei, e este, desde que respeite os princípios gerais da teoria dos contratos, é tão bom e válido como qualquer outro tipo.

> Tem-se, então, o contrato atípico, que pode se formar de muitos modos. Ou porque a transação nele contida seja totalmente estranha os tipos legais, ou, então, porque nele se reúnem elementos de vários contratos, de tal maneira que não se pode dizer que seja de qualquer dos tipos conhecidos, embora nele se somem características de muitas figuras (PINTO, 1992, p. 33).

Os contratos atípicos ou mistos são aqueles que se afastam dos modelos legalmente definidos, mas mesmo assim são juridicamente permitidos, uma vez que não contrariam a lei.

Recorrendo novamente ao conceito de Dinah (1992), podemos observar que a autora classificar os contratos como mistos justamente por considerar serem, além de locação, também de adesão:

> Com efeito, poderemos até afirmar tratar-se de um contrato de natureza mista, posto que, além de ser de locação, e também de adesão. A definição de adesão dada por De Plácido e Silva, em seu Vocabulário Jurídico, como sendo ato pelo qual uma pessoa, que se conservará alheia a uma organização ou convenção, termina por aderir a ela ou consentir nela, justifica, a conceituação que fizemos acima. Assim, quando o futuro locatário de uma loja de shopping assina um contrato de locação, está, ao mesmo tempo, firmando um contrato de adesão, aceitando, na sua totalidade, as normas e condições pré-estabelecidas pelos

> empreendedores, todas elas consubstanciadas em documento único, intitulado de normas declaratório as regedoras das locações.

Rafael Barbosa Godoi e Tânia Mara Ahualli (2008) acreditam que o contrato celebrado entre lojista shopping é um contrato misto, pois, no contrato de aluguel, estão inseridas cláusulas atípicas com objetivo viabilizar o empreendimento, fazendo parte também as Normas Gerais Complementares, o Estatuto da Associação de Lojistas e o Regimento Interno, que, unidos dentro do contrato de locação, dá origem a um contrato misto.

2.3 - Contrato de Aluguel

O contrato de aluguel celebrado entre shopping e lojista difere de um aluguel comercial convencional, pois o objetivo do shopping não é apenas o de locar pontos comerciais, como o faz um locador comercial comum, já que, além de locar os pontos comerciais, ele participa diretamente da administração, organização e até do faturamento dos locatários. Clóvis Beviláqua define o contrato de aluguel como sendo:

> […] contrato pelo qual uma das partes, mediante remuneração paga pela outra, se compromete a fornecer-lhe, durante certo lapso de tempo, o uso e gozo de uma coisa infungível, a prestação de um serviço apreciável economicamente ou a execução de alguma obra determinada.

Os shoppings, portanto, não se constituem como sendo apenas um negócio imobiliário, em que o único interesse do proprietário é o de locar e receber o aluguel, pelo contrário, o principal interesse desses centros comerciais é o de, juntamente com os lojistas, promover o desenvolvimento de todo empreendimento com objetivo de torna-lo um importante ponto de atração de potenciais consumidores.

Esse interesse baseia-se na ideia de que quanto maior for o número de consumidores que frequentam o centro, maior será o faturamento dos lojistas, e, por conseguinte, maior também o valor devido ao

shopping, uma vez que existe o aluguel variável, cujo valor é estipulado pelo percentual do faturamento dos lojistas, além da valorização do aluguel convencional. Rafael Barbosa Godoi e Tânia Mara Ahualli (2008) traduzem, em sucintas palavras, o principal objetivo do *Shopping Center*:

> O empreendedor de shopping não visa apenas ao rendimento da propriedade imóvel, como o locador comercial comum. Para ele, a locação da loja não é um fim em si: é um meio de agrupar e organizar comerciantes varejistas em um centro integrado de vendas de produtividade máxima, com finalidade de participar da renda produzida pelo empreendimento.

Nesse tipo de contrato, existe, portanto, um cunho locacional, mas não é esse o único, e nem sempre o preponderante, pois além do contrato de locação, os lojistas vinculam-se também à escritura de Normas Gerais e ao Estatuto da Associação de lojistas, que funcionam como instrumentos complementares ao contrato, promovendo a regulamentação de toda atividade desenvolvida no shopping.

Devido a esses complementos extracontratuais, e como a locação não é único objetivo do shopping, parte da doutrina nega a existência de um contrato de locação. Contudo, com a lei do inquilinato abrangendo, mesmo que sucintamente, parte dessa relação, afirma Daniel Carvalho Carneiro (2005, p.47) que se trata de um contrato de locação com cláusulas especiais.

Acreditamos que, apesar das inúmeras peculiaridades, das excessivas interferências que o shopping pode realizar na instalação, utilização e funcionamento do espaço disponibilizado ao lojista, a presença de cláusulas atípicas é necessária para realizar um ajuste locatício, possibilitando e viabilizando a existência do empreendimento Shopping Center.

3 - PECULIARIDADES DA LOCAÇÃO EM SHOPPING CENTER

A locação de um imóvel em shopping center trouxe para o mercado imobiliário uma série de novas questões inexistentes em outras

modalidades de locação. Ao mesmo tempo que apresenta características próprias de uma locação de imóvel comercial, também apresenta alguns elementos peculiares a esta.

3.1 - Princípio da Liberdade Contratual

O princípio da liberdade contratual autoriza as pessoas a celebrarem os mais variados acordos, desde que não afrontem a legislação vigente nem os bons costumes, e dessa forma, surgem a cada dia novas espécies de contratos regulando situações até então inexistentes, como, por exemplo, o contrato de locação em shopping center.

De acordo com o princípio da liberdade contratual, as cláusulas presentes em um contrato privado formam uma lei entre as partes, sendo limitadas apenas pela legislação vigente e pelos bons costumes. Assim, pela falta de legislação que regulamente o setor, a relação jurídica entre shoppings e lojistas fica estabelecida de acordo com as regras contratuais assumidas por ambas as partes.

3.2 - Locação em Shopping Center versus Aluguel Comercial Convencional

No Brasil, a locação está regulamentada em três normas legais, como nos mostra Paulo Nader (2008, p. 241-242):

Em nosso país, a relação *ex locado* possui três documentos legais básicos:

a) O Código Civil, artigos 565 a 578;
b) A Lei 8.245 de 18/101991 - Lei do Inquilinato;
c) A Lei 4.504 de 30/11/1964 - Estatuto da Terra, artigos 95 e 95A. Além destes, há regras especiais, como as dos artigos 86 a 98, do Decreto-Lei 9.760, de 05/09/1946, que dispõe sobre a locação de imóveis urbanos da União. […]

Mas não encontramos no Código Civil regras destinadas a regulamentar a locação em shopping center, sendo esta regulamentada em todo ordenamento jurídico brasileiro por apenas dois artigos da Lei 8245/91.

A locação de um ponto comercial em shopping center é bem diferente daquela realizada por uma loja de rua, uma vez que o único interesse do locador comercial convencional é o de receber o aluguel em troca da locação do imóvel. Já no shopping center, além da remuneração pela locação, também há o interesse no desenvolvimento do empreendimento como um todo, tornando-se um importante ponto de atração de consumidores, ainda que em potencial, pois o sucesso do lojista impacta no faturamento do shopping, já que lhe é devido um percentual do lucro de todas as vendas realizadas.

3.3 - Peculiaridades da Locação em Shopping Center

O contrato celebrado entre shopping center e o lojista, ao mesmo tempo em que apresenta características próprias de uma locação de imóvel urbano, também apresenta uma série de elementos que os distingue, seja por seus elementos constitutivos, seja por suas peculiaridades.

O relacionamento entre lojistas e shopping deverá ser o mais claro, preciso e conciso possível. Para tanto, ambas as partes assinam quatro instrumentos que se complementam e se integram, formando assim, uma unidade jurídica.

Para isso, os empreendedores utilizam-se dos seguintes instrumentos:

1 um contrato de locação;
2 um regimento interno do shopping center;
3 uma convenção que estabelece normas gerais de locação, administração, funcionamento, fiscalização e outras;
4 participação na associação de lojistas.

Como um desses instrumentos é designado de contrato de locação, e é o mais comum entre eles, vem exercendo grande influência na conceituação do negócio jurídico celebrado pelas partes.

3.3.1 - Normas Gerais Complementares

O objetivo das normas gerais complementares é o de padronizar, através de uma escritura pública, as contratações das unidades inte-

grantes do shopping pelos lojistas, colocando nessa estrutura todas as regras que irão nortear o funcionamento do empreendimento, e, mesmo não possuindo força *ex lege*, representam as obrigações contratuais assumidas tanto pelos lojistas como pelo shopping.

Dentre os pontos disciplinados pelas normas gerais, estão: o horário de funcionamento das lojas do shopping; o horário destinado a entrega de mercadorias pelos fornecedores dos lojistas; a utilização das áreas comuns e privadas; a instalação das lojas; penalidades, sanções e multas; condições de uso do nome do shopping e uma série de outros pontos importantes para o bom funcionamento do empreendimento como um todo.

3.3.2 - Regimento Interno

O regimento interno é um dos instrumentos mais importantes dessa relação, uma vez que o seu objetivo é corroborar as normas gerais complementares, funcionando como um complemento, já que, na verdade, é um conjunto de normas que estabelece de forma padronizada, as responsabilidades, as proibições, dos deveres, direitos e obrigações necessárias ao funcionamento harmonioso e eficaz do shopping, nas relações entre administração, os lojistas e os empregados.

Seu objetivo é contribuir para que o shopping possa oferecer aos seus usuários as melhores condições para que efetuem suas compras, contratem serviços, desfrutem de entretenimento ou simplesmente o visite com segurança e conforto, fazendo do shopping um ambiente que nos traz comodidade e prazer.

3.3.3 - Estatuto da Associação de Lojistas

O Estatuto da Associação de lojistas é o mais polêmico dos instrumentos, uma vez que a adesão por parte do lojista é obrigatória, o que geralmente provoca insatisfação ou até mesmo demandas judiciais, baseadas na alegação de que tal fato depõe contra o princípio constitucional da não obrigatoriedade da associação.

> Ponto que começa a ser questionado é obrigação de um lojista associasse e manter se vinculado a Associação de lojistas, que,

> como se sabe, é parte integrante da estrutura operacional do shopping center. Tendo o art. 5º, XX, da Constituição Federal declarado que ninguém poderá ser compelido a associar-se ou permanecer associado, alguns ocupantes têm impugnado a eficácia da cláusula contratual que obriga o locatário a afiliar-se à associação de lojistas e nesta manter-se enquanto durar a locação. Sustenta-se que a referida cláusula infringe a lei maior e agride o direito individual nela consagrados. Afirma-se que a associação é pessoa jurídica estranha a relação jurídica locatícia, motivo pelo qual adesão do lojista deve ser facultativa. [...] (WAINSTOCK, 2008).

Esclarecedoras são as palavras do professor Caio Mário da Silva Pereira (2010) que dissertou sobre a obrigatoriedade de um lojista se associar a Associação de lojistas:

> Os usuários de lojas em shopping center, por exemplo, são obrigados a participar de uma associação de lojistas e entrar com certa importância para um fundo publicitário. Pelo fato, então, de as lojas ou os usuários das lojas de um shopping center fazerem parte de uma associação, não há nenhuma ilegalidade em cláusulas dessa natureza. É de se notar, apenas, a circunstância de que, normalmente, num shopping center, a publicidade não é individual, não é unilojista; é conjuntural, é integral. Quando vemos nos jornais, televisão, uma atriz muito bonita fazendo balé para anunciar um shopping center, ela não está anunciando uma loja, porém, o shopping como conjunto, sugerindo ao cliente, real ou potencial, todo o conglomerado. E é em razão desta publicidade global que se estabelece a necessidade de criar um fundo que somente pode ser movimentado mediante recursos que são arrecadados pelos próprios lojistas.

Não há, portanto, nenhuma ilegalidade na obrigatoriedade imposta ao lojista de participar da associação, uma vez que esta é na verdade uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, que tem a função de estimular a união entre os lojistas integrantes do empreendimento, além

de gerir o fundo de promoções coletivas, que nada mais é do que uma reserva formada a partir das contribuições mensais obrigatórias que irão financiar promoções, veiculação de publicidade, eventos e comemorações especiais, como a decoração natalina, sorteios nos dias das mães, dia das crianças, visando assim a promover o empreendimento como um todo.

3.3.4 - Contrato de Locação

O contrato de locação é um instrumento pelo qual o locador (shopping), se obriga a ceder o uso e o gozo de um espaço ao locatário (lojista), temporariamente, mediante retribuição, para que este utilize o de acordo com a finalidade convencionada. Complementando o contrato de locação, temos as normas gerais complementares, regimento interno e o estatuto da associação de lojistas.

3.3.4.1 - Aluguel Percentual

Ao se instalar em shopping, o lojista estará sujeito a uma forma inusitada de aluguel, sendo duas formas diferentes de se estabelecer o valor que o lojista deverá pagar ao fim de cada mês. Uma delas é a cobrança de aluguel fixo, também conhecido como aluguel mínimo, que é estabelecido com base na localização e na quantidade de metros quadrados ocupada pelo lojista, podendo ser o reajuste periódico, e estando o seu valor já estabelecido no contrato celebrado entre as partes.

A outra forma é a cobrança de um aluguel percentual, que é o aluguel calculado com base no faturamento bruto do lojista. Dessa forma, será devido ao empreendedor certo percentual do faturamento do lojista, também sendo este percentual fixado no contrato.

Alguns shoppings cobram os dois aluguéis simultaneamente, o fixo e variável, enquanto outros estabelecem um piso com base no aluguel fixo, e, se este superar o aluguel percentual, passa a ser o único aluguel devido.

Para que o shopping possa cobrar o aluguel percentual com base no valor real do faturamento bruto do lojista, o contrato celebrado entre eles incluir uma cláusula que autoriza o locador de fiscalizar, sempre que achar necessário, os livros e a contabilidade do lojista, realizando verdadeiras auditorias.

O aluguel percentual é responsável por estabelecer um interesse do empreendedor em manter uma estrutura sempre eficiente, em que a atração da clientela e o consequente sucesso das vendas do lojista, também são de seu interesse, uma vez que ele também lucro com o sucesso das vendas dos lojistas. Assim, o sucesso do lojista é o sucesso do empreendedor.

3.3.4.2 - Aluguel Mínimo

O aluguel mínimo é aquele semelhante ao aluguel cobrado pelo locador de um ponto comercial convencional, fora de um shopping center. Seu valor é calculado com base no tamanho e na localização do imóvel. A diferença reside apenas no seu prazo de reajuste, quando se aplica o aumento em escala.

3.3.4.3 - 13º Aluguel

O 13º aluguel é mais uma das peculiaridades apresentados pelo contrato celebrado entre o shopping e lojistas, e nada mais é do que a cobrança em dobro do aluguel percentual no mês de dezembro, embora alguns contratos possam abranger também o aluguel mínimo em dobro.

Segundo as administradoras, ele é destinado a custear o aumento dos gastos adicionais ocasionados pelas festas de fim de ano e recompensar o shopping pelo maior número de consumidores que o frequentam e, consequentemente, frequentam as lojas, além de servir para custear também as despesas com o 13º salário dos funcionários.

Apesar de muitos lojistas questionar a legalidade da cobrança desse 13º aluguel, o art. 54 da Lei do inquilinato estabelece que nas relações entre lojistas e empreendedores de Shopping Center, prevalecerão as condições livremente pactuadas no contrato de locação respectivos e as disposições procedimentais previstas na lei. A cobrança do 13º aluguel é pacificamente admitida:

Sendo assim, uma vez que no ato da celebração do contrato o lojista concordou com o pagamento do 13º aluguel, e este não afronta às leis de ordem pública e nem os bons costumes, é legítimo e legal a sua cobrança por parte do shopping.

3.3.5 - Luvas

No direito empresarial, é conhecido como luvas o valor pago pelo locatário ao locador, a título de garantia preferência na locação do imóvel. A cobrança de luvas tem se tornado um costume entre os proprietários do imóveis comerciais localizados em áreas valorizadas, frente a grande demanda, portanto, uma vez que o locador tem consciência do valor do seu ponto comercial e o locatário, em razão disso, tem grande interesse de ali se instalar, se dispõe a pagar as luvas para garantir sua preferência na locação.

No passado, as luvas além de serem cobradas no contrato de locação, poderiam ser cobradas também a cada renovação de aluguel, obrigando o locatário a arcar com mais essa despesa caso for de seu interesse manter seu negócio naquele ponto comercial.

Visando impedir a cobrança sucessiva de luvas, como condição para renovação do aluguel, a Lei 8245/91 dispõe em seu artigo 45 que é:

> Art. 45. São nulas de pleno direito as cláusulas do contrato de locação que visam a elidir os objetivos da presente lei, notadamente as que proíbam a prorrogação previsto no art. 47, o que afasta o direito a renovação, na hipótese do art. 51, o que impõe obrigação pecuniária e para tanto.

O dicionário Houaiss define luvas como sendo a quantia acima do preço que o locador cobra do locatário na assinatura do contrato de locação, independentemente da importância do aluguel, como recompensa pela preferência concedida'.

CONCLUSÃO

Por ter sido uma inovação, os shoppings trouxeram consigo muitas questões até então inexistentes, criando uma nova e complexa relação contratual entre seus administradores e lojistas.

Para regular essa nova relação, foi necessário criar um contrato diferenciado, inserindo cláusulas que não encontramos em mais nenhum outro tipo de negócio, pois os que existem em nosso ordenamento jurídico, não atendiam as necessidades desse modelo de centro comercial.

Observamos que as primeiras grandes cidades tiveram importante papel para o desenvolvimento do comércio uma vez que possibilitaram o surgimento das primeiras feiras livres e dos primeiros mercados municipais, e a partir de então, o comércio nunca mais seria o mesmo.

Ao imaginarmos uma grande cidade, veremos que os shoppings não fazem parte apenas de sua paisagem, mas também dos hábitos de seus habitantes. A falta de tempo, o trânsito, violência e o estresse, fizeram do shopping mais que um lugar para se fazer compras, sendo eles também, um lugar de lazer e entretenimento.

Com a evolução das cidades e da sociedade, a forma de comerciar também teve que evoluir, passando das feiras livres para os mercados municipais, e das lojas de rua e galerias, para o shopping, que atualmente são um dos maiores símbolos do capitalismo moderno.

Mas essa evolução não para pois estamos em constante transformação, e nesse momento, uma nova forma de comércio já é realidade. Realizar compras pela internet é a primeira opção para muitas pessoas que buscam comodidade e praticidade, evitando o trânsito, estacionamentos lotados, logos corredores e filas do caixa.

Os grandes magazines e lojas de departamento se renderam a internet e possuem sua versão digital. Mas enquanto os shoppings fizerem parte da nossa realidade, e enquanto não possuirmos uma legislação regulamentando o setor, o contrato firmado entre shopping lojista continuará motivando debates em torno de suas peculiaridades.

Uma das principais questões debatidas no presente trabalho é a natureza jurídica do contrato que o shopping firma com o lojista. Concluímos tratar-se de um contrato de locação com peculiaridades que não chegam a desconfigurar o cunho locacional.

A lei do inquilinato acolhe a locação em shopping, embora o faça superficialmente em dois artigos, deixando para as partes, através do princípio da liberdade contratual, a realização do contrato de forma a viabilizar o investimento para ambos. As peculiaridades presentes no contrato têm o objetivo de ajuste, possibilitando que o centro comercial desenvolva suas atividades de forma educativa.

Diante dessa ampla liberdade, faz-se necessário regulamentar esse setor, com objetivo de inibir os abusos e arbitrariedades cometidas pelos

centros comerciais, devendo, no entanto, manter aquilo que for importante para garantir a existência e sobrevivência do empreendimento shopping center, mas também, eliminando os exageros e abusos cometidos contra os verdadeiros responsáveis pelo sucesso do empreendimento, os lojistas.

Referências

ASSOCIAÇAO BRASILEIRA DE SHOPPING CENTER. **Desenvolvimento e valorização do varejo**. Disponível em: http://www.abrasce.com.br. Acesso em: 20 de out. 2019.

GODOI, Rafael Barbosa; AHUALLI, Tânia Mara. **A inaplicabilidade do Código de Defesa do Consumidor nos contratos de locação de shopping cent**ers. Rio de Janeiro. Revista Forense, n.1, v.396. 2008.

ISTO É. **A mágica do consumo**. São Paulo. N. 1821, p. 64-65. 1 de set. 2004.

MAMEDE, Gladston. **Contrato de locação em Shoping Center: abusos e ilegalidades**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. Obrigações e Contratos: Pareceres de Acordo com o Código Civil de 2002. São Paulo: Editora Forense. 2010.

PINTO, Dinah Sonia Renaut. **Shopping Center: uma nova era empresarial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1992.

SLAIBI FILHO, Nagib. **Comentários à nova lei do inquilinato**. 9. Ed. São Paulo: Forense, 1986.

WAINSTOCK, Sergio. **Parecer Jurídico: Locação de Espaços em Shopping Center**.Disponível em: http://investidura.com.br/biblioteca-juridica/estudodecaso/direito-civil-obrigacoes/2395-parecer-locacao-de-espacos-em-shopping-center. Acesso em: 11 de jul. 2020.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE: RETROCESSOS E SILENCIAMENTOS

Roselita Soares de Faria

Introdução

A condução das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil parece, em vários aspectos, ter regredido ao ano de 1964. Negar o direito à educação ao público da EJA é barrar a participação social desses sujeitos na vida pública. É também impedir que eles acessem e reivindiquem outros direitos. Dificulta-se, com isso, a cidadania, fundamental aos regimes democráticos.

Da mesma forma que o regime militar silenciou a participação popular e criminalizou educadores, hoje, 56 anos depois, também há iniciativas que convergem para esse objetivo. Atualmente, é comum ver nas mídias integrantes do governo federal e apoiadores defenderem a ditadura e, até mesmo, pedirem a sua volta, ignorando todo um processo de luta pela democracia. Portanto, é importante ter um olhar atento às políticas que estão sendo implementadas por um governo que defende tal ideia.

Sendo assim, este trabalho propõe refletir sobre a seguinte questão: em quais aspectos pode-se relacionar a condução das políticas de EJA do governo federal no ano de 2019 ao ano de 1964, quando é instaurado o regime militar no Brasil?

No primeiro tópico serão descritas as principais ações executadas pelo governo federal, no âmbito da modalidade, em 2019. Serão

identificados alguns pontos que podem ser entendidos como meios de diminuir a participação da sociedade civil na formulação das políticas e retroceder na discussão de agendas dos movimentos sociais no que tange às discussões sobre diversidade e respeito às diferenças.

No segundo tópico, as ações do governo federal em 2019 serão relacionadas às práticas realizadas no primeiro ano do governo militar, em 1964. Busca-se, com isso, perceber se há pontos de interseção entre os dois períodos, principalmente no que se entende como estratégias de silenciamento dos sujeitos da EJA.

No terceiro tópico, apresentam-se as análises e apontam-se os desafios para movimentos sociais, educadores e estudantes que reivindicam melhorias nas políticas de EJA no Brasil.

Para a realização deste trabalho utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica que discorresse sobre a educação popular e EJA entre 1958 a 1968, como meio de contextualizar o primeiro ano do regime militar e seus impactos nas políticas relacionadas às modalidades. Também foram consultadas bibliografias que auxiliassem na compreensão do período militar e do período atual. No âmbito da pesquisa documental, foram analisadas legislações e orientações produzidas no ano de 2019 pelo governo federal, legislações anteriores, revogadas em 2019, e o plano estratégico do MEC para os anos 2020 a 2023.

Pesquisou-se também o documento produzido pelos fóruns regionais de EJA no XI ENEJA – Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos –, realizado em 2019; Paulo Freire (1979) e sua obra **Conscientização teoria e prática da liberdade**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; e Theodor Adorno (2003) em **Educação e Emancipação**, na tentativa de extrair os principais desafios da atual conjuntura.

1 Um projeto de educação: as principais ações da política de EJA no governo federal e a negação dos sujeitos e de seus direitos

Tão logo o novo governo assumiu o poder, buscou colocar em prática a sua visão de educação. No dia 02 de janeiro de 2019, a SECA-

DI[13] – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão era extinta e um novo organograma para o MEC era posto. Esta secretaria era responsável pelas políticas de EJA, também respondia pela educação no campo, educação escolar indígena, inclusão das pessoas com deficiência, educação em áreas remanescentes de quilombos, educação em direitos humanos e educação ambiental. Dela faziam parte as diretorias responsáveis pelas políticas de educação para as relações étnico-raciais, questões da educação para a diversidade de gênero e políticas de educação voltadas para especificidades da juventude.

A nova organização do MEC, instituída pelo Decreto n° 9465, de 02 de janeiro de 2019, foi motivo de preocupação para os movimentos sociais que militam na EJA. As questões da modalidade pareciam estar diluídas nas atribuições da SEB – Secretaria de Educação Básica – que faria parte da nova organização do MEC. O decreto não deixava claro uma diretoria própria para a modalidade.

No documento **Estrutura regimental do MEC** (2019), anexo 1 do decreto em questão, não possui, em nenhuma das suas páginas, a palavra *diversidade.* As questões da educação para as relações étnico-raciais e as de gênero também não estão descritas no documento. A palavra *respeito* não é citada, tão menos a expressão *respeito à diversidade*, intrínseca à EJA e à educação como um todo. Tão importante nos dias atuais, sabe-se que tal discussão se faz presente em vários debates na área da educação, nos meios de comunicação e no ramo do direito. A ideia presente no documento, que pode ser remetida à diversidade na EJA, é tratada de forma genérica, sem apontar quais seriam elas. O trecho a seguir é o único em que aparece a palavra *diferenças*:

> XXII - orientar, apoiar, acompanhar e melhorar a qualidade dos programas e das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, considerando as diferenças regionais e culturais e as necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2019).

13 Essa secretaria foi instituída pelo Decreto n° 7480, de 16 de maio de 2011, como SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade – e depois alterada para SECADI, pelo Decreto n° 7640, de 02 de março de 2012.

Quando o governo estava prestes a completar 100 dias, foi publicado, em 11 de abril de 2019, o Decreto n° 9759, que "extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal" (BRASIL, 2019). Revogava também o Decreto n° 8243, de 23 de maio de 2014, que instituía a Política Nacional de Participação Social, que tinha como objetivo fortalecer e articular "os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil" (BRASIL, 2014).

No que tange à EJA, com o decreto é extinta a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Formada por representantes dos fóruns de EJA professores e professoras, estudantes, pesquisadores e representantes das gestões municipais, estaduais, dentre outros. A Comissão era uma instância de debate e reflexão sobre as políticas da modalidade. Importante citar que a CNAEJA foi estruturada por meio do Decreto n° 4834, 08 de setembro de 2003, com o objetivo de criar o programa Brasil Alfabetizado, a medalha Paulo Freire e a própria CNAEJA. Essa comissão tinha caráter consultivo para que fosse possibilitada a participação da sociedade civil nas formulações das políticas de EJA (BRASIL, 2003).

Um aspecto a ser considerado nesse primeiro ano de governo foi a redução dos recursos para a EJA, o que já vinha ocorrendo há alguns anos. Porém, em 2019, houve uma imensa queda no volume de recursos empregados pelo governo federal. O portal RBA – Rede Brasil Atual – e outros meios de comunicação denunciaram a falta de investimentos na EJA em 2019. A cada período, eles vinham diminuindo: em 2014, foram R$ 679 milhões; em 2017, R$ 161,7 milhões; 2018, R$ 68,3 milhões e, em 2019, R$ 54,4 milhões (RBA, 2019).

Cabe notar que em 2019 apenas 2,8% de R$ 54,4 milhões foram gastos nos programas de EJA (RBA, 2019). O Brasil possuía, em 2018, 6,8% da sua população não alfabetizada (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Nesse mesmo ano, a taxa de analfabetismo funcional era de 29%, percentual que representa as pessoas com nível rudimentar de alfabetização, que conseguem lidar apenas com pequenos textos como bilhetes e anúncios. Esses dados refletem a urgência de investimentos para o aumento nos níveis de escolaridade da população.

Além disso, tais números escondem algumas realidades. O analfabetismo ainda é maior nas zonas rurais (17,5%) em relação às zonas urbanas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Há também uma diferença nos níveis de escolaridade entre brancos, pretos e pardos: a porcentagem de não alfabetizados é duas vezes maior para pretos e pardos que para brancos. Esses dados não podem ser desconsiderados pelas políticas de EJA. Não levá-los em consideração na sua formulação é permitir que esses sujeitos continuem nas mesmas condições desfavoráveis de melhoria nas suas vidas e participação na sociedade.

Em uma análise do Plano Estratégico do MEC 2020 a 2023, o cenário da EJA parece apontar para a estagnação das políticas de atendimento. Do ponto de vista das ações, o documento se refere à EJA em apenas uma ação:

> Apoio a 11 (onze) Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de Termos de Descentralização Orçamentária – TEDs, para realizarem parcerias com prefeituras municipais para oferta, melhoria e fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos articulada com a Educação Profissional (BRASIL, 2020).

Não fica claro como 11 institutos conseguiram realizar parcerias com as prefeituras. Não há menção às universidades para realização dessa ação. A articulação com a Educação Profissional é uma ação que responde às expectativas dos movimentos sociais. No entanto, há um temor que isso aconteça apenas na modalidade de educação a distância, como rege o parágrafo 5° do artigo 17 da Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, que afirma que a EJA, no âmbito do Ensino Médio, pode ser realizada com até 80% da sua carga horária à distância.

A meta 08 do PNE – Plano Nacional de Educação – de elevação dos níveis de alfabetização e alfabetismo funcional é citada no plano estratégico em questão. Entretanto, não são citadas quais serão as ações realizadas para atingi-la. A expressão Educação de Jovens e Adultos é citada apenas duas vezes no documento.

No Decreto n° 9765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, há menção também à meta 08 e à Educação de Jovens e Adultos. Na descrição das ações dessa política há indicação do desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal (BRASIL, 2019). Essa é a única ação descrita diretamente relacionada à EJA.

Já no caderno intitulado Plano Nacional de Alfabetização há uma referência de que a alfabetização de adultos, assim como a de crianças, deve ser realizada a partir das evidências científicas (BRASIL, 2019). Não há destaque para aquilo que já foi realizado nesse campo como, por exemplo, o método Paulo Freire.

É preocupante como serão esses materiais para alfabetização e educação de jovens e adultos, já que há uma carência de recursos didáticos específicos para a modalidade. Como é o governo federal que o distribui para as prefeituras e estados, muitas vezes ele é o único material que chega às mais diversas localidades. Um edital para a avaliação e aquisição de material didático para a EJA foi lançado em janeiro de 2020. Importante que seja garantida a continuidade da escolha dos títulos pelos professores.

2 Possíveis interseções entre a política da EJA no ano de 2019 e de 1964 no governo federal

Na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o golpe militar de 1964 é lembrado, dentre outros fatores, pela perseguição aos professores e pelo fim do Programa Nacional de Alfabetização coordenado por Paulo Freire. Em 14 de abril de 1964, por meio do Decreto nº 53.886, revogava-se o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização. Os militares pareciam ter pressa em interromper um programa que estava nas primeiras ações de formação de professores ainda localizadas. O decreto nº 53.886 também considerava "que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo" (BRASIL, 1964). O material produzido anteriormente deveria ser, então, recolhido.

Um dos motivos para essa urgência pode ser explicado no corpo da própria legislação: "a necessidade de reestruturar o planejamento para a eliminação do analfabetismo no país" (BRASIL, 1964). Contudo, o governo militar só apresentou uma proposta para alcançar esse objetivo dois anos depois. Em 1967, foi criado o MOBRAL – Movimento de Educação Brasileira – que começou a funcionar de fato em 1970 (VARGAS; SANTOS, 2012).

Segundo Veras (2018, p. 20), a primeira fase da atuação do regime militar na educação foi marcada pelo o que foi denominada "operação limpeza", em que "foram caçados e cassados sob o crivo do anticomunismo e de outras formas de intolerância sociocultural e política". Antes de 1964, a educação brasileira vivia tempos de organização e de inovação no campo da alfabetização e educação de adultos.

Um dos autores que muito contribui para entender esse momento é Osmar Fávero. Segundo ele, o início da década de 1960 foi muito fértil para a educação brasileira, em especial a educação de adultos. Por exemplo, em 1958, no 2° Congresso de Educação de Adultos realizado pelo MEC, a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, defendeu a tese de que o analfabetismo não era então somente um problema educacional, mas ligado à situação de miséria do povo (FÁVERO, 2020). Era necessário, assim, problematizar a situação do povo, refletir sobre ela e agir.

As discussões apresentadas nos congressos promovidos pelo MEC somaram-se aos debates que gerariam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, dando origem também ao Plano Nacional de Educação de 1962. Surgiram ainda vários movimentos de alfabetização e educação de adultos ligados a diversas instâncias da sociedade civil, com envolvimento da igreja católica e movimentos estudantis universitários.

Fávero lembra que Paulo Freire foi um dos precursores na crítica aos materiais didáticos até então utilizados para alfabetização de adultos. Distantes da realidade e dos problemas dos brasileiros, eles não permitiam que os estudantes se vissem representados. Inspiradas por experiências em Cuba e pelas orientações da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –,

tiveram início experiências que buscavam elaborar materiais que se relacionassem às experiências do povo. Destaca-se a alfabetização de adultos realizada por Paulo Freire em Angicos, que ganhou repercussão nacional no início da década de 1960. O próprio presidente da época, João Goulart, foi entregar o diploma para os alfabetizados (FÁVERO, 2020).

A partir dessa experiência inicial, Paulo de Tarso, ministro da educação, convidou Paulo Freire para expandir suas ideias educacionais por meio da elaboração do PNA – Plano Nacional de Alfabetização (FÁVERO, 2020). O plano reunia um material inovador para a época – quem sabe dizer até mesmo para os dias de hoje. As imagens utilizadas diziam da cultura do povo, valorizavam seu fazer e o colocavam como produtor de cultura. Para aquela época, em que tão poucos materiais escritos eram disponíveis à população, permitir que as pessoas se vissem representadas, ajudando-as a aprender a ler e escrever, era inovador.

Todo o método permitia, assim, que aqueles que não sabiam ler e escrever pudessem se enxergar nos livros, nas imagens projetadas como brasileiros e brasileiras reais, com seus saberes e lutas. As imagens, denominadas fichas de cultura, valorizavam o fazer e o saber de homens e mulheres, uma vez que os percebia não como analfabetos, mas *produtores de cultura*. "Essas fichas de cultura foram desenhadas por Francisco Brennand, grande artista brasileiro pintor e ceramista de Pernambuco" (FÁVERO, 2020, p. 19). Era esse material, juntamente com projetores de slides que seriam utilizados para visualização das imagens, que os militares trataram de recolher, visto que despertavam discussões que mobilizavam, empoderavam e permitiam, por meio da mediação dos educadores, muito mais que somente decodificar sílabas. Sobre esse processo, reflete Fávero (2020, p. 20): "As discussões trabalhavam o conceito do homem e da mulher como criadores de cultura. Criavam uma atitude ativa: camponeses, operários e outros trabalhadores podem transformar a realidade, podem fazer história com as próprias mãos".

Um dos primeiros pontos de interseção que podem ser estabelecidos entre os dois períodos em análise é que anos antes do golpe militar, em 30 de março de 1964, o Brasil vivia o florescer da educação popular, com movimentos que tinham como base a cultura e a alfabetização de adolescentes, jovens e adultos. Movimentos como MCP –

Movimento de Cultura Popular, o CPC – Centro Popular de Cultura, o MEB – Movimento de Educação de Base e a Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler constituíam uma reunião de grupos para, a partir da sua realidade, aprender a ler e escrever.

Do ponto de vista pedagógico, esses movimentos propunham alfabetizar a partir da realidade dos sujeitos e sua cultura, e não de um modelo de família europeia. Na época, os Estados Unidos enviou vários voluntários para o Nordeste e investiu financeiramente em projetos sociais, pois temiam que a região se tornasse uma nova Cuba. Anos mais tarde, o Brasil sofria um golpe militar.

Na política em vigor em 2019, há indícios de um projeto de educação que retira da composição dessa política a dimensão cultural. Quando são eliminadas as discussões sobre as relações étnico-raciais e os aspectos relacionados ao respeito à diversidade, como as questões de gênero, as vozes desses sujeitos são silenciadas mais uma vez e sua representatividade nos materiais didáticos possivelmente diminuída. Sendo assim, muitas questões das relações sociais, como os problemas vivenciados pelos estudantes, podem deixar de ser problematizados.

Da mesma forma que os materiais, a formação de educadores e os processos de educação de jovens e adultos, que estavam sendo expandidos no início de 1964, foram interrompidos, com o argumento de serem subversivos, de atentar contra a democracia, hoje já está em implementação políticas que interrompem processos que buscam dar voz e rosto a milhares de estudantes da EJA, principalmente a partir da Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, "que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

Saviani (2008, p. 3) acrescenta que o início da década de 1960 também foi marcado pela existência de uma polarização política da sociedade brasileira, tendo, de um lado, a esquerda, que buscava "ajustar o modelo econômico à ideologia política e a direita que procurava adequar à ideologia política ao modelo econômico", e, de outro, a direita, composta pelo empresariado e os militares, que se articularam, dando origem ao golpe civil-militar em 1964.

O estudioso cita ainda que naquele mesmo ano foi realizado um simpósio para definir os rumos de uma reforma da educação, reforma

esta que dava os primeiros passos para uma crescente ideia, presente até hoje na nossa educação: a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado e o favorecimento da privatização do ensino.

Conforme debate nesse simpósio de 1964, o projeto de educação do novo governo, em 2019, parece ter os mesmos objetivos apontados por Saviani. No campo da EJA, quando se tem no seu plano estratégico apenas ações que visam articulá-la ao ensino profissionalizante, percebe-se que os objetivos são somente atender às necessidades do mercado. O projeto de educação do novo governo, pelo documento regimental de 02 de janeiro de 2019, parece bem desenhado e o próprio balanço que se pode fazer da EJA é que realmente essa modalidade não é uma preocupação.

Negar aos sujeitos da EJA o direito à educação também é impedir que recursos financeiros em forma de atendimento educacional cheguem às populações mais pobres. Isso reflete uma mensagem de que esse tipo de investimento não interessa ao mercado, o que faz com que tais sujeitos continuem onde estão, paralisados e calados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que tanto em 1964 como em 2019 parece estar em curso um plano de silenciamento dos sujeitos estudantes e das professoras e professores da EJA. Em 1964, os membros do regime militar buscaram calar Paulo Freire e outros educadores, perseguindo-os e caracterizando-os como criminosos, inimigos da pátria. Atualmente, percebe-se também uma perseguição à figura de Freire e ao o que ele representa: há uma discussão de que o estudioso personaliza concepções educacionais libertárias e os educadores e educadoras que comungam dos seus pensamentos, por isso, também passam por um processo de perseguição e de silenciamento a partir, por exemplo, dos projetos da *Escola Sem Partido*. Tal ideia busca ser regulamentada em várias cidades, incentivando familiares e alunos a denunciarem professores e professoras caso interpretem a fala desses profissionais como "doutrinação".

Sérgio Haddad (2019) reforça que Paulo Freire é reconhecido internacionalmente como um dos pensadores mais importantes da atualidade e sua obra **Pedagogia do Oprimido** como uma das mais

citadas em trabalhos de humanas em outros países. No entanto, tudo isso não impediu que fosse levado ao Senado uma proposta legislativa – que conseguiu 20 mil assinaturas em um mês – para retirar o nome do educador como o patrono da educação brasileira. Nesse sentido, Lisete Arelaro e Camila Caetano (2020, p. 5) também argumentam na tentativa de explicar a perseguição ao educador:

> E esta é outra razão pela qual Paulo Freire incomoda esses grupos: ele era um educador militante, que repetia à exaustão que, "não basta denunciar, tem que anunciar" e isso exige de todo educador e educadora a incorporação da coerência na sua práxis, no seu fazer pedagógico, como condição não só da qualidade de ensino oferecida, mas de transformação social.

O fato é que enquadram o pensamento de Freire como pertencente a uma política partidária de esquerda ou até mesmo comunista. Há, no entanto, um caráter plural na sua obra, pois ele não se ateve a defender apenas um único pensamento, mas construir um conhecimento a partir de várias teorias (HADDAD, 2020). Contudo, Haddad (2020, p. 145) reforça que a base do seu projeto de educação era o diálogo e que, portanto, "defendia que os educandos fossem ouvidos, que exprimissem as suas ideias como exercício democrático e de construção de autonomia, de preparação para a vida".

3 Desafios para os movimentos sociais e sociedade civil

Os pontos de interseção nas políticas educacionais federais entre 2019 e 1964 representam, para os movimentos sociais que defendem a EJA, grandes desafios. Até 2018, pensava-se que alguns deles tivessem sido superados, como a garantia da EJA como direito. No entanto, muitas questões foram acrescidas na lista de lutas dos movimentos sociais, como os representados na carta do XVI ENEJA – Encontro Nacional de Educação de jovens, adultos e idosos, realizado em 2019, em Belo Horizonte.

> Estamos em um contexto de ataque à soberania nacional, ao Estado democrático de direito, de cortes na Educação, descrédito e perseguição à Ciência e Tecnologia de conteúdo nacional e eliminação de direitos da (o) trabalhadora(r), ignorando a diversidade. O XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos acontece na perspectiva de luta pela defesa da democracia no Brasil e da Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras (XVI ENEJA, 2020).

Percebe-se, a partir da análise do documento, que os problemas atuais demandam grande mobilização, pois há que se defender o direito de defender, o direito de participar. Há que se defender o direito dos sujeitos da EJA serem reconhecidos, primeiramente, como sujeitos de direito. Há a necessidade de reconhecê-los na sua diversidade. Isso demanda dos movimentos sociais e daqueles que fazem da educação uma vigilância constante a percepção de certas conjunturas que vão sendo constituídas. A atividade docente, a atividade dos movimentos pela educação é atenuada por um constante exercício de alerta. Torna-se, assim, importante acompanhar os decretos que, muitas vezes, anulam conquistas e representam retrocessos na história da educação, buscando moldar os sistemas de educação de forma autoritária.

Os pontos que ligam 1964 a 2019 são pautados pelo que bem resume o trecho supracitado da Carta do XVI ENEJA. São atitudes que impactam na oferta e na forma de concepção da educação, por meio da imposição de um projeto de que silencia as vozes de estudantes e educadores, negando o debate sobre a diversidade em todos os sentidos. Quando não se reconhecem as diversidades, coloca-se em risco a noção de respeito.

Sendo assim, relacionar os fatos de 2019 a 1964 é lembrar-se de algo que precisa ser preservado: a democracia. Para tanto, não se pode deixar levar apenas pelo o que é falado, mas principalmente pelas políticas que já estão sendo implementadas. A participação social já vem diminuindo seus espaços de atuação junto ao governo quando espaços legitimados vão sendo perdidos. Há, com isso, a necessidade de fortalecimento dos lugares de debate e dos movimentos sociais. Promovê-lo não é somente o papel dos movimentos sociais. É tarefa de professores,

estudantes e da sociedade civil que se preocupa com o direito à educação e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, Adorno (2018) traz uma ideia que pode ser aqui utilizada para embasar o debate proposto: a educação como essencial para as sociedades, a fim de impedir que barbaridades como Auschwitz voltem a ser uma realidade. No caso brasileiro, pode-se dizer que em um Estado que silencia também é necessária uma educação que atue para que um novo regime militar não seja novamente legitimado. É necessário promover uma educação que promova a escuta das diversas vozes. Nessa tarefa da educação, reflete Adorno (2018, p. 8):

> Finalmente, o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente.

Sendo assim, o Estado deve atender aos seus integrantes, e não o contrário, que geralmente é acompanhado de autoritarismo, de terror. É esse terror que representa a ditadura. O fato de existirem pontos em comuns entre 2019 e 1964 na condução das políticas de EJA preocupa quanto às consequências que isso possa gerar. Uma delas diz respeito à perda dos avanços conquistados no debate de temáticas na esfera das políticas públicas, como é o caso das ligadas à diversidade. Um retrocesso nesse sentido prejudica tanto os sujeitos da EJA como os estudantes em geral, uma vez que esse reconhecimento pode não ser considerado na formulação das políticas de atendimento.

Outra consequência possível é que, com a diminuição da participação da sociedade civil na elaboração das políticas, elas venham a atender mais aos interesses do governo que dos sujeitos fim das políticas. Há também o risco de limitar o próprio acesso à educação quando

os recursos para EJA são reduzidos de forma significativa. Além disso, atitudes autoritárias criam um clima de insegurança que interferem negativamente na prática docente e colocam em risco o exercício da democracia, seja em nível micro de uma sala de aula, seja no âmbito dos sistemas de ensino.

Diante do cenário que se desenha quais os possíveis caminhos? Talvez seja necessário voltar-se para Paulo Freire, não como alguém que toma partido A ou B, mas com um olhar científico para a própria realidade, agindo sobre ela, sem ser refém da história, mas autor e parte do processo histórico (FREIRE, 1979).

Considerações finais

Pelo exposto neste artigo, é possível traçar paralelos entre o primeiro ano do golpe civil militar de 1964 e o primeiro ano do governo de 2019 no Brasil. Não o fato de as pessoas irem às ruas e pedirem a volta da ditadura, mas as tentativas de silenciamento dos sujeitos da EJA.

Em 1964, tem-se uma forma abrupta de criminalização dos educadores e a destruição de materiais didáticos que empoderavam os estudantes, além de constituído um projeto que tinha como parâmetro uma educação a serviço do mercado e sua privatização. Atualmente, de outros meios e com nomes diferentes, percebem-se vários elementos parecidos: quando tentam criminalizar a ação dos professores por meio da interpretação de discursos tidos como doutrinadores, retiram de documentos oficiais questões relativas à diversidade, negam a importância de Paulo Freire na história da educação brasileira e extinguem formas de participação dos movimentos sociais na elaboração das políticas de EJA.

Há, portanto, uma necessidade urgente de ampliar cada vez mais esse debate em diferentes frentes. Como reafirmou a carta XVI ENEJA - Encontro Nacional de Educação de jovens, adultos e idosos, o desafio não é somente pela defesa da EJA, mas pela defesa da própria democracia.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138. Disponível em: https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao--apos-Auschwitz.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; CAETANO, Camila Gomes Arelaro. Políticas atuais, transformação social e a perseguição a Paulo Freire. **EACH Estudos Culturais, Revista de Estudos Culturais**, São Paulo, Edição 5, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.usp.br/revistaec/article/view/170628/161123. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRESOLIN, Fernanda; COSTA, Carla Karoline Veloso. Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: Uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento. **Caderno Intersaberes**, v. 08, n. 14, 2019, Disponível em: https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/viewFile/940/938. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de janeiro de 1964, Seção 1. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto--53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL.Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964. Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 abr 1964, Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 18 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, Data. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=10023-decreto-6093-24-abril-2007-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 25 abr 2007.. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6093-24-abril-2007-553444-norma-pe.html >. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1. 17 maio 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 06 de março de 2012. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-pe.html. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 , 02 jan 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Seção 1, 11 abr 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Seção 1, 11 abr 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Estratégico Institucional 2020 -2023**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/plano_estrategico_mec_2020_2023.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

ESCOLA Sem partido. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: https://www.programaescolasempartido.org/por-uma-lei-contra-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar. Acesso em 19 jun. 2020.

FÁVERO, Osmar. **Memória da educação de jovens e adultos (1947-1967).** Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Texto_complementar_a_apresentacao_do_DVD.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da liberdade**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Morais, 1979.

GOMES, Rodrigo. Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar. Rede Brasil Atual, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/. Acesso em: 19 jun. 2020.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 141-150.

SANTOS, M. G. DOS. Autoritarismo e educação no Brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). **Itinerarius Reflectionis**, v. 8, n. 1, 14 set. 2012. p.1-11. Disponível em: ht-

tps://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20381/19221. Acesso em 05 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

SILVA, Analise da. **XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadoras e Trabalhadores.,. Belo Horizonte, abr/2020. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Relatório-Final-do-XVI%20Eneja-2019.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)**. Orientador: Jorge Ferreira. 2008. 229f. Tese (Doutorado em História Social). – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_TEIXEIRA_Wagner_da_Silva-S.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: 16 jun 2020.

VERAS, Dimas Brasileiro. **Palácios cariados: a elite universitária e a ditadura militar – o caso da Universidade Federal de Pernambuco (1964 – 1975).** Orientador: Flávio Weinstein Teixeira. 2018. 413f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Gradução em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32872/1/TESE%20Dimas%20Brasileiro%20Veras.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

DA ECONOMIA DA NATUREZA À CRISE ECOLÓGICA: UM DIÁLOGO COM LEONARDO BOFF SOBRE AÇÕES ANTRÓPICOS E IMPACTOS AMBIENTAIS

Tailane Ribeiro Nogueira
Antônio Cícero de Andrade Pereira

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo dialogar alguns fundamentos conceituais presentes nas bibliografias contidas nos ementários do projeto pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com o capítulo intitulado "A crise ecológica: a perda da re-ligação universal", presente na obra de Leonardo Boff de título "Ecologia: Grito da Terra, Gritos dos Pobres".

Diante disso, percebemos que várias dessas bibliografias tratam de assuntos relevantes, cujos quais são relacionados à ação humana como agente causador de impactos ambientais. Nesse contexto, observamos a existência do conflito de interesses entre o crescimento econômico e a necessidade da preservação ambiental.

O crescimento econômico vem trazendo uma série de problemas ambientais, sendo um destes exemplos, a degradação da fauna e flora. Com isso, faz-se necessário uma discussão acerca do referido causador destes problemas à necessidade de preservação ambiental, tendo em

vista a importância desta para o futuro da humanidade. Desta forma, um dos pontos mais controversos da atualidade é justamente a necessidade da busca incessante por crescimento econômico associando-o aos princípios de sustentabilidade.

Nesse contexto, surgem diversas discussões englobando várias áreas de conhecimento acerca desta temática. Segundo Cavalcanti (2010) a economia convencional exclui a natureza como externalidade do processo econômico; a economia ambiental se preocupa em internalizar e dar preço à natureza, com a tendência de vê-la como amenidade (uma ideia implícita na noção vulgar do "verde"); e a economia ecológica atribui à natureza a condição de suporte insubstituível, único, de tudo o que a sociedade pode fazer. Esta preza sempre pela pluralidade e busca reunir uma variedade de perspectivas acadêmicas para encontrar soluções para as crises ambientais (CONSTANZA, 1991).

1 A CRISE ECOLÓGICA EM UM DIÁLOGO COM LEONARDO BOFF

1.1 Ecologia tendo como foco os impactos humanos no mundo natural

Iniciaremos este diálogo com Boff expondo uma de suas inquietações, onde o autor atesta a obrigação em nos perguntarmos: como foi possível chegarmos à situação atual de estado de guerra total, declarado entre ser humano e natureza?

Para Boff (2015), deve ter havido algum equívoco profundo, algum erro grave nas culturas, nas religiões, nas tradições espirituais e nos processos pedagógicos de socialização da humanidade que não conseguiram evitar o estado dramático atual.

Esta guerra tem gerado grandes problemas, e de acordo com Ricklefs (2010, p. 15) "os seres humanos já usurpam quase metade da produtividade biológica da biosfera, por isso há a necessidade em compreender a natureza, que está se tornando cada vez mais urgente, à medida que o crescimento da população humana estressa a capacidade dos sistemas naturais em manter sua estrutura e funcionamento".

E de que forma podemos minimizar o estresse causado à capacidade dos sistemas naturais pela ação antrópica? Ricklefs responde esta indagação afirmando que os ecólogos são capazes de perceber que o único meio efetivo de preservar os recursos naturais é através da conservação dos sistemas ecológicos inteiros. Mas quando estes sofrem ações antrópicas, torna-se necessário o manejo dos processos ecológicos em larga escala através da compreensão de quais são os impactos locais sofridos pelos ecossistemas, podendo estes impactos serem múltiplos e amplamente abrangentes que tornam mais difícil para os cientistas caracterizar e para os órgãos reguladores e legislativos controlar. Por esta razão, uma saudável compreensão científica dos problemas ambientais é um pré-requisito necessário para a ação (RICKLEFS, 2010).

E neste momento, retornando nosso diálogo com Boff, reafirmamos a prerrogativa supracitada, já denunciada por Karl Polanyi em sua conhecida obra "A grande transformação" (1944), onde o autor relata que "passamos de uma sociedade com mercado para uma sociedade de mercado ou para uma sociedade de mercado ou para uma economia unicamente de mercado. Tudo é feito mercadoria, desde as coisas mais usuais até as mais sagradas como água, sementes e órgãos humanos".

Nesse contexto, Leonardo Boff prevê que estamos nos aproximando do ajuste de contas inadiáveis. Ou continuamos em nosso modelo civilizacional, e vamos de encontro a um cataclismo planetário, ou então teremos que mudar de rumo, e assim salvaguardaremos Gaia, seus filhos e filhas e o futuro de nossa civilização. Trata-se de um desafio incomensurável de proporções jamais vistas na história da humanidade.

Bem advertia a Carta da Terra logo em sua abertura: "Estamos num momento crítico na história da Terra, numa época em que humanidade deve escolher o seu futuro... Nossa escolha é esta: formar uma aliança global para cuidar da Terra uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a destruição da diversidade da vida" (BOFF, 2015, p. 154).

Em consonância com as ideias de Boff, mencionada acima, Ricklefs (2010, p. 18) relata que à medida que enfrentamos a necessidade de uma gestão global dos sistemas naturais nossa efetividade nesta empreitada apoiará na nossa compreensão de sua estrutura e funcio-

namento, uma compreensão que depende do conhecimento dos princípios da Ecologia.

1.2 Crescimento econômico x desenvolvimento sustentável

O que o ser humano chama de crescimento ou desenvolvimento econômico, na verdade trata-se de um progresso ilimitado. Este se move entre dois infinitos: o infinito dos bens e serviços da Terra e o do futuro. Pensava-se que a Terra fosse inesgotável, onde poderíamos tirar tudo que quiséssemos e pudéssemos progredir indefinidamente em direção ao futuro, porém estes dois infinitos tratam de ideias ilusórias (BOFF, 2015).

Para Boff, a Terra é um planeta pequeno, superpovoado e limitado em seus bens e serviços, onde a mesma não suporta um projeto ilimitado. Diante disso, o crescimento indefinido para o futuro é impossível, porque não podemos visualizar o modelo de crescimento para todos e para sempre.

De acordo com Silva (2006) ainda que se tenha observado a distinção conceitual entre crescimento e desenvolvimento, as políticas e ações econômicas se orientam pelo uso intensivo de recursos, sendo este privilégio objetivando aumentar a produção, o consumo e a riqueza. Para o autor, a sustentação desse tripé econômico seria o grande desafio para o desenvolvimento da sociedade.

O atual modelo de desenvolvimento econômico qualifica-o como uma política cruel de desenvolvimento. Tal modelo tende a esgotar a base de recursos naturais, além de ampliar as distorções sociais. Por isso, a base de desenvolvimento de uma região não deve estar apenas na busca pela dimensão econômica, mas sim, na dimensão sociocultural, em cujo contexto os valores e as instituições são fundamentais (SEN, 2000).

Essas mudanças que vem ocorrendo ao longo dos tempos tem trazido uma série de consequências. Diante desse panorama, Leonardo Boff traz possíveis discussões sobre a teoria da Libertação, em que esta nasceu escutando o grito dos vários tipos de opressão sobre os seres humanos. Mas deu-se conta de que outros gritos, especialmente da mãe

Terra, deveriam ser ouvidos e atentos por práticas libertadoras. A partir daí, nasceu uma vigorosa Ecoteologia da Libertação, na qual demanda soluções integral e mundial acerca dos problemas ambientais.

1.3 Consumo, crescimento populacional humano e pobreza

Boff intitula nossa espécie como *Homo sapiens/demens*, afirmando que montamos uma investida poderosíssima sobre todas as comunidades ecossistêmicas do planeta, explorando-as e canalizando grande parte do produto terrestre bruto para os sistemas humanos de consumo.

Ninguém sabe quantas pessoas e que nível de consumo de recursos a Terra pode suportar indefinidamente sem que a habilidade do planeta de suportar os seres humanos, nossas economias e outras formas de vida sejam seriamente degradadas. Mas, ainda assim, a expansão das pegadas ecológicas mundial e *per capita* é um preocupante sinal de alerta (MILLER-JUNIOR; SPOOLMAN, 2012, p. 21).

De acordo com alguns cálculos de pegadas ecológicas, são necessários cerca de 27 milhões carregados de recursos, por ano, para sustentar um norte-americano, ou 8,3 bilhões de caminhões por ano para sustentar toda a população dos Estados Unidos (MILLER-JUNIOR; SPOOLMAN, 2012). Luck *et al.* (2001) apresentaram um bom exemplo das diferenças na capacidade do ambiente matriz em fornecer serviços na sua comparação de pegadas de água e alimento entre as cidades dos Estados Unidos. Onde as áreas metropolitanas de Nova York e Los Angeles têm quase a mesma densidade de população humana, mas a pegada ecológica de água de Los Angeles é duas vezes, e a de alimentos quatro vezes maior que a de Nova York (ODUM, 2007).

Segundo Townsend, Begon e Harper (2010, p. 439), é notório que a raiz de muitos problemas ambientais, se não todos, nos coloca diante do "problema da população", os efeitos da população humana grande e em crescimento. Diante disso, o debate é sem dúvida, o da sustentabilidade: as coisas não podem continuar de maneira como elas estão.

Para os autores citados acima, é necessário examinar primeiro o tamanho e a taxa de crescimento populacional. Quando se chama atenção para o crescimento populacional humano como o tema-chave,

muitas vezes se diz que o erro é que a população global tem crescido "exponencialmente". Contudo, em uma população que cresce exponencialmente a taxa de aumento por indivíduo é constante (TOWNSEND; BEGON; HARPER, 2010, p. 439).

De acordo com Miller-Junior e Spoolman (2012) o crescimento exponencial ocorre quando em uma quantidade, como o da população humana, aumenta em um percentual fixo por unidade de tempo, 2% ao ano, por exemplo, esse crescimento começa de forma lenta, mas, eventualmente, faz que a quantidade dobre várias vezes.

Ainda segundo os autores supracitados, outro fator que possui efeitos nocivos sobre o ambiente, é a pobreza. Esta ocorre quando as pessoas são incapazes de satisfazer suas necessidades básicas de alimentação, água, abrigo, saúde, educação e adequados. A vida diária das pessoas mais pobres do mundo resume-se à obtenção de comida, água e combustível suficientes para cozinhar e se aquecer para sobreviver. Desesperados para conseguir sobreviver no curto prazo, alguns desses indivíduos degradam, em um ritmo crescente, florestas, solos, pastagens, pesqueiros e vida silvestres potencialmente renováveis. Estes, por sua vez, não podem se dar ao luxo de se preocupar com a qualidade ambiental.

A crise ecológica engloba duas rupturas, ou pelo excesso dos ricos ou pela carência dos pobres. Ela significa a crise global do sistema de vida, desde a destruição das florestas, a proliferação das neuroses urbanas, até o cinismo contemporâneo face ao drama de milhões de famintos (BOFF, 2015, p. 151).

Para Boff (2015) os pobres estão inseridos em uma sociedade de opressão econômica, de desigualdade social e de violência direta das guerras "inteligentes" modernas. Atrelado a esse fator o meio ambiente também pede socorro, uma vez que, a atual sociedade capitalista que visa apenas o lucro e o bem estar, está cada vez mais contribuindo para a degradação dos ecossistemas, desmatando as florestas para pastagem afim da obtenção de carne para a exportação, poluindo os rios por meio de agrotóxicos da monocultura da soja, fumo, consequentemente poluindo os solos, prejudicando diretamente as espécies que habitam aquele ambiente. Diante desses e outros fatores, o

planeta Terra grita pedindo socorro contra uma guerra desproporcional onde nós precisamos dos recursos naturais para a sobrevivência, mas ela não precisa de nós.

É notória a necessidade de novas reflexões acerca da atual crise ambiental. É nesse contexto que Boff afirma a obrigatoriedade da construção de um novo paradigma, através de um novo diálogo buscando profundas correções e transformações cultuais, sociais, espirituais e religiosas, onde este novo paradigma deve estar conectado com o reconhecimento de que a Terra possui identidade, autonomia e merece respeito, deve ser considerada como uma mãe que nutre e carrega.

1.4 Os humanos são uma parte importante da Biosfera

Boff (2015, p. 144) nos traz uma declaração de Paul J. Crutzen, ganhador do Prêmio Nobel de Química de 1995, que aterrorizado pela magnitude do atual ecocídio, afirmou que inauguramos uma nova era geológica: o antropoceno. É a idade das grandes dizimações perpetradas pela irracionalidade do ser humano. E continua dizendo "Assim termina tristemente a aventura de 66 milhões de anos da história da Era Cenozóica. Começa o tempo da obscuridade." Para onde nos conduz o antropoceno? Será o começo do fim de nossa espécie?

Ricklefs (2010), ao caracterizar a população humana afirma que esta:

> Aproxima-se da marca de 7 bilhões, consome energia, recursos e produz rejeitos muito além do necessário ditado pelo metabolismo biológico. Estas atividades causaram dois problemas relacionados de dimensões globais. O primeiro é o seu impacto nos sistemas naturais, incluindo a interrupção de processos ecológicos e a exterminação de espécies. O segundo é a firme e constante deterioração do próprio ambiente da espécie humana à medida que pressionamos os limites dentro dos quais os ecossistemas podem se sustentar (RICKLEFS, 2010, p. 15).

O ser humano faz parte de todos os ecossistemas, porém a nossa ação pode ocasionar sérios problemas aos sistemas naturais. Exemplo disso, são as atividades que nos motivam a conduzir espécies identificadas como pragas rumo à extinção ou a matar indivíduos de espécies que exploramos como fonte de alimento ou fibras, ao mesmo tempo que garantimos a persistência de suas populações (BEGON; TOWNSEND; HARPER, 2007, p. 439). Além disso, o desaparecimento de florestas tropicais, a depleção do estoque de peixes, doenças emergenciais, aquecimento global (RICKLEFS, 2010).

Nesse contexto, a sustentabilidade das atividades humanas e o tamanho e a distribuição da população são preocupações cada vez mais frequentes do público em geral e dos políticos que o representam. Contudo para alcançar a sustentabilidade ou até mesmo para aproximar-se dela, é necessário mais do que vontade, é necessária a compreensão ecológica, cuidadosamente adquirida e, mais ainda, aplicada (TOWNSEND; BEGON; HARPER, 2010).

Nosso objetivo final deve-se alcançar uma sociedade ambientalmente sustentável que atenda às atuais e futuras necessidades básicas de seu povo de maneira justa e equitativa, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas necessidades básicas (MILLER-JUNIOR; SPOOLMAN, 2012).

Há evidências crescentes de que estamos vivendo de maneira insustentável, e um exemplo gritante disso é o crescimento total e *per capita* de nossas pegadas ecológicas. Diante disso, Leonardo Boff afirma que a sustentabilidade e modo de produção capitalista são incompatíveis.

A mudança para uma sociedade e economia mais sustentáveis inclui a construção de que os sociólogos chamam de capital social. Trata-se de reunir pessoas com diferentes visões e valores para falar e ouvir uns aos outros, afim de que encontrem um determinador comum baseado na compreensão e confiança, para que possam trabalhar juntos visando resolver os problemas ambientais e outros que nossa sociedade enfrentam (MILLER-JUNIOR; SPOOLMAN, 2012).

A sustentabilidade provém do campo da biologia e da ecologia para sinalizar a tendência dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico. Sustentado pela teia de interdependências e complementaridades que

vigoram entre todos. A metáfora é circularidade e mútua ajuda de todos com todos (BOFF, 2015, p. 138).

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe abordagens ao relacionar o primeiro conceito de ecologia, denominada como a economia da natureza, e o título do capítulo 3 da obra "Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres", intitulado a crise ecológica, que nos permitiu dialogar com Leonardo Boff acerca das reflexões sobre as ações antrópicas e impactos ambientais.

A maneira como a relação entre a economia e os recursos naturais vem sendo associados, de forma desproporcional, garantem aos seres humanos uma satisfação momentânea de suas necessidades superficiais. Reafirmando, assim, as palavras de Leonardo Boff "...é impossível relacionar o crescimento econômico com o desenvolvimento sustentável."

As ações antrópicas vêm produzindo impactos, às vezes, irreversíveis ao meio ambiente, em troca dos apelos da voracidade do mercado de consumo, este por sua vez depende de algo que está além dos diversos recursos naturais que emanam da natureza. Diante disso, é preciso uma reflexão de que nós, seres humanos, somos parte e não o todo desse ambiente natural.

Contudo, Leonardo Boff associa a Teologia da Libertação à Ecologia, enfatizando o grito dos pobres e oprimidos, o grito da Terra e da natureza, que vem sendo explorados e devastados cada vez mais por meio da ação antrópica em busca de bens de serviços. Para o autor a Terra deve ser incluída, liberta, cuidada e tratada com outro tipo de cuidado, respeitando a sua capacidade de reposição dos recursos que tiramos dela.

3 REFERÊCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEGON, M.; TOWNSEND, C. R.; HARPER, J. L. **Ecologia:** de indivíduos a ecossistemas. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOFF, L. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres:** dignidade e direito da mãe Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAVALCANTI, C. **Concepções da Economia Ecológica: suas relações com a economia dominante e a Economia Ambiental**. Estudos Avançados, 24(68), 53-67, 2010.

CONSTANZA. R. ECOLOGICAL ECONOMICS: **The Science and Management of Sustainability.** New York: Columbia University Press, 1991.

MILLER-JUNIOR, G. T.; SPOOLMAN, Scott E. **Ecologia e sustentabilidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ODUM, Eugene P.; BARRETT, Gary W. **Fundamentos de Ecologia.** 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

RICKLEFS, R. E. **A economia da natureza.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia de Letras, 2000.

SILVA, C. L. Proposta de um modelo de monitoramento e avaliação do desenvolvimento sustentável. In: SILVA, Christian Luiz da (Org.). **Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico integrado e adaptativo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TOWNSEND, C. R.; BEGON, M.; HARPER, J. L**. Fundamentos em ecologia**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEFESA DE DIREITOS HUMANOS & PRODUCÃO DE CUIDADO(S): DESAFIOS ENTRE A REFORMA SANITÁRIA E A REFORMA PSIQUIÁTRICA NO BRASIL

Fabiana Nunes Merhy-Silva

introdução

A articulação entre a defesa de direitos e a produção de cuidados psicossociais é um desafio central entre a Reforma Sanitária e a Reforma Psiquiátrica no Brasil.

A defesa de direitos e a produção de cuidados funcionam como "mundos paralelos" entre a Saúde Coletiva e a Saúde Mental.

No que tange às relações entre Saúde Coletiva e Saúde Mental a questão "mundos paralelos:até quando"? (Vasconcelos,1999) ainda continua atual. Embora alguns atores-autores já tenham adentrado nas transversalidades (Guattari,1977) entre os referidos campos (Conde-Rodrigues,1999;Benevides-Barros,s/d;Campos *et al.*,2003;Merhy-Silva,2006 e 2012;Merhy et al.,2014 e 2016),tanto a produção de cuidados (Merhy,2000 e 2002) quanto a defesa de direitos (Vasconcelos,2003; 2014) continuam a "funcionar" como "mundos paralelos" entre a Saúde Coletiva e a Saúde Mental.

Até mesmo em uma coletânea (Nunes;Landim *et al.*,2016) que contém trabalhos de atores-autores que contribuem para quebrar esses "mundos paralelos", podemos observar que há autoras (Sivinski;Pau-

lon&Dimenstein,2016:p.236) que colocam em cena que o protagonismo/inclusão da participação dos usuários na Rede de Atenção Psicossocial/RAPS (Ministério-da-Saúde,2011) é muito mais um discurso que tem servido a lógicas contrárias às reformas psiquiátrica e sanitária. Um dos entraves é a *Política Nacional de Saúde Mental* (Ministério-da--Saúde,2001) não investir recursos financeiros para apoiar a formação (inclusive política) de associações entre os usuários.Reiteramos que os trabalhos de Merhy-Silva (2012;2020) confirmam esse precário incentivo e investimento na Saúde Mental e Saúde do Trabalhador de usuários e trabalhadore(a)s da RAPS-SUS.

Discutir o protagonismo-participação dos usuários de saúde mental para além do incentivo teórico requer planejamento metodológico, incentivo financeiro (Sivinski;Paulon&Dimenstein,2016:p.236) e fortalecimento da autonomia dos usuários e da organização destes em/pela via de associações de usuários e familiares dos serviços. A nosso ver, *a transform*ação cultural proposta pela reforma psiquiátrica só terá condições de enfrentar e se aproximar do território dos estabelecimentos-grupos-organizações-instituições que também constituem os (grupos-)sujeitos,se houver um real investimento financeiro e psicossocial na produção do cuidado e defesa dos direitos dos trabalhadore(a)s e usuários dos serviços.Isto é totalmente coerente com a articulação de metodo*lógicas* que *sus*tentem o Apoio Matricial e Institucional (Merhy-Silva,2012;2020) à mudança da cultura do descaso à saúde mental de trabalhadore(a)s da saúde mental e saúde coletiva bem como de usuários.Quebrar essa lógica instituída é urgente e faz parte da educação permanente (Merhy-Silva,2020).

De acordo com Sivinski;Paulon & Dimenstein (2016) é preciso a criação de estratégias governamentais que no campo da saúde mental possam avaliar continuamente a inclusão dos sujeitos nos serviços e nestes e para além destes aumentar o leque de possibilidades para o protagonismo dos usuários com e nos "*espaços de participação em rede para a qualificação da RAPS*" (Sivinski;Paulon & Dimenstein,2016:p.236).

Abrir e ampliar espaços de participação em rede, pode contribuir para minimizar os "mundos paralelos" entre a Saúde Coletiva e a Saúde Mental?

Sem dúvida, ao caminharmos rumo a uma rede usuário-centrada abriremos possibilidades de, juntos, trabalhadores e usuários, melhor lidarmos com a realidade que atravessa os serviços, uma vez que a escassez de articulações entre a defesa de direitos e a produção de cuidados é um problema que precisa ser enfrentado no âmbito transdisciplinar e interprofissional.

Ainda que "em defesa da vida" (Campos *et al.*,2006) esteja entre os pactos na Saúde Coletiva, em geral, na literatura sobre o tema a maior parte dos autores ou caminham na direção da defesa de direitos ou em direção à produção do cuidado, o que reforça negativamente os "mundos paralelos" entre Saúde Mental e Saúde Coletiva.

Salvo raras e boas exceções, que podemos encontrar em trabalhos que aproximam esses "dois [campos-]mundos" e articulam produção do cuidado em saúde (Merhy,2002;Merhy,2013;Feurwerker,2014) e defesa de direitos.

Outros trabalhos relevantes que apontam articulações entre a defesa de direitos de usuários e a produção de cuidados em Saúde Mental (Vasconcelos,2000; 2003;2013;2014;2017a e b;Merhy-Silva,2012) e a complexidade do trabalho interdisciplinar (Vasconcelos, 2002) e transdisciplinar (Passos&Barros,2000;Luz,2009; Merhy-Silva,2012) inerente a tais articulações, destacam que os campos trans "representam a consolidação e estabilização no médio e longo prazo de práticas inter" (Vasconcelos&Morgado,2011:p.27;Merhy-Silva,2012) e exemplificam a Saúde Coletiva (ligada ao movimento sanitário) e a Saúde Mental (associada aos movimentos de reforma psiquiátrica e de luta antimanicomial) como campos trans/práticas transdisciplinares.

Ainda que já tenhamos no Brasil a consolidação dos campos trans supracitados, articulá-los, seja na teoria e/ou nas práticas transdisciplinares ainda é raro.No entanto, podemos encontrar nos trabalhos de Merhy-Silva (2006;2012;2018;2020) articulações entre Saúde Mental, Saúde Coletiva e Serviço Social que contemplam concomitantemente a defesa de direitos de usuários (dos serviços de saúde, saúde mental e assistência social) e a produção de cuidados.

A raridade de articulações práticas e teóricas desse desafio pode estar (in)diretamente associada à falta de defesa de direitos de usuários,de trabalhadore(a)s e de direitos humanos no cotidiano do ensino-serviço.

Frente a tamanho desafio, o objetivo do presente artigo é demonstrar como temos praticado concomitantemente a defesa de direitos e a produção de cuidados em Saúde Mental e Saúde Coletiva na integração ensino-serviços.

Para alcançar tal propósito, buscamos situar a defesa de direitos e produção de cuidados no contexto das reformas sanitária e psiquiátrica no Brasil,para em seguida apresentarmos nosso relato de experiência e tecermos algumas considerações a respeito de como temos enfrentado tais desafios.

1. contextualização

Situar os (con)textos da articulação entre a defesa de direitos e a produção de cuidados requer recortar da discussão de direitos [humanos, de direitos fundamentais, de direitos sociais] autores (Bobbio,1992;Geisler&Coimbra,2008;Geisler;Abrahão;Coimbra *et al*.,2008) e argumentos que sustentam a defesa (*advocacy*) de direitos de usuários de serviços de saúde mental (Amarante,1995;Musse,2008) e de direitos à saúde [inclusive à Saúde do Trabalhador (enquanto um dos braços técnicos da Saúde Coletiva)]. O desafio de tecer tais articulações – entre a defesa de direitos e a produção de cuidados e entre a Reforma Sanitária e a Reforma Psiquiátrica –, atravessa a luta antimanicomial (Weingarten,1999;Vasconcelos,2010,2012,2014e2017; Guljor&Amarante,2017; Amarante&Nunes,2018) e a construção de redes substitutivas.

1.1. Defesa de Direitos e Produção de Cuidado(s) em que contextos?

Para abordar a defesa de direitos,interessa-nos aqui salientar o conceito de *advocacy* tomado pelo movimento antimanicomial (Vasconcelos,2010,2012e2014) e a produção de cuidado(s) enquanto práticas transversais entre a Saúde Mental e a Saúde Coletiva (Lancetti&Amarante,2006;Campos,2006).

Advocacy é...

> "Este tipo de empoderamento,– defesa de direitos (*advocacy*)–, acontece em dois níveis:1) auto-defesa:quando um usuário ou familiar de usuário de um serviço tem algum de seus direitos desrespeitados e é estimulado e capacitado para defender seus direitos,em diferentes situações que tenham sofrido discriminação e/ou violência.Exemplo:um usuário de serviço de saúde mental que é impedido de conseguir emprego por ter sido diagnosticado com Lesões por Esforços Repetitivos-Distúrbios Osteomusculares relacionados ao Trabalho/LER-DORT;
>
> 2) defesa de direitos mais formalizada:promotorias públicas e outros serviços com diversos tipos de trabalhadore(a)s (não só com advogados).São exemplos deste tipo de serviço a defesa de direitos civis, políticos e sociais(que podem estar sendo violados em determinados grupos sociais):ouvidorias dos serviços e ministérios;"núcleos de conciliação";organizações não governamentais/ONGs e organizações da sociedade civil de interesse público/OSCIPs.Entre outras ações que constituam a defesa de direitos,Vasconcelos (2003) acentua que a *elaboração conjunta de cartas de direitos*, normas de serviços,legislação que contemple direitos dos interessados,são instrumentos potenciais de e na produção de empoderamento, eja este individual e/ou coletivo"(Merhy-Silva,2012:p.236).

Para nós, a centralidade da categoria advocacy (defesa de direitos) tomada pelo movimento antimanicomial anda de mãos dadas com a produção de cuidados e empoderamento individual e grupal (Vasconcelos,2003) e o exercício destes tende a considerar o equilíbrio entre os direitos e deveres dos usuários (Vasconcelos,2014) dos serviços de saúde e saúde mental.

1.2. Defesa de Direitos e Produção de Cuidado(s) dentre os desafios da Reforma Sanitária e da Reforma Psiquiátrica brasileira

A defesa de direitos e a produção de cuidados atravessa as reformas sanitária e psiquiátrica no Brasil.Aqui apresentaremos um recorte da

produção do conhecimento sobre o tema que contribui para alinhavarmos *a produção de autonomia* como o objetivo central do movimento antimanicomial e o quanto os desafios que abordamos neste artigo colocam em pauta esse urgente e ainda atual desafio para a Saúde Mental e a Saúde do Trabalhador no cotidiano/chão dos serviços.

Ao realizar a cartografia do trabalho em saúde,Merhy (2002) afirma que

> "Parece que a transição tecnológica a que se assiste aponta para uma combinação na ótica do capital entre um (...) profissional de saúde,cuidador restrito, que se articula com um outro,"centrado em certos procedimentos profissionais",com competência focal bem--definida.*Esta modalidade não parece ter capacidade de dar conta do tenso campo dos processos de trabalho em saúde,colocando-se permanentemente sob o foco de ações transformadoras por forças que são interditadas*.Esse processo procura promover a troca de um médico centrado em procedimentos por um outro, *ordenado a partir das relações cuidadoras,mas opera essa transição afirmando mais um cuidador do capital do que um cuidador do usuário.A lógica cumulativa do capital financeiro não busca a defesa da vida individual e coletiva como finalidade no campo da saúde* (...)(Merhy, 2002: p.111). "*Mesmo que processe uma outra relação entre a dimensão cuidadora e a profissional específica,o que mostra uma potência reestruturante do trabalho médico,não leva essa transformação na direção das perspectivas de captura que o usuário pretende do trabalho vivo em ato em saúde:o de ser um dispositivo que lhe permita manter autonomia,ou recuperar graus desta autonomia,no seu modo de andar a sua vida,ao tomar o seu mundo de necessidades como objeto central*" (Merhy,2002:p.111-112.Grifos-nossos).

Ao diferenciar a produção do cuidado capturada pelo capital (cuidador do capital) do cuidador do usuário,o autor (Merhy,2002) aponta que mesmo que uma outra dimensão cuidadora tenha entrado em cena na reestruturação do trabalho médico,essa produção do cuidado não é tão "usuário-centrada",ou seja, pelo menos não na perspectiva que o usuário necessita:que a produção de cuidado-produção de saúde sejam dispositivos de coprodução de autonomia (ou de recuperação de graus desta autonomia).

Tomar o "usuário-guia" (Merhy *et al.*,2014e2016) na produção do cuidado em diferentes modalidades de redes de saúde do SUS implica em propiciar que a avaliação em saúde contemple os diferentes atores envolvidos:avalia quem pede,avalia quem faz e quem usa (Merhy,2013). Neste sentido,a produção do cuidado situa-se entre a gestão e a formação (Feuerwerker,2014).

E se defesa de direitos e a produção de cuidados com produção de autonomia podem ser dispositivos potenciais de análise coletiva da micropolítica do trabalho vivo, vejamos alguns outros dispositivos que também aliam Saúde Coletiva e Saúde Mental.

> "A perspectiva de Vasconcelos está mais centrada em estratégias de auto-empoderamento grupal e coletivo,nas quais se destacam os seguintes dispositivos:a)*grupos de ajuda mútua* [14],em que os usuários de serviços e participantes dos grupos trocam apoio emocional,buscam informar-se,identificam recursos e sistematizam estratégias usadas para lidar com seus problemas comuns; b)*grupos de suporte mútuo*,que começam com atividades coletivas externas simples de cuidado doméstico, lazer,esporte,até projetos mais arrojados de cultura,esporte,trabalho, renda,moradia, etc.,com diversos níveis de financiamento e provisão de recursos pelo Estado;c)*iniciativas de defesa de direitos*,que pode ser informal,pelos próprios cidadãos,ou profissional,por meio de pessoal especializado,particularmente advogados;d)*iniciativas de mudanças na cultura e na sociedade civil*,visando a transformação das representações e relações de poder discriminatórias,segregadoras e opressivas na sociedade, por meio de mudanças na linguagem para se fazer referências menos discriminatórias aos indivíduos e aos fenômenos mentais,de recursos de educação popular e de mídia,como rádio,imprensa,cartilhas(...) vídeo,televisão e

14 Grupos de Ajuda Mútua,"geralmente com dinâmicas lideradas por usuários ou completamente autônomas,direcionadas para troca de experiências de vida entre pessoas com problemas similares, discutindo estratégias de como lidar com eles (*coping strategies*) e provendo apoio emocional e psicológico entre pares.Os grupos baseados na tradição dos doze passos constituem um exemplo típico" (Vasconcelos,2003:p.272).

> internet [através de *chats* e *blogs* (Vasconcelos,2003:p.29)][15];e) *participação nas instâncias de controle social e militância política mais ampla*, incluindo a capacitação e participação nos conselhos e outras instâncias de controle social de políticas setoriais, bem como na militância social e política em outras esferas,como movimentos sociais,sindicatos,partidos políticos,etc.(Vasconcelos,2008a:p.88)" (Merhy-Silva,2012:p.234-236).

Através da citação anterior podemos apreender que a concomitância dos diversos dispositivos apresentados pelo autor – [1] Grupos de Ajuda Mútua;[2] Grupos de Suporte Mútuo; [3] iniciativas de defesa de direitos; [4] iniciativas de mudanças na cultura manicomial (discriminatória,segregadora e opressiva);[5]participação nas instâncias de controle social e militância política mais ampla – caminham rumo a diminuição dos "mundos paralelos" entre a Saúde Coletiva e a Saúde Mental e entre a defesa de direitos e a produção de cuidados.

Ainda nas palavras de uma das principais lideranças do movimento dos usuários de Saúde Mental no Brasil,

> "A combin*ação* e a integração de Grupos de Ajuda Mútua; Grupos/Redes de Suporte Mútuo com outros tipos de grupos é extremamente bem-vinda. Dentre tais tipos de grupos que freqüentemente precisamos articular estão: 1) *Grupos de cons-*

15 Embora a transformação do *estigma* (Goffman,1968) e dependência envolva diferentes processos (terapêuticos, psicossociais, medicamentosos) e diversos cuidados contínuos e/ou de longa duração, esta estratégia de empoderamento tem sido de vital importância para os usuários e trabalhadore(a)s de serviços de saúde mental.A meu ver,iniciativas desenvolvidas entre usuários,familiares e trabalhadore(a)s destes serviços questionam,em ato,não só o enraizamento da discriminação e preconceito com a doença mental e os portadores de transtorno mental,mas a troca meramente discursiva propagada em alguns discursos organizacionais,que trocam o nome (de paciente para usuário, etc.) mas mantêm a opressão psicossocial de paradigmas "anteriores".Das iniciativas reais de transform*ação* do estigma e dependência ressaltamos:a produção de programas para a mídia que abordem o problema da discriminação e da reinserção social.Na área da saúde mental,a *TV Pinel* é um belíssimo exemplo de ações neste sentido.Aqui é importante reconhecer que a abertura desses canais de comunicação é fruto do *movimento dos usuários dos serviços de saúde mental* no Brasil(Merhy-Silva,2012).

cientização, defesa de direitos e militância: "que podem ser autônomos, liderados por usuários ou mistos, *dirigindo seu trabalho para o apoio a pessoas quando ameaçadas em suas identidades pessoais e sociais*, *para a provisão de suporte para situações cotidianas desafiadoras, para a luta contra as discriminações*, *incentivando a conscientização acerca das relações sociais de opressão*, *a luta pela garantia dos direitos sociais*, *legais e direitos humanos básicos e estimulando a participação nas esferas de decisão nos serviços e do sistema de políticas sociais através de seus conselhos*,pesquisa avaliativa (geralmente através de metodologias de pesquisa-ação...).Em contextos específicos,esse tipo de grupo pode organizar campanhas e ações políticas na sociedade com o intuito de denunciar situações de opressão ou exigir mudanças na legislação e/ou nas políticas e programas concretos" (Vasconcelos,2003:p.273.Grifos nossos). 2) *Grupos Terapêuticos*: geralmente enfatizam "tratamentos com propósitos médicos, psicológicos [e/ou] psicossociais, a maioria das vezes com dinâmicas exclusivamente guiadas por profissionais" (Vasconcelos,2003:p.272).

As experiências mais bem-sucedidas na perspectiva das lutas antiopressivas e de empoderamento demonstram que somente a combinação de Grupos de Ajuda Mútua,com Grupos de Suporte Mútuo, com Grupos Terapêuticos e com Grupos de Conscientização,Defesa de Direitos e Militância,desenvolvidos de forma integrada "podem *responder a diferentes tipos de necessidades dos usuários*,*fornecendo alternativas para os vários níveis de autonomia*,habilidades comunicativas e sociais,e construindo uma *base concreta para ação social e política*" (Vasconcelos, 2003:p.274. Grifos de Merhy-Silva,2012:p.243).

A articulação entre as abordagens de empoderamento com as abordagens psicossociais e abordagens grupalistas-institucionalistas são cruciais para a promoção de ações que possam sustentar o aumento do grau de autonomia e reivindicação de direitos sociais,humanos,trabalhistas, ambientais,à saúde e de grupos específicos" (Merhy-Silva,2012:p.243).

Os autores supracitados enfatizam que a combin*ação* de diferentes métodos, técnicas,dispositivos,estratégias e abordagens psicossociais podem potencializar a coprodução de defesa de direitos e produção de cuidados concomitantes.

No entanto,a coexistência desses "mundos paralelos" permanece e a escassez de articulações entre a defesa de direitos e a produção de cuidados é um problema que precisa ser enfrentado no âmbito transdisciplinar e interprofissional.

Para tal enfrentamento precisamos encarar as limitações "estruturais,culturais e conjunturais que fragilizam a experiência de ativismo e empoderamento dos usuários" de saúde mental no Brasil (Vasconcelos,2014;Sivinski;Paulon & Dimenstein, 2016:p.238 e 245;Arraes *et al*., 2012).Dentre estas muitas limitações para o protagonismo destes,Vasconcelos salienta a escassez das experiências de associações civis entre os usuários,trabalhadores e familiares e aponta que as poucas que existem são gerenciadas por profissionais e a falta de recursos financeiros para sustentar os encontros e os trabalhos neste âmbito,é um "aspecto que marca [e atravessa] os movimentos de reforma sanitária e psiquiátrica no país,com predominância de profissionais e agentes estatais" (Vasconcelos,2014;Sivinski;Paulon&Dimenstein, 2016:p.238).

Dentre os desafios políticos da reforma psiquiátrica brasileira (Vasconcelos, 2010) está o fomento à organização e a luta dos usuários e familiares (Vasconcelos, 2010:p.160).O autor chama a atenção para o fato de "em diferentes momentos,outros companheiros mostraram reservas em relação a esta perspectiva de empoderamento e organização pela base,*como se ela pudesse competir com as atribuições dos profissionais e gestores*,principais responsáveis pela assistência em saúde mental" (Vasconcelos,2010:p.160.Grifos-nossos).Entendemos este tipo de posicionamento como contrário à autonomia dos usuários e o empoderamento destes na coprodução do cuidado e na cogestão dos serviços substitutivos em saúde,saúde mental e assistência social bem como das políticas públicas e sociais que reconhecem os direitos destes.

Ainda que meio a tantas disputas de saberes-poderes-fazeres que permeiam os "mundos paralelos" já assinalados anteriormente e interferem no grau de defesa de direitos e na produção de cuidados e

autonomia dos(com os) usuários,uma iniciativa relevante que buscou articular tais desafios e que se situa nos âmbitos transdisciplinar e interprofissional foi a *IV Conferência Nacional de Saúde Mental Intersetorial* (CNS-MS,2010). Cabe lembrar que as discussões contidas no livro de Vasconcelos (2010) são parte das pautas da referida conferência,da qual o autor foi um dos relatores.

> "A organização popular pela base,combinada com momentos de grandes mobilizações e lutas,é o principal vetor para garantir o avanço da reforma psiquiátrica como um todo.Além disso,há uma perspectiva ético-política de base,que identifica nos atores sociais mais diretamente oprimidos os principais sujeitos políticos no processo de superação mais radical das diferentes formas de opressão.*Estes postulados,a nosso ver, são a razão de ser do movimento antimanicomial,desde sua fundação,e,1987. Quem acredita nessa perspectiva, que assuma este debate como bandeira e instrumento de luta*" (Vasconcelos,2010:p.160-161.Grifos-nossos).

Portanto,a produção de autonomia é um(a) da(o)s bandeiras/objetivos-comuns entre o movimento antimanicomial e que atravessa as lutas pela efetivação das reformas sanitária e psiquiátrica no Brasil.

1.3. Entre a Saúde Mental e a Saúde do Trabalhador: defesa de que direitos? Produção de que cuidados?

Com o intuito de explicitar de que defesa de direitos e produção de que cuidados psicossociais estamos tratando,este tópico é ponte para mais adiante costurar algumas contribuições que nosso exemplo prático traz para integração ensino-serviços.

E se a produção de autonomia é uma das bandeiras do movimento sanitário e do movimento antimanicomial brasileiro,

> "O *princípio da integralidade* corresponde a uma das "bandeiras" de luta do Movimento Sanitário que atravessa o processo de institucionalização da Constituição Federal de 1988,bem como do SUS, – palco da construção dos sentidos da integralidade

> que passa pela (re)construção dos sentidos do trabalho na produção do cuidado.Este exercício envolve mudanças entre as/nas ações gestor-trabalhador-usuário,principalmente no que tange à *micropolítica do trabalho* (Merhy,1997;2002 e 2004), onde o resgate da autonomia dos trabalhadores é ponte para que estes se reconheçam enquanto sujeitos do processo de trabalho (*trabalho vivo*) contribuindo para uma *(re)organização do trabalho em saúde* (que leve em conta que saúde é uma produção que abrange a saúde dos trabalhadores e dos usuários)"(Merhy-Silva,2012:p.26).

O argumento central das discussões em torno do agir em saúde (Merhy *et al.*,1997;Merhy,2002;Merhy *et al.*,2004) é que a produção de saúde é atravessada pela micropolítica do *trabalho vivo* –o qual, precisa ser resgatado.Aqui temos um mix de referenciais apropriados pelo "Movimento Sanitário":a micropolítica tomada de empréstimo do "Movimento Institucionalista"/Análise Institucional,enquanto a categoria trabalho vivo é oriunda do marxismo (Merhy-Silva,2012).

Mesmo raras, há articulações práticas e teóricas desses desafios – [1] defesa de direitos;[2] produção de cuidados e [3] produção de autonomia – que atravessam as referidas reformas,movimentos e campos.A raridade de tais articulações-desafios pode estar (in)diretamente associada à falta de defesa de direitos de usuários,de trabalhadore(a)s e de direitos humanos no cotidiano do ensino-serviço.

Entre lutas comuns construtoras de autonomia dos usuários e trabalhadore(a)s dos serviços,o trabalho de Merhy-Silva (2001-2011/2012) abarca a defesa de direitos deste(a)s no cotidiano dos serviços e na integração ensino-serviços [desenvolvendo a integralidade das ações entre Saúde Mental-Saúde Coletiva e políticas públicas e sociais:ações de prevenção,proteção,promoção,assistência,vigilâncias à saúde, controle social,educação em saúde,reabilitação psicossocial (Pitta,1996),atenção psicossocial[16] (Amarante et al.,2000;Amarante,2003,2005 e

16 A Estratégia de Atenção Psicossocial/EAPS é definida "a partir dos quatro parâmetros do Modo Psicossocial e das transformações nas dimensões epistemológicas,técnico-assistenciais, jurídico-políticas e culturais(Costa-Rosa;Yasui,2003;Amarante;2007).Tal defi-

2007;Costa-Rosa;Luzio& Yasui,2002;Yasui,2006;Yasui&Costa-Rosa,2008;Luzio2013; Vasconcelos,2000,2003, 2008;Amarante,2008;-Godinho-Delgado,2017;Merhy-Silva,2020)].

2. relato de experiência entre a defesa de direitos e a produção de cuidados

Partindo de nossas avaliações formativas sustentadas em pesquisa-intervenção (Merhy-Silva,2006 e 2012), ampliamos nossa "*Rede de Suporte Mútuo aos trabalhadore(a)s-usuários e trabalhadore(a)s da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador/RENAST-SUS, da Rede de Atenção Psicossocial/RAPS e do Sistema Único de Assistência Social/SUAS"* (Merhy-Silva,2012/2014a e b;2013 e 2018) estendendo a defesa de direitos e a produção de cuidados à outras regiões do país e incorporando Apoio Matricial e Institucional e Clínica Ampliada (dentre outros dispositivos e estratégias psicossociais) também a trabalhadore(a)s e usuários dos serviços de segurança pública.A importância desse relato de experiência é seu ineditismo de ilustrar na prática da integração

nição deve incluir,ainda,os princípios e diretrizes da Reforma Sanitária,particularmente a participação popular no planejamento,gestão e controle das instituições de Saúde,bem como a concepção de integralidade das problemáticas de saúde e da ação territorializada sobre elas.Essa realização prática da EAPS se opera pela agregação da tática do Matriciamento[Apoio Matricial,]já exercitada em alguns municípios e posta em ação pelo o Ministério da Saúde,conforme a Portaria *154/2008* (Brasil,2008),que cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF).A EAPS é uma lógica que perpassa e transcende as instituições enquanto estabelecimentos, tomando-as dispositivos referenciados na ação sobre a demanda social do território,distanciando-se, dessa forma,de um sistema organizado e hierarquizado por níveis de complexidade da Atenção."(Yasui &Costa-Rosa,2008:p.36)."A EAPS,uma vez operando e concretizando o princípio da integralidade na produção da atenção e cuidado,através do matriciamento,da atenção básica e com a Estratégia de Saúde da Família,poderá dar outro sentido aos estabelecimentos CAPS e seu atual segmento de ações ambulatoriais" (Yasui&Costa-Rosa,2008:p.36)."(...)Sobretudo,a EAPS permitirá considerar a atenção a um conjunto importante e numeroso de problemáticas dentro da especificidade da atenção à saúde, impedindo a medicalização e psicologização,geralmente resultantes do modelo atual" (Yasui & Costa-Rosa,2008:p.36).A "(...)ESF deverá ser sempre a referência maior da EAPS" (Yasui&Costa-Rosa, 2008:p.36)(Merhy-Silva, 2020).

ensino-serviços, o enfrentamento do desafio [epistemológico,empírico e metodológico] de produzir cuidados à saúde, integrando defesa de direitos de trabalhadore(a)s e usuários de serviços.

2.1. Contexto

Situar o contexto de nossas avaliações formativas sustentada em pesquisa-intervenção (Merhy-Silva, 1996-2006/2006;2001-2011/2012;2013-2018/2018) requer destacar a defesa de direitos de usuários e trabalhadore(a)s do SUS,do SUAS,do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo/SINASE e da Polícia Civil e como nossas intervenções foram produzindo integração ensino-serviços e uma rede de produção de cuidados e advocacy.

2.2. Metodologia:Métodos & Técnicas

A construção da integralidade das ações entre Saúde Mental,Saúde do Trabalhador[17] e a concomitante defesa de direitos de usuários e trabalhadore(a)s dos serviços requer abordagens transdisciplinares e triangulação (Minayo *et al.*,2005) de métodos, técnicas, dispositivos e estratégias psicossociais.As abordagens psicossociais (Vasconcelos,2008;Merhy-Silva,2018),abordagens grupalistas-institucionalistas [Grupos Operativos;Grupos Focais;Psicodramas (Clássicos;Triádicos e Pedagógicos); variadas formas de Análise Institucional (Análise Institucional Sócio-histórica; Intervenções e Supervisões Socioanalíticas/Socioanálise; Cartografia;Esquizoanálise;Pesquisa-intervenção;Análise Institucional no Papel)], abordagens de empoderamento –*Grupos de Ajuda Mútua e Suporte Mútuos* (Vasconcelos,2003;2013;2014),clínica ampliada, clínica da atividade/Autoconfrontações Simples e Cruzadas (Clot, 2001e2010) e os diversos tipos de Análise Institucional utilizados no período de 1996-2018 foram constituindo tanto nossa "caixa

17 Com a expressão "Saúde Mental do(s/as) Trabalhador(es/as)" queremos afirmar a urgente necessidade de integrar dois "*mundos paralelos*"(Vasconcelos,1999)–a Saúde do Trabalhador[braço técnico da Saúde Coletiva] e a Saúde Mental e Trabalho(Merhy-Silva,2012).

de ferramentas" para o Apoio Matricial e Institucional que prestamos quanto (des)institucionalizando nossa "*Rede de Suporte Mútuo aos trabalhadore(a)s-usuários e trabalhadore(a)s da RENAST-SUS, da RAPS-SUS e do SUAS"*[18] (Merhy-Silva, 2012/2014a e b;2013;2018;2020).

2.3. Resultados & Conclusões

Dentre inúmeras intervenções que desenvolvemos na integração ensino-serviços,cabe salientar:

1) Estratégia nº1:Apoio Matricial e Institucional ao SUS--SUAS-SINASE & Polícia Civil
2) Estratégia nº2:construção coletiva de *Psicodramas Pedagógicos* e *Sociodramas*

A partir do mapeamento de situações de violações de direitos,organizamos eventos-intervenções utilizando os episódios da série de vídeos–"*Que exploração é essa?*"(Ministério-Público-do-Paraná;Casa--de-Cinema-de-Porto-Alegre;Canal Futura& Childhood/WCF-Brasil)–como etapa de aquecimento psico(socio)dramático nos serviços ligados ao SUS,ao SUAS,ao SINASE,à Polícia Civil,às escolas municipais e estaduais e à universidades públicas.

A partir dessas intervenções que em alguns momentos tiveram como foco principal o combate

[1] à exploração sexual de crianças e adolescentes e

[2] à exploração do trabalho infantil [Programa-de-Erradicação--do-trabalho Infantil/PETI-SUAS];identificamos que outros usuários e trabalhadore(a)s dos referidos serviços e sistemas também sofriam violações de direitos.Daí ampliamos a defesa de direitos e a produção de cuidados à este(a)s através da facilitação de "*Psicodramas e Sociodramas:Contra as Violações de Direitos Humanos*".

18 Nossa rede é composta por experiências anteriores (2001-2011) de facilitação de inúmeros grupos e intervenções analíticas-institucionais e todas esses métodos e técnicas foram amplamente testados e validados com e por usuários desta.

3) Estratégia nº3:*Grupos Focais*

Por terem sido realizados a cada início-meio-fim de estágios-intervenções e aliados à intervenções e supervisões socioanalíticas no chão dos serviços,os Grupos Focais (investigativos e avaliativos) propiciaram a avaliação coletiva de processos de trabalho e da organização do trabalho nos serviços bem como promoveram a articulação de serviços e sistemas que tem como público-alvo usuários comuns tais como:CR(E)AS-SUAS;SINASE;SUS;segurança pública.

4) Estratégia nº4:Organização e coordenação-facilitação de Grupos de Ajuda e Suporte Mútuos

- Grupos-de-Ajuda&Suporte-Mútuos "*Promovendo Direitos Humanos no cotidiano dos Serviços*"(Merhy-Silva,2018).
- "*Grupos-de-Ajuda&Suporte-Mútuos Contra a Exploração Sexual Infantil e Outros tipos de Violações*[19] *de Direitos Humanos*"(Merhy-Silva,2018).

5) Estratégia nº5:Estabelecimento de nexos entre processos de trabalho e processo(s) saúde-doença (inclusive mental)

Além de possibilitar a identificação de casos de doenças relacionadas ao trabalho no cotidiano do ensino-serviços,permitiu estender a clínica ampliada e compartilhada e a clínica da atividade demonstrando estratégias e dispositivos práticos entre redes de cuidados e promovendo cuidados aos cuidadores.

3. Considerações finais

De acordo com o exposto desde nossas considerações iniciais,a articulação entre a defesa de direitos e a produção de cuidados psicossociais é um desafio central entre a Reforma Sanitária e a Reforma Psiquiátrica no Brasil.

Ainda que nossa trajetória tenha constatado que um dos entraves de/para tal articulação – entre defesa de direitos e a produção de cui-

19 Tais como tais como assédio moral e/ou sexual no trabalho,exploração do trabalho infantil,trabalho escravo,violência contra mulheres,violência contra LGBTT etc.

dados –;seja reforçado pelo funcionamento de "mundos paralelos" [1] entre a defesa de direitos e a produção de cuidados e [2] entre a Saúde Coletiva e a Saúde Mental,nossa *avaliação formativa sustentada em pesquisa-intervenção* (Merhy-Silva,2001-2011/2012) adentrou brechas institucionais,aproximando e integrando ensino-serviços.

Ao demonstrar possibilidades de se articular defesa de direitos e produção de cuidados psicossociais na integração ensino-serviços,nosso exemplo também ilustra na prática um dos desafios da formação inter(trans)disciplinar e interprofissional – a produção de autonomia de usuários e trabalhadore(a)s –,contribuindo:

- na efetivação de intervenções socioanalíticas que promovem no chão dos serviços,o aumento do grau de autonomia e reivindicação de direitos sociais,humanos,trabalhistas,ambientais,à saúde e de grupos específicos (Merhy-Silva,2012).
- na construção e desenvolvimento de metodo*lógicas* afins às políticas públicas e sociais e que potencializam a inclusão de uma linha de produção de cuidados concomitantes à defesa de direitos de trabalhadore(a)s e usuários de sistemas e serviços públicos.
- no compartilhamento de experiências bem-sucedidas (Merhy--Silva,2012) já existentes na perspectiva das lutas antiopressivas e de empoderamento e que serviram tanto para a combin*ação* e a integração de Grupos de Ajuda Mútua;Grupos/Redes de Suporte Mútuo com outros tipos de grupos que precisam constantemente ser articulados [1) Grupos de conscientização,defesa de direitos e militância;2) Grupos Terapêuticos] (Vasconcelos,2003);
- quanto para responder a diferentes tipos de necessidades dos usuários e trabalhadore(a)s,fornecendo alternativas para os vários níveis de autonomia,habilidades comunicativas e psicossociais;
- quanto para o fortalecimento de indivíduos e grupos,promovendo o protagonismo destes nas lutas por direitos e cuidados;
- quanto para desenvolver educação permanente (Merhy-Silva,2012 e 2020) no cotidiano dos serviços.

Ainda que raras, nossas articulações práticas e teóricas desses desafios – [1] defesa de direitos;[2] produção de cuidados e [3] produção de autonomia – que atravessam as reformas sanitária e psiquiátrica brasileiras e ilustram de forma ímpar com exemplos e possibilidades de como temos enfrentado tais desafios entre as referidas reformas e campos (Saúde Mental e Saúde Coletiva) na luta antimanicomial.

Os resultados evidenciados ao longo desses mais de 20 anos em que essas (e outras) articulações entre defesa de direitos e produção de cuidados tem sido desenvolvidas (Merhy-Silva,2020) permitem-nos apontar que a fragilidade do acesso à referida rede está (in)diretamente ligada à falta de investimento de recursos públicos na efetivação de políticas públicas e sociais bem como na garantia de direitos dos usuários e trabalhadore(a)s no chão dos serviços (sejam estes de saúde, saúde mental, assistência social, educação, segurança pública etc).Para nós, a fragilidade de financiamento à referida rede (Merhy-Silva,2020; Merhy-Silva;Vasconcelos&Campos,2020) esbarra nas já apontadas limitações estruturais-culturais-conjunturais-políticas-metodológicas e de planejamento-gestão-atenção que fragilizam a experiência de ativismo e empoderamento dos usuários de saúde mental no Brasil (Vasconcelos,2014;Sivinski;Paulon&Dimenstein,2016).

Uma das limitações de nosso trabalho é tê-lo realizado até então sem financiamento de nossas avaliações formativas e pesquisas-intervenções,o que de n formas,é um reforço (fazer sem remuneração) à já comprovada precarização do trabalho de (todos nós) trabalhadore(a)s e usuários na/da Saúde Coletiva e na/da Saúde Mental.Além do mais,isso esbarra em outra limitação:as agências de fomento no país não reconhecem a real experiência de pesquisadore(a)s que trabalha(ra)m sem financiamento (alegando que não há lastro institucional).

Ainda que tenhamos *sus*tentado a prática dessas ações concretas de formação (inclusive política) de trabalhadore(a)s e usuários ao longo de anos,o acesso à nossa rede fica(va) restrito às regiões onde trabalhamos.Limitação esta que pode ser enfrentada a partir da *transform*ação de nossa rede de suporte mútuo (também) na versão virtual, para que possamos dar continuidade ao Apoio Matricial e Institucional ao SUS, ao SUAS, ao SINASE, a Polícia Civil etc...

Referências

AMARANTE,Paulo.**Novos sujeitos,novos direitos:o debate em torno da Reforma Psiquiátrica.***Cad. Saúde Pública*.n.3,-v.11,p.491-494,1995.

AMARANTE,Paulo;NUNES,MônicadeOliveira.A Reforma Psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. *Ciência & Saúde Coletiva*,n.23,v.6,p.2067-2074,2018.

BOBBIO,Norberto.*A era dos direitos*.Rio de Janeiro:Campus,1992.

FEUERWERKER,L.C.M.*Micropolítica e saúde:produção do cuidado,gestão e formação*.Porto-Alegre: Rede-Unida,2014.

GEISLER,A.R.;COIMBRA,C.M.B.Direitos Humanos:Afirmando a Vida.In:GEISLER,Adriana Ribeiro;ABRAHÃO,AnaLucia;-COIMBRA,CecíliaMariaBouças(orgs.).*Subjetividade,violência e Direitos Humanos:produzindo novos dispositivos em saúde.*Niterói:EdUFF,2008.

GULJOR,AnaPaula;AMARANTE,Paulo.Movimentos Sociais e Luta Antimanicomial:contexto político,impasses e a agenda prioritária.*Cadernos do CEAS*.n.242,p.635-656,2017.

LANCETTI,A.;AMARANTE,Paulo.Saúde Mental e Saúde Coletiva.In:CAMPOS,GastãoWagner de Sousa;MINAYO,MariaCecíliadeSouza;AKERMAN,Marco;DRUMOND-JÚNIOMarcos; CARVALHO, YaraMaria de(Orgs.).*Tratado de Saúde Coletiva*. São-Paulo/Rio-de-Janeiro:Hucitec-Fiocruz,2006.p.615-634.

MERHY,EmersonElias.*Saúde:a cartografia do trabalho vivo***.**São-Paulo:Hucitec,2002.

MERHY,E.E.(Coord.).*A produção do cuidado em diferentes modalidades de Redes de Saúde do Sistema Único de Saúde:Avalia quem pede,quem faz e quem usa***.**Brasília,DF:SAS-MS,out.2013.

MERHY,Emerson Elias;GOMES,Maria Paula Cerqueira;SILVA,Ermínia;SANTOS,Maria de Fátima Lima;CRUZ,KATHLEEN

Tereza da;FRANCO,Túlio Batista.Redes Vivas:multiplicidades girando as existências,sinais da rua.Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde.*Divulgação em Saúde para Debate*.n.52,p.153-164,2014.

MERHY,EmersonElias et al.(Orgs).*Avaliação compartilhada do cuidado em saúde:surpreendendo o instituído nas redes*.Rio-de-Janeiro:Hexis,2016.(Políticas-e-cuidados-em-saúde).

MERHY-SILVA,FabianaNunes.*Contribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da RENAST--SUS*.Rio-de-Janeiro,2012.Tese(Doutorado.Projeto-*Transversões("SaúdeMental,Desinstitucionalização&AbordagensPsicossociais*"). Escola-de-Serviço-Social,Universidade-Federal-do-Rio-de-Janeiro,Rio-de-Janeiro,2012a.In:MERHY-SILVA,F.N. *Contribuições para a construção de uma Clínica-Ampliada e do Apoio-Matricial na expansão da Rede-Nacional-de-Atenção-Integral-à-Saúde-do-Trabalhador-no-Sistema-Único-de-Saúde/ RENAST-SUS (2001-2011)*.VolumeI.São-João-Del-Rei:Editora-UFSJ,2014a.ISBN978-85-8141-054-8.VolumeII,2014b. ISBN978-85-8141-053-1.

MERHY-SILVA,F.N.Contribuições para a construção de uma ClínicaAmpliada e do ApoioMatricial na expansão da Rede-Nacional-de-Atenção-Integral-à-Saúde-do-Trabalhador-no-Sistema--Único-de-Saúde/ RENAST-SUS(2001-2011).*Cadernos Saúde Coletiva*.n.3,v.21,p.346-347,2013.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.*Direitos Humanos,Políticas Públicas&Empoderamento*.São-João-del-Rei-MG:Editora-UFSJ,2018a,p.21-31.ISBN:9788581410975.

____.*Abordagens Psicossociais Aplicadas ao SUS e ao SUAS*.São-João-del--Rei:Editora-UFSJ,2018b.ISBN: 9788581410968.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.Intersetorialidade entre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e outras Políticas Públicas afins.In:JULIÃO,Carla;NOVO,CristianeBarroncas;A-

SENSI,FelipeDutra; OLIVEIRA,RafaelBastosde;SEGAL,Robert(Orgs).*Temas contemporâneos de Educação*.Rio-de-Janeiro: PembrokeCollins,2020a.p.520-545.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.Educação Popular e(m) Saúde&Empoderamento em Saúde Mental do(s/as) Trabalhador(es/as). In:RODRIGUES,AlexnaldoTeixeira;FERREIRA,Antônio-CarlosGomes; FRANCESCHINI,Bruna;SILVA-DE-ARAÚJO,DanielleFerreiraMedeiroda;BALESTERO,GabrielaSoares (Orgs). *Educação e Direitos Humanos*.Rio-de-Janeiro:Pembroke--Collins,2020b.p.286-306.Disponível em: www.caedjus.com/caeduca2019

MERHY-SILVA, Fabiana Nunes. Integralidade como Analisador de Políticas Públicas-Sociais e dos Modelos de Atenção à Saúde/da Assistência em Saúde.In:ASENSI,Felipe Dutra;ALMEIDA,Marcelo Pereira de;REIS,Vanessa Velasco;AIETA,Vania Siciliano (Orgs). *Políticas Públicas e suas especificidades*. Rio de Janeiro:FGB/Pembroke Collins,2020c.p.433-453.Disponível em:https://www.caedjus.com/conipub2019/

MERHY-SILVA,FabianaNunes;VASCONCELOS,Eduardo Mourão;CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Apoio Matricial e Institucional entre Redes e Políticas Públicas: Desafios ao SUS e ao SUAS (Capítulo 9).In:OLIVEIRA, Thaislayne Nunes de.*Política Social e Gestão de Serviços Sociais 2*.Ponta-Grossa,PR: Atena,2020.p.88-102.ISBN:978-65-86002-29-4.DOI(Capítulo)10.22533/at.ed.2942009039. Disponível em: www.atenaeditora.com.br

MINAYO,M.C.S.;ASSIS,S.G.&SOUZA,E.R.SOUZA(Orgs).*Avaliação por triangulação de métodos:abordagem de programas sociais*.Rio--de-Janeiro:Editora-Fiocruz,2005.

MUSSE,Luciana Barbosa.*Novos sujeitos do direito:as pessoas com transtorno mental na visão da Bioética e do Biodireito*.Rio-de-Janeiro:Elsevier,2008.

WEINGARTEN,R.O Usuário como Ator Central na Fiscalização,Planejamento,Avaliação de Serviços e Treinamento de Profissionais da Saúde Mental.*Transversões*.n.1,v.1,Rio de Janeiro,Escola de Serviço Social da UFRJ,1999.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão. Mundos Paralelos,até quando?Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil nas duas últimas décadas.In:JACÓ-VILELA,A.M. et al. *Clio-Psiquê – Histórias da psicologia no Brasil*.Rio-de-Janeiro:UERJ/NAPE,1999.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão.*Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar:Epistemologia e Metodologia Operativa*.Petrópolis:Vozes,2002.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão.*O poder que brota da dor e da opressão:empowerment,sua história, teorias e estratégias*.São Paulo:Paulus,2003.

VASCONCELOS,Ed.Mourão.As transformações da clínica psicológica convencional e o uso/apropriação de dispositivos grupais e institucionais.In:VASCONCELOS,E.M.*Abordagens Psicossociais I:história,teoria e trabalho no campo*.São-Paulo:Hucitec,2008a.p.59-70.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão(Org).*Desafios políticos da Reforma Psiquiátrica Brasileira*.São Paulo:Hucitec,2010.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão.Impasses políticos atuais do Movimento Nacional de Luta Antimanicomial (MNLA) e propostas de enfrentamento:se não nos transformarmos,o risco é a fragmentação e a dispersão política!*Cad.Bras.SaúdeMental*,n.4,-v.8,p.57-67,2012.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão (Org.).*Manual de direitos e deveres dos usuários e familiares em Saúde Mental e drogas*.Rio-de-Janeiro:Escola-de-Serviço-Social/UFRJ;Brasília:Ministério-da-Saúde--Fundo-Nacional-de-Saúde,2014.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão.As Abordagens Anglo-Saxônicas de Empoderamento e Recovery/Recuperação/Restabeleci-

mento em Saúde Mental II:uma avaliação crítica para uma apropriação criteriosa no cenário brasileiro.*Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*.n.21,v.9,p.48-65,2017.

YASUI,Silvio.*Rupturas e Encontros:desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira*.Rio-de-Janeiro: Editora-Fiocruz,2010.

YASUI,Silvio;LUZIO,CristinaAmélia;AMARANTE,Paulo.Atenção Psicossocial e Atenção Básica:a vida como ela é no território. *Rev. Polis e Psique*,n.8,v.1,p.173-190,2018.

PESQUISA-INTERVENÇÃO NAS REDES DE ATENÇÃO A SAÚDE: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INTERPROFISSIONAL[?]

Fabiana Nunes Merhy-Silva

> *"Não é a implicação (…) o objeto de análise das relações que temos com a instituição e,antes de tudo,com nossa instituição de pertencimento mais próxima, aquela que possibilita nossa inserção nas situações sociais de intervenção,de formação e de pesquisa?"*
>
> René Lourau

1. Introdução/contextualização

A "formação interprofissional" como uma "nova" formação discursiva (Foucault,1972)? – Eis a questão que se impôs a partir do momento em que nos deparamos com esta expressão contida em pontos de prova de dois concursos docentes para a Saúde Coletiva[20],em andamento,em duas universidades públicas.

A escolha de intitular o presente capítulo com um mix *entre* ambos os pontos, já conta de nossas *implicações* (Lourau,2004).

20 Aqui fazemos referência aos seguintes pontos-de-prova:"Pesquisa e formação interprofissional nas redes de atenção a saúde"(UFRN) e "Bases históricas e epistemológicas da comunicação e da educação em saúde:repercussões para a formação interprofissional"(UFRB).

A temática da Educação Interprofissional/EIP emerge como proposta alternativa ao modelo tradicional de formação e tece críticas ao "tribalismo" das profissões ou silos profissionais (Barr *et al.*,2005;Reeves *et al.*,2010) tendo como principal argumento de acusação que as teorias e práticas uniprofissionais são descoladas/distantes das necessidades reais dos usuários dos serviços de saúde.

A origem do termo Educação Interprofissional é atribuída à Organização Mundial da Saúde,tendo sido incluída desde a Conferência de Alma-Ata (1978) como uma das estratégias para promover "Saúde para todos no ano 2000" (Barr,2015).

No âmbito internacional,a literatura sobre o tema aponta que o processo de institucionalização da EIP é atravessado:

- pela criação do *Centre of Advancement of Interprofessional Education*/CAIPE(Centro de Aperfeiçoamento da Educação Interprofissional) na Inglaterra,vinculado ao National Health Service/sistema de saúde inglês.
- pelo primeiro documento da Organização Mundial da Saúde/ OMS sobre a EIP (WHO,1988).
- pela publicação de quatro outros documentos sobre o tema da EIP em nível mundial:

1) o marco de referência para ampliar o debate sobre EIP também proposto através da OMS (2010).

2) o dossiê sobre formação dos profissionais de saúde para o século XX (Frenk et al.,2010),onde no clássico Relatório da Comissão Independente da revista *The Lancet,* os autores afirmam que a reforma do ensino na saúde ainda não alcançou resultados mais fortes do que aquilo que a literatura vem chamando de tribalismo das profissões.

3) o marco de referência canadense sobre competências colaborativas (CIHC,2010).

4) o marco de referência para EIP norte americano (IPEC,2011),- que inclui as competências colaborativas[21] (Peduzzi,2017:p.40-41).

21 A publicação de Barr (1998) esquenta o debate sobre um conjunto de competências a serem desenvolvidas nas iniciativas de EIP que,"teoricamente",poderiam abrir compreensão sobre o trabalho em saúde. O autor classifica três grupos de competências:

O ponto comum presente nas 4 publicações supracitadas é que todas "apontam que a EIP está fortemente relacionada ao desafio da prática colaborativa e do trabalho em equipe"(Peduzzi,2017:p.41). Isso pressupõe a existência de relação recíproca,de mútua influência e profundo imbricamento, entre a formação dos profissionais da saúde e as práticas de atenção à saúde – concepção reconhecida por detrás da ideia da EIP que norteia a reflexão de Peduzzi et al. (2013) e também presente no SUS,cuja construção e consolidação ocorrem ancoradas na premissa das relações dialéticas entre práticas de atenção à saúde,-de gestão em saúde,de participação social e de formação profissional e educação permanente"(Peduzzi,2017:p.41).

EIP é...

Educação Interprofissional/EIP (Barr et al.,2005;OMS,2010;-CAIPE,2016) é definida como "duas ou mais profissões que aprendem com,de e sobre si,para melhorar a prática colaborativa e a qualidade do cuidado"(OMS,2010:p.5).

Ainda no contexto internacional,revisões sistemáticas da definição de EIP (Reeves et al.,2013;Reeves,2016;Reeves et al.,2016) destacam: que a interatividade na EIP é condição *sine qua non* para co-produzir concomitantemente melhoras na qualidade dos serviços ofertados através da/na colaboração (Barr,1998) interprofissional e a saúde/bem estar dos usuários (Reeves *et al.*,2013)[22].Tal revisão "chama a atenção para o

[1]competências específicas ou complementares:são aquelas que ao mesmo tempo que buscam assegurar as identidades profissionais das profissões (especificidades),alicerçadas pelos marcos teóricos,conceituais e metodológicos que fundamentam as práticas profissionais;colocam ênfase na dimensão coletiva do trabalho em saúde para o atendimento das necessidades de saúde da população. [2]competências comuns:"são aquelas que marcam a interseção entre todas as profissões".

[3]competências colaborativas:"são aquelas que melhoram as relações entre as diferentes categorias profissionais na dinâmica do trabalho em saúde"(Barr,1998).

Sobre o que seria essa colaboração,outros autores assim a definem:colaboração é quando dois ou mais profissionais atuam de forma interativa,a partir das necessidades de saúde dos usuários,e compartilham objetivos [no e para a melhoria do processo de trabalho em saúde] que de fato atendam as necessidades dos usuários(WHO,2009;Reeves *et al*.,2010).

22 Além de apresentar "a interação nas iniciativas de aprendizagem compartilhada" esta definição de Reeves et al. (2013) explicita a "intenção de desenvolver a colabora-

fato de que o estudo da efetividade da EIP permanece sem clareza em função das limitações metodológicas das publicações analisadas" (Lima *et al.*,2018:p.58).

A revisão de Reeves (2016) abarca o período de 1976-2016 e mostra que a literatura desses 40 anos defende "uma formação em saúde com característica interprofissional para assegurar um cuidado e tratamento que sejam efetivos e seguros".De acordo com o autor,"a educação interprofissional/EIP é uma atividade que envolve dois ou mais profissionais que aprendem juntos de modo interativo para melhorar a colaboração e qualidade da atenção à saúde"(Reeves,2016).

Com o intuito de conhecer a efetividade das intervenções interprofissionais Reeves *et al*.(2016) investigaram "efeitos de contexto,de processo de aprendizagem e de produtos e *identificam que um dos aspectos com maior consenso é a necessidade de apoio institucional sem o qual é muito difícil articular a EIP à educação uniprofissional,ainda predominante*.Outro aspecto destacado na revisão é a necessidade de flexibilidade das grades curriculares,pois a rigidez das grades uniprofissionais dos diversos cursos dificulta enormemente intervenções de aprendizados interprofissionais"(Peduzzi,2017:p.46.Grifos-nossos).

Furtado (2009) retoma a definição de interprofissionalidade proposta por D'amour (1997) diferenciando esta (plano profissional) do plano disciplinar.Utiliza inter(pluri)disciplinaridade "quando nos referirmos ao desenvolvimento do conhecimento em sua vertente epistemológica":*pluri* e interdisciplinaridade são termos relativos a conceitos e teorias voltados para a compreensão de fenômenos.O sufixo "disciplinar" será sempre relativo ao campo dos saberes.

Enquanto inter(pluri)profissionalidade é adotada "quando nos referirmos às práticas concretas":dizem respeito a práticas voltadas para a solução de problemas empíricos específicos.O sufixo "profissional" ao âmbito das equipes e seus serviços (Furtado,2009:p.1).

ção.Essa é uma importante diferença entre as duas definições,uma vez que o desenvolvimento de qualquer competência precisa ser pensado a partir de concepção teórica e de estratégias metodológicas potentes para seu desenvolvimento.(...)A intencionalidade em desenvolver a colaboração,materializada por meio de uma perspectiva teórica e metodológica,é um aspecto central nas iniciativas de EIP"(Costa,2017:p.17).

O autor salienta que "prática-teoria-prática interagem e se realimentam".Portanto "essa definição tem valor por distinguir princípios gerais (p.ex. "interdisciplinaridade") de seus desdobramentos na prática cotidiana dos trabalhadores (p.ex."interprofissionalidade"). Discute estes dois princípios meio a arranjos institucionais [Equipes de referência e Apoio Matricial] (Campos,1999;Campos et al.,2003) e à gestão da clínica,marcando que as Equipes de referência e o Apoio Matricial favorecem a colaboração interprofissional meio à mudança do modelo tecnoassistencial em saúde.

"É nesse ponto que se coloca o desafio[questão]:como estruturar equipes de saúde de modo a garantir condições para o fluxo de trocas e inter-relações profissionais, de saberes e de gestão compartilhada(...) de modo a aumentar o coeficiente de integralidade?Como articular as diferentes iniciativas dos profissionais" tendo [os usuários] como centro?"(Furtado,2009:p.6).

Há autores que defendem a Educação-Interprofissional/EIP para o desenvolvimento de competências colaborativas em Saúde (Peduzzi et al.,2013;Peduzzi,2016;Peduzzi,2017;Costa 2014;Costa,2017;Toassi *et al.*,2017;Ceccim, 2017).

"Entende-se que a EIP [e suas relações com trabalho em equipe e prática colaborativa, no contexto do SUS] contribui na formação de profissionais da saúde que estejam melhor preparados para o desafio que é trabalhar junto e de forma integrada na perspectiva da integralidade"(Peduzzi,2017:p.40).

"Nesse cenário,a EIP contribui na formação de profissionais com um melhor preparo para enfrentar (...) a intensa fragmentação das ações e da rede de atenção que requer competências de colaboração interprofissionais"(Peduzzi,2017:p.42).

"A literatura sobre EIP,trabalho em equipe e práticas colaborativas destaca como um de seus elementos chave alcançar uma dinâmica de trabalho que mostre que há colaboração entre os profissionais e destes com usuários, famílias e comunidade.A colaboração é voluntária e não pode ser introduzida nas práticas de saúde por decreto.Não se ordena a colaborar,por isso,*o desafio da EIP é formar profissionais que tenham competências que possam ser mobilizadas na sua inserção nos serviços,grupos de tra-*

balho e equipes de trabalho,buscando colaboração em aprendizado compartilhado com os demais profissionais,gestores,usuários, famílias e comunidade" (Peduzzi,2017:p.43.Grifos-nossos).

Morgan *et al*.[2015] consideram "Colaboração interprofissional" como um termo guarda-chuva que abriga outros dois termos(...):"Prática colaborativa interprofissional" – utilizado para descrever elementos da colaboração implementados na prática dos serviços de saúde – e "Trabalho em equipe interprofissional" – um nível mais profundo de trabalho interprofissional e intensa interdependência das ações.Os diferentes termos apresentados acima se relacionam,mas não são sinônimos e intercambiáveis,visto que se referem a diferentes modalidades de trabalho interprofissional que propomos serem apreendidas da perspectiva contingencial,ou seja, que dependem das necessidades de saúde de usuários,famílias e comunidade e do contexto destas, bem como dos profissionais e serviços.Com essa abordagem[contingencial],o trabalho interprofissional se apresenta como trabalho em equipe,colaboração interprofissional,prática colaborativa interprofissional e trabalho em rede"(Peduzzi&Agreli,2018:p.35).

Merhy (2018) argumenta que o texto de Ceccim (2018) "não contextualiza a construção de oferta da interprofissionalidade e as várias forças que possam estar atravessando esse processo" e o convoca a uma conversa "sobre a criação de modismos,que são importados" aí situando a questão da interprofissionalidade enquanto uma outra moda vem "procurando se instalar,que,inclusive,[vai] virando jargão no linguajar do próprio campo da Saúde Coletiva,indicando,hoje,que falar em inovação e interprofissionalidade é estar com o casco afiado para achar a solução de alguns de nossos reais problemas,na construção e implementação de nossas apostas na saúde"(Merhy,2018:p.1751).

Paro&Pinheiro (2018) buscaram compreender como a interprofissionalidade é produzida nos cenários diversificados de aprendizagem na formação da graduação em Saúde Coletiva."Apesar da propositura das Aisc nos documentos institucionais afirmarem a integralidade e a interprofissionalidade como eixos de formação dos graduandos em Saúde Coletiva,nem sempre essas orientações ético-políticas se efetivaram nas práticas formativas.Algumas das experiências analisadas re-

presentaram relações singulares entre processos de trabalho e de ensino, mostrando-se positivas não só para a formação dos estudantes, mas também para a qualidade do cuidado prestado.Nesses casos,os cenários de aprendizagem descritos e discutidos foram verdadeiros espaços para a incorporação/produção do cuidado em saúde, permitindo que os estudantes apreendessem a realidade e exercitassem o seu potencial criativo de articulação entre saberes e fazeres para dar respostas concretas às situações encontradas por meio de práticas interprofissionais.Isso se deu por meio do diálogo e conexão dos diversos saberes disciplinares e da mediação interdisciplinar/intersetorial no cotidiano das práticas,elementos que parecem ser uma das maiores potencialidades deste novo sujeito da Saúde Coletiva.No entanto,*alguns dos campos de práticas analisados apresentaram entraves para a efetivação de um trabalho interprofissional colaborativo,decorrente do distanciamento entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho*.Para uma formação para a integralidade,faz-se necessário forjar novos arranjos que busquem a superação deste distanciamento e que permitam criação de novas institucionalidades para uma negociação permanente entre a produção do conhecimento e o atendimento às necessidades de saúde da população"(Paro&Pinheiro,2018:p.1594. Grifos-nossos).

Tendo delineado a "formação interprofissional" e os desafios desta no cenário brasileiro,os objetivos deste capítulo são:

a) Indicar como enfrentamos na prática da integração ensino-serviços alguns dos desafios já apontados pelo estado-do-conhecimento.

b) Apresentar exemplos-inéditos do exercício da pesquisa-intervenção nas e entre redes apontando repercussões na formação interprofissional.

2. como enfrentamos na prática da integração ensino-serviços alguns dos desafios apontados pelo estado do conhecimento

O desafio central que requer atenção na tecitura de cuidados em rede é alcançar a colaboração (cooper*ação*?) interprofissional na formação e na integração ensino-serviço *sus*tentado num modelo assistencial usuário-centrado.

A via pela qual temos enfrentado tais desafios tem sido ofertar no âmbito da formação práticas coerentes com os princípios do SUS e as necessidades de saúde dos usuários e trabalhadore(a)s dos serviços.

A cada vez que ocupamos o lugar de professora-pesquisadora-interventora e um novo grupo de trabalho é aberto (seja para disciplinas-obrigatórias ou eletivas,cursos-intervenções,estágios-intervenções,Apoio Matricial e Institucional) temos facilitado a abertura de diálogos com os envolvidos através de rodas (Campos et al.,2017).Inicialmente,desde o momento de apresentação dos inscritos e do conteúdo programático,a primeira rodada inclui o pedido para que a fala de cada um explicite três coisas:1)Identificação pessoal e grupal [de que grupos participa(ou) até então?]; 2)Se já trabalha(ou) e em que;3) Sobre o que conhece a respeito de políticas públicas-sociais e sobre a temática do curso ofertado.A partir das trocas daí oriundas vamos construindo coletivamente possibilidades de incluir nos processos de trabalho e processos de ensino-aprendizagem,os desafios já apontados por pesquisas anteriores.Nosso compromisso tem sido o de apresentar bons exemplos de cada uma das abordagens que ensinamos.

3. exemplos-inéditos do exercício da pesquisa-intervenção nas (e entre) redes: que efeitos na formação?

Dos exemplos de pesquisa e formação (Ministério-da-Saúde,2010) nas Redes de Atenção a Saúde/RAS[23] (Mendes,2007;Men

23 O SUS,nascido com a Constituição de 1988,(...) foi gestado sob o formato de rede [regionalizada e hierarquizada de serviços de saúde] (Santos;Andrade,2013a:p.22-23).É o conceito de *integralidade da assistência à saúde do indivíduo*/pessoa (art.198,II,da CF e art.7º,II,da Lei nº8080/90) que conforma o sistema de saúde como uma rede (Castells,1999;Fleury,2002) de serviços e relações (Santos;Andrade,2013a:p.23).No SUS,"as redes são de ações e serviços de promoção,prevenção e proteção à saúde"(...)."As redes, em geral, serão sempre de *serviços de saúde*,independentemente de sua especificidade ou especialidade"(Santos;Andrade,2013b:p.37).

"A rede de atenção à saúde é definida como arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas, que integradas por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado"(Car-

des,2011;Mendes,2014;Santos&Andrade,2013;Silva *et al.*,2013; Silva&Magalhães-Júnior,2013;Silva,2014;Merhy *et al.*,2014;Hadad&-Jorge,2018) que têm como objetivo comum a construção da integralidade (Silva-Júnior;Alves&Alves,2005;Pinheiro;Mattos et al.,2005; Pinheiro&Mattos,2006;Magalhães-Júnior,2014;Pinheiro *et al.*,2014; Pinheiro *et al.*,2016),interessa aqui destacar a indissociabilidade das práticas de atenção-gestão em redes (Franco,2006;Pinheiro;Mattos *et al.*,2006) da produção do cuidado em rede (Merhy *et al.*,2014;Hadad&Jorge,2018) bem como da produção do conhecimento em saúde (Merhy *et al.*,2014) e da avaliação compartilhada do cuidado em saúde nas redes (Merhy *et al.*,2016).

Tendo delineado algumas de nossas referências exemplares de pesquisa-intervenção (Lourau,1975e2004;Rodrigues&Souza,1987; Passos&Barros, 2009;Passos;Kastrup;Escóssia et al.,2009;Ministério-da Saúde,2010) e formação nas redes substitutivas em saúde (e Saúde Mental),baseadas em "redes vivas" (Merhy *et al.*,2014) e usuário-cen-

---

valho&Medeiros,2013:p.128).

"O objetivo da RAS é promover a integração sistêmica,de ações e serviços de sáude com provisão de atenção contínua,integral,de qualidade,responsável e humanizada,bem como incrementar o desempenho do Sistema,em termos de acesso, equidade,eficácia clínica e sanitária;e eficiência econômica"(Carvalho&Medeiros,2013:p.128).Da legislação vinculada à rede,destacamos especificamente:

-Portaria Nº4.279 de 30 e dezembro de 2010:Estabelece diretrizes para a organização da Rede- de-Atenção-à-Saúde no âmbito do SUS.

-Portaria Nº1.473 de 24 de junho de 2011:Institui os Comitês Gestores,Grupos Executivos,Grupos Transversais e os Comitês de Mobilização Social e de Especialistas dos compromissos prioritários de governo organizados por meio de Redes-Temáticas-de-Atenção-à-Saúde.

Após pactuação tripartite,em 2011,foram priorizadas as seguintes Redes-Temáticas-de--Atenção à-Saúde:

1)Rede Cegonha:que tem um recorte de atenção à gestante e de atenção à criança até 24 meses;

2)Rede de Atenção às Urgências e Emergências:Saúde Toda Hora;

3)Rede de Atenção Psicossocial/RAPS (com prioridade para o Enfrentamento do Álcool,-Crack,e outras Drogas);

4)Rede de Atenção às Doenças e Condições Crônicas:iniciando-se pelo câncer (a partir da intensificação da prevenção e controle do câncer de mama e colo do útero);

5) Rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência(Carvalho&Medeiros,2013:p.131-132).

trada e que sustentaram a construção do *nexo Análise Institucional & Saúde Coletiva* (Merhy-Silva,2006 e 2012) quando a produção do conhecimento nesta direção era ainda incipiente (Luz,1979;Conde-Rodrigues,1994;Merhy *et al*.,1997; Campos, 2000;Campos *et al*.,2003;Moura;Benevides-Barros *et al*.,2003;Ministério-da-Saúde/PNH, 2004;L'abbate,2003e2004),já é possível apontar que a análise coletiva de nossas implicações na e para a produção do cuidado e a produção do conhecimento compartilhado em Saúde Coletiva é uma repercussão importante nas trans*formações* que atravessam o ensino e os serviços e que contribuem na formação interprofissional.

Nesta direção, e no contexto da mudança do modelo assistencial em saúde e saúde mental,no período de 2001-2011 desenvolvemos uma *avaliação formativa* sustentada em pesquisa-intervenção[24] (Merhy-Silva,2012)[25]

24 Entendemos que *pesquisa-intervenção* é...a)" (...)um *dispositivo de intervenção* no qual se afirme o *ato político* que toda investigação constitui"(Rodrigues&Souza,1987:p.31.Grifos-nossos);b)e um "dispositivo de (trans)form*ação*"(Rocha&Aguiar, 2003:p.71.Grifo-nosso)"(...) *da realidade sócio-política*,já que propõe uma *intervenção de ordem micropolítica na experiência social*(...)(Santos,1987;Stengers,1990 *apud* Rocha&Aguiar,2003:p.67.Grifos-nossos)";c)Enquanto "um dispositivo de transformação [está] vinculado tanto à formação acadêmica dos psicólogos,quanto às práticas nas instituições,possibilitando novas análises construídas entre a macro e a micropolítica"(Rocha & Aguiar,2003:p.64).d)Pesquisa-intervenção é Análise Institucional Interventiva (ou Análise Institucional Socioanalítica/Socioanálise).Ou seja,pesquisa-intervenção é um modo de intervenção da Análise Institucional (tanto da Socioanálise como da Cartografia)"(Merhy-Silva,2012:p,103-104).A sistematização de abordagens-ferramentas *inter* e *trans*disciplinares/os e arranjos metodológicos transdisciplinares que propomos estendem a produção do cuidado pós-nexo saúde doença mental e trabalho à equipes de CERESTs-RENAST-SUS, da RAPS-SUS e de *Núcleos de Apoio à Saúde da Família*/NASF (Portaria 154/2008-Ministério-da-Saúde),na perspectiva da Estratégia de Saúde da Família/ESF,como um dispositivo voltado para a *atenção básica* de portadores de transtorno mental mais grave e de suporte para seus familiares no próprio local de moradia das comunidades(Vasconcelos,2008).

25 Em nosso doutorado (Merhy-Silva,2012),o objetivo geral foi investigar desafios e possibilidades da **produção do cuidado pós-nexo causal entre processo(s) de trabalho e processo(s) saúde-doença mental**,buscando construir Apoio Matricial para a construção de uma Clínica Ampliada,com usuários-trabalhadore(a)s e trabalhadore(a)s de Centro(s) de Referência em Saúde do Trabalhador/CERESTs,em experiências locais no Brasil,no período de 2001 a 2011.Dentre os objetivos específicos,destacamos: a)Apresentar os principais elementos do processo de construção da RENAST-SUS.b)Sistematizar possíveis abordagens psicossociais

e através desta experimentamos e sistematizamos diversas abordagens psicossociais[26] (Vasconcelos,2008;Merhy-Silva,2012 e 2018),abordagens grupalistas-institucionalistas (Rodrigues&Barros,2003),abordagens de empoderamento (Vasconcelos,2003e2017) afins aos princípios e diretrizes do SUS e do Sistema-Único-de-Assistência-Social/SUAS e que nos propiciaram embasar práticas e formação no e para o Apoio Matricial e Institucional na cogestão na e entre redes e políticas públicas e sociais a partir das necessidades dos usuários e trabalhadore(a)s.

O leitor mais atento pode notar que boa parte das publicações a respeito do Apoio Paideia e Apoio Matricial e Institucional[27] ainda não

---

e interventivas para a construção de Apoio Matricial e de Clínica Ampliada,pós-nexo causal entre processo(s) de trabalho e processo(s) saúde-doença mental. c)Apresentar e analisar algumas experiências locais de Apoio Matricial e de Clínica Ampliada,pós-nexo causal entre processo(s) de trabalho e processo(s) saúde-doença mental,com aluno(a)s-trabalhadore(a)s,usuários e trabalhadore(a)s de CERESTs, no período de 2001-2011.d)Oferecer subsídios para a formação profissional,para a educação permanente e a educação popular em saúde,produzindo integração ensino-serviço(s).e)Contribuir para movimentos e atores sociais que atuam no âmbito da Saúde do Trabalhador e da Saúde Mental.f)Apoiar processos de implementação de políticas públicas e sociais através de dispositivos psicossociais e estratégias de empoderamento de usuários-trabalhadore(a)s e trabalhadore(a)s do SUS e do SUAS. Ao sinalizar um *gap assistencial* entre os CERESTs/Centros de Referência em Saúde do Trabalhador,as Vigilâncias em Saúde e o(s) CAPS [Centros de Atenção Psicossocial(ais)] – não há produção do cuidado pós-nexo nos serviços investigados–,o *analisador* pós-nexo marca que a integralidade das ações de assistência,vigilância à Saúde do Trabalhador,educação permanente e educação popular e controle social em Saúde do Trabalhador requer continuidade das intervenções tecidas através da RENAST(Merhy-Silva,2012;2013).

26 A pluralidade,multidimensionalidade e inter(trans)disciplinaridade que caracterizam o "campo das abordagens psicossociais" justifica a nomeação do campo no plural,sendo este atravessado por diferentes paradigmas e "*marcado inexoravelmente por um engajamento ético e político nas lutas dos vários movimentos sociais populares e seus projetos históricos, bem como na construção de políticas sociais universais e marcadas pelos princípios da integralidade,intersetorialidade e ampla acessibilidade, como direito do cidadão e responsabilidade do Estado*" (Vasconcelos, 2008c:p.13).

27 Aqui nos referimos mais especificamente às seguintes publicações sobre Apoio Matricial e Institucional entre redes (Oliveira,2008;Campos,2012;Merhy-Silva,2012;-Campos;Cunha&Figueiredo, 2013;Righi *et al*.,2014;Pinheiro&Hebert-da-Silva,2014;-Castro&Campos,2016;Castro;Oliveira&Campos,2016;Campos *et al*.,2017a;Campos *et al*.,2017b;Righi;Pasche&Paulon,2017).

estava disponível no período coberto/abarcado em nossa tese-intervenção.

Obviamente,para que eu pudesse incluir a perspectiva do Apoio Matricial e Institucional na integração ensino-serviços,tive um árduo trabalho e optei por adentrar pela via de teorias,métodos e técnicas que foram sendo a mim atribuídas em momentos em que estive na função de professora (graduação e pós-graduação) em universidades públicas.

Uma vez que o desenvolvimento de habilidades psicossociais para o trabalho em grupo (tornar-se equipe) permeia minhas atividades de trabalho (Clot,2001;2010) através das quais formei aluno(a)s-trabalhadore(a)s de diferentes profissões, focaremos em seguida no como desenvolvemos competências colaborativas (Barr,1998) com este(a)s que nos permitiram o exercício de práticas colaborativas compartilhadas no âmbito do SUS e que são exemplos de EIP.

Métodos & Técnicas: Para fomentar o Apoio Matricial e Institucional e a Clínica Ampliada utilizamos diversas estratégias e dispositivos:

a) Grupos Focais (Trad,2007;Kind, 2004; Merhy-Silva, 2012);

b) Grupos Operativos (Rivière,2000);

c) Grupos de Ajuda e Suporte Mútuos (Vasconcelos, 2008 e 2014);

d) Intervenções e Supervisões Socioanalíticas[28] (Lourau,1970e2004);

e) Instruções ao Sósia; Autoconfrontações simples e cruzadas [Clínica da Atividade(Clot,2001 e 2010)];

f) Histórias de Vida e Histórias de Trabalho;

g) Dinâmicas de Grupo (Lewin,s/d);

28 *A supervisão socioanalítica (Martin,2000e2004) é composta pelo campo de análise e campo de intervenção e que para ilustrar esta ideia de enquadramento da supervisão socioanalítica,Martin (2000) recorre ao que acontece com as bonecas russas que se vão encaixando umas dentro das outras para referir-se aos enquadres (socianalítico,das instituições que estão sendo analisadas,da supervisão, etc.).Merhy-Silva (2006a) marca que as dimensões da(s) intervenção(ões) envolve a dimensão socianalítica da "super-visão(?)" [que é atravessada por diferentes implicações ao apontar a supervisão como instituição (Coimbra;Benevides-Barros&Lobo, 1991)];a dimensão da gestão (que abarca o espaço de gestão como intervenção) e a dimensão pedagógica (que combina autoanálise com auto-co-gestão). Frente à complexidade do trabalho em saúde,as supervisões*

h) Psicodrama Pedagógico (Moreno,s/d;Romaña,2010);
i) Sociodrama;
j) Histórias em Quadrinhos (Merhy-Silva,2012).

Resultados:

Uma das repercussões na formação interprofissional é a construção compartilhada do que é a "Dinâmica de Grupo" e as relações interpessoais, intergrupais e interprofissionais que estabelecemos na prática da integração ensino-serviços através dos dispositivos apontados. Através de vivências inéditas que construímos da "Experiência dos Três Climas" lewiniana no cotidiano dos processos de ensinagem (Bleger,1961/1998),os participantes verificam que a descoberta da dinâmica de grupo está atrelada aos processos grupais e aos diferentes exercícios de liderança (Autocrática,Laissez-faire e Democrática) que se determinam mutuamente e que estas interações correspondem à dinâmica de grupo(s).A "prova-prática" corresponde a observar a dinâmica de grupo(s) ao longo do semestre,dando exemplos de quando a professora-interventora exerceu cada um dos tipos de liderança e qual foram os movimentos dos processos grupais a partir de tal exercícioofício.

Além de estimular a pesquisa-ação da/na dinâmica de grupo de maneira continuada no processo grupal,no processo de trabalho e no processo de ensino-aprendizagem,a partir da pré-tarefa de formar Linhas de Produção de Conhecimento Compartilhado e do objetivo--comum de realizar observações participantes sobre o tornar-se equipe(s) de trabalho,os aluno(a)s-trabalhadore(a)s verificam se os grupos tornaram-se operativos (Pichon-Rivière,1976).Ao longo dos cursos--intervenções,ao mesmo tempo em que recebem Apoio Matricial e

socioanalíticas (= Análise Institucional Interventiva e Análise Institucional Socio-histórica) tem sido um excelente dispositivo para a capacitação,educação permanente e educação continuada das/nas equipes dos CERESTs,dos/nos Centros de Referência (Especial) em Assistência Social/CR(E)ASs (Vasconcelos&Morgado,2005:p.43) e na produção de articulações entre os serviços – SUS e SUAS)–, e entre trabalhadore(a)s e trabalhadore(a)s-usuários destes serviços (Merhy-Silva,2008a;2008b;2012).As supervisões-socioanalíticas também tem sido um dispositivo potente na construção do apoio matricial em saúde(Campos,1998;1999;2001; 2003;Campos&Domitti,2007;MS,2004).

Institucional meio a estes processos grupalistas-institucionalistas,socializam com os outros grupos da turma (intergrupais e interprofissionais) o processo de construção e cogestão do conhecimento pautado nas necessidades dos usuários e alinhados à cogestão-atenção-produção--de-cuidados.

O desenvolvimento de habilidades colaborativas que temos propiciado na integração ensino-serviços não se restringe à formação em saúde e contempla diversas áreas que perpassam o emaranhado de grupos-estabelecimentos-organizações-instituições que atravessam redes,políticas-públicas e sociais.

A formação interprofissional [Educação-interprofissional/EIP?] que construímos é permeada por Apoio Matricial e Institucional (Merhy-Silva,2018 a e b; Merhy-Silva;Vasconcelos&Campos,2020;-Merhy-Silva,2020) a partir do qual desenvolvemos competências colaborativas e vai ao encontro do que alguns autores apontaram:o Apoio Matricial como estratégia metodológica para orientar o trabalho interprofissional (Campos *et al.*,2017:p.103);o Apoio Matricial como prática interprofissional em rede (Castro;Oliveira&Campos,2016) e como estratégia desalienante.As repercussões na formação interprofissional tem sido a identificação de ruídos e analisadores[29] (Lourau,1977/2004)

29 Ruído e analisador são categorias centrais em nossa análise dos processos de trabalho,da organização do trabalho e do modelo assistencial.Ruídos são os "estranhamentos" ou as contradições do processo de trabalho que poderão ser identificados ao longo da análise das trajetórias-sentinela ou outros dispositivos analisadores,utilizados para a análise molecular da produção do cuidado em saúde (Merhy,1997).O autor esclarece que o aparecimento-identificação de ruídos está condicionado à pactuação e à contratualidade anteriormente acordada por equipes e que não está sendo cumprida pelo(a)s trabalhadore(a)s,o que gera ruídos nestes processos de trabalho,levando a estranhamentos no(s) grupo(s),no(s) processo(s) de trabalho ou no modelo de atenção no cotidiano.Como os ruídos podem quebrar o silêncio do cotidiano e podem abrir possibilidades de interrogar sobre o modo instituído como se opera o trabalho e o sentido de suas ações nos equipamentos de saúde?(Flores, 1989 *apud* Jorge,2002:p.96-97).Nos trabalhos socioanalíticos são privilegiados fatos,falas e acontecimentos que possam produzir rupturas nos modos *naturalizados* de lidar com o cotidiano – ou seja, os *analisadores* – "*acontecimentos*; ou *fenômenos reveladores e* ao mesmo tempo *catalisadores;produtos de uma situação que agem sobre ela"* (Lourau, 1977 e 2004b:p.69;Lapassade,1973 e 1979;Rodrigues&Souza,1991;Rodrigues,1992;1999;2004;Barros&Brasil,1992;Baremblitt,1998). Os analisado-

dos processos de trabalho,dos modelos assistenciais e da organização do trabalho.Efeitos analisadores?

Concluindo...

As principais repercussões de nossa pesquisa-intervenção na formação interprofissional foi:

- produzir Saúde Mental e Saúde do Trabalhador na integração ensino-serviços;produzindo cuidado pós [estabelecimento do] nexo entre processos de trabalho e processo(s) saúde--doença(s).
- produzir saúde-cuidado-autonomia e empoderamento de indivíduos e grupos no que tange ao exercício do controle social de políticas públicas e sociais.As inúmeras intervenções socioanalíticas que compartilhamos na produção de conhecimento e na integração ensino-serviços tem fomentado nossa "*Rede de Suporte Mútuo aos Trabalhadore(a)s-Usuários e Trabalhadore(a)s da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador-Sistema Único de Saúde/RENAST-SUS,da Rede de Atenção Psicossocial/ RAPS-SUS e do Sistema Único de Assistência Social/SUAS*"(-Merhy-Silva,2012).

---

res permitem a análise pois revelam "a especificidade da instituição na qual se encontra" (Hess & Authier,1994:p.79) e o "trabalho dos *analisadores* é que precede e funda o trabalho de análise" (Lapassade,1973:p.39).Enquanto dispositivo artificial/"natural" ou construído,o analisador – aquilo que produz análise –,por ser a via de mediação,facilita a apropriação e popularização da análise (Ardoino & Lourau,2003:p.24).Para uma maior contextualização acerca dos debates e discussões quanto aos analisadores,ver Lourau (1977,2004),Baremblitt(1998),Rodrigues(1991,1992,2004),Martin(2004), L'abbate (2004),Pereira(2005),Merhy-Silva(2008;2012e2013).

Referências

BARR,Hugh.Competent to collaborate:Towards a competency-based model for interprofessional education.*Journal of interprofessional care*.Abingdon,n.2,v.12,p.181-187,1998.

BARR,H;KOPPELI;REEVES,S;HAMMICK,M;FREETH,D.*Effective interprofessional education:arguments,assumption & evidence*.Oxford:Blackwell,2005.

BARR,H.*Interprofessional education:the genesis of a global movement*. London:Centre for Advancement of Interprofessional Education,2015.

CAIPE.*Centre for the Advancement of Interprofessional Education*.United Kingdom,2002.

CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa.*Um método para a análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições:o método da roda*.São-Paulo:Hucitec, 2000.

CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa.Apoio Matricial e práticas ampliadas e compartilhadas em redes de atenção.*Psicologia em Revista*.v.18,p.148-168,2012.

CAMPOS,G.W.S;CUNHA,G.T.;FIGUEIREDO,M.D..*Práxis e Formação Paideia:Apoio e Cogestão em Saúde.*São-Paulo:Editora Hucitec,2013.

CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa.Projeto Terapêutico e estratégias de promoção em situações de Apoio Matricial.In:CAMPOS,G. WS.;CASTRO, Cristiane Pereira de;FERNANDES,Juliana Azevedo;ANÉAS,Tatiana de Vasconcellos (Orgs.*).Investigação sobre Cogestão,Apoio Institucional e Apoio Matricial no SUS*.São-Paulo:Hucitec,2017a.p.103-111.

CAMPOS,G.W.S.Introdução Apoio Paideia e as Políticas Públicas In:CAMPOS,G.WS.;FIGUEIREDO Mariana Dorsa;OLIVIE-

RA,Mônica Martins de. (Orgs.).*O apoio Paideia & suas Rodas*.São--Paulo:Hucitec,2017b,p.11-20.

CASTRO,CristianePereira de;CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa. Apoio Matricial como articulador das relações interprofissionais entre serviços especializados e Atenção Primária à Saúde.*Physis:Revista de Saúde Coletiva*.v.26,p.455-481,2016.

CASTRO,Cristiane Pereira de;OLIVEIRA,Mônica Martins de;CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa.Apoio Matricial no SUS Campinas:análise da consolidação de uma prática interprofissional na rede de saúde.*Ciência & Saúde Coletiva*.v.21,p.1625-1636,2016.

CENTRE FOR THE ADVANCEMENT OF INTERPROFESSIONAL EDUCATION.Interprofessional education guidelines 2016 [Internet].Fareham:CAIPE,2016.Disponível em: https://www.caipe.org/resources/ publications/caipe-publications/barr-h-gray-rhelme-mlow-h-reeves-s-2016 interprofessional-education-guidelines.

COSTA,MarceloVianada.*A educação interprofissional como abordagem para a reorientação da formação profissional em saúde*.Tese (Doutorado-em--Ciências-da-Saúde)–Universidade-Federal-do-Rio-Grande--do-Norte,Natal,2014.

COSTA,MarceloVianada.A potência da Educação Interprofissional para o desenvolvimento de competências colaborativas no trabalho em Saúde.In:TOASSI,RamonaFernandaCeriotti(Org.).*Interprofissionalidade e formação na saúde:onde estamos?*PortoAlegre:RedeUnida,2017.p.14-27.

CECCIM,R.B.Interprofissionalidade e experiências de aprendizagem:inovações no cenário brasileiro.In:TOASSI,R.F.C (Org). Interprofissionalidade e formação na saúde:onde estamos?Porto Alegre:RedeUNIDA,2017.p.49-67.

CECCIM,Ricardo Burg.Conexões e fronteiras da interprofissionalidade:-forma e formação.Interface:Comunicação,Saúde,Educação.n.22,supl2,p.1739-1749,2018.

FRANCO,Túlio Batista.As Redes na Micropolítica do Processo de Trabalho em Saúde. In:PINHEIRO,R.;MATTOS,R.A.(Orgs.).*Gestão em redes:práticas de avaliação,formação e participação na saúde*.Rio-de-Janeiro:CEPESC-IMS/UERJ-LAPPIS,2006.

FRENK,J. et al.Health professionals for a new century:transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*.London,n. 9756,v.376,p.1923-1958,Nov.2010.

INTERPROFESSIONAL EDUCATION COLLABORATIVE GROUP/IPEC.Interprofessional Education Collaborative Expert Panel.*Core competencies for interprofessional practice:report on an expert panel*.Washington,2011.

D'AMOUR,D.*Structuration de la collaboration interprofessionelle dans les services de santé de première ligne au Québec*.Tese (Doutorado)–Université de Montreal, Montreal/Canadá,1997.

FURTADO,Juarez Pereira.Arranjos institucionais e gestão da clínica:princípios da interdisciplinaridade e interprofissionalidade.*Cad Bras Saúde Mental*.n.1,v.1,p.1-11,2009.

HADAD,AnaCarolinaAmaraldeCastro;JORGE,AlziradeOliveira.Continuidade do cuidado em rede e os movimentos de redes vivas nas trajetórias do usuário-guia.*Saúde Debate*.n.4,-v.42,p.198-210,2018.

LOURAU,René.Implicação e sobreimplicação.In:ALTOÉ, Sônia(Org.).*René Lourau:Analista Institucional em Tempo Integral*.São--Paulo:Hucitec,2004a.p.186-198.

LOURAU,René.Implicação:um novo paradigma?In:ALTOÉ, Sônia(Org.).*René Lourau:Analista Institucional em Tempo Integral*.São--Paulo:Hucitec,2004b.p.246-258.

LUZ,Madel.T. Complexidade do campo da Saúde Coletiva:multidisciplinaridade,interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas–análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. *Saúde&Sociedade*.n.2,v.18,p.304-311,2009.

MAGALHÃES-JÚNIOR,Helvécio Miranda.Redes de Atenção à Saúde:rumo à integralidade.*Revista Divulgação em Saúde para Debate*.n.52, p.15-37,2014.

MENDES,E.V.*A modelagem das redes de atenção à saúde*.Belo-Horizonte:Secretaria de Estado-de-Saúde-de-Minas-Gerais,2007.

MENDES,E.V.*As redes de atenção à saúde*.Brasília:Organização-Pan-Americana-da Saúde,2011.

MENDES,Eugênio Vilaça.Comentários sobre as Redes de Atenção à Saúde no SUS.*Revista Divulgação em Saúde para Debate*.n.52,p.38-49,2014.

MERHY,Emerson Elias;GOMES,Maria Paula Cerqueira;SILVA,Ermínia;SANTOS,Maria de Fátima Lima;CRUZ,KATHLEEN Tereza da;FRANCO,Túlio Batista.Redes Vivas:multiplicidades girando as existências,sinais da rua.Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde.*Divulgação em Saúde para Debate*.n.52,p.153-164,2014.

MERHY,EmersonElias et al.(Orgs).*Avaliação compartilhada do cuidado em saúde:surpreendendo o instituído nas redes*.Rio-de-Janeiro:Hexis,2016.(Políticas-e-cuidados-em-saúde).

MERHY,EmersonElias. Inquietudes,da minha parte. *Interface:Comunicação,Saúde,Educação*.n.22,supl2,p.1750-1752,2018.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.*Contribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da RENAST--SUS*.Rio-de-Janeiro,2012.Tese(Doutorado-em-Serviço-Social. Projeto-*Transversões("SaúdeMental,Desinstitucionalização&AbordagensPsicossociais*")-Escola-de-Serviço-Social, Universidade-Federal--do-Rio-de-Janeiro,Rio-de-Janeiro,2012a.In:MERHY-SILVA,-F.N.*Contribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da Rede-Nacional-de-Atenção-Integral-à-Saúde-do--Trabalhador-no-Sistema-Único-de-Saúde/RENAST-SUS (2001-2011).* VolumeI.São-João-Del-Rei:Editora-UFSJ,2014a.ISBN978-85-8141-054-8.VolumeII,2014b. ISBN978-85-8141-053-1.

MERHY-SILVA,F.N.*C*ontribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da Rede-Nacional-de-Atenção-Integral-à-Saúde-do-Trabalhador-no-Sistema-Único-de-Saúde/ RENAST-SUS (2001-2011).*Cadernos Saúde Coletiva*.n.3,v.21,p.346-347,2013.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.*Direitos Humanos,Políticas Públicas&Empoderamento*.São-João-del-Rei-MG:Editora-UFSJ,2018a,p.21-31.ISBN:9788581410975.

____.*Abordagens Psicossociais Aplicadas ao SUS e ao SUAS*.São-João-del-Rei:Editora-UFSJ,2018b.ISBN: 9788581410968.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.Intersetorialidade entre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e outras Políticas Públicas afins.In:JULIÃO,Carla;NOVO,CristianeBarroncas;ASENSI,FelipeDutra; OLIVEIRA,RafaelBastosde;SEGAL,Robert(Orgs).*Temas contemporâneos de Educação*.Rio-de-Janeiro: PembrokeCollins,2020a.p.520-545.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.Educação Popular e(m) Saúde&Empoderamento em Saúde Mental do(s/as) Trabalhador(es/as). In:RODRIGUES,AlexnaldoTeixeira;FERREIRA,Antônio-CarlosGomes; FRANCESCHINI,Bruna;SILVA-DE-ARAÚJO,DanielleFerreiraMedeiroda;BALESTERO,GabrielaSoares (Orgs). *Educação e Direitos Humanos*.Rio-de-Janeiro:Pembroke-Collins,2020b.p.286-306.Disponível em: www.caedjus.com/caeduca2019

MERHY-SILVA, FabianaNunes;VASCONCELOS,Eduardo Mourão;CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Apoio Matricial e Institucional entre Redes e Políticas Públicas: Desafios ao SUS e ao SUAS (Capítulo 9).In:OLIVEIRA, Thaislayne Nunes de.*Política Social e Gestão de Serviços Sociais 2*.Ponta Grossa,PR: Atena,2020.p.88-102.ISBN:978-65-86002-29-4.DOI(Capítulo)10.22533/at.ed.2942009039. Disponível em: www.atenaeditora.com.br

MERHY-SILVA, Fabiana Nunes. Integralidade como Analisador de Políticas Públicas-Sociais e dos Modelos de Atenção à Saúde/da Assistência em Saúde.In:ASENSI,Felipe Dutra;ALMEIDA,Marcelo Pereira de;REIS,Vanessa Velasco;AIETA,Vania Siciliano (Orgs). *Políticas Públicas e suas especificidades*. Rio de Janeiro:FGB/Pembroke Collins,2020.p.433-453.Disponível em:https://www.caedjus.com/conipub2019/

MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.Secretaria-de-Atenção-à-Saúde. *Política-Nacional-de-Humanização:Formação e intervenção*.Brasília:Editora-do-Ministério-da-Saúde,Núcleo-Técnico-da-Política-Nacional-de-Humanização,2010.

MORGAN,S;PULLON,S;MCKINLAY,E.Observation of interprofessional collaborative practice in primary care teams:an integrative literature review.*Int J Nurs Stud*..n.52,v.7,p.1217-30,2015.

MOURA,A.H.;VASCONCELOS,C.M.;PASCHE,D.F.;BARROS,R.D.B.;ONOCKO-CAMPOS, R.; L'ABBATE,S.Análise do Trabalho Institucional nas Equipes dos Distritos Sanitários e no Hospital Mário Gatti de Campinas.In:CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa (Org.).*Saúde Paidéia*.São-Paulo:Hucitec,2003.p.167-185.

OLIVEIRA,GustavoNunesde.Apoio Matricial como tecnologia de gestão e articulação em rede.In:GUERRERO,A.P.;CAMPOS,-G.W.S.(Orgs.).*Manual de Práticas de Atenção Básica à Saúde Ampliada e Compartilhada*.São-Paulo:Aderaldo&Rothschild/Hucitec,2008.p.273-282.

ORGANIZAÇÃO-MUNDIAL-DA-SAÚDE.*Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*.Genebra:OMS,2010.

PARO, César Augusto;PINHEIRO,Roseni.Interprofissionalidade na graduação em Saúde Coletiva:olhares a partir de cenários diversificados de aprendizagem. *Interface:Comunicação,Saúde,Educação*.n.22,supl2,p.1577-1588,2018.

PASSOS,Eduardo;BARROS,Regina Benevides de.A cartografia como método de pesquisa-intervenção.In:PASSOS,E;KASTRUP,V;ESCÓSSIA,L.da(Orgs.).*Pistas do método da cartografia:pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.*Porto-Alegre:Sulina,2009.p.17-31.

PEDUZZI,M.et al.Educação interprofissional:formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários.*Revista da Escola de Enfermagem da USP*.São-Paulo,n.4,-v.47,p.977-983,2013.

PEDUZZI,Marina. O SUS é interprofissional. *Interface:Comunicação,-Saúde,Educação*.Botucatu,n.56,v.20,p.199-201,2016.

PEDUZZI,Marina.Educação Interprofissional para o desenvolvimento de competências colaborativas em Saúde. In:TOASSI,RamonaFernandaCeriotti (Org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde:onde estamos?*PortoAlegre:RedeUnida,2017.p.40-48.

PEDUZZI,Marina;AGRELI,HeloiseFernandes. Trabalho em equipe e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. *Interface:Comunicação,Saúde,Educação*.n.22,supl2, p.1525-1534,2018.

PINHEIRO,Roseni;MATTOS,RubenAraújo.Implicações da integralidade na gestão da saúde.In:PINHEIRO,R.;MATTOS,R.A. (Orgs.).*Gestão em redes:práticas de avaliação, formação e participação na saúde*.Rio-de-Janeiro:CEPESC,2006.p.11-26.

PINHEIRO,Roseni;LOPES,Tatiana Coelho;HEBERT-DA-SILVA,Fábio;SILVA-JÚNIOR, Aluísio Gomes da.***Práticas de Apoio e a Integralidade no SUS:por uma estratégia de rede multicêntrica de pesquisa*.**Rio-de-Janeiro:CEPESC/IMS/UERJ/ABRASCO,2014.

PINHEIRO,Roseni;HEBERT-DA-SILVA,Fabio.Pesquisa e Práticas de Apoio Institucional:um ensaio sobre os nexos axiológicos e epistêmicos entre Integralidade,Humanização e Formação na Saúde.Saúde&TransformaçãoSocial.n.2,v.5,p.11-19,2014.

PINHEIRO, Roseni; GERHARDT, Tatiana Engel; RUIZ, Eliziane Nocolodi Francescato; SILVA-JÚNIOR, Aluísio Gomes da Silva. Itinerários terapêuticos: integralidade no cuidado, avaliação e formação em saúde. Rio-de-Janeiro: CEPESC; ABRASCO, 2016.

REEVES, Scott; LEWIN, S; ESPIN, S; ZWARENSTEIN, M. *Interprofessional teamwork for health and social care*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell; 2010.

REEVES, S; LEWIN, S; ESPIN, S; ZWARENSTEIN, M. A conceptual framework for interprofessional teamwork. In: BARR, H (Editor). Interprofessional teamwork for health and social care. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

REEVES, S; ZWARENSTEIN, M; GOLDMAN, J; BARR, H; FREETH, D; KOPPEL, I; et al. The effectiveness of interprofessional education: key findings from a new systematic review. *J Interprof Care. n. 24, v. 3, p. 230-41, 2010.*

REEVES, S; ZWARENSTEIN, M; GOLDMAN, J; BARR, H; FREETH, D; HAMMICK, M et al. Interprofessional education: effects on professional practice and healthcare outcomes (update). *Cochrane Database Syst Rev*. n. 3, v. 3, p. 1-48, 2013.

REEVES, S. Ideas for the development of the interprofessional education and practice field: an update. *J Interprof Care*. n. 30, v. 4, p. 405-7, 2016.

REEVES, S. Porque precisamos da educação interprofissional para um cuidado efetivo e seguro. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, n. 56, v. 20, p. 185-196, 2016.

RIGHI, Liane Beatriz; ROHDE, Luzilena de Sousa Prudêncio; MACHARELLI, André Akio; BAIBICH, Maria Esther souza; ROBINSON, Patrícia Genro. Apoio para a Produção de Redes de (em) Saúde: efeitos de percursos formativos em humanização da atenção e gestão do SUS. *Saúde & Transformação Social*. n. 2, - v. 5, p. 59-68, 2014.

SANTOS,Lenir;ANDRADE,LuizOdoricoM.de. Redes no SUS: marco legal. In:SILVA,Sílvio Fernandes da (Org) et al.*Redes de Atenção à Saúde:desafios da regionalização no SUS*.Campinas-SP:Saberes-Editora,2013.p.22-34.

SILVA,S.F.da;MAGALHÃES-JÚNIOR,HelvécioMiranda.Redes de atenção à saúde:importância e conceitos.In:SILVA,Sílvio Fernandes da (Org) et al.*Redes de Atenção à Saúde:desafios da regionalização no SUS*.Campinas-SP:Saberes-Editora,2013.p.75-88.

SILVA,Sílvio Fernandes da.Contribuição para a análise da implantação de Redes de Atenção à Saúde no SUS.*Divulgação em Saúde para Debate*.n.52,p.165-176,2014.

SILVA-JÚNIOR,A.G.;ALVES,C.A.;ALVES,M.G.M.Entre tramas e redes:cuidado e integralidade.In:PINHEIRO,Roseni;MATTOS,R.A. (Orgs).*Construção social da demanda: direito à saúde,trabalho em equipe,participação e espaços públicos*.Rio-de-Janeiro:IMS--UERJ,2005.p.77-89.

WORLD-HEALTH-ORGANIZATION/WHO.*Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*.World Health Organization.Department of Human Resources for Health Geneva:Switzerland,2009.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão.*Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar:Epistemologia e Metodologia Operativa*.Petrópolis:Vozes,2002.

RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCURSIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Fabíola Alice dos Anjos Durães
Cleberson Henrique de Moura

Introdução

Afinal, qual é a importância de se fazer revisões de literatura para a realização de pesquisas acadêmicas? Como elas pode ser realizadas e aprimoradas ao longo de uma pesquisa?

A revisão de literatura é uma prática bastante valorizada no meio acadêmico em todas as áreas do conhecimento, é uma etapa imprescindível para qualquer tipo de estudo científico para que o/a pesquisador/a possa ter um panorama do que vem sendo pesquisado em relação ao que se pretende investigar.

Neste artigo temos como foco a revisão de literatura do tipo sistemática, que é bastante utilizada na área de saúde e é identificada até mesmo como uma das metodologias científicas mais empregadas na realização de estudos nesta área. Porém, é uma prática comentada, mas pouco discutida em pesquisas no campo da Educação.

A importância da revisão sistemática é de deixar claro ao/à leitor/a quais foram os passos seguidos para a construção da pesquisa, as escolhas feitas na busca de referências bibliográficas a fim de responder um questionamento sobre determinada temática. Assim, o objetivo deste

artigo é de exemplificar como pode ser realizada uma revisão sistemática na área de Educação, mostrando o passo-a-passo de uma investigação sobre a temática "recontextualização discursiva para o Ensino de Geografia" e os quais foram os resultados encontrados.

Para isso, dividimos o artigo em quatro seções: (1) Sobre a revisão de literatura: exploramos o tema trazendo definições de diversos autores/as identificando e explicando os tipos de revisões que podem ser realizadas, com enfoque para a revisão sistemática (objeto deste artigo), e apresentamos as perguntas de pesquisa desta revisão; (2) As bases de dados e estratégias de busca: apresentação das bases que foram consultadas a fim de exemplificar possibilidades de bases para a área de Educação e das estratégias de busca, explicando como foi feita a pesquisa nas bases utilizando operadores booleanos; (3) Sobre os arquivos recuperados, resultados e discussões.

Sobre revisão de literatura

Como afirma Echer (2001, p. 6), "a revisão de literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico". Portanto, "todas as áreas de pesquisa, independentemente da sua classificação, exigem uma pesquisa bibliográfica prévia" (CRUZ; RIBEIRO, 2004[30] *apud* CARVALHO; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2011, p. 230). Dessa maneira, Echer (2001, p. 6) destaca que "o pesquisador deve acreditar na sua importância para a qualidade do projeto e da pesquisa e que tudo é aproveitável para os relatórios posteriores".

Revisões de literatura consistem em "qualquer trabalho ou esforço de reflexão científica a partir de conquistas ou questionamentos que já foram levantados em trabalhos anteriores" (BARROS, 2009, on-line). Mancini e Sampaio (2006, editorial) complementam essa informação da seguinte forma:

> Revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos re-

30 CRUZ, Carla. RIBEIRO, Uirá. Tipos de pesquisa. *In*: **Metodologia Científica**: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2004.

> levantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse.

Conforme orienta Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2011, p. 231), a revisão bibliográfica tem basicamente como funções principais:

- reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outros autores;
- indicar a qualidade da produção de conhecimento prévio na área;
- abrir um espaço para ampliar e acrescentar conhecimentos já estabelecidos, mas que podem receber novas contribuições de pesquisas;
- através da revisão de literatura é possível apontar e avaliar o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para seu trabalho.

Assim, como destaca Echer (2001, p. 6-7),

> uma ampla revisão bibliográfica [...] auxilia o pesquisador na captação de fontes de ideias para novas investigações, a orientação em relação ao que já é conhecido, a percepção de temas e problemas pouco pesquisados e a perceber o momento em que a situação problema está esclarecida. [...] A partir da revisão da literatura poderemos ter ideia do que já foi e do que ainda necessita ser pesquisado.

Neste sentido, Gil (2002, p. 45) complementa:

> a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Portanto, concordando com Echer (2001, p. 6):

> um trabalho científico de valor acadêmico deve acrescentar algo ao que já foi pesquisado e ser expressivo para o momento atual. Stengers (1990)[31] reforça esta ideia e reafirma a importância de conhecer o que existe sobre o tema já explorado, do contrário, não conseguiremos fazer esta avaliação [...] e isto se consegue com a revisão de literatura.

Como apontam Ferenhof e Fernandes (2016) e Mancini e Sampaio (2006), existem diversos tipos de estudos de revisão e cada um deles segue uma metodologia específica, por exemplo, a narrativa (CORDEIRO *et al.*, 2007), a sistemática (HIGGINS; SALLY, 2011) e a integrativa (ERCOLE; MELO; ALCOFORDA, 2014; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Nesta pesquisa foi realizada uma revisão do tipo sistemática, a qual se caracteriza como "um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários" (COOK; MULROW; HAYNES, 1997, p. 377). Ela também objetiva responder a uma pergunta claramente formulada, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão (CLARKE; HORTON, 2001). E, como enfatiza Galvão e Pereira (2014, p. 183), numa revisão sistemática "os critérios adotados são divulgados de modo que outros pesquisadores possam repetir o procedimento".

Esta revisão foi realizada utilizando-se dos sistemas de recuperação de informação na *web* (também citadas, a seguir, como base de dados), que, como destaca Viana (2016, p. 76), são tecnologias que têm como função:

> conduzir os usuários para os documentos ou objetos que irão satisfazer com maior probabilidade necessidades de informação. [...] o objetivo de um sistema de recuperação de informa-

31 STRENGERS, I. **Quem tem medo da ciência?** São Paulo: Siciliano, 1990.

> ções é obter informações a partir de uma fonte de conhecimento que auxiliará os usuários do sistema a resolver algum tipo de problema[32].

Esta revisão teve como objetivo responder à seguinte questão: *Como o debate da recontextualização está presente no ensino de geografia?* Esse levantamento é importante para evitar a reprodução de respostas que já foram apresentadas na literatura, inclusive, caso a hipótese da pesquisa já tenham sido validada, evidencia a necessidade de modificá-la.

Dessa forma, a revisão bibliográfica tem como papel contextualizar a pesquisa dentro da continuidade de um processo que se configura numa rede de significados de pesquisas já realizadas, visto que nenhuma pesquisa é única e isolada dentro de um campo de investigação. Afinal, como destaca Cordeiro *et al.* (2007, p. 429), "tradicionalmente, a revisão sistemática é um estudo retrospectivo", uma vez que

> a produção [...] é uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (ALVES, 1992, p. 54).

Destarte, essa revisão visa contextualizar o debate sobre recontextualização no campo da Geografia, no viés Ensino Básico Regular de Geografia e Práticas Docentes.

3. As bases de dados e estratégias de busca

A escolha das bases de dados teve como critério não restringir o tipo de material a ser recuperado, incluindo artigos em publicações periódicas, livros, teses, dissertações, monografias etc., e a busca foi limitada a todas as produções realizadas até o ano de 2017. Como re-

32 Esse trecho teve como base o estudo BELKIN, N. J. CROFT, W. B. Information filter ingand information retrieval: two sides of the same coin? Commun. ACM 35, 12. Dec. 1992. p. 29-38.

comendado por Galvão e Pereira (2014), esta revisão abrange tanto a literatura branca (livros e publicações periódicas controlada por editores/as) quanto a literatura cinzenta (literatura não controlada por editores/as científicos ou comerciais, tais como relatórios governamentais, teses, dissertações e resumos publicados em anais de congressos). Assim, um critério complementar para as escolhas das bases foi o de garantir a inclusão de bases que indexam acervos com objetos digitais e também físicos. Portanto, para atender a demanda de busca acima especificada, foram utilizadas as seguintes bases de dados:

- Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- Scientific Electronic Library Online – SciELO;
- Google Acadêmico – GA;
- Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo – SIBiUSP;
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – Redalyc;
- Acervo da Biblioteca Nacional;
- Banco de Dados Bibliográficos da USP – Dedalus;
- Base Athena da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP);
- Base Acervus da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O Portal de Periódicos da CAPES consiste em uma biblioteca virtual que "reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional" e fundamenta-se num acervo de "mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual"[33].

33 CAPES, on-line. Disponível em <http://www-periodicos-capes-gov- br.ez67.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102>.

A base SciELO trata-se de "uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros [...] 360 periódicos"[34]. Sendo que a partir de 2006, o GA passou a indexar também os artigos do portal SciELO Brasil (ABDALA, 2009), ou seja, atualmente, os artigos da base SciELO podem ser recuperados através da interface do GA.

Neste trabalho exploramos a coleção de artigos do portal SciELO através de duas interfaces de busca: pela interface do próprio portal SciELO e do GA, a fim de comparar as bases. Notamos que houve uma diferença significativa entre esses dois recursos, pesando a favor da interface do GA. O que corrobora a afirmação de Abdala (2009, p. 58) "os motores de busca da internet têm se tornado a ferramenta preferível no lugar dos catálogos coletivos e bibliotecas virtuais para encontrar informação", uma vez que dispensa o usuário da necessidade de entrar em fonte por fonte para ter acesso à informação recuperada em cada uma delas.

O GA é uma interface de busca muito simples que permite "pesquisar em muitas disciplinas e fontes: artigos, teses, livros, resumos e opiniões judiciais, de editores acadêmicos, sociedades profissionais, repositórios on-line, universidades e outros sites"[35]. Ainda sobre o GA, vale destacar as observações positivas apontadas por Puccini *et al.* (2015, p. 76):

> Em [...] áreas de conhecimento, como em ciências sociais e humanidades [...] não há bancos tão extensos ou abrangentes[36]. Nessas áreas, outras fontes de busca têm sido utilizadas, sendo que o [...] GA tem se projetado como um dos principais, uma

34 SciELO, on-line. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>.

35 GOOGLE ACADÊMICO, on-line. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>.

36 CAREGNATO, Sonia Elisa. Google Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: Avaliação da Precisão das Buscas por Autor. **Ponto de Acesso**, Salvador, V.5, n.3 p. 72-86 dez 2011. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682/4106>.

> vez que o resgate de artigos científicos no GA é feito por toda a web, teoricamente não possuindo limites[37]. Outra questão é que o Google é muito utilizado pelos usuários, devido à sua simplicidade, rapidez e amplitude de informação[38].

Mas os mesmos autores destacam que é importante considerarmos as ponderações a respeito deste dispositivo:

> O que se questiona, entretanto, é a quantidade e a qualidade do que se resgata pelo GA comparadas aos bancos de dados amplamente aceitos pelos cientistas. [...] Há críticas em relação às suas funções de pesquisa avançada, que pode não ser confiável ou atual, por não possuir limites do seu alcance e cobertura, devido à falta de recursos e opções para classificação e limitação do seu conteúdo[39]. Sobre a sua cobertura garantida, é uma questão de grande importância no meio científico, quando é necessária uma ampla pesquisa bibliográfica para a realização de ensaios clínicos, revisões sistemáticas, entre outros estudos[40].

O SIBiUSP abriga um acervo de cerca de 8 milhões de itens que cobrem todas as áreas do conhecimento, permitindo consulta tanto de objetos digitais como físicos. Possibilita o acesso a um acervo constituído de aproximadamente 270 mil *e-books*; mantém assinatura on-line de cerca de quatro mil títulos de revistas eletrônicas internacionais em diversas áreas do conhecimento; mantém assinatura de aproximadamente 60 assinaturas de bases de dados, além de uma série de bi-

37 FALAGAS, Matthew E. PITSOUNI, Eleni I. MALIETZIS, George A. PAPPAS, Georgious. Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strength sand weaknesses. Scientific Databases, Pros andcons. **The FASEB Journal**, Vol. 22 February 2008.

38 GIUSTINI, D. BARSKY, E. A look at Google Scholar, PubMed, andScirus: comparisons and recommendations. **Journal of the Canadian Health Libraries Association**, 26(3):85-9, 2005.

39 SHULTZ, M. Comparingtestsearches in PubMedand Google Scholar. J MedLibrAssoc; 95(4):442-445, 2007.

40 GIUSTINI; BARSKY, 2005.

bliotecas digitais como o Portal de Revistas USP[41]; 5 mil obras raras e documentos especiais digitalizados e disponíveis on-line; Produção Científica e Acadêmica da USP; duas importantes bibliotecas digitais de vídeos; e duas bibliotecas digitais de fotos[42].

A Redalyc indexa publicações de 1.257 revistas científicas de 22 países Iberos Americanos, bem como as revistas científicas editadas fora desta região que versam sobre temas latino-americanos, cobrindo as áreas de ciências naturais e humanas[43].

A base de dados da Biblioteca Nacional contempla todo seu acervo, que é dividido em Cartografia, Iconografia, Manuscritos, Música e Arquivos Sonoros, Obras Raras, Periódicos, Obras de Referência, Coleções e Obras Gerais. Sendo que esse último acervo sozinho reúne "livros, teses, folhetos, entre outros, do século XVIII aos dias atuais, com total estimado em cerca de dois milhões de peças"[44].

Nesta revisão, consultamos também os catálogos on-line das bibliotecas USP (catálogo Dedalus), UNICAMP (catálogo Acervus) e UNESP (catálogo Athena), dada a significância desses acervos. Lembrando que

> Catálogos on-line de bibliotecas universitárias são sistemas de recuperação da informação, inseridos em um contexto de áreas científicas especializadas, que necessitam de instrumentos de organização e recuperação da informação compatíveis com a política de indexação da biblioteca universitária e, também, com a estratégia de busca de sua comunidade usuária. (BOCCATO; FUJITA; GIL LEIVA, 2011, p. 55-56).

O Sistema Dedalus é um banco de dados bibliográficos da USP. Um catálogo geral de consulta que permite pesquisar um acervo com-

41 Uma biblioteca digital das revistas publicadas por unidades de ensino e pesquisa, programas de pós-graduação e núcleos de pesquisas de docentes e alunos da USP.

42 SIBiUSP. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/acervos/>.

43 REDALYC. Disponível em <http://www.redalyc.org/coleccionHome.oa>.

44 BIBLIOTECA NACIONAL, on-line. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/es/node/7>.

posto de livros, seriados, teses, produção científica, material cartográfico, vídeos, partituras e gravações de som e *e-books*, distribuídas pelos acervos das bibliotecas da USP[45].

O catálogo Athena é um banco de dados bibliográficos da UNESP que indexa os acervos das 34 bibliotecas da UNESP (BOCCATO; FUJITA; GIL LEIVA, 2011).

A Base Acervus é o catálogo do Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU) e é "um sistema que gerencia todo acervo das bibliotecas da Universidade"[46]. O SBU permite explorar objetos digitais e físicos uma vez que é constituído por:

> 29 bibliotecas, sendo 1 Central e 28 bibliotecas setoriais [...] um acervo de mais de 1 milhão de obras, cerca de 50 mil títulos de periódicos, que somam dezenas de milhares de fascículos, além de 400 mil títulos de e-books e 300 bases de dados [...] disponibiliza, ainda, o acesso ao Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp que é o instrumento oficial para coleta, organização, disseminação e preservação de todo o conhecimento produzido na Universidade[47].

Em relação às estratégias de busca, previamente à realização desta revisão, foi verificada a existência ou não de revisões sistemáticas sobre a temática, utilizando-se, para isso, os termos "revisão sistemática", "recontextualização", "Bernstein"[48] e "geografia" combinados pelo operador booleano "AND" para compor a estratégia de busca, ainda que reconhecidas as limitações da busca booleana, como aponta Korfhage (1997).

---

45 DEDALUS. Disponível emhttp://dedalus.usp.br/F/DJ5AN72QHHHG6RPQEL-3N8HPES91S35P73D9F7V2LN5QF6P9PDL-01031?func=file&file_name=base-list>.

46 SBU on-line. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/portal2/catalogo-base-a-cervus/>.

47 ACERVUS *on-line*. Disponível em: <http://acervus.unicamp.br/mobile/sobre_biblioteca.asp?busca=3&idioma=ptbr&acesso=web>.

48 Basil Bernstein (1924-2000) é o autor que construiu o conceito de recontextualização discursiva.

Foram realizadas buscas nas bases GA e Portal de Periódicos da CAPES utilizando a seguinte expressão booleana: *"revisão sistemática" AND recontextualização* AND *Bernstein* AND *geografia*. Não houve nenhuma recuperação relevante de tal revisão.

Para a coleta de dados, foram realizadas buscas avançadas utilizando os termos "recontextualização", "Bernstein" e "geografia" combinados com o operador booleano "AND" para compor a estratégia de busca. Em cada uma das bases foram realizadas buscas utilizando as duas expressões booleanas: (1) *recontextualização* AND *Bernstein* e (2) *recontextualização* AND *Bernstein* AND *geografia*.

Não foi adotado nenhum limite dos campos (título, autor, resumo, palavras-chave etc.), tendo sido limitado apenas o idioma como português, devido ao fato de termos como proposta investigar como estão as pesquisas voltadas para essa temática no Brasil. Porém, por termos pesquisado na Redalyc, obtivemos arquivos na língua espanhola também, caracterizando, de certa forma, como a temática vem sendo estudada em países ibero-americanos.

3. Sobre os arquivos recuperados, resultados obtidos e discussões

Após realizarmos as buscas, os arquivos recuperados foram organizados numa planilha do programa *Excel* da *Microsoft Office*, versão 2016, e utilizamos como recurso a Tabela Dinâmica para a otimização dos resultados.

Via recursos da Tabela Dinâmica, identificamos primeiramente os itens que estavam duplicados em cada base pesquisada. O Gráfico 1 mostra os resultados obtidos, com destaque para a quantidade de arquivos recuperados pelo GA. Há de se destacar também que a maioria dos documentos recuperados nas outras bases apareceram no GA.

Posteriormente, filtramos os itens que apareceram mais de uma vez em todo o escopo recuperado da equação booleana *recontextualização* AND *Bernstein* AND *geografia*, devido a estar dentro do recorte desta pesquisa. Dessa forma, para cada item que estava presente mais de uma vez foi mantido apenas um. Assim, obtivemos a listagem dos arquivos filtrados, o que totalizou em 702. O Gráfico 2 mostra os tipos

de arquivos filtrados, destacando a grande abrangência de artigos, dissertações e teses, o que demonstra a qualidade das buscas.

O Gráfico 3 destaca todos os anos em que foram identificados itens sobre o assunto tratado. Através dele podemos notar que a discussão sobre a recontextualização nos países ibero-americanos iniciou na década de 1980 e intensificou exponencialmente nos anos 2000, principalmente após 2009, ou seja, estudos que utilizam a teorização de Bernstein começaram a ser mais produzidos após sua morte. Isso vai ao encontro com a informação que Santos (2003, p. 18) menciona como um fenômeno que aconteceu mundialmente: "com sua morte, cresceu o interesse pelo seu trabalho e uma série de publicações foi produzida".

Gráfico 1: Comparação da quantidade de arquivos recuperados e filtrados das bases consultadas.

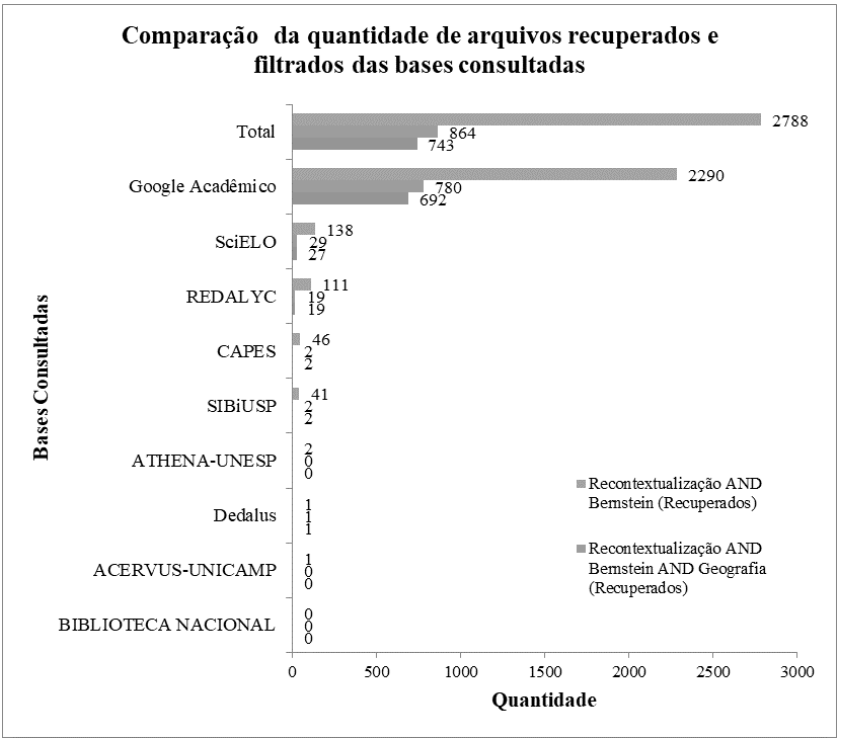


Gráfico 2: Resultado dos tipos de arquivos recuperados.

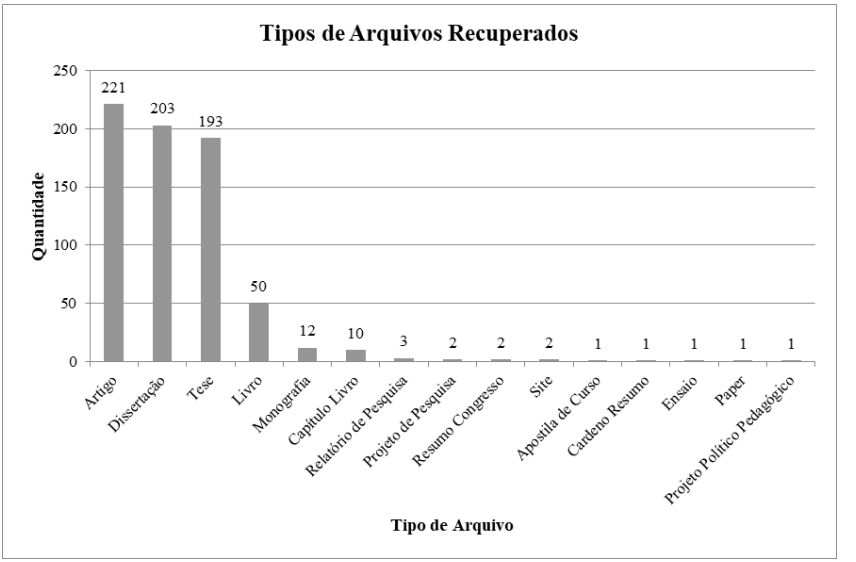
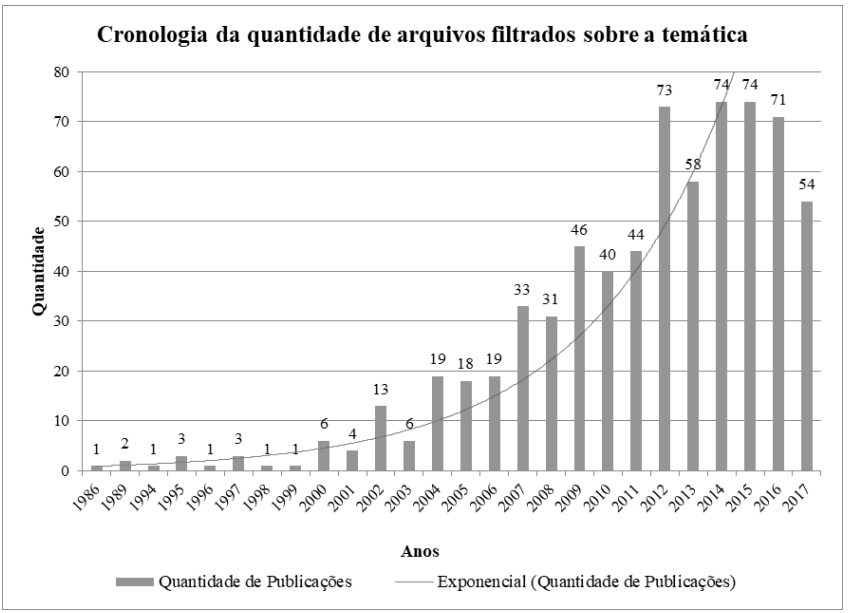


Gráfico 3: Cronologia da quantidade de arquivos filtrados sobre a temática.



Dentro do escopo de 702 arquivos, notamos que a maioria não estava relacionada diretamente com a temática Ensino de Geografia. Muitos deles apareceram na busca devido à mera presença da palavra "geografia" ou variações de seu radical no corpo textual, porém, não possuem ligação com as pesquisas no campo do Ensino de Geografia. Isso é o que Korfhage (1997, p. 62) denomina como um "problema filosófico" nos resultados obtidos em bases de dados.

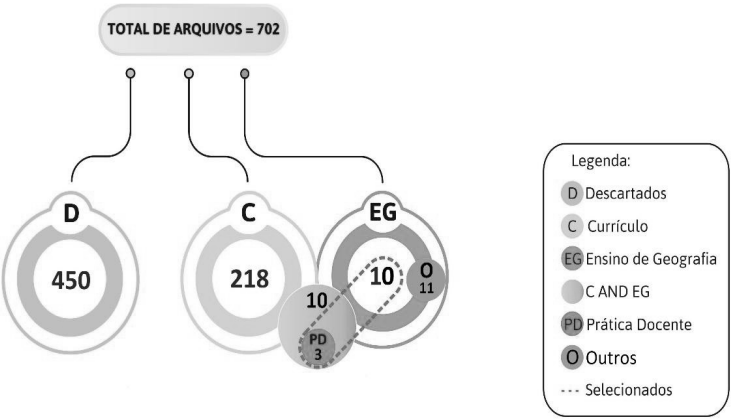
Como primeiro critério de seleção de relevância, analisamos os títulos dos arquivos e os distinguimos em duas temáticas: Currículo (C) e Ensino de Geografia (EG). Relacionando essas temáticas com a lógica interna da prática pedagógica proposta por Bernstein (1996), consideramos que a primeira está ligada ao *o quê* é recontextualizado e a segunda ao *como* é recontextualizado, isto é, são relacionadas com a lógica de código e discurso em Bernstein.

No total de 702 arquivos, foi contabilizado que 231 estão ligados às discussões voltadas para C e apenas 33 apresentaram relação direta com EG; sendo que destes, 10 interseccionam também com C; 6 discutem sobre Livro Didático; 3 sobre ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 2 sobre práticas de estágio na licenciatura. Retiramos da lista de arquivos relevantes para este trabalho aqueles correspondentes às quatro últimas temáticas e os denominamos como Outros (O) devido ao fato de não estarem ligados ao recorte feito nesta pesquisa: *Prática Docente no Ensino Regular de Geografia*.

Em relação aos arquivos que interseccionam C e EG, a fim de verificarmos quais estariam mais próximos da discussão adotada neste trabalho, estabelecemos como critério de seleção quais desses documentos estão relacionados às discussões sobre Prática Docente (PD). Assim, pudemos observar que apenas 3 correspondem a C, EG e PD. Isso demonstra que a temática sobre recontextualização está mais consolidada no campo de Currículo (*o quê*) do que nas discussões sobre Práticas Docentes no Ensino de Geografia (*como*).

Dessa forma, obtivemos como resultado 13 arquivos que possuem uma possível relação direta com Práticas Docentes no Ensino Regular de Geografia. A Figura 2 apresenta resumidamente os resultados obtidos nesta revisão sistemática.

Figura 2: Diagrama da distribuição dos arquivos filtrados e selecionados para análise. Arte gráfica elaborada por Mariana Franklim Maia Silva.



Dentre as interfaces de buscas utilizadas neste trabalho, o GA se mostrou destacadamente o mais abrangente, portanto, proporcionou maior acesso a arquivos relacionados ao tema pesquisado. Porém, vale destacar que isso não descarta a necessidade e importância de também utilizarmos as demais bases, uma vez que alguns artigos recuperados pelas outras bases não foram recuperados pelo GA.

Com a revisão sistemática realizada podemos concluir que apesar de termos encontrado uma série de pesquisas que mostram que esse é um rico debate no campo da Educação em geral, ainda no campo do Ensino de Geografia ele encontra-se incipiente.

Quando o recorte foi estabelecido no viés que nos interessa, encontramos apenas 13 possíveis trabalhos que se relacionam com a investigação pretendida. Portanto, o presente estudo vem contribuir para ajudar na ampliação do debate das Práticas Docentes nos estudos voltados ao Ensino Regular de Geografia.

Destarte, a partir da revisão sistemática realizada, o Quadro 1 apresenta os arquivos que foram considerados relevantes para esta pesquisa.

Quadro 1: Resultado dos arquivos relevantes obtidos na revisão sistemática

	Título	Tipo	Referência
1	A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes	Tese	Santana Filho (2010)
2	A epistemologia do professor de geografia: um diálogo entre geógrafos e não-geógrafos	Monografia	Filipini (2017)
3	As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos.	Artigo	Roque Ascenção; Valadão (2011)
4	Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia	Artigo	Roque Ascenção; Valadão (2017)
5	Currículo de geografia em sala de aula: relações de mediação e construções de aprendizagens significativas em geomorfologia na formação inicial	Artigo	Souza; Sena (2017)
6	Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola	Tese	Stefenon (2017a)
7	Discursos no ensino de Geografia: didáticas prescritivas na Revista Nova Escola	Dissertação	Kanawati (2016)
8	Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)	Tese	Oliveira (2016)
9	O conhecimento do conteúdo relevo: contribuições metodológicas	Artigo	Roque Ascenção (2013)
10	O uso da representação cartográfica e a cartofobia: analisando a prática e a formação inicial docente na Geografia do ensino público em Teresina-PI	Dissertação	Silva (2008)
11	Paradigma educacional: influência para a formação e atuação docente em geografia	Artigo	Oliveira (2015)

12	Sobre as Geografias que aprendo e ensino: A questão do conhecimento e a formação do professor a partir de um estudo de caso em Irati, Paraná	Artigo	Stefenon (2017b)
13	Teorias e práticas de Geografia na escola: produção de saberes escolares e formação docente no PIBID	Artigo	Fortuna; Nascimento (2013)

Ao analisarmos os resumos dos arquivos relevantes, notamos que 5 deles estão relacionados à formação inicial docente (SOUZA; SENA, 2017; SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2015; STEFENON, 2017b; FORTUNA; NASCIMENTO, 2013); 1 ao discurso adotado em sequências didáticas apresentadas na Revista Nova Escola (KANAWATI, 2016); 1 à prática de docentes universitários (OLIVEIRA, 2016); e 1 às reflexões metodológicas acerca de um conteúdo específico de Geografia (ROQUE ASCENÇÃO, 2013). Devido a esses arquivos não corresponderem ao foco da pesquisa proposta, os mesmos foram descartados.

Dessa forma, finalizamos com 5 arquivos como resultado da revisão sistemática realizada, o que evidencia realmente o quão pouco explorada é a temática. Assim, os arquivos que apresentaram maior relação com a proposta foram: Santana Filho (2010), Filipini (2017), Roque Ascenção e Valadão (2011; 2017), e Stefenon (2017a). Ao verificar as datas em que foram publicados, nota-se que estudos na área iniciaram a partir do ano de 2010 e aumentaram em 2017 (de 5 deles, 3 foram publicados neste ano). Isso demonstra que esse campo está apenas começando a ser estudado, o que justifica a pequena quantidade de pesquisas encontradas e a importância dos esforços aqui realizados.

A partir da leitura desses documentos, notamos que é possível enxergar dois posicionamentos em relação ao recorte de pesquisa Recontextualização Discursiva, Ensino de Geografia e Práticas Docentes: (1) o conhecimento cotidiano das e dos estudantes como um empecilho ao desenvolvimento das aulas e apropriação de conteúdos mais complexos do conhecimento; e (2) o conhecimento cotidiano como elemento importante para um ensino e aprendizagem significativos para todos envolvidos no processo. Santana Filho (2010) e Stefenon (2017a)

desenvolvem seus argumentos de acordo com o primeiro e Roque Ascenção e Valadão (2011) de acordo com o segundo. Em Filipini (2017) e Roque Ascenção e Valadão (2017) não há referências diretas em relação a esta questão, notamos que esses documentos estão mais relacionados às investigações voltadas para as origens dos conhecimentos e das escolhas docentes, e às interpretações em relação às formas de abordagens de conteúdos. De qualquer maneira, julgamos que essas referências são importantes porque nos ajudam a investigar se a origem do conhecimento do professorado está mais voltada para a formação inicial ou continuada - uma questão também apontada por Santana Filho (2010).

Considerações finais

As revisões de literatura mostram-se muito importantes para a construção do arcabouço teórico de qualquer pesquisa. Através delas o/a pesquisador/a pode ter uma ideia do que vem sendo pesquisado em sua área, os rumos, as tendências e as lacunas em seu campo de pesquisa. O artigo evidencia que a expansão e democratização da internet possibilitou uma maior ampliação e qualidade das revisões de literatura. Defendemos aqui que as revisões do tipo sistemática são interessantes de ser realizadas quando pretende-se e é possível fazer uma sistematização e explicitação de como foi feita a busca em bases de dados, a seleção, a avaliação e a análise de grande quantidade de arquivos, isso norteia a pesquisa, respalda a elaboração de argumentação da justificativa relacionada às escolhas feitas pelo/a pesquisador/a, bem como a verificação e reprodução da metodologia da pesquisa poder ser feita outros/as pesquisadores/as.

Através do exemplo de revisão sistemática aqui realizada, pudemos enxergar as possibilidades de bases de dados que podem ser consultadas com a finalidade de pesquisa em educação no Brasil, devido ao fato de essa área ser muito abrangente, o que faz com que não tenha muitas possibilidades de bases de dados específicas. O que mais nos surpreendeu foi a quantidade de arquivos que foram recuperados na busca realizada no GA. Uma desvantagem do GA é que ele acaba trazendo

muitos documentos que não estão diretamente relacionados ao que de fato nos interessa. Porém, quando a busca trata-se de algo muito específico, como foi a proposta aqui trazida, julgamos que vale a pena se debruçar nas formas e possibilidades de criação de estratégias de busca e filtragem de arquivos, devido ao fato de que encontramos documentos que não apareceram em outras bases, somente no GA. Destacamos que os operadores booleanos foram muito importantes para o refinamento das buscas e redução do número de arquivos recuperados (o que diminui o trabalho do/a pesquisador/a em relação à filtragem e análise dos documentos).

Por fim, tratando especificamente da pergunta de pesquisa utilizada como exemplo dessa revisão sistemática (Como o debate da recontextualização está presente no ensino de geografia?), foi possível avaliar que a maioria das pesquisas filtradas neste recorte estão voltadas para o campo do currículo e existem poucas que contemplam a discussão sobre Práticas Docentes no Ensino Regular de Geografia, sendo que estas apresentam perspectivas diferentes. Assim, esses dados podem ser utilizados como argumentos para o/a pesquisador sustentar a importância do desenvolvimento de pesquisas relacionadas a essa temática, se posicionar diante de um problema de pesquisa relacionado a isso e trazer novas contribuições para essa área de estudo.

Referências

ABDALA, Carmen V. M.; ANDRADE, Vinícius Antônio de. Recuperação de informação baseada em clusters. **Revista USP**, São Paulo, n. 80, p.54-61, fev. 2009. ISSN 2316-9036. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13715/15533>.

ACERVUS. Disponível em: <http://acervus.unicamp.br/mobile/sobre_biblioteca.asp?busca=3&idioma=ptbr&acesso=web>.

ALVES, Alda J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, n. 81, p. 53-60, mai. 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>.

BARROS, José D. A. A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ**. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vzaXXZoKTAoJ:https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/download/1179/956+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>.

BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/es/node/7>.

BOCCATO, Vara R. C. FUJITA, Mariângela S. L. GIL LEIVA, I. Avaliação comparada do uso de linguagens de indexação em catálogos de bibliotecas universitárias para recuperação por assunto. **Seire**. 17:1, p. 55-64, jun. 2011.

CAPES. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez67.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102>.

CARVALHO Anderson S.; OLIVEIRA, Fabrício B.; RIBEIRO, Elisa A. Aspectos relevantes na confecção de uma revisão sistemática e metanálise. **Evidência**. v. 7, n. 7, p. 229-36, 2011;. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/199/185>.

CLARKE, Mike. HORTON, Richard. Bringing it all together: Lancet-Cochrane collaborate on systematic reviews. **The Lancet**, 357.9270: 1728, 2001.

COOK, Deborah J. MULROW, Cynthia D. HAYNES, R. Brian. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Ann Intern Med**. v. 126, n. 5, p. 376-380, 1997. Disponível em: <http://www.vhpharmsci.com/decisionmaking/Therapeutic_Decision_Making/Intermediate_files/Cook-Systematic%20Reviews-Synthesis%20of%20Best%20Evidence%20for%20Clinical%20Decisions-AIM%201997.pdf>.

CORDEIRO, Alexander M. *et al*. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir**., Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, dez. 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso>.

DEDALUS. Disponível em: <http://dedalus.usp.br/F/DJ5AN-72QHHHG6RPQEL3N8HPES91S35P73D9F7V2LN5Q-F6P9PDL-01031?func=file&file_name=base-list>.

ECHER, Isabel C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Rev. Gaú. Enferm**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23470>.

ERCOLE, Flávia F.; MELO, Laís S.; ALCOFORADO, Carla L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Rev. Min. Enferm.**, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>.

FERENHOF, Helio A.; FERNANDES, Roberto F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Rev. ACB**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 550-563, dez. 2016. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>.

FILIPINI, Rodolfo C. **A epistemologia do professor de geografia: um diálogo entre geógrafos e não-geógrafos**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, RS, 2017.

FORTUNA, Denizart F. S.; NASCIMENTO, Juliana C. A. Teorias e práticas de Geografia na escola: produção de saberes escolares e formação docente no PIBID. **Rev. Prát. Educ. Básica**, v. 1, p. 1-19, 2016. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/peb/article/view/699/610>.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Mauricio G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epid. Serv. Saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>.

GIL, Antônio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>.

HIGGINS, Julian; GREEN, Sally (Ed.). Cochrane handbook for systematic review sofint erventions. **The Cochrane Collaboration**, v. 5.1.0, 2011. Disponível em: <http://handbook-5-1.cochrane.org/>.

KAERCHER, Nestor A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 2004.

KANAWATI, Luciana Martin. **Discursos no ensino de Geografia: didáticas prescritivas na revista NOVA ESCOLA**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

KORFHAGE, Robert R. **Information storage and retrieval**. New York: Wiley Computer Publishing, 1997.

MANCINI, Marisa C.; SAMPAIO, Rosana F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos , v. 10, n. 4, dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552006000400001&lng=en&nrm=iso>.

MENDES, Karina. D. S. SILVEIRA, Renata C. C. P. GALVÃO, Cristina M. Revisão integrativa: método de pesquisa para incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Cont. Enferm.**, v.17, n. 4, p. 758-64, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>.

PUCCINI, Lucas R. S. et al. Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cad. UniFOA**, Volta Redonda, n. 28, p.

75-82, ago. 2015. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/301/389>.

OLIVEIRA, Suzana R. L. Paradigma educacional: influência para a formação e atuação docente em geografia. **Geoambiente** (On-line), v. 25, p. 88-102, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/geoambiente/article/download/39410/20026>.

OLIVEIRA, Suzana R. L. **Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

REDALYC. Disponível em: <http://www.redalyc.org/coleccionHome.oa>.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. O conhecimento do conteúdo relevo: contribuições metodológicas. **Geo. Ens. & Pesq**. (UFSM), v. 1, p. 23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/8744/pdf>.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto C. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Rev. Anekumene**, v. 2, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324798065_As_Dimensoes_Escalares_e_a_abordagem_de_conteudos_Geograficos>.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Rev. Bras. Educ. Geo.**, v. 7, p. 5-23, 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/458>.

SANTANA FILHO, Manoel M. **A educação geográfica escolar: os conteúdos e referências docentes.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

SBU. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/portal2/catalogo--base-acervus/>.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cad. de Pesq**. n. 120, p. 15-49, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>

SILVA, Teresa C. F. **O uso da representação cartográfica e a cartofobia: analisando a prática e a formação inicial docente na Geografia do ensino público em Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

SOUZA, Carla J. O. SENA, Eni F. Currículo de geografia em sala de aula: relações de mediação e construções de aprendizagens significativas referentes à geomorfologia na formação inicial. **Rev. Bras. Educ. Geo.**, v. 7, p. 67-84, 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/421>.

SciELO. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>.

SIBiUSP. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/acervos/>.

STEFENON, Daniel L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017a.

STEFENON, Daniel L. Sobre as geografias que aprendo e ensino: a questão do conhecimento e a formação do professor a partir de um estudo de caso em Irati, Paraná. **Geo. Ens. & Pesq.**, p.87-93, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/15939>.

VIANA, Talles B. Uma revisão de literatura sobre sistemas de recuperação de informação na web. **Rev. Acta Kariri - Pesq. Des.**, 2016, 1.1. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vxPtwppa8hsJ:200.129.24.100/~actakariri/index.php/actakariri/article/download/11/10+&cd=5&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>.

TERTÚLIA LITERÁRIA: A ARTE DE LER POR MEIO DO DIÁLOGO E DA DÁDIVA

Aparecida Dias Terras Gomes

INTRODUÇÃO

As tertúlias dialógicas literárias podem ser estratégicas, uma vez que promovem no aluno a ação coletiva e solidária sob a mediação do professor. Ademais, os impactos da tertúlia literária como metodologia de êxito na vida do estudante tendem a transformá-lo por meio de vários efeitos positivos, tais como enriquecimento do vocabulário, diálogo igualitário, interpretação de texto de forma coletiva, inteligência cultural, desenvolvimento da oralidade, intercâmbio da aprendizagem, dentre outros.

A Tertúlia Literária é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal. Investigações internacionais demonstram que a aprendizagem e, concretamente, a aprendizagem da leitura, depende de muitos elementos que vão além das propostas metodológicas desenvolvidas nas aulas. Os alunos adquirem um domínio amplo das competências leitoras a partir da interação com outras pessoas, tanto em atividades acadêmicas como cotidianas, dentro e fora da aula.

A escolha do objeto de pesquisa "tertúlias literárias" deveu-se, por ser uma atuação ativa de êxito comprovada pelo projeto Comunidade

de Aprendizagem. Assim sendo, este artigo buscará responder quais serão os benefícios proporcionados à aprendizagem do estudante por meio da tertúlia dialógica literária e os objetivos que ajudarão a responder essa questão serão: definir o que é ser dadivoso dentro do conceito da sociologia, discutir a importância de um educador competente, defender a junção do diálogo e da dádiva para uma aprendizagem efetiva e discorrer acerca dos benefícios evidentes na aprendizagem do aluno como partícipe de tertúlias.

Para tanto, esse trabalho apresentará os seguintes capítulos: O conceito de dádiva dentro da sociologia; O papel do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem; A arte de tertuliar por meio do diálogo e da dádiva; Os impactos proporcionados ao estudante por meio da participação em tertúlias, assim como a metodologia.

METODOLOGIA

O texto abordará os impactos positivos causados pela mediação professor/aluno e pela aprendizagem dialógica baseados nas tertúlias literárias, tendo como referência a análise teórica da dádiva do Antropólogo, Etnógrafo e também Sociólogo Marcel Mauss acerca da importância de ler com a ajuda coletiva e dadivosa na interpretação.

Para a obtenção das informações foi realizada uma pesquisa bibliográfica através de consulta teórica em livros, artigos, periódicos científicos e materiais disponibilizados na internet. Dessa forma, contará, sobretudo, com a ajuda do Projeto Comunidade de Aprendizagem e da discussão de diversos estudiosos da área da educação.

1.O CONCEITO DE DÁDIVA DENTRO DA SOCIOLOGIA

Segundo Alain Caillé (1998), Mauss é mais conhecido, no Brasil, como Antropólogo e Etnólogo. Além disso, ele surpreende seu público por também enveredar e contribuir com a Sociologia, tendo sido um dos principais entusiastas, juntamente com Durkheim, da revista *Année Sociologique,* e o principal sistematizador da teoria da dádiva, que possui grande valia na contempora-

neidade por pensar os princípios de solidariedade e de aliança nas sociedades atuais.

Para Paulo H. Martins (2009), Mauss foi defensor da teoria antiutilitarista, sendo uma de suas principais contribuições para a sociologia a demonstração de que o valor da relação entre as pessoas é superior ao valor das coisas e que o simbolismo é essencial para a vida social.

Segundo Martins (2005, p. 12), "os teóricos antiutilitaristas insistem no fato de que a obrigação mútua gerada pelo movimento da dádiva (dar, receber, retribuir) e que esta é a condição primeira da existência do vínculo social". Ademais, vale ressaltar que, para ele, o sistema de trocas não é coisa do passado, de sociedades arcaicas, sendo necessário para as sociedades modernas.

Para Mauss (2003, p. 211), o objetivo da dádiva "é produzir um sentimento de amizade entre as duas pessoas envolvidas". Não é apenas uma relação baseada em interesse comercial. Para ele a dádiva tem um sentido mais amplo e que estabelece uma relação mais duradoura, isto é, um vínculo, uma aliança, uma rede de solidariedade.

É importante salientar que para Mauss, de acordo com Martins (2002), existem dois planos: um das sociabilidades primárias que se configuram nas relações interpessoais como família, amigos, vizinhos e o outro das sociabilidades secundárias, que se desenvolve nas relações funcionais como os aparelhos políticos, econômicos e científicos, em que gera uma expectativa de reciprocidade, confiança implícita acerca da continuidade da relação que é alicerçada na subjetividade dos envolvidos. Enfim, ambos podem estar presentes em todos os planos da vida social.

Martins, citado por Glaucia Buratto de Mello (2002), diz que o significado da dádiva vai além da fé sobre o paradoxo da ação planificadora do Estado e do mercado, para iniciar a ideia da ação social baseada em condições de doação, respeito e solidariedade. Essa ideia não é explicada pelo interesse individual, e sim, pelo coletivo, pelo partilhar, pelo dom.

Dessa forma, a dádiva é de suma importância para todas as relações de sociabilidades, sejam primárias, sejam secundárias. As pessoas envolvidas nessas relações são as que, de fato, poderão sentir-se dadivosas

a respeito das ideias de dar-receber-retribuir, gerando assim alianças arraigadas pela a corrente da gentileza, de modo a circular a roda das práticas sociais e das experiências de vida nas relações interpessoais.

2. O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Philippe Perrenoud (1999), em seu livro "Dez novas competências para ensinar" discorre acerca da construção das desigualdades e do fracasso escolar. Tais ideias o levaram a pensar a respeito do aluno, como também, na profissão e formação do professor pelo processo de inovação e pelas políticas educacionais. É importante frisar que, embora tenha escrito o livro, supracitado, há mais de duas décadas, as ideias nele contidas ainda se fazem novas para alguns professores.

Para Philippe, dez competências são necessárias para que haja contribuição na formação do professor e, consequentemente, na aprendizagem do aluno. Visto que investir na formação do educador, automaticamente, reflete também no desenvolvimento do aluno, pois o professor apropria-se de meios para executar seu ofício de forma exitosa, uma vez que que o maior beneficiado é o aluno, pois quando o educador investe em si mesmo, automaticamente, reflete no educando.

Resumidamente, as competências são:

> **1. Organizar e coordenar as situações de aprendizagem:** por meio de sequências didáticas, engajamento dos alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.
>
> **2. Gerir a progressão das aprendizagens:** conceber e gerir situações-problemas adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos, apropriar de uma visão longitudinal das habilidades de ensino, estabelecer vínculos com os alunos, refletir acerca de sua própria prática.
>
> **3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação:** disponibilizar de tempo para o aluno com mais dificuldade assim como proporcionar monitoria. Gerir heterogeneidade na

classe, praticar o apoio integrado, desenvolver a cooperação entre alunos são algumas formas simples de ensino mútuo.

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho: estimular o desejo de aprender, planejar atividades que façam sentido para o aluno, fazer um contrato de convivência, desenvolver a capacidade de autoavaliação nos alunos, favorecer a definição de um projeto de vida.

5. Trabalhar em equipe: organizar um projeto de equipe, representações comuns, coordenar grupos de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, gerir crises ou conflitos entre pessoas.

6. Participar da gestão da escola: Negociar um projeto da escola, gerir os recursos da escola, coordenar e estimular uma escola como todos os parceiros (extraescolares, do bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).

7. Informar e envolver pais: Coordenar as reuniões de informação e de debate, conduzir as entrevistas e envolver os pais na valorização da construção de saberes.

8. Servir-se de novas tecnologias: utilizar de programas de edição de vídeos**,** explorar as potencialidades didáticas de programas com relação aos objetivos dos vários domínios do ensino.

9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão: lutar contra o preconceito e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em classe, desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça.

10. Gerir sua própria formação contínua: saber se autoavaliar, envolver em atividades de domínio de um setor de ensino, colher e participar da formação de colegas, saber explicar suas práticas.

Ao analisar tais competências, percebe-se que o professor mediador é aquele que não dá respostas prontas, mas sim, aquele que aponta

os meios para se chegar a elas. Vale ressaltar que o educador tem uma função essencial na construção e transformação do sujeito, pois cabe a ele estimular e promover o pensamento crítico e reflexivo no estudante.

Maurice Tardif (2012, p. 15), assim como Perrenoud (2009), investigou o campo dos saberes docentes. Sua abordagem principal está voltada para formação dos professores e o exercício da docência. De acordo com ele:

> "é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam, dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo."

Tardif (2014, p. 267) e Tardif e Lessard (2005) afirmaram a necessidade do trabalho em equipe por meio da interação professor/aluno. Nesta perspectiva, ser docente nada mais é

> "[...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades. Não há como trabalhar as interações humanas sem perceber que o trabalho em equipe tem como gratificação a cooperação recíproca."

Para Tardif (2002, p. 23), o professor precisa se autoavaliar e refletir sobre sua ação de ensinar para apoderar-se de novos saberes, desenvolver o pensamento de forma crítica e reflexiva a partir da prática proveniente da formação profissional. Sendo assim, ainda segundo Tardif, um professor ciente do seu ofício não se apreende apenas de conhecimentos alheios de forma mecânica,

> [...] "é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer

> provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (Idem, 2002, p. 23).

Constata-se, dessa forma, que ser um professor consciente de seu labor não é uma tarefa fácil. Contudo, é algo passível de se adaptar, sair do estado de inércia, agir de forma segura, reflexiva e crítica. Portanto, faz-se necessário investimento de tempo, abertura ao novo e disposição para a construção de novos saberes.

3.A ARTE DE TERTULIAR POR MEIO DO DIÁLOGO E DA DÁDIVA

O diálogo e a dádiva são dois pilares importantes na arte de tertuliar, pois a tertúlia é uma atuação de êxito que não acontece de forma isolada, mas sim, de forma coletiva. Para tanto, é necessário dialogar e partilhar.

A Tertúlia dialógica Literária é o encontro de pessoas para dialogar e promover a construção coletiva de significado, além da aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Favorece a troca direta entre todos os partícipes sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança, o apoio, em vez da imposição.

Para Flecha (1997, p. 50), "a leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada".

Desse modo, os alunos são convidados a conhecerem o texto anteriormente e a marcarem o trecho que querem ler e comentar. Logo após, em sala de aula, reúnem-se em formato de círculo, já com seu trecho do texto escolhido, eles são convidados a se inscreverem para dar início à tertúlia. Dá-se início a tertúlia mediada pelo professor, por um membro da família, um aluno ou uma aluna.

Quando o moderador abre o primeiro turno da tertúlia, em que um aluno inscrito lê o trecho escolhido em voz alta, todos que escolheram e marcaram o mesmo trecho podem expor seus comentários,

sempre respeitando o tempo de cada um e sem interrupções. Depois, é aberto o segundo turno e assim por diante. Para finalizar, o grupo escolhe um texto a ser lido para a próxima tertúlia. Interessante que o texto seja a critério dos alunos, dessa forma, desenvolve-se o apreço pela leitura. É importante salientar que essa ação promove o silêncio, mas não um silêncio imposto, um silêncio marcado pelo respeito quando o outro está com o turno de voz.

Para Soler (2001) a leitura dialógica é um novo modo de entender a leitura na qual os textos são interpretados de forma coletiva e entre todos. É importante esclarecer que embora a tertúlia dialógica literária seja sempre de um clássico da literatura universal, contudo, ela não é uma atividade excludente, pois não há necessidade de se ter titulação acadêmica, nem vasta experiência acerca da obra para efetivar a participação em tertúlias.

Ítalo Calvino (2007, p. 12) em seu livro - Por que ler os clássicos – diz que: "Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos". Do mesmo modo, Ana Maria Machado (2009, p.15) em sua obra - Como e por que ler os clássicos universais desde cedo – afirma que "Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda". Ambos defendem que clássico é aquele livro atemporal, pois suas temáticas são sempre atuais.

Segundo Flecha (1997) *"Para reconhecer uma tertúlia literária dialógica é preciso saber se os livros que leem são clássicos universais e se realizam a metodologia da aprendizagem dialógica." Assim, vale lembrar, que a tertúlia gira sempre em torno de um clássico porque promove uma educação literária de qualidade.*

Nesse sentido, as práticas de leitura dialógica, como a Tertúlia Literária, aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e escrita, ampliam a compreensão leitora, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação em todos os envolvidos, produzindo importantes transformações na superação de desigualdades.

Destarte, o porquê da escolha da dádiva e do diálogo? A princípio porque dádiva (troca, solidariedade) e diálogo (interação, comunicação) juntos, envolvem e desenvolvem diversas atividades cognitivas no estudante. Assim, com essa união, dádiva e diálogo, o sujeito é quase um cidadão completo, pois tem a oportunidade de consolidar e trans-

formar a si mesmo e o meio em que atua. Além disso, assume o protagonismo de suas ações de forma autônoma e dadivosa.

Evidencia-se, desse modo, que a arte de tertuliar por meio do diálogo e da dádiva se fazem tão necessários quanto urgentes, pois um se adere ao outro e juntos formam esse tripé poderoso (tertúlia – diálogo – dádiva) no favorecimento da aprendizagem.

4. OS IMPACTOS PROPORCIONADOS AO ESTUDANTE POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO EM TERTÚLIAS

Saber identificar esses benefícios é de suma importância para despertar e construir cada vez mais leitores conscientes de suas aprendizagens. Ao participar de uma tertúlia, professor e aluno percebem um conjunto de valores que se agregam e que juntos culminam na transformação do sujeito.

Os impactos oriundos da atuação de êxito, Tertúlia Literária, são grandiosos e trazem empoderamento aos participantes. Desse modo, *Aubert; Flecha; Garcia; Flecha y Racionero* (2008, p. 167) fundamentam que a aprendizagem dialógica baseia-se em sete princípios.

Tanto o projeto de pesquisa *INCLUD-ED* (Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação) - Comunidade de Aprendizagem (2006-2011) quanto este trabalho citam tais princípios, exatamente, assim:

Comunidades de Aprendizagem é um projeto baseado em um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa. Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em nível internacional que destacam dois fatores chave para a aprendizagem na atual sociedade: as interações e a participação da comunidade.

Diálogo igualitário: Trata-se de um diálogo respeitoso com todas as pessoas, independentemente de nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade. Desta forma, o diálogo somente será igualitário se forem consideradas as distintas contribuições em função da validade dos argumentos, e não da posição de poder que ocupa quem os realiza.

Inteligência cultural: O conceito de inteligência cultural não considera somente a inteligência acadêmica, mas também outros dois tipos de inteligência: inteligência prática e inteligência comunicativa. Reconhecendo e valorizando a inteligência cultural de todas as pessoas, acelera-se a aprendizagem, já que se incorpora o uso de todas as habilidades das crianças. Se considerarmos somente os saberes acadêmicos, estaremos desperdiçando muitos recursos que nos são úteis para a conexão com a diversidade atual.

Transformação: Os autores e autoras de maior prestígio e reconhecimento internacional coincidem em outorgar às pessoas (de forma individual e coletiva) a capacidade de transformação pessoal e social. Quando a prática educativa está guiada pelo desejo de transformação, temos maiores possibilidades de encontrar mais e melhores soluções aos obstáculos. Na aprendizagem dialógica, a transformação transcende o centro educativo e chega ao entorno.

Dimensão instrumental: A investigação demonstra que o que as crianças de contextos desfavorecidos mais necessitam para superar a exclusão é de uma boa preparação acadêmica que dê peso às aprendizagens. Portanto, o avanço para a superação das desigualdades educativas e sociais requer ênfase na dimensão instrumental, de forma que se garanta não somente a igualdade de oportunidade, mas também a igualdade de resultados.

Criação de sentido: Quando a escola incorpora de forma igualitária as diferenças culturais e linguísticas, o sentido da educação e das aprendizagens aumenta em todas as crianças. Desta forma, os projetos educativos, que buscam que a escola se converta em lugar onde desejo e realidade estejam de mãos dadas, colocam bases para a criação de sentido de toda a comunidade.

Solidariedade: Se a aprendizagem dialógica pretende a superação das desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos fundamentais. Isto implica que não somente todas as crianças tenham a oportunidade de acessar os centros de ensino, mas que todos e todas consigam os melhores resultados, tanto em relação ao desempenho acadêmico, quanto em relação aos valores, às emoções e aos sentimentos.

Igualdade de diferenças: Mais além da igualdade homogeneizadora e da defesa da diversidade sem levar em conta a equidade, a igualdade de diferenças constitui uma igualdade real, em que todas as pessoas têm o mesmo direito a ser e viver de forma diferente, e ao mesmo tempo serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade. A igualdade de diferenças comporta tanto igualdade de diferenças, quanto igualdade de resultados.

Assim como há sete princípios, há também, no mínimo, cinco pensadores supracitados que contribuíram com suas pesquisas para confirmarem esses sete benefícios aplicados à aprendizagem e que também estão presentes na metodologia de êxito Tertúlia Dialógica Literária para a formação do cidadão por meio da leitura e da participação em um diálogo construtor de trocas, de reflexões e de reciprocidade entre os alunos.

Em função disso, a leitura por meio de Tertúlias e seus benefícios, foco de atenção do presente trabalho, têm direcionado professores para essa experiência com intuito de formar leitores cada vez mais críticos, reflexivos, protagonistas, dadivosos e autênticos.

5. CONSIDERAÇÃOES FINAIS

Os impactos positivos na aprendizagem dos alunos participantes de tertúlias dialógicas literárias foram mostrados neste trabalho por meio de sete princípios de aprendizagem dialógica, diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças - em que se baseia a atuação de êxito tertúlias literárias. Ademais, os capítulos contribuíram para ressaltar a importância de uma relação dadivosa, Além disso, mostrou que o papel do professor comprometido com o seu ofício reflete significativamente no aluno. Assim como, mostrou também que a arte de tertuliar de forma dialogada e dadivosa é de suma importância para ampliar a rede de gentileza nas relações interpessoais.

Constata-se, desse modo, que este artigo buscou contribuir, não só, com a aprendizagem dos alunos por meio da participação em tertúlias literárias, como também, na formação de professor em rever sua metodologia, desfazer-se de velhas práticas e se apropriar de novos sa-

beres, em disponibilizar seu tempo na construção do conhecimento. Vale ressaltar, que a apropriação da leitura é de suma importância para a transformação cultural do sujeito. A dádiva e o diálogo são duas bases poderosas para se viver em sociedade.

Destarte, é interessante salientar, que a atuação de êxito tertúlia literária, objeto de análise deste artigo, contribuiu de fato para a aprendizagem do aluno e que cabe ao professor se apropriar de ferramentas que agregam valores ao estudante. Dessa forma, essa pesquisa poderá ser ampliada por meio de outros professores pesquisadores que queiram buscar "novas" metodologias para melhorarem suas práticas.

REFERÊNCIAS

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; Y RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la sociedade de la información.** Barcelona: Hipatia, 2008.

CAILLÉ, A. **"Dádiva e associação"**, *in* Paulo Henrique Martins (org.), *A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social.* Petrópolis: Vozes, 1998.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

INCLUD-ED. **Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco**. Bruselas: Comisión Europea. (2006-2011). Acesso: 06/06/2020.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARTINS, P. H. (Org.). **A dádiva entre os modernos**: discussão sobre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis: Vozes, 2002, 205 p. **citado por Glaucia Buratto de Mello.**

_____. « **A sociologia de Marcel Mauss**: Dádiva, simbolismo eassociação », *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73 | 2005, 45-66. Acesso: 06/07/2020.

_____. **A dádiva entre os modernos:** discussão sobre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

PERRENOUD, P. Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage. Paris: ESF (edição brasileira: **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999).

SOLER, M. **Dialogic reading**: A new undestanding of the reading event. Tese de doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, disponível em: <http://www.lib.umi.com/dissertations>, 2001. Acesso: 07/07/2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

"O CASTELO BRANCO" DE ORHAN PAMUK: DIÁLOGOS COM GEORGES SNYDERS E JOHN DEWEY

Cleberson Henrique de Moura
Fabíola Alice dos Anjos Durães

Introdução

Seria possível uma obra de literatura ficcional contribuir para a compreensão de alguns conceitos teóricos da Didática? Mais especificamente, pode um romance nos ajudar a entender conceitos trabalhados em obras teóricas de Educação?

Uma queixa muito comum entre estudantes de cursos de licenciatura e Pedagogia consiste em relatar uma dificuldade em encontrar vínculos entre as teorias didáticas e a realidade empírica educacional. Temos que considerar que essa queixa é válida, pois a relação entre as duas coisas nem sempre é trivial e convém que tenhamos a devida compreensão da possibilidade de aproximações entre essas duas dimensões. Afinal, concordando com Vasquez (1968, p. 206), "A teoria pode contribuir para a transformação do mundo, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação".

Diversos autores têm defendido a importância da conciliação entre teoria e prática, de modo que esta aliança é vista como imprescindível na formação de futuros professores. Pois, como afirma Schmied-Kowarzik (1983, p. 10), "a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da

pedagogia". Assim, alinhados a esse pensamento, como uma forma de tentar contribuir com a diminuição deste descolamento entre as elaborações teóricas e a prática pedagógica, neste trabalho nos propomos a apresentar a elaboração de uma relação entre Literatura e Didática.

Este artigo classifica-se como do tipo pesquisa bibliográfica e nele teceremos uma articulação entre o romance "O Castelo Branco" e alguns conceitos de dois autores importantes no campo da Didática: o norte-americano John Dewey (1859-1952) e o francês Georges Snyders (1917-2011). Tivemos como norte a extração de algumas cenas do livro em que observamos indícios de práticas educativas e as relacionamos com alguns conceitos elaborados pelos autores indicados.

Na análise dessa obra literária, tomaremos como objetos de investigação as personagens Hoja (um estudioso e inventor turco) e o veneziano (um jovem italiano bem instruído e de origem abastada que foi feito prisioneiro/escravo), a partir de algumas cenas que envolvem ambos, que serão lidas sob as lentes pedagógicas de Dewey e Snyders.

O desenvolvimento deste artigo é estruturado em seções que apresentam o contexto do autor, da obra e de trabalhos acadêmicos desenvolvidos no Brasil sobre o livro; o arcabouço teórico de Dewey - onde utilizamos o conceito de *interesse* (imediato e mediato) - e de Snyders - do qual utilizamos o conceito de *alegria*; e, por fim, apresentamos três cenas que selecionamos na narrativa de Pamuk para análise sob o referencial teórico citado, tendo como objetivo chamar a atenção para a importância de tais ideias no contexto das práticas pedagógicas.

Contexto do autor, da obra e repercussão acadêmica no Brasil

Antes de entrarmos no objetivo em si deste artigo, acreditamos ser de suma importância contextualizarmos a obra e o autor do romance "O Castelo Branco" para que, então, possamos nos debruçar na análise deste livro articulada com alguns conceitos de John Dewey e Georges Snyders.

Este livro foi escrito por Orhan Pamuk, principal romancista turco da atualidade, nascido e criado em Istambul, com obras traduzidas em

mais de quarenta idiomas e ganhador do prêmio Nobel de Literatura em 2006. A obra foi traduzida e publicada no Brasil no ano de 2007.

Apesar da consagração mundial do autor, este romance ainda tem sido pouco estudado academicamente no Brasil. Por exemplo, em uma bibliometria simples realizada por meio de uma pesquisa na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC[49] utilizando a equação booleana de busca *"Castelo Branco" AND "Pamuk"*, sem restringir nenhum outro parâmetro, retorna precisamente apenas um artigo[50], a saber, elaborado na área de psicologia (psicanálise). Uma busca com os mesmos parâmetros na base de dados Scielo[51] apresenta igualmente o único artigo citado[52]. Já uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[53] não traz nenhum resultado. Isso demonstra o quão este artigo se mostra como uma importante contribuição por evidenciar a potencialidade que este livro possui para discussões na área de Educação.

Em relação ao contexto do autor e da obra, julgamos importante dizer que ter conhecimento do país/cidade onde nasceu e viveu/vive um autor é algo que se mostra extremamente relevante dentro da perspectiva da geo-história (BRAUDEL, 1997), visto que, segundo este autor, a geografia e a história dos lugares influenciam na formação e ações do indivíduo. Assim, não é possível pensar em construção do ser sem considerar a geo-história dos lugares em que ele viveu/vive. Dessa forma, o que o indivíduo produz apresenta alguma relação com o meio em que está inserido.

Vemos que essa influência é clara em produções acadêmicas, o que

49 Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 12 jun. 2020.

50 A rigor, na base Portal de Periódicos CAPES/MEC, o motor de busca retorna adicionalmente outros dois resultados, mas os mesmos se resumem a uma só fonte (pois é duplicado) e trata-se de um texto que não se aplica. Na verdade, trata-se meramente de um texto que possui a presença das palavras pesquisadas, mas sendo referente ao autor Camilo Castelo Branco e o autor Orhan Pamuk apenas citados coincidentemente. A base Scielo realmente recupera apenas o artigo citado.

51 Disponível em: https://scielo.org/. Acesso em: 12 jun. 2020.

52 O artigo recuperado é: Rabêlo, Martins e Martins (2019).

53 Disponível em: http://bdtd.ibict.br/. Acesso em: 12 jun. 2020.

não ocorre necessariamente na literatura, em que há uma margem para a construção de narrativas fictícias, que vão além da realidade. Porém, o romance aqui analisado constitui-se em uma interessante conjugação de um duplo caráter por ser ficcional e, ao mesmo tempo, histórico. Ele traz elementos da realidade para a construção da narrativa fictícia.

A história que é contada neste romance tem como cenário dos acontecimentos a Turquia e consiste em uma elaboração intercultural ancorada no contexto histórico de meados do século XVII do Império Otomano, sob o reinado Mehmet IV, também conhecido como "o caçador".

Uma questão de suma importância para entendermos o contexto da obra é destacar que a Turquia é um país euroasiático que está, portanto, geográfica, política e culturalmente entre o Oriente e o Ocidente. Esse é um fato que influenciou o autor na construção de uma trama baseada em duas personagens e temas antagônicos constituídos por qualitativos contrastantes como: mestre e escravo, veneziano e otomano, ciência e religião, muçulmano e cristão. Assim, essa narrativa de contrastes traz uma ideia do choque entre culturas e o que pode acontecer quando elas se encontram e passam a trocar seus conhecimentos.

Arcabouço teórico

Tendo ciência do que está, digamos, por trás do enredo livro em si, tratado na seção anterior, nos debruçamos agora no foco da proposta deste artigo, apresentando os conceitos escolhidos do referencial teórico selecionado: os autores John Dewey e Georges Snyders.

No livro "Vida e Educação", Dewey (1978)[54] destaca a importância do interesse dos alunos como parte constitutiva do processo de aprendizagem, no sentido de afirmar que o interesse exprime a qualidade ou tipo de relações que se pode estabelecer entre o sujeito (aluno) e o mundo que o rodeia (as matérias de estudo) (BIN, 2012).

54 Para ir além dos limitados recortes que fazemos aqui sobre a obra do autor, recomenda-se leituras complementares como Teixeira (1930), Amaral (1990), Cunha (2001), Souza e Martineli (2009); Pereira *et al.* (2009); Souza (2010), Baraldi (2019), além, obviamente, das obras originais do próprio autor.

Dewey especifica nesta obra o conceito de interesse em dois tipos: interesse direto (imediato) e interesse indireto (mediato). Interesse direto consiste em atividades que "Satisfaz-se de si e por si mesma. O seu fim é a própria atividade, não havendo, na mente, nenhum intervalo entre ela e os meios. [...] A experiência tal qual se realiza é suficiente por si mesma" (DEWEY, 1978, p. 74). Interesse indireto pode ser os casos em que "Coisas indiferentes, ou mesmo repulsivas tornam-se muitas vezes interessantes logo que percebemos as relações e ligações que fazem nascer e de que não tínhamos tomado consciência" (DEWEY, 1978, p. 74). E acentua que tudo depende da existência e percepção/consciência dessas relações.

Já Georges Snyders (1988)[55] na obra "A Alegria na Escola", critica a função da escola de preparar o aluno para resultados/satisfações apenas num futuro muito distante e apresenta a ideia da alegria, no sentido de satisfação cultural por meio do conteúdo escolar, defendendo que esta se dê já no momento presente.

Snyders defende uma "satisfação escolar presente" já no contato com o conteúdo ou com a cultura, afirmando que a escola não pode ser "resignação de um presente vazio, até enfadonho, como condição de sucesso social muitos anos depois" e questiona "O que isto pode oferecer aos jovens [...] que satisfação poderia, deveria dar uma tão longa escolaridade a essa massa de alunos?" (SNYDERS, 1988, p. 12). Assim, propõe uma escola que busque uma "satisfação cultural" permitindo ao aluno a alegria, aqui e agora, no contato com o conteúdo (SNYDERS, 1988, p. 13). Como exemplo pragmático desta ideia de satisfação cultural no presente, o autor a considera possível no contato do aluno com obras de grandes artistas e cientistas. Não a fim de limitar o estudante a uma mera admiração passiva, mas justamente "inspirar-se nos grandes não para se renegar mas para encontrar-se a si mesmo" (SNYDERS, 1988, p. 254).

55 Dado que no presente artigo trazemos apenas um pequeno recorte da obra deste autor, para um maior conhecimento sobre a contribuição de seu pensamento para a educação, sugerimos a leitura complementar de textos como Carvalho (1999); Castro (2004); De Camillis (2006); Bin (2012); Almeida Vieira (2014); Veira e Almeida (2017) dentre outros, além das obras originais do próprio autor, claro.

Snyders considera que "a cultura dá satisfação" (SNYDERS, 1988, p. 19). Em outras palavras,

> uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos, de uma participação, de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida. (SNYDERS, 1988, p. 13)[56].

O autor considera, ainda, que o aluno tem um "desejo de crescer" intelectualmente (SNYDERS, 1998, p. 11-12). Como o autor afirma: "Não é suficiente que os alunos evitem o aborrecimento e o descontentamento, nem que eles 'interessem-se por' - pois o simplesmente interessante, o não enfadonho não bastam para compensar tantos esforços - e encontra-se esforços em lugares de acesso tão mais fáceis que a escola" (SNYDERS, 1998, p. 14). E afirma, também, que "a satisfação da cultura pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo" (SNYDERS, 1988, p. 20).

Análise de cenas de "O Castelo Branco" sob a óptica do arcabouço teórico

Lembrando que o romance tem como contexto o Império Otomano, um dos protagonistas da história - que propositalmente não tem seu nome revelado - é um jovem italiano (denominado também como veneziano ou escravo). A não revelação do nome desta personagem, destaca que o autor quis dar evidência à questão cultural/identitária como norteadora do enredo. A história desenvolve-se da seguinte forma: dotado de uma boa educação - como é descrito pelo autor -, o veneziano encontra-se em um navio quando, de repente, é tomado de assalto pela marinha otomana. Isso muda radicalmente a vida dessa personagem. O veneziano é capturado e colocado sob a condição de

56 Para aprofundamento desta ideia, recomendamos a leitura de Cordeiro (2014).

prisioneiro/escravo. Lutando por sua sobrevivência e almejando uma sobrevida menos penosa, apresenta-se estrategicamente como médico. Lançando mão de conhecimentos das áreas de física, anatomia e fisiologia, o jovem consegue ser bem sucedido ao realizar algumas pequenas curas, em especial ao tratar do paxá Sadik (chefe da prisão). Com isso, acaba conquistando uma boa reputação e a confiança de seus algozes. Grato pelos seus préstimos e ciente de seus conhecimentos avançados, o paxá oferece o jovem prisioneiro a Hoja, um inventivo estudioso local (outro protagonista da história). Assim, o veneziano se torna escravo de Hoja, assumindo uma responsabilidade de algo que hoje poderíamos classificar como uma sobreposição de funções, como pode ser observado, por exemplo, em cargos de assistente de pesquisa ou de professor particular.

Esta história é composta por diversos trechos que colocam em pauta situações educativas no âmbito da produção e ensino de ciência. Assim, para a análise elaborada neste trabalho nos baseamos em três cenas que selecionamos por as reconhecermos como bastante potentes para a nossa proposta.

A primeira cena que separamos consiste no momento após ter sido capturado pela marinha turca, em que o escravo veneziano é designado a compartilhar seus conhecimentos de engenharia com o Hoja, a fim de realizarem uma grande queima de fogos de artifício em uma festa de casamento a ser promovida pelo paxá Sadik.

Em meio à realização dos estudos e experimentos, que foram incondicionalmente impostos pelo paxá, irrompe um grande interesse do Hoja por assuntos relacionados a astronomia:

> Certa noite, animado pelo sucesso de um foguete que subira a uma altura extraordinária, Hoja me disse que um dia conseguiria fabricar um foguete capaz de chegar até a Lua [...] lhe falei pela primeira vez dos meus estudos no campo da astronomia e expliquei brevemente as leis fundamentais da cosmografia de Ptolomeu. [...] Pouco mais tarde, quando parei de falar, disse-me que também tinha algum conhecimento da obra de Ptolomeu, que chamava de Batlamyus, mas que isso não o impedia de suspeitar que existisse algum astro mais próximo de nós do

> que a Lua. Perto do amanhecer, ele falava sobre esse astro como se já tivesse provas da sua existência. [...] No dia seguinte, pôs um manuscrito muito mal traduzido em minhas mãos. [...] acredito que se tratava de um resumo do *Almagesto*[57] [...]. (PAMUK, 2007, p. 29-30).

Nesta passagem do livro o visível entusiasmo de Hoja por assuntos de astronomia nos coloca em contato direto com o conceito de interesse e sua importância para o processo de aprendizagem, trazido por Dewey.

Na segunda cena escolhida, já em uma parte um pouco mais adiantada do livro, temos uma passagem em que o veneziano se torna escravo de Hoja. Este ordena àquele que se torne seu professor particular, e fica evidente a retomada do interesse pessoal de Hoja e a importância do interesse em seu processo de aprendizagem:

> ele me disse que eu devia ensinar-lhe tudo [...] todos os meus conhecimentos de astronomia, medicina, engenharia, toda a ciência que era ensinada no meu país [...] Por volta da meia-noite, acrescentou que se interessava sobretudo pelas estrelas e pelos planetas. [...] Hoja aos poucos deixava de usar a palavra "ensinar": juntos, haveríamos de fazer pesquisas e descobertas, e "progredir". [...] No começo, eu me sentia mais como o primogênito solícito que se dispõe a passar em revista seus velhos conhecimentos para ajudar o caçula preguiçoso a recuperar o terreno perdido [...] Com sua fenomenal diligência e rapidez mental, em seis meses ele tinha adquirido suficiente domínio do italiano - que mais tarde haveria de aperfeiçoar para ler todos os meus livros [...] Assim, no fim de seis meses, já não éramos dois companheiros que estudavam e progrediam juntos. Era ele quem tinha as idéias, e eu me limitava a lembrar certos detalhes dos seus estudos que só serviam para passar em revista o que ele já sabia. [...] E assim passamos o primeiro ano, mergulhados

57 Uma obra que apresenta um tratado matemático e astronômico escrito no século II por Ptolomeu, que adota o modelo geocêntrico para o sistema solar.

> na astronomia, em busca de provas da existência ou inexistência daquele astro imaginário. [...] decidiu envolver-se com um problema muito mais importante. Iria questionar o sistema de Ptolomeu. (PAMUK, 2007, p. 38-40).

Estas duas cenas são bons exemplos que deixam muito clara a importância de se considerar os interesses dos alunos no processo de aprendizagem, dado seu poder impulsionador (de gerar ação, dedicação aos estudos) - tal como John Dewey afirma.

O grande interesse de Hoja pelo Almagesto (considerada a obra-prima de Ptolomeu), presente nestas cenas, nos remete a Snyders (1988) ao destacar o potencial para a alegria/satisfação por meio das grandes obras da humanidade, precisamente complementado pela ideia de que os grandes sucessos servem para tomá-los como referência para encontrarmos a nós mesmos, dado que diante desta grande obra da astronomia Hoja quer questionar o sistema de Ptolomeu por meio de uma inovadora teoria autoral.

A segunda cena nos leva a Snyders também pelo fato de que o ato de "punir" o veneziano com aulas particulares evidencia a hipótese deste autor: o "desejo de crescer" intelectualmente existente no aluno, não fugir de dificuldades, a busca por desafios interessantes (SNYDERS, 1988, p. 11-12).

Logo em seguida - terceira cena escolhida - o livro apresenta um detalhamento das pesquisas/investigações, propostas por Hoja, mas que ambos empreenderam juntos:

> Quando passamos três meses em Gebze, uma cidade pouco distante de Istambul, aonde fomos, a pedido do paxá, para cuidar de algum negócio seu, as discrepâncias entre os horários das preces indicados pelas diversas mesquitas inspiraram uma nova idéia a Hoja: ele decidiu que iria fabricar um relógio capaz de marcar os horários das preces com uma precisão impecável [...] Naqueles primeiros meses dos nossos trabalhos, os dois sentados um diante do outro à mesa, Hoja empenhava-se em compreender: já que o mundo era redondo, como é que o horário das preces e do jejum devia ser indicado nos países nórdicos,

> onde a duração do dia e da noite variava tanto, que os homens chegavam a passar anos a fio sem ver a luz do sol? Outro problema era descobrir se haveria algum ponto da Terra onde as pessoas pudessem estar de frente para Meca qualquer que fosse a direção em que se virassem. (PAMUK, 2007, p. 41-42)

Essa terceira cena estabelece uma relação com diversas ideias de Dewey, pois o encontro entre o conhecimento formal/científico proporcionado pelos ensinamentos do escravo veneziano, e seus interesses religiosos lhe induz a novos interesses (*interesses indiretos/mediatos*, como diria Dewey) que os motivam para os estudos. Relação semelhante é possível com a proposição de Snyders de "trabalhar sobre o desejo", sugerindo uma espécie de "influência libertadora" (SNYDERS, 1988, p. 233-237), propondo, assim, que os conteúdos culturais sejam renovados de tal modo que o obrigatório (não-desejado, *a priori*) suscite nos alunos seu desejo profundo por eles. Snyders (1988, p. 277) afirma que "minha escola tem como objetivo extrair alegria do obrigatório. [...] Eu gostaria de uma escola que tivesse a audácia, que corre o risco de assumir sua especificidade".

Além disso, essa cena se relaciona, ainda, com outra ideia de John Dewey, apresentada no texto "Meu Credo Pedagógico", quando este diz que

> [...] a educação, portanto, é um processo de vivência, não uma preparação para a vida futura. [...] Acredito que a vida social da criança é a base da concentração, ou correlação, em todo o seu treinamento ou crescimento. A vida social fornece a unidade inconsciente e o pano de fundo de todos os seus esforços e todas as suas conquistas. [...] O progresso não está na sucessão de estudos, mas no desenvolvimento de novas atitudes para com as experiências, e novos interesses por elas.
>
> Acredito, finalmente, que a educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência; que o processo e o objetivo da educação são uma e única coisa. (DEWEY, 2005, p. 3-6).

Com isso, nota-se que a educação para Hoja está ocorrendo dentro de sua vivência (*insight* de aplicar o conhecimento em sua vida social) e

ele está também ressignificando elementos de sua vida social (dado que sua experiência religiosa se relaciona com os conhecimentos formais aprendidos), ressignificação esta que fomenta seu esforço/interesse para com projetos que se relacionam com a sua religiosidade: relógios para as preces; cálculos de horas para orações/jejuns; e investigação de posições geográficas frontais à Meca.

Considerações finais

Acreditamos que diante dos trechos do livro de Pamuk apresentados neste artigo, conseguimos ilustrar alguns diálogos entre o empírico escolar e algumas ideias do pensamento pedagógico de Georges Snyders e de John Dewey. Esperamos com este exercício de articulação entre teoria e prática na educação possa proporcionar uma pequena contribuição no sentido de uma possível diminuição do descolamento entre essas duas dimensões.

As três cenas escolhidas do livro evidenciam a aplicabilidade do conhecimento formal ou científico em situações da vida prática. Um exemplo é o contato alegre de Hoja com o novo conhecimento quando estudava/pesquisava sobre engenharia, astronomia, criação de um relógio absoluto, medicina etc., o que lhe permitiu, inclusive, vislumbrar a possibilidade de mudar seu mundo no âmbito religioso. Isso ilustra uma possível articulação de um paralelo com a ideia apresentada por Snyders quando este defende que a satisfação da cultura pode e deve levar à uma ação capaz de mudar alguma coisa no mundo.

As cenas apresentadas neste trabalho trazem à tona conceitos fundamentais apresentados por Dewey e Snyders. As três passagens baseiam-se essencialmente nos interesses do Hoja e o quão a presença do interesse do aluno é um elemento extremamente importante para o seu processo de aprendizado; ideia muito bem trabalhada por John Dewey.

Fazendo uma reflexão metafórica, consideramos que o processo educativo e todo trabalho pedagógico pode e deve levar em consideração o potencial mobilizador do interesse do aluno tal como um velejador pode se apropriar da capacidade de mobilização dos naturais e poderosos ventos alísios.

As cenas dialogam também com um dos fundamentos das ideias de Snyders ao defender que deve-se buscar uma satisfação escolar já no presente em que se dá o processo educativo, ou seja, no próprio contato com o conteúdo ou com a cultura. Uma vez que, segundo o autor, a escola não pode ser um exercício de resignação, um presente vazio, enfadonho, que simplesmente promete sucesso social no futuro. O trabalho pedagógico deve manter-se comprometido com uma "satisfação cultural" permitindo ao aluno a alegria aqui e agora, no contato com o conteúdo/cultura.

E, resguardada a problemática relação sob regime de prisão/escravização, não nos resta dúvida de que Hoja viveu grandes alegrias (no sentido snydeano) ao longo de seus estudos com o veneziano.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA VIEIRA, Renata. A obra de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro: introdução, apropriações e refluxo. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 59, p. 285-298, 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640363. Acesso em 12 jun. 2020.

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. **Dewey:** filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BARALDI, Sandro Adrián. **Dewey**: natureza, cultura, educação e democracia. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-175609/pt-br.php. Acesso em 11 jun. 2020.

BIN, Ana C. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-140309/pt-br.php. Acesso em 22 jan. 2020.

BRAUDEL, Fernand. Géohistoire: la société, l'espace et le temps. *In*: Braudel, Fernand. **Les ambitions de l'histoire**. Édition établie

et présentée par Roselyne de Ayala e Paule Braudel. Paris: Éditions de Fallois. 1997, p. 68-114.

CARVALHO, Roberto M. B. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**, v. 17, n. 32, p. 151-170, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10528/10074. Acesso em: 12 jun. 2020.

CASTRO, Aline H. I. **Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders:** rastros e rumos da alegria na escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

CORDEIRO, Jaime. O que é um clássico? A pedagogia de Snyders e a alegria na escola. *In*: PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério. (Org.). **Nós, os antigos**. 1. ed.São Paulo: Képos, 2014, v. 1, p. 47-64.

CUNHA, Marcus V. John Dewey: filosofia, política e educação. **Perspectiva**, v. 19, n. 2, p. 371-388, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10235/9618. Acesso em: 12 jun. 2020.

DE CAMILLIS, Lourdes S. Entrevista com George Snyders. **Zero-a-Seis**, v. 8, n. 13, p. 5-11, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/2069/1778. Acesso em: 12 jun. 2020.

DEWEY, John. Interesse e esforço. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. **Meu Credo Pedagógico**. Tradução: Bruna T. Gibson, novembro de 2005. School Journal, vol. 54, p. 1-9.

PAMUK, Orhan. **O castelo branco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PEREIRA, Eliana Alves et al. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-

161, 2009. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37. Acesso em: 10 jul. 2020.

RABÊLO, Fabiano C.; MARTINS, Osvaldo C.; MARTINS, Karla P. H. Autoridade e transferência: notas sobre O Castelo Branco, de O. Pamuk. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v24/1807-0329-pe-24-e42391.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, Rodrigo A. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Redescrições**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/14765/9919. Acesso em 12 jun. 2020.

SOUZA, Rodrigo A.; MARTINELI, Telma A. P. John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. **IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, v. 9, p. 10.762-10.776, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da Theoria de educação de John Dewey). *In:* DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Renata A.; ALMEIDA, Maria I. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 499-514, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201605141169.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

ORIGEM DOS VÍRUS CORONAS: COMO O MERCADO DE ANIMAIS INFLUENCIA NO SURTO DE DOENÇAS EM HUMANOS?

Cláudia Lilian Alves Dos Santos

INTRODUÇÃO

O surto pandêmico de 2020, o novo Coronavírus Sars-CoV-2, compreende a uma família de vírus já existentes, com representantes causadores de infecções em Humanos. Ainda não existe consenso científico no que se refere a fonte do novo Coronavírus da pandemia de 2020 e os possíveis vetores intermediários da SARS-CoV-2 (BENVENUTO et al, 2020). Pela etimologia da palavra "pandemia" (origem do grego) significa "de todo o povo" é caracterizada por ser uma epidemia infecciosa que se propaga por extensas regiões continentais e praticamente de forma simultânea entre os países. Gripe espanhola, Cólera, Tuberculose e Tifo são exemplos de pandemias consideráveis no percurso histórico da humanidade. Nas últimas duas décadas doenças causadas por vírus da família Coronaviridae foi responsável por duas pandemias importantes, a *Severe Acute Respiratory Syndrome* (SARS-CoV), em 2002 e a *Middle East Respiratory Syndrome* (MERS –CoV) em 2012 (XU et al. 2020).

A exploração de animais silvestres[1] gera implicações autodestrutivas a espécie humana através da tramitação de práticas negativas que implicam no surgimento de inúmeras doenças. As alterações antrópicas provocadas no ambiente natural, relacionadas principalmente a caça predatória da fauna nativa e comercialização ilegal de espécies, refletem na ecologia dos ecossistemas e maximizam a ocorrência de zoonoses (RENCTAS,

2001). A retirada do animal silvestre do seu habitat natural até o condicionamento e transporte submetem o animal a condições estressantes e carência de aporte nutricional adequado. Com efeito, esse manejo inapropriado tende a provocar uma baixa atividade dos mecanismos de ação do sistema imunológico e implicar no aparecimento de doenças transmissíveis ao homem (BOUER, 1998). Diante dessa problemática, surge uma indagação norteadora: como a exploração animal em mercado de fauna silvestre influencia no surto de doenças em humanos?

Para discutir sobre essa questão, esse estudo objetiva analisar como a exploração animal pode incidir na veiculação de zoonoses patogênicas, e em específico a família Coronaviridae, até atingir a nossa espécie. A fim de direcionar a leitura do estudo, esse artigo está estruturado em dois capítulos: O Capítulo 1 versa sobre "Caracterização dos vírus da Família Coronaviridae" e o Capítulo 2 sobre a relação do "Mercado de Animais silvestres e surto de doenças".

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa trata-se de uma revisão de literatura, mediante a uma análise qualitativa a luz do contexto teórico-cientifico, no intuito de favorecer a identificação de lacunas no conhecimento. Para atender a esse requisito, foram usadas fontes de dados de alta credibilidade científica: artigos em periódicos científicos de língua portuguesa, inglês e na legislação ambiental.

Termos delimitadores foram usados como mecanismo de busca para a pesquisa, palavras-chaves tais como: "reservatórios animais"; "zoonoses"; "pandemia and reservatórios animais"; "mercado de animais and epidemias"; "Sars-cov-2"; "Covid-19" e seus termos correspondentes traduzidos em inglês. As buscas foram procedidas através das plataformas de dados: Capes, Scielo, Google Scolar e base de dados Anita. O recorte temporal para levantamento de dados compreendeu de vinte anos atrás até o mês de julho do referido ano de 2020.

CAPÍTULO 1- QUEM SÃO OS VÍRUS DA FAMÍLIA CORONAVIRIDAE?

Nesse primeiro capítulo será esboçado sobre a caracterização da família Coronaviridae e as principais doenças epidêmicas/pandêmicas

dos vírus corona. A atual doença pandêmica do Covid-19 teve ponto de partida na cidade de Wuhan, província de Hubei - China, em dezembro de 2019.

1.1- O QUE CARACTERIZA A FAMÍLIA CORONAVIRIDAE?

Em 1975, o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (ICTV) descreveu uma nova família de vírus, família Coronaviridae (os COVs). Os coronavírus são vírus da ordem Nidovirales, da família Coronaviridae. A família Coronaviridae é um grupo de microrganismos de ácido nucleico de RNA contendo cerca de 30.000 nucleotídeos. A família é representada por dois gêneros, coronavírus e torovírus, similares na organização e expressão gênica e síntese de produtos metabólicos. (SIDDELL, 1995).

A estrutura viral dos coronavírus é constituída de: proteína nucleocapsídica (N), proteína Spike (S), proteína de membrana (SM) e glicoproteína de membrana (M) com um adicional glicoproteína de membrana (HE) (ROTTIER, 1995) (Figura 1).

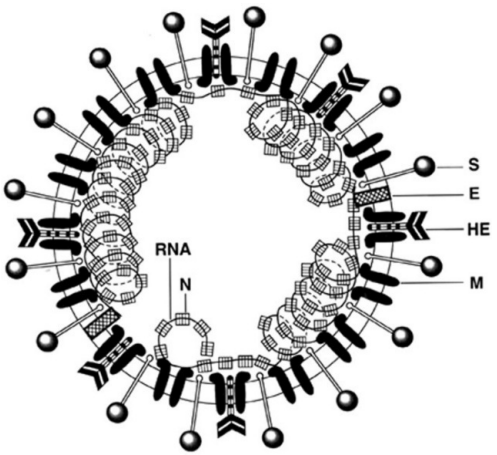


Figura 1. Estrutura viral dos coronavírus. Nucleocapsideo helicoidal (= associação de capsídeo com o ácido nucléico RNA). Glicoproteínas S, M e E. Alguns coronavírus expressam a glicoproteína HE. Elaborado por Fields et al. (1996) e modificado por Holmes (1999).

De acordo a taxonomia mais recente, destaca-se quatro gêneros de microrganismos da família Coronaviridae: Alphacoronavirus, Betacoronavirus, Gammacoronavirus e Deltacoronavirus. Os coronavírus causadores de doenças em humanos (HCoVs) são representantes do gênero alfa (HCoV--229E e HCoV-NL63) e beta (HCoV-HKU1, HCoV-OC43, o MERS-CoV -coronavírus da síndrome respiratória do Oriente Médio e o vírus SARS-CoV - coronavírus da síndrome respiratória aguda grave) Tabela 1).

Os representantes da família Coronaviridae causadores de doenças em humanos dos gêneros Alfa coronavírus e Beta coronavírus descritos até o dado momento estão listados na tabela 1.

Tabela 1. Representantes da família Coronaviridae causadores de doenças em humanos.

Gênero	Vírus (agente etiológico)	Doença	Ano de identificação	Fonte/ Reservatório
Alfa coronavírus	HCoV-229E	Resfriado comum a pneumonia e bronquiolite	1965	Morcegos
Beta coronavírus	HCoV-OC43	Resfriado comum a pneumonia	1967	Bovinos
Alfa coronavírus	HCoV-NL63	Infecções respiratórias leves a graves, crupe e bronquiolite	2004	Civetas (Paradoxurus) e Morcegos
Beta coronavírus	SARS-CoV	Síndrome respiratória aguda grave ou sars	2002	Morcegos
Beta coronavírus	HCoV-HKU1	Doença respiratória	2005	Provavelmente roedores
Beta coronavírus	HKU2	Síndrome diarreica aguda	2007	Porcos
Beta coronavírus	MERS-CoV	Síndrome respiratória do oriente médio ou mers	Identificado em 2012	Dromedários (camelos)
Beta coronavírus	SARS-CoV-2, novo betacoronavirus	Novo coronavírus-causador da doença covid-19	Descrito no final de 2019	Em investigação

Fonte: tabela elaborada e adaptada a partir dos dados de Brasil, 2020; Cespedes e Souza, 2020.

A família Coronaviridae é representada por uma classificação de vírus causadores de infecções respiratórias, varia desde um leve quadro gripal até a uma grave Síndrome Respiratória Aguda, podendo levar a óbito. Os sintomas clínicos para quadros mais leves da doença podem incluir desde casos assintomáticos até febre, tosse e/ou falta de ar. Em casos de maior gravidade, a infecção pode causar pneumonia ou dificuldades respiratórias com necessidade de uso de respiradores mecânicos, mas pouco frequente, a doença pode ser fatal. Dessa forma, compreender os aspectos estruturais e clínicos dos agentes infecciosos fornecem uma base histórica para o aprofundamento de surtos futuros.

1.2- FONTES DAS PRINCIPAIS EPIDEMIAS DA FAMÍLIA:

O histórico dos reservatórios advindos de origem animal pode sustentar indícios na investigação da fonte da pandemia atual através de indícios das possíveis fontes das principais epidemias e/ou pandemias de origem zoonótica da família Coronaviridae.

Dentre os gêneros de coronavírus causadores de doenças humanas os *Alphacoronavírus* e *Betacoronavírus* são agentes infecciosos principalmente de mamíferos, os *Gammacoronavírus* e os *Deltacoronavírus* infeccionam principalmente aves (WOO et al. 2009) (Figura 2). Os vírus da família causadores de doenças em humanos (HCoVs) correspondem ao gênero alfa (representados por HCoV-229E e HCoV-NL63) e beta (HCoV-HKU1, HCoV-OC43, MERS--CoV- coronavírus da síndrome respiratória do Oriente Médio e o SARS-CoV- coronavírus da síndrome respiratória aguda grave, e o Sars-CoV-2- causador da Covid-19-atual doença pandêmica de 2020). A exemplo, o HKU2, um beta conronavírus causador da síndrome diarreica aguda, disseminou porcos em 2018 e sua via de transmissão está associada aos morcegos.

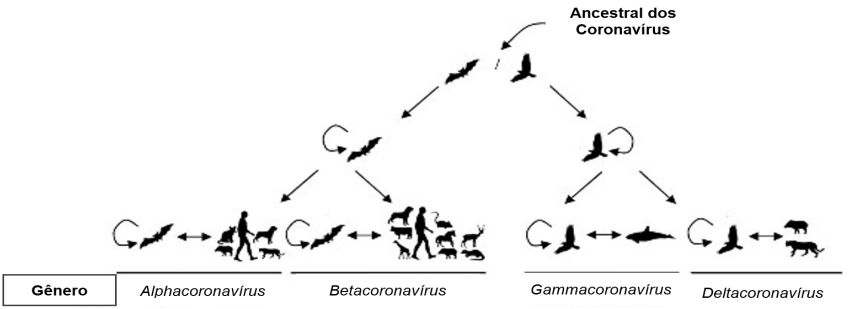


Figura 2. Representação dos quatro gêneros de coronavírus (*Alphacoronavirus, Betacoronavirus, Gammacoronavirus* e *Deltacoronavirus*) e relação com os reservatórios naturais. Fonte: Woo et al. (2012).

1.3- POSSÍVEIS RESERVATÓRIOS DO SARS-COV-2- PANDEMIA DO COVID-19: CONSIDERAÇÕES ATUAIS

Em 30 de janeiro do referido ano de 2020 a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou emergência em saúde pública e em 11 de março de 2020, decretou disseminação pandêmica do patógeno Covid-19 (XU et al. 2020). Covid-19 é a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, na qual 'CO' significa corona e faz referência ao formato de "coroa" das espículas do vírus- sítios de ligação para a célula parasitada, 'VI' para vírus e 'D' para doença (MUNSTER et al. 2020). O novo surto de pneumonia causada por uma nova cepa de Coronavírus, o Sars-CoV-2, rapidamente foi disseminada para outros vinte e quatro países (PENG et al 2020).

E quanto a fonte natural do Sars-CoV-2, o *Betacoronavírus* pandêmico atual de 2020? Embora não haja evidências com precisão a origem do Sars-CoV-2 (Figura 3), pesquisas realizadas por Li et al. (2020) e Lau et al. (2005) evidenciam que os morcegos-ferradura chineses (gênero *Rhinolophus*) são fortemente indicados como reservatório natural dessa linhagem de vírus, atribuído ao vírus do tipo SARS-CoV pertencente a mesma família do SARS-CoV-2.

O histórico dos reservatórios dos Coronavírus (CoVs) mostra associação com inúmeros hospedeiros, a maior parte dos estudos suge-

rem os quirópteros (morcegos) como principais fontes desses patógenos. Lu et al. (2020) apontam aves, mamíferos como ratos, cães, gatos, dromedários (camelos), civetas de palma (gatos selvagens asiáticos), como possíveis reservatórios dos COVs.

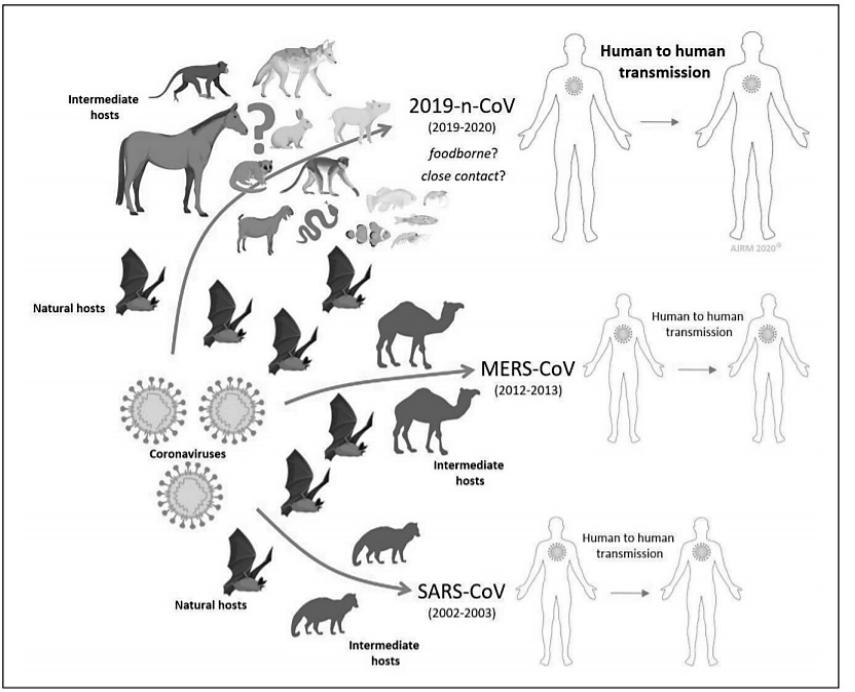


Figura 3- Infográfico representativo dos reservatórios animais em potencial e hospedeiros intermediários dos coronavírus causadores de doenças em humanos. Fonte: Rodriguez-Morales et al. (2020).

Em reflexo, estudos investigativos sobre evidências das fontes das doenças e como se comportam ao longo do processo histórico fornecem subsídios para a compreensão da evolução dos vírus da família. Além de fornecer subsídios de utilidade pública para medidas preventivas de possíveis surtos de doenças futuras em humanos.

CAPÍTULO 2- MERCADO DE ANIMAIS SILVESTRES E SURTO DE DOENÇAS

Nesse capítulo é esboçado como o condicionamento de animais no tráfico e em mercados livres podem se tornar fontes para o surgimento surtos de doenças pandêmicas através da recombinação gênica de microrganismos, ou seja, mutações genéticas.

2.1- IMPLICAÇÕES DA INTERFERÊNCIA HUMANA E EXPLORAÇÃO NO COMÉRCIO DE ANIMAIS

A interferência humana nas alterações dos habitats tem acelerado os impactos causados no meio ambiente (JOHNS; SKORUPA, 1987). Em reflexo, a fragmentação e destruição dos habitats decorrentes das ações antrópicas, se configura como uma das mais preocupantes ameaças à diversidade biológica (MYERS et al., 2000). Morini et al. (2007) atribui o entorno de mata das intermediações urbanas como o espaço mais alterado devido ao uso inapropriado de elementos da natureza e não atenção dada ao sustentável e a conservação dos recursos naturais. Com efeito, muitas espécies silvestres se deslocam em busca de refúgio nas áreas de vegetação ou em parques arborizados no interior das cidades.

Dean (1996) alerta sobre as causas dos efeitos negativos no meio ambiente: (I) desmatamento, extrativismo, caça predatória e comércio ilegal de animais silvestres e (II) exploração de pedaços de terra para o uso humano em atividades pastoris e na agricultura. Mazerolle e Villard (1999) ressaltam o quanto essas interferências humanas vem a afetar a ocorrência e uso do habitat por diversas espécies silvestres.

O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) conceitua animais silvestres ou de vida livre como "as espécies que ocorrem naturalmente dentro dos limites do território Brasileiro e suas águas jurisdicionais" (IBAMA, 1998). Os animais silvestres possuem sua proteção garantida pela lei desde 1967 (Lei Federal de Proteção à Fauna nº 5.197) e de punição contra condutas lesivas ao meio ambiente (Lei de Crimes Ambientais nº 9.605/98). Mesmo assim,

a comercialização ilegal de animais de vida livre caracteriza-se como a segunda maior ameaça à fauna brasileira (REDFORD, 1992).

A automutilação desencadeada por condições de *stress* do condicionamento inadequado é vista comumente em psitacídeos, aves como o papagaio verdadeiro, *Amazonas aestiva*. O processo de automutilação nesse animal é caracterizado pelo ato de arrancar suas próprias penas com o bico, ao atingir a pele pode causar lesões graves na musculatura. Ainda, as condições de stress em cativeiro causadas, por vezes, pela ausência de um aporte nutricional apropriado a espécie, mudança de habitat, frustração sexual e predisposição ao acesso a parasitas influi consideravelmente no surgimento de doenças e fontes em potencial de patógenos (WESTON et al. 2009). Em reflexo, o condicionamento animal durante o transporte e exposição no comércio de animais possibilita o cruzamento de contaminações exponenciais que podem favorecer o surgimento desses vírus letais para nós humanos.

O condicionamento de animais silvestres no tráfico e em mercados livres podem se tornar fontes para o surgimento surtos de doenças pandêmicas através da recombinação gênica de microrganismos, ou seja, mutações genéticas. A estimativa dada por Rocha (1995) corresponde a cada 10 animais que são retirados da natureza através do tráfico ilegal de animais silvestres apenas um único indivíduo sobrevive. Renctas (2001) atribui esse dado aos maus tratos e condicionamento subordinado a esses animais durante o transporte insalubre. Com efeito, a captura e as condições de isolamento em um recinto ou a superlotação em cativeiro refletem em inúmeros danos ao bem-estar desses animais, desde o desencadear de transtornos psicológicos a danos físicos, desde o desenvolvimento de quadros de depressão, a práticas de automutilação, até ferimentos letais (BRADSHAW et al., 2013).

2.2- DOENÇAS ZOONÓTICAS

A proximidade de humanos com animais silvestres como pet ou item alimentar se configura porta de entrada para a veiculação de diversas doenças de origem viral, bacteriana e parasitária. Segundo dados da OMS, as zoonoses são caracterizadas como patógenos de fontes

animais transmissíveis ao homem. A OMS acrescenta ainda que, cerca de 75% das doenças infecciosas emergentes são de causa zoonótica, veiculadas por espécies de vida livre ou animais domesticados de origem exótica, ou seja, de distribuição geográfica não originária de determinada região local.

Dados do último século apontam que pelo menos 14 doenças infecciosas ou parasitárias emergiram ou reemergiram, com notoriedade para ebola, dengue, chikungunya, zika, doenças bacterianas como salmoneloses, febre amarela advinda de macacos como reservatórios temporários, SARS- Síndrome respiratória aguda, sarampo, tuberculose, varíola, AIDS- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, gripes (influenzas humana, aviária e suína) e parasitoses (tripanossomíases). Mais de 75% das doenças supracitadas são originárias de agentes etiológicos microbianos de reservatórios animais (TUMPEY et al., 2002; SELEEM et al., 2010).

A exemplo, a indústria da caça na África movimenta recurso financeiro anualmente de alto valor comercial, esse contato próximo com espécies selvagens otimiza a frequência a exposição a retrovírus de primatas e outros agentes etiológicos, como vírus Ebola representado por um potencial de letalidade de 90% dos infectados. O H5N1-HP que iniciou no Sudeste da Ásia, em 2003, é um exemplo típico de agente transmitido por esses mercados de animais (ZANELLA, 2016). Vasconcellos (2001) registrou 280 mil casos/ano da doença salmonelose nos EUA associados a criação de tartarugas como animal de estimação. Em adição, o condesamento misto de espécies distintas submetidos a condições estressantes foi o provável precursor do surto da SARS na Ásia (STAVRINIDES; GUTTMAN, 2004) e da MERS-CoV relacionada ao consumo de carne e leite de dromedários (camelos) (ZANELLA, 2016). Em suma, animais de vida livre são fontes em potencial como reservatórios e hospedeiros de patógenos.

2.3- SURTO DE DOENÇAS ZOONÓTICAS EM HUMANOS: "SPILLOVER"

E quando o agente etiológico rompe a fronteira entre espécies diferentes? ou seja, quando o microorganismo antes circulante naturalmen-

te em determinada espécie silvestre transpõe para a espécie humana? Esse fenômeno é conhecido como "transbordamento zoonótico" ou no termo inglês "*Spillover*". O transbordamento zoonótico é influenciado por determinantes ecológicos, epidemiológicos e comportamentais do hospedeiro reservatório e do hospedeiro receptor para modelar o nível de exposição e susceptibilidade humana a doença. Na prática, possíveis mutações circulantes em espécies silvestres podem ser veiculadas para animais domésticos, a exemplo do gado – de estreito contato com humanos- e por sua vez, amplifica a potencialidade de transmissão de patógenos para pessoas (KARESH et al., 2012) (Figura 4).

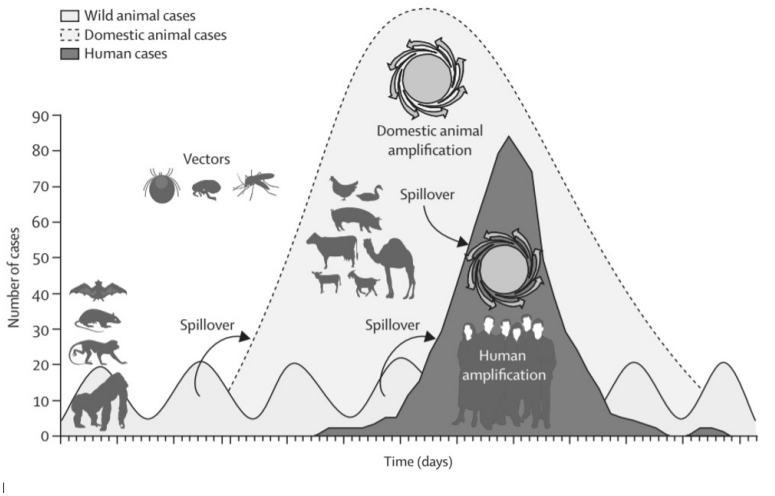


Figura 4- Patógeno de animais selvagens é veiculado para amimais domésticos (rosa); Surto em animais domésticos e transmissão da infecção para pessoas (verde claro); Possível transmissão de doenças de animais pets e amplificação da infecção para pessoas (em vermelho). Fonte: Karesh et al (2012).

Esses determinantes afetam a incidência e gravidade da infecção, podem ser divididos em três etapas funcionais relacionadas as principais rotas de transmissão: 1. Quantidade de patógeno disponível para o hospedeiro humano- chamada pressão do patógeno; 2. comportamento humano e do vetor define a exposição ao patógeno e 3. Influência dos aspectos individuais da genética, imunologia e fisiologia do hospedeiro humano receptor (PLOWRIGHT, 2017).

CONCLUSÃO

A investigação científica é fundamental para maiores elucidações no que se refere a fonte do novo Coronavírus da pandemia de 2020 e os possíveis vetores intermediários da SARS-CoV-2. Percebe-se uma prevalência de estudos sobre a origem da maioria dos vírus da família Coronaviridae está estritamente associada a exploração de animais de mercados da fauna silvestre. Os estudos da fonte das doenças e como se comportam ao longo do processo histórico fornecem subsídios para a compreensão da evolução dos vírus da família. Contudo, compreender as possíveis fontes de reservatórios do vírus patogênicos é de utilidade pública para medidas preventivas de possíveis surtos de doenças futuras em humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENUTO, D. et al. The 2019- new coronavirus epidemic: Evidence for virus evolution. **J Med Virol**.;1-5. 2020. doi: 10.1002/jmv.25688.

BOUER, J. Bichos colocam saúde em risco**. Jornal do comércio.** Recife. 1998.

BRADSHAW, G.A.; ENGEBRETSON, M. Parrot breeding and keeping: the Impact of capture and captivity. **Ann Arbor:** Animalsand Society Institute. 2013. Disponível em: http://www.animalsandsociety.org/public-policy/policy-papers/. Acesso em: 11 de junho de 2020.

DEAN, W. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira.** Trad. C.K. Moreira. São Paulo: Cia. das Letras. 1996.

IBAMA. Portaria nº 93/1998, de 07 de julho 1998, Importação e Exportação Fauna Silvestre, Brasília, DF. 1998.

JOHNS, A. D.; SKORUPA, J. P. Responses of Rain-Forest Primates to Habitat Disturbance: a review. **International Journal of Primatology,** 8(2):157-191. 1987.

KARESH, W. B. et al. Ecology of zoonoses: natural and unnatural histories. **Thelancet.** 380: 1936–45. 2012. Acesso em 22 de junho de 2020. Disponível em: https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2812%2961678-X

LAU, S.K.P. et al. Severe acute respiratory syndrome coronavirus-like virus in Chinese horseshoe bats. **Proc. Natl. Acad.** Sci. USA, v.102, n.39, p.14040–14045. 2005.

LI, P. et al. Transmission of COVID-19 in the terminal stage of incubation period: a familial cluster. **International Journal of Infectious Diseases,** China. 2020. DOI: 10.1016/j.ijid.2020.03.027. Disponível em: https://www.ijidonline.com/article/S1201-9712(20)30146-6/fulltext. Acesso em: 22 de junho de 2020.

MAZEROLLE, M.J.; VILLARD, M.A. Patch characteristics and landscape context as predictors of species presence and abundance: a review. **Ecoscience,** 6:117–124. 1999.

MUNSTER V. J. et al. A novel coronavirus emerging in china - key questions for impact assessment. **N Eng J Med.** Feb;382: 692-4. 2020. Disponível em: https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMp2000929?query=TOC

MYERS, N. et al. Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature,** 403: p. 853–858. 2000.

PLOWRIGHT, R. K. et al. Pathways to zoonotic spillover. **Nature reviews.** 2017.

REDFORD, K. H. The empty forest. **BioScience,** California, v. 42, n. 6, p. 412- 422. 1992.

RENCTAS. 1º relatório nacional sobre o tráfico da fauna silvestre. Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres. Brasília. 2001.

ROTTIER, P.J.M. **The Coronavirus Membrane Glycoprotein.** In: Siddell S.G. (eds) The Coronaviridae. The

Viruses, Springer, Boston, MA. 1995. Acesso em: 22 de junho de 2020. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-1531-3_6.

SELEEM, M. N.; BOYLE, S. M.; SRIRANGANATHAN, N. Brucellosis: a re-emerging zoonosis. **Veterinary Microbiology**, v.140, p.392-398. 2010. DOI:10.1016/j.vetmic.2009.06.021.

SIDDELL, S. G. The Coronaviridae, **Plenum Press,** New York. 1995.

STAVRINIDES J.; GUTTMAN, D.S. Mosaic evolution of the severe acute respiratory syndrome coronavirus. **Journal of Virology,** v.78: p.76-82, 2004. DOI: 10.1128/JVI.78.1.76-82.

TUMPEY, T. M. et al. Existing antivirals are effective against influenza viruses with genes from the 1918 pandemic virus. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,** v.99, p.13849-13854, 2002. DOI: 10.1073/pnas.212519699.

VASCONCELLOS, S. A. Zoonoses e saúde pública: riscos causados por animais exóticos. **Biológico**. 63(1/2): p. 63-5. 2001

WESTON, M.K.; MEMON, M. A. The illegal parrot trade in Latin America and its consequences to parrot nutrition, health and conservation. **Bird Populations,** v. 9, p. 76-83. 2009.

WOO, P. C. et al. Coronavirus diversity, phylogeny and interspecies jumping. **Exp Biol Med** (Maywood). 234 (10): p.1117-27. 2009. Doi: 10.3181/0903-MR-94.

XU, X. et al. Reassortment and evolution of current human influenza A and B viruses. **Virus Res**. Jul;103(1-2):55-60. 2004.

ZANELLA, J. R. C. Zoonoses emergentes e reemergentes e sua importância para saúde e produção animal. **Pesq. agropec. bras.,** Brasília, v.51, n.5, p.510-519. 2016. DOI: 10.1590/S0100-204X2016000500011.

SUGESTÕES DE LEITURA E CONSULTA

ANDERSEN, K.G. et al. The proximal origin of SARS-CoV-2. **Nat Med.** https://doi.org/10.1038/s41591-020-0820-9. 2020.

KARESH, W.B et al. Wildlife trade and global disease emergence. **Emerging Infectious Diseases**, v. 11, p. 1000–1002. 2005.

LUNA, E. J. A.; SILVA J. R**. Doenças transmissíveis, endemias, epidemias e pandemias.** In FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: população e perfil sanitário. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/ 2013. Vol. 2. p. 123-176. 2013.

MMA- Ministério do Meio Ambiente. Biodiversidade. Disponível em https://www.mma.gov.br/biodiversidade.html

SOUZA, M. J. One health: zoonoses in the exotic animal practice. **Vet Clin North Am Exot Anim Pract**. 14(3). p. 421-6. 2011.

TESFAHUNEGNY, W. A review on zoonosis and avian influenza (bird flu): a literature review. **The Journal of Zoology Studies,** v. 3, n. 2, p. 6-22. 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Joint FAO/WHO Expert Committee on Zoonoses. Third Report. Geneva, **Technical Report Series,** 378. 127p. 1967.

O ENSINO DE FÍSICA POR PROFESSORES NÃO LICENCIADOS EM FÍSICA: DESAFIOS E OBSTÁCULOS METODOLÓGICOS

Wanderson Silva de Sousa
Antônio Cícero de Andrade Pereira

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo identificar e relacionar os possíveis problemas que o ensino de Física pode apresentar quando não lecionado por um profissional licenciado na área. Objetivou também analisar, por meio de suas narrativas e reflexões, os docentes que lecionam a disciplina de Ciências no 9° ano do ensino fundamental, em escolas da rede pública no município de Itaueira, Piauí.

A disciplina de Ciências no programa escolar do 9º ano do ensino fundamental, em geral, é constituída por conteúdos de Química e Física, que são divididos (na maioria das vezes) entre os dois semestres do ano letivo. Tais conteúdos são desenvolvidos como se fossem disciplinas separadas e desconexas, apesar de serem ministradas pelo mesmo professor (MILARÉ; ALVES-FILHO, 2010). Partindo dessa perspectiva é natural questionarmos se a formação do professor de Ciências é suficiente para suprir este caráter interdisciplinar.

Nesse contexto, no Brasil formam-se um número pequeno de professores de Física em comparação aos docentes graduados em Biologia, Química e Matemática. Com isso, o ensino fundamental acaba

proporcionando o primeiro contato da disciplina de Física para os alunos, quase sempre, por licenciados de outras áreas (MELO; CAMPOS; ALMEIDA, 2015). Para verificação desta realidade, bastam adentrar nas escolas e observar biólogos, químicos, matemáticos entre outros, ministrando aulas de Física. Essa realidade ocorre principalmente no 9° ano do Ensino Fundamental, onde na maioria das escolas, inicia-se o contato formal com a disciplina.

As dificuldades e problemas que afetam o sistema de ensino em geral, e particularmente o ensino de Física, não são recentes e têm sido diagnosticados há muitos anos, levando diferentes grupos de estudiosos e pesquisadores a refletirem sobre suas causas e consequências (ARAÚJO; ABID, 2003).

Diante destas considerações o presente trabalho é extremamente relevante, pois contribui com novos elementos através das reflexões por meio das narrativas de professores não licenciados em Física que lecionam a disciplina Ciências no último ano do ensino fundamental, analisando os desafios e as dificuldades metodológicas encontradas por estes profissionais ao lecionar esta disciplina, culminando assim para posteriores estudos dentro da temática.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como método de investigação a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2010) responde a questões muito particulares, uma vez que, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Este estudo foi aplicado com seis professores não licenciados em Física que lecionam a disciplina Ciências no 9° ano do Ensino Fundamental em escolas da rede pública no município de Itaueira, Piauí, entre os meses fevereiro e março de 2019. Sendo que, para esta pesquisa, optamos por utilizar a entrevista semi-estruturada face a face com os sujeitos, visando incentivar um diálogo reflexivo entre as partes, o entrevistador (pesquisador) e o entrevistado (professor).

Baseando-se nisso, a pesquisa foi conduzida em três escolas da rede pública do município de Itaueira, Piauí, onde realizamos seis entrevistas a partir da disponibilidade de cada professor, onde todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme aponta as regulações de ética em pesquisa com seres humanos em consonância com a Resolução nº 196/96, respeitando assim sua liberdade de expressão dentro do tema proposto. Estas entrevistas tiveram como finalidade a obtenção das informações necessárias à investigação, visando compreender quais desafios e obstáculos metodológicos são encontrados pelos professores não licenciados em Física ao lecionar a disciplina Ciências para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas em Itaueira, Piauí.

Para a análise e interpretação dos dados, relacionamos os resultados obtidos por meio das entrevistas com a revisão bibliográfica de forma concomitante tendo como diretrizes norteadoras os objetivos deste trabalho.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Na história da Física no Brasil, essa disciplina, diversas vezes, foi tratada com descaso ou trabalhada de maneira equivocada em nossos educandários e universidades (MELO; CAMPOS; ALMEIDA, 2015). Claro que devemos lembrar que tal descaso não é privilégio apenas deste ramo de conhecimento. Nesse contexto, é notória a necessidade de formar mais professores de exatas e mais especificamente de Física para atuarem no sistema educacional do país.

De acordo com Mendonça (2011) esta realidade têm as seguintes especificidades: de um lado, as instituições formadoras buscando atrair candidatos para esta subárea das ciências exatas, a fim de dar conta da crescente demanda de professores de Física capaz de suprir as redes de ensino. De outro, as dificuldades encontradas pelos próprios alunos para o prosseguimento e conclusão do curso.

Contudo, mais que formar professores é necessário formar bons professores e pesquisadores nessa área. Atualmente observam-se muitas escolas e alunos sofrendo com a falta desse profissional. Não é difícil

verificar também que isso se dá pelo fato da falta de valorização, principalmente financeira, dos profissionais de educação (MELO; CAMPOS; ALMEIDA, 2015).

No Brasil, temos poucos dados empíricos confiáveis para afirmar algo sobre os conhecimentos dos professores de Física, seja sobre o domínio que tem dos conteúdos e processos da Física, seja dos conteúdos e processos educacionais. No entanto, é mais ou menos consensual que professores de Física recém-formados têm um domínio limitado da Física e dos processos científicos empregados na Física (BORGES, 2002).

O ensino de Física enfrenta inúmeros problemas em relação ao desinteresse dos alunos em aprender os conteúdos e aplicabilidades que regem esta disciplina. Além do mais o aprendizado em sala de aula é insuficiente. Os conceitos fundamentais em Física são vistos de maneira muito rápida, sendo que a maior parte da carga horária do professor é utilizada para a resolução de exercícios, os quais, em geral são repetitivos e usam aplicações diretas de fórmulas envolvendo operações matemáticas (RIBEIRO, 2005).

Estas e outras características fazem com que a Física na educação básica esteja em crise, além da falta e/ou despreparo dos professores, das más condições de trabalho, do reduzido número de aulas, e da progressiva perda da identidade do currículo. Diante disso, o ensino de Física na educação contemporânea estimula a aprendizagem mecânica de conteúdos desatualizados (MOREIRA, 2014).

Segundo Wener e Becker (2005), já se passaram mais de cem anos de história desde a introdução da Física nas escolas no Brasil, mas suas abordagens continuam fortemente identificadas com aquela prática de cem anos atrás, sendo caracterizada como um ensino voltado para a transmissão de informações através de aulas expositivas, onde o aluno é visto como agente passivo no processo de construção do conhecimento.

Normalmente o índice de reprovação nesta disciplina no final do ano letivo ou semestre é elevado. Na maioria das vezes os alunos dão importância à memorização de fórmulas, equações e "macetes", que contribuem de maneira negativa no processo de aprendizagem e não fazem relação entre o conhecimento físico e o mundo real, ou seja, o aluno não consegue perceber o vínculo entre o que é estudado em sala de aula, com a natureza ou até mesmo seu dia a dia (RIBEIRO, 2005).

Diante desse cenário, a qualificação é crucial para que o ensino não seja meramente técnico e mecânico, mas que tenha contribuição na vida escolar, e seja o motor de transformação social (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2001). De fato, o professor deve buscar e aperfeiçoar seus procedimentos metodológicos em sala para que ao final do processo o aluno tenha sucesso em alcançar desenvolvimento intelectual (MEDEIROS, 2005).

Segundo Galiazzi et al. (2001), as atividades experimentais nas escolas de ensino básico estão presentes há mais de um século, sendo influenciadas pelo trabalho experimental que é desenvolvido nas universidades. Porém, sua prática foi intensificada a partir de meados da década de sessenta, inicialmente nos Estados Unidos, e depois abrangendo países como o Brasil.

De acordo com Laburú (2005) as atividades experimentais constituem uma das importantes ferramentas no ensino de Física, onde sua utilização pode ser uma das alternativas na tentativa de melhorar o ensino de Física, uma vez que, este tipo de atividade pode testar uma ideia científica, ilustrar ideias e conceitos vistos em aula teórica, descobrir ou formular uma lei acerca de um fenômeno específico, ou seja, ver na prática o que ocorre na teoria (BORGES, 2002).

Diante desta realidade, os PCN +, destacam que:

> É indispensável que a experimentação esteja sempre presente ao longo do processo de desenvolvimento das competências em Física, privilegiando-se o fazer, manusear, operar, agir, em diferentes formas e níveis. É dessa forma que se pode garantir a construção do conhecimento pelo próprio aluno, desenvolvendo sua curiosidade e o hábito de sempre indagar, evitando a aquisição do conhecimento científico como uma verdade estabelecida e inquestionável. Isso inclui retomar o papel da experimentação, atribuindo-lhe uma maior abrangência para além das situações convencionais em laboratório (BRASIL, 2002, p. 81).

Contudo, o ensino das ciências físicas e naturais no país está fortemente influenciado pela ausência da prática experimental, dependên-

cia excessiva do livro didático, reduzido número de aulas, currículo desatualizado e descontextualizado e profissionalização insuficiente do professor (PEDRISA, 2001; DIOGO; GOBARA, 2007).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterizamos os participantes desta pesquisa pela nomenclatura P1, P2, P3, P4, P5 e P6, com idades que variam entre 26 e 35 anos. Com relação à formação, três professores são graduados em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, dois possuem graduação em Matemática e um em Química. Destes apenas P1 e P3 possuem pós-graduação de nível *Lato Sensu*.

Diante disso, iremos expor de forma sistemática os principais questionamentos que foram feitos aos professores, divulgando suas reflexões acerca da temática em estudo e analisando-as quando pertinentes.

Perguntamos aos professores, "durante a sua graduação, o(a) senhor(a) teve contato com disciplinas específicas de Física? Se sim, qual a sua relação com a(s) disciplina(s), considerando seus aspectos positivos e/ou negativos?"

Observamos diferentes discursos, dentre estes podemos destacar o da professora P3, que deu ênfase nos aspectos negativos:

> "Durante a minha graduação tive contato com a disciplina de Física aplicada às Ciências Biológicas, a disciplina apresentava conceitos complexos na área da Física, a mesma era abordada de maneira específica e o professor não tinha a flexibilidade em associar os fenômenos físicos às aplicações práticas englobando as Ciências Biológicas. Por esses motivos, não desenvolvi apreço pelos conhecimentos que a disciplina ofertava" (P3).

De acordo com Lelis (2001) a formação de professores vem sendo aprofundada através de problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras, como por exemplo, a falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos. Diante desse cenário, verificamos que a ausência de aplicação da práxis pedagógica durante a formação inicial

docente da professora P3, com relação à disciplina de Física Aplicada às Ciências Biológicas, pode limitá-la no uso de recursos didático-metodológicos.

Quando questionados se as competências desenvolvidas durante o processo de formação refletem em suas práticas pedagógicas e se estas práticas são utilizadas em sala de aula na abordagem dos conteúdos de Física, alguns professores relataram que mesmo diante de diversas dificuldades, utilizam algumas práticas pedagógicas no ensino de Física no 9° ano do Ensino Fundamental. Contudo, observamos uma contradição a este processo na reflexão da professora P3:

> "Durante o processo de formação, desenvolvi uma série de habilidades e competências nas quais refletiram diretamente na construção da minha práxis pedagógica, porém este reflexo só é colocado em prática quando leciono aulas da disciplina na qual sou formado, as ideias fluem com mais facilidade, facilitando assim desenvolver uma aula diferenciada. Isso não ocorre quando leciono os conteúdos de Física, devido não ser a minha área de formação, dificultando a elaboração e associação da teoria e a prática" (P3).

Segundo Melo, Campos e Almeida (2015), esses fatores podem ser refletidos por várias questões como, por exemplo, aquelas relacionadas à motivação do próprio professor, pois este sendo de outra área, torna-se natural que ele a priorize. Outro fator é a dificuldade que estes podem ter em lecionar alguns conteúdos específicos da área.

O professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Com isso, suas técnicas devem ser aprimoradas constantemente e seus métodos e metodologias de ensino, consequentemente, atender às necessidades que vão surgindo (VEIGA, 2006).

Ainda analisando as reflexões transcritas acima pela professora P3, achamos por bem expor as ideias de Ricardo (2005), onde este afirma que um ensino por competências representa, dentro da nova legislação, uma possibilidade de superação do ensino de Física atualmente desenvolvido nas escolas. Ou seja, quer libertar-se e transcender do ensino

tradicional, recheado por conceitos, leis e fórmulas tratados de forma desarticulada em relação ao mundo vivido pelo aluno e pelo professor.

Sabendo que as práticas pedagógicas são primordiais para relacionar teoria e prática, os professores foram questionados acerca de quais metodologias estes se apropriam quando ministram aulas de Física para estudantes do 9º ano. Os sujeitos da pesquisa relataram que dificilmente associam a teoria à prática, contudo apenas a professora P2 afirmou utilizar a prática experimental abordando os conteúdos de Física.

> "Busco sempre que possível associar a teoria à prática pedagógica, diante da realidade que se encontra a escola e os alunos, utilizo a prática experimental associando-a aos conteúdos introdutórios de Física, vale ressaltar que as práticas experimentais que utilizo nas aulas são sempre de baixo custo, produzidos geralmente com materiais que são encontrados facilmente e levados pelos alunos para a aula, isso porque infelizmente não temos laboratório na escola" (P2).

A realização de experimentos em Ciências representa uma excelente ferramenta para que o aluno concretize o conteúdo e possa estabelecer relação entre a teoria e a prática. A atividade experimental deve oferecer condições para que os alunos possam levantar e testar suas ideias e suposições sobre os fenômenos científicos que ocorrem no seu entorno (SOUZA, 2013).

Segundo Cavalcante (S/D) a falta de conhecimentos básicos em leitura, interpretação de textos, e dificuldades com a matemática básica, são fatores que prejudicam a aprendizagem do estudante logo no primeiro contato com a Física.

Diante dessa realidade, os professores foram instigados a refletir sobre as principais dificuldades encontradas ao ministrar aulas de Física e como estas poderiam ser resolvidas, atribuindo ações que visam sanar estes percalços vivenciados pelos alunos. Nesse contexto, destacamos a resposta da professora P1:

> "As dificuldades são grandes ao ministrar os conteúdos introdutórios de Física no 9° ano, por não ser da área não possuo

> domínio suficiente dos conteúdos, quando comparados com os docentes licenciados em Física, acabo tendo que estudar mais para planejar uma aula, diante disso, por conta do pouco tempo, termino replicando as metodologias que já foram utilizadas em anos anteriores" (P1).

Ainda analisando as respostas para a presente pergunta, percebemos que o professor P6 relaciona a dificuldade com relação à contextualização dos conteúdos.

> "Por ser formado em matemática, ao lecionar os conteúdos de Física, a parte que eu mais trabalho com os alunos são as fórmulas, os cálculos e as operações envolvendo as diversas leis físicas, acredito que por não ser da área apresento dificuldades em trabalhar as teorias, vejo que é necessário buscar uma formação continuada para aprimorar os conhecimentos na área a fim de contribuir para o desenvolvimento de um ensino consistente relacionando a teoria, os cálculos e a prática pedagógica" (P6).

Atualmente, no processo de ensino-aprendizagem, é necessário investir na formação continuada dos professores não licenciados em Física. Para Wengzynski e Tozetto (2012), a perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina a formação.

Ao perguntar aos professores participantes da pesquisa, quais estímulos e/ou recursos são proporcionados pela Escola, e quais deveriam ser investidos, que permitiria ao docente desenvolver suas práticas pedagógicas no ensino de Física, desta forma favorecendo suas práticas, todos os sujeitos relataram que a escola incentiva o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas dentro de suas limitações, porém todos relataram a necessidade de um laboratório na instituição para facilitar o desenvolvimento destas práticas no ensino de Física. Com isso, destacamos a resposta do professor P5:

> "A escola na qual trabalho incentiva bastante o desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas, assim como o desenvolvimento de projetos como feira de ciências no qual os conhecimentos físicos estão inseridos, dentre outas atividades interdisciplinares que a escola apoia, contudo, acredito que a escola deveria investir na construção de um laboratório, pois este poderia ser utilizado de maneira para facilitar a práxis pedagógica, assim como desenvolver em nossos alunos habilidades de cunho científico" (P5).

Diante disso, Zimmermann (2004) acredita que as práticas investigativas em laboratório podem contribuir para que a escola contribua mais ainda no processo de ensino aprendizagem e construção do conhecimento científico na educação básica.

Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 02).

Concluímos as entrevistas pedindo aos professores que fizessem uma projeção de como eles se veem, profissionalmente, daqui a 5 anos e se pretendem continuar lecionando Física ou se há a possiblidade de cursar licenciatura em Física. Vejamos suas respostas:

> "A sociedade está em constante transformação, com isso, daqui a 5 anos me vejo mais preparada para enfrentar estas mudanças no meio educacional, principalmente quanto ao ensino de Física, buscarei aprimorar minha prática pedagógica e desenvolver habilidades que não possuo hoje ao lecionar Física, pretendo continuar lecionando a disciplina, contudo não pretendo cursar licenciatura em Física" (P1).

> "Me vejo como uma profissional que buscará qualificações a fim de acompanhar o desenvolvimento da educação. Dentre

> estas qualificações buscarei fazer uma especialização em metodologias do ensino de Física, pois pretendo continuar ministrando esta disciplina nos anos finais do ensino fundamental, contudo não pretendo cursar licenciatura em Física" (P2).
>
> "Daqui a 5 anos, me vejo realizado profissionalmente e consciente de que todas as experiências que tive até hoje servirão para me fortalecer e me preparar para os desafios do dia a dia que a educação me proporciona. Futuramente, não pretendo continuar lecionando esta disciplina, e digo ainda que não me vejo cursando a mesma" (P3).
>
> "Pretendo alcançar todos os objetivos em vista atualmente, contribuindo sempre para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Pretendo continuar lecionando os conteúdos de Física, porém não pretendo cursar Física" (P4).
>
> "Trabalhar com educação é um desafio, diante disso, daqui a 5 anos me vejo pronto para enfrentar todos os desafios que aparecer, uma vez que, as experiências acumuladas em sala de aula durante esses anos contribuirão mais ainda para minha segurança, principalmente em relação ao ensino de Física, pretendo continuar lecionando a disciplina de Física nos anos finais do ensino fundamental, porém não pretendo cursar Licenciatura em Física" (P5).
>
> "Daqui a 5 anos pretendo enriquecer mais ainda meu currículo com cursos de formação continuada, na busca de me sentir cada vez mais preparado para lecionar a disciplina de Física, mesmo continuando a lecionar os conteúdos introdutórios de Física, não pretendo ingressar no curso de Licenciatura em Física" (P6).

Diante das observações feitas com base na análise das reflexões dos professores, percebemos que apenas a professora P2 associa a teoria à prática pedagógica, dando como exemplo, a utilização da prática experimental associando-a ao conteúdo teórico visto em aula.

Uma informação relevante relatada por quase todos os professores é que estes pretendem continuar lecionando a disciplina Física, mesmo

diante da falta de preparo e/ou carência em habilidades, por serem de outras áreas. Contudo, todos os professores afirmaram que não pretendem cursar Licenciatura em Física futuramente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas apresentados pelo ensino de Física podem estar ligados aos procedimentos metodológicos adotados pelos professores de Ciências não licenciados em Física, o que justifica à falta de conhecimento adequado para introduzir os conceitos iniciais de Física presentes no currículo do 9º ano do ensino fundamental.

Outro problema verificado é a carência de profissionais formados na área, limitando o processo de ensino-aprendizagem, o que pode acarretar desinteresse dos alunos por conta de aulas descontextualizadas, criando um pensamento fragmentado destes com relação aos conteúdos presentes no currículo da disciplina Ciências, o que prejudicaria seus desempenhos ao ingressar no ensino médio.

Baseado nisso, destaca-se a importância da qualificação dos profissionais (professores) para atuarem de maneira inovadora e com maior eficiência, preparando-os para a aplicação de melhores técnicas e/ou recursos que possam contribuir para mostrar ao aluno a importância do conteúdo de Física.

A relevância do presente trabalho dá-se por se tratar de uma pesquisa que preconiza a necessidade de estudos posteriores, pois contribui com novos elementos através das reflexões por meio das narrativas de professores não licenciados em Física que lecionam a disciplina Ciências nos anos finais do ensino fundamental, onde se analisou os desafios e as dificuldades metodológicas encontradas por estes profissionais docentes.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. S. T.; ABID, M. L. V. S. **Atividades experimentais no ensino de Física:** diferentes enfoques, diferentes finalidades. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 25, n. 2, p. 176-194. 2003.

BORGES, A. T. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n. 3, p. 291-313, dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática, e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/Semtec. 2002.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. **Perspectivas de Ensino de Ciências.** Porto, Portugal: Centro de Estudos de Educação em Ciências, 2001.

CAVALCANTE, K. **A Importância da Matemática do Ensino Fundamental na Física do Ensino Médio.** Canal do Educador, Estratégia de Ensino, Física. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-importancia-matematica-ensino-fundamental-na-fisica-.htm> Acesso em 14 de jun de 2019.

DIOGO, R. C.; GOBARA, S. T. **Sociedade, educação e ensino de física no Brasil**: do Brasil Colônia ao fim da Era Vargas. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 17., 2007, São Luis. Anais... São Luis: Sociedade Brasileira de Física, 2007.

FONTANA, M. J. F.; FÁVERO, A. A. **Professor reflexivo:** uma integração entre teoria e prática, Revista de Educação do IDEAU, Alto Uruguai, vl. 8, n. 17, Jan./Jun. p. 1-15. 2013.

GALIAZZI, M. C. et al. **Objetivo das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores.** Ciência & Educação, v.7, n.2, p.249-263. 2001.

LABURÚ, C. E. **Seleção de experimentos de Física no ensino médio: uma investigação a partir da fala dos professores**. Investigação em Ensino de Ciências, v. 10, n. 2, 2005.

LELIS, I. A. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor:** Mudança de Idioma Pedagógico? Campinas, SP: Cedes, 2001.

MEDEIROS, R. **Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem?** Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire,v. 1, n. 1, p. 1-14, 2005.

MELO, M. G. A.; CAMPOS, J. S.; ALMEIDA, W. S. **Dificuldades encontradas por professores de Ciências para ensinar Física no Ensino Fundamental**. R. Bras. de Ensino de C&T, vol 8, n. 4, set-dez/2015.

MENDONÇA, C. P. D. E. **A formação de professores de Físicana visão de formandos e recém-formados**: um estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora. Presidente Prudente. Dissertação – Universidade Estadual Paulista, 2011.

MILARÉ, T.; ALVES-FILHO, J. P. **Ciências no nono ano do ensino fundamental:** da disciplinaridade à alfabetização científica e tecnológica. Rev. Ensaio. Belo Horizonte. v. n. 12 p. 101 – 120, mai/ago., 2010.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2010.

MOREIRA, M. A. **Grandes desafios para o ensino de Física na educação contemporânea.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

PEDRISA, C. M. **Características históricas do ensino de ciências**. Ciência & Ensino, Campinas, n. 11, p. 9-12, 2001.

RIBEIRO, M. R. **Análise das dificuldades relacionadas ao ensino de Física no nível médio.** 2005. 47f. Monografia (Graduação em Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

RICARDO, E. C. **As Ciências no ensino médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: da proposta à prática. Ensaio:**

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.10, n.35, p.141-160, 2005.

SOUZA, A. C. **A experimentação no ensino de ciências: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem.** 2013. 34f. Monografia (Especialização) Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Paraná, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino:** novos tempos, novas configurações. Papirus Editora, 2006.

WENER, C. R.; BECKER, R. **Ensino de Física:** objetivos e imposições no Ensino Médio. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências Vol. 4 Nº 1. 2005.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. **A Formação Continuada de Professores e as suas contribuições para a aprendizagem da Docência**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2012, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2012.

ZIMMERMANN, L. **A importância dos laboratórios de ciências para alunos da terceira série do ensino fundamental**. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

COVID-19 E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DIFICULDADES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Andrezza do Espirito Santo Cucinelli
Leandro Lucas Faccin

1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade foi marcada por epidemias assustadoras, não apenas pelos números de óbitos alarmantes, mas também pela necessidade urgente de modificações nos hábitos de vida.

Atualmente, a pandemia de COVID-19 está assustando a população mundial devido a sua elevada taxa de transmissão que, aliada a falta de medicamentos e vacinas, obrigou a adoção de medidas restritivas para mitigar seus efeitos. Como resultado, diversos segmentos sociais foram afetados e na educação, provocou mudanças importantes. Desta maneira, este trabalho teve como propósito investigar a qualidade da educação oferecida aos jovens do ensino médio, matriculados nas redes pública e privada de Cachoeiro de Itapemirim, após as alterações repentinas no modo de ensino-aprendizagem. Assim como averiguar, a partir da análise dos principais dispositivos legais, se o direito a educação está sendo mantido.

Para cumprir seu objetivo, este artigo iniciou com uma breve apresentação do município, assim como o impacto da pandemia de COVID-19 e as alterações que a mesma provocou na educação em Cachoeiro de Itapemirim. Em seguida realizou uma breve abordagem sobre os

principais instrumentos legais inerentes a educação. Após, foi apresentada a metodologia de pesquisa, assim como os resultados obtidos e a discussão fundamentada nos princípios legais abordados anteriormente. E por fim, as considerações finais, ressaltando os principais pontos observados neste trabalho e sugerindo pesquisas posteriores para aprofundar assuntos que precisam de uma investigação pormenorizada.

2 O MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Cachoeiro de Itapemirim é um município localizado ao sul do Estado do Espírito Santo. Desenvolveu-se às margens do Rio Itapemirim, sendo seu nome uma referência as cachoeiras, ou cachoeiros, deste rio. Por localizar-se no último trecho navegável, a região portuária se desenvolveu rapidamente e, viabilizou todo o desenvolvimento econômico e o acesso da metrópole para as trocas comerciais. Desde a época colonial, se destaca como uma das principais cidades econômicas da região, principalmente em função das atividades garimpeiras e cafeeiras, mas também pelos plantios de cana – de – açúcar, bananas e mandioca. Devido a sua importância econômica foi a primeira cidade da província a construir rede férrea e, a primeira do estado, a possuir rede elétrica e a se urbanizar (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2020).

As principais vias de acesso ao município são terrestres, pela ferrovia Vitória, pelos portos internacionais e através da proximidade com o aeroporto de Vitória, capital do Estado. Por isso, Cachoeiro, devido à proximidade e relação com a região metropolitana de Vitória e devido ao tráfego intenso de passageiros e cargas pelos principais tipos de transporte existentes foi classificado como risco moderado alto para a transmissão do vírus SARS-CoV-2 (ESPÍRITO SANTO, 2020a).

A COVID-19 é uma síndrome respiratória aguda (SARS), cujo agente causador é o vírus SARS-CoV-2, que teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. Devido a facilidade de transmissão pela via respiratória, de pessoa a pessoa (ZHU et al., 2020), atingiu mais de 180 países em apenas três meses, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a classificá-la como pandemia, em 11 de março do ano vigente.

O Brasil foi o primeiro país da América do Sul a apresentar casos registrados da doença. Data de 26 de fevereiro o primeiro registro confir-

mado da doença, na cidade de São Paulo (CRODA et al., 2020). A taxa de transmissibilidade varia de país para país, mas segundo alguns estudos, a taxa brasileira é uma das maiores observadas, sendo que uma pessoa contaminada pode passar a doença para até três pessoas (CROKIDAKIS, 2020). Mesmo antes da ocorrência de casos no país, foi sancionada a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, pelo Ministério da Saúde. Conhecida como a Lei da Quarentena, estabeleceu as medidas para mitigar os efeitos decorrentes da pandemia, com ênfase nas medidas não farmacológicas, como o isolamento social e a quarentena (BRASIL, 2020).

Quase um mês após o primeiro registro no país, Cachoeiro de Itapemirim confirmou seu primeiro caso, em 20 de março, por um viajante. E, em 11 de abril, o primeiro caso de transmissão comunitária, quando não é possível identificar a origem da contaminação, indicando que a doença já se espalhou geograficamente.

3 DIREITOS HUMANOS E O ACESSO A EDUCAÇÃO

O direito a educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, integrando o conjunto de direitos sociais fundamentais. Demonstra-se, com isso, o importante destaque que este direito possui ao ser colocado juntamente com outros direitos sociais constitucionalmente estabelecidos. Apenas declará-lo como direito não garante a educação a todos os brasileiros. Assim, também foram definidos, a nível constitucional, alguns aspectos necessários para garantir o acesso à educação, que deve ser oferecido a todos, sem distinção, focando este nos níveis mais basilares do ensino (TAVARES, 2009).

No artigo 205 da Constituição detalha o que se pretendia ao estabelecer o direito a educação enquanto direito social, ressaltando para o fato de que o Estado assumindo responsabilidade na garantia deste direito, não isenta a responsabilidade da família, sendo um direito de responsabilidade cooperativa entre Estado e família. O referido artigo traz que "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Melhor elucidando o conteúdo normativo deste artigo, ensina José Afonso da Silva (2005, p.838) que:

> a educação, como processo de reconstrução da experiência, é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado. Tal concepção importa elevar a educação à categoria de serviço público essencial, que ao Poder Público impende possibilitar a todos — daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo quê a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é meramente secundária e condicionada (arts. 209 e 213).

O direito a educação, enquanto direito social, obriga o Estado a ofertar o acesso a todos os interessados, preferencialmente àqueles que não possam custear uma educação privada ou particular (TAVARES, 2009).

No que tange ao artigo 206 da Constituição, vem inserido em seu escopo os princípios que fundamentam o ensino brasileiro, sendo em sua maioria de eficácia plena e diretamente aplicáveis. Dessa forma, por um lado enquanto "o art. 205 enuncia que a educação é um direito de todos e obrigação do Estado e da família, o art. 206, em seus diversos incisos, estabelece uma série de diretrizes que devem ser observadas pelo Estado e pela família na realização do direito a educação" (SARLET, 2017, p. 649).

Para garantir o dever constitucional de um ensino fundamental e obrigatório a Constituição prevê em seu artigo 211 que "a união, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (BRASIL, 1988). Isto posto, devem os municípios atuarem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal atuarem prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Cabe destacar que a própria constituição já determinou em seu artigo 212 que "A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, (...), na manutenção e desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1988). Com a obrigatoriedade de parte das receitas serem destinadas a educação, demonstra-se a preocupação com a educação e sua importância para a sociedade.

Cabe pontuar, que importante discussão quanto ao direito à educação no Brasil se dá em uma esfera da qualidade do ensino prestado pelo ente público ou privado, visto que somente garantir o acesso ao ensino, apesar de conquista louvável, não necessariamente garante um ensino de "qualidade" e capaz de cumprir com funções expostas na própria Constituição (art. 205, CF) como o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidade e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2020), nesse prisma aponta de forma magistral Ingo Wolfgang Sarlet (2017, p. 655) que:

> Tema que se insere na problemática mais ampla do direito a educação e se manifesta tanto do ponto de vista da dimensão objetiva quanto da dimensão subjetiva, ademais de defensiva e prestacional, é o de que não basta assegurar um direito a igual acesso à educação de modo a cobrir ao menos na esfera do ensino fundamental e médio todos os possíveis e necessários beneficiários (sem prejuízo do dever de progressividade também ao ensino superior), e também o da qualidade do ensino e da pesquisa, crucial não apenas para impedir a saída de analfabetos funcionais do sistema de ensino (público e privado), mas para garantir um nível de formação suficiente para um inserção eficaz e produtiva na vida profissional, política, social, econômica e cultural, no sentido de uma cidade ativa e qualificada.

Não obstante, para que seja possível garantir este ensino de "qualidade" é preciso viabilizar as condições básicas para a manutenção do aluno nas instituições de ensino, dirigindo políticas públicas para o público alvo e as efetivando, afim de os alunos, principalmente os que possuem condições sociais e financeiras mais precárias possam manter seus estudos de forma regular.

Cabe destacar, no que tange a essa materialização de condições básicas para o acesso e permanência do educando no ensino formal, que o artigo 208 da Constituição, além de assegurar o ensino público e gratuito a todos os cidadãos, garante ainda a) o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos, inclusive para os que não puderam cursar na idade apropriada; b) acesso progressivo ao ensino médio gratuito; c) acesso aos

portadores de deficiência com direito a atendimento especializado fornecido de forma gratuita; d) educação infantil gratuita as crianças com até 5 anos de idade; e) acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística e f) oferta de ensino noturno regular.

Ainda, nesse sentido, levando em consideração a grande desigualdade social existente no país, a Constituição assegura ainda a necessidade de programas suplementares de alimentação, fornecimento de material didático-escolar, assistência à saúde, atividades sociais e esportivas e transportes, de forma a garantir o acesso e a permanência do educando ao ambiente escolar. Assim, deve existir cooperação mútua entre o Estado e a família na garantia do acesso à educação, pois ambos são responsáveis na garantia de acesso a esse direito ao estudante.

Nesse prisma, para tratar de maneira mais específica os programas suplementares e, para instituir os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum que visa respeitar os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais (art. 210, CF) a união por meio de sua competência privativa (art. 22, CF) legislou estabelecendo as bases da educação nacional através da Lei federal de nº 9394/1996.

Conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é o dispositivo normativo infraconstitucional de maior importância na ordem jurídica brasileira a tratar da educação. É composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos assuntos, instituindo normativas que vão desde a educação básica até o ensino superior.

Nessa perspectiva, a LDB trata mais especificamente das competências de cada ente federativo para melhor viabilizar a continuidade dos estudos pelos educandos, como por exemplo, determinando normas ao transporte dos alunos. Nesse aspecto, cada ente federativo é responsável por fornecer o transporte dentro da sua rede. As confusões acerca da disponibilização de transportes aos alunos das redes estaduais levaram a incorporação de um inciso no artigo 11 da LDB, através da Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, permitindo a celebração de pactos, colaborações e/ou convênios no fornecimento do transporte escolar entre as duas esferas. Ressaltando que aos alunos do ensino médio, o Município só poderá firmar acordos de transporte se estiver dentro da

sua área de atuação e se existirem recursos para tal, após o cumprimento das exigências educacionais pertencentes ao seu âmbito de atuação.

Destaca-se que não existe dispositivos legais que delimitem o trajeto dos transportes ou a distância a ser percorrida pelo aluno de sua residência ou escola até o ponto de ônibus. A determinação dos trajetos e pontos de parada são determinados pelo Poder Público. Não existe obrigatoriedade do Estado de pegar os estudantes em sua residência e/ou instituição de ensino.

O Município de Cachoeiro de Itapemirim possui o Cartão Cidadão que é um cartão eletrônico para embarque em transportes públicos do município. Não concede reduções no valor da passagem, apenas facilita a utilização da moeda digital ao invés da cédula, uma vez que não precisa de troco nas transações, agilizando a viagem. Porém, ao utilizá-lo numa segunda passagem sequencial, esta não será cobrada. Além disso, existe uma versão para estudantes da rede municipal denominada Cartão/Passe escolar, instituída pela Lei Municipal nº 3.783/1992. Com ele os estudantes de qualquer nível do ensino regular pagam meia tarifa nos ônibus urbanos do município.

No que tange a alimentação dos alunos, além da já mencionada base constitucional (art.208, CF) e também presente no artigo 211 §1º, esta encontra-se presente também na lei 9394/96 (LDB) no artigo 4, que determina: "O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII – atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

Cabe então aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a tarefa de organizar e de financiar ações que efetivem o direito à alimentação dos alunos do ensino básico. Para alcançar essa finalidade, por meio da lei 11.947/2009, o governo federal instituiu o programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), passando a oferecer alimentação e ações de educação alimentar e nutricional para os estudantes de todas as etapas da educação pública.

Mediante esta lei, é repassado pela União aos Estados e Municípios um determinado valor por aluno para cada dia letivo, variando o valor a depender da etapa e da modalidade de ensino do aluno. Além

disso, a lei prevê que 30% do valor repassado pelo programa deve ser investido na compra direta de produtos vindos da agricultura familiar, visando estimular o desenvolvimento sustentável e econômico das comunidades.

Durante a pandemia de COVID- 19, a Lei 11.947 (2009) foi alterada para permitir, durante a suspensão das aulas em razão de situação de emergência/calamidade pública, a distribuição de alimentos adquiridos com os recursos do PNAE.

> Art. 21-A. Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae.

Quanto ao CAE a que a lei se refere, são os conselhos de alimentação escolar, órgão colegiado que possui caráter fiscalizador e de assessoramento. Está instituído nos Estados, Distrito Federal e municípios e possui grande importância nas tomadas de decisão necessárias a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (ESPÍRITO SANTO, 2020a).

O estado do Espirito Santo distribuiu mais de 100 mil cestas básicas aos alunos da rede pública estadual de ensino, cadastrados no Cad-único no mês de maio, fazendo um investimento de mais de 8 milhões de reais.

4 METODOLOGIA

O presente estudo descritivo transversal foi realizado com discentes do município de Cachoeiro de Itapemirim, obedecendo às normas das Resoluções CNS/MS 466/2012 e 510/2016. A coleta de dados foi realizada prospectivamente, através do formulário on-*line* desenvolvido para este trabalho, usando o Formulário Google® sem identificação

dos participantes. O formulário foi disponibilizado pelas redes sociais Instagram, Facebook e Whatsapp, de forma pública e, portanto, foi respondido através de computadores, telefones celulares ou tablets. Os dados foram coletados no período de 15 de junho de 2020 a 12 de julho de 2020.

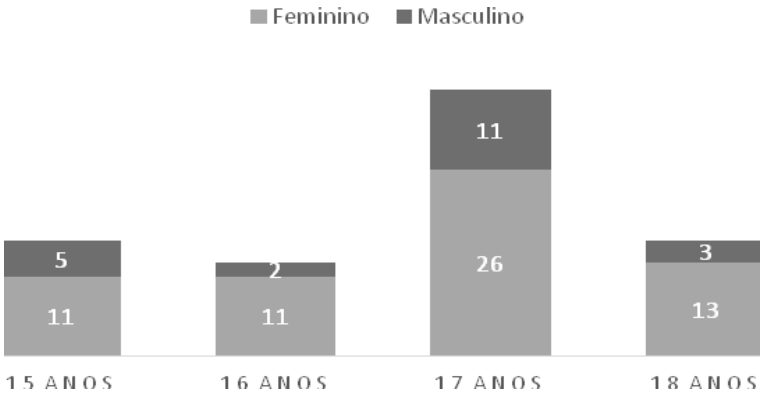
O formulário apresentou 64 questões com a finalidade de identificar o perfil dos estudantes participantes e verificar as principais dificuldades encontradas para manterem seus estudos durante o período da pandemia, assim como avaliar se o direito e acesso à educação continuaram a ser garantidos nesse contexto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi respondido por noventa e um discentes que estudam em escolas do Município de Cachoeiro de Itapemirim. Desse total, apenas cinco alunos informaram não morar no município. Nenhum dos participantes declarou ser portador de deficiência.

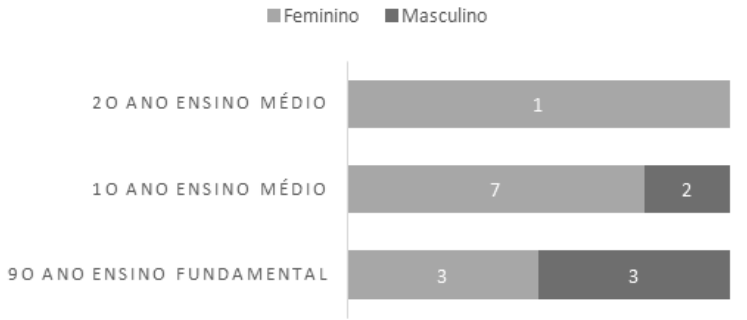
O recorte deste estudo teve como objetivo analisar os alunos do ensino médio sendo assim, nove participantes foram excluídos, uma vez que não possuíam a idade recomendada para ingresso neste nível de ensino. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) recomenda a idade de quinze anos para ingresso no ensino médio, embora não seja uma idade limite. Mesmo a Resolução CNE/CEB nº 06 (2010), que define as diretrizes operacionais para a matrícula da educação infantil e do ensino fundamental, recomendando datas limites para o ingresso nestes níveis, não promoveu alterações na determinação etária dos alunos ingressantes no ensino médio. Sendo assim, dentre os oitenta e dois participantes deste estudo, 45,1 % representam alunos com 17 anos, seguidos das idades de 15 e 18 anos com os mesmos percentuais de representatividade (19,5 % cada) e alunos com 16 anos representando 15,9 % do total de participantes, conforme verificado na figura 1. Além disso, a maioria dos estudantes se classificaram como pertencentes ao gênero feminino em todas as idades.

Figura 1 – Quantidade de participantes de acordo com a idade e gênero.



Fonte: Os autores.

Figura 2 – Quantidade de alunos com 15 anos de idade no ensino fundamental e médio distribuídos por gênero.



Fonte: Os autores.

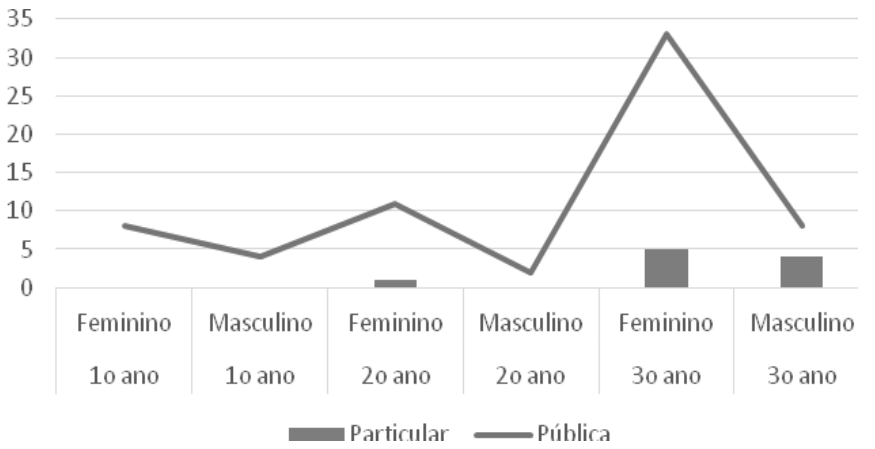
Como pode ser verificado na figura 2, 37,5 % (6) dos alunos com idade de 15 anos, não ingressaram no ensino médio e estão no último ano do ensino fundamental, sendo a quantidade distribuída igualmente entre os sexos e todos pertencentes à rede pública de ensino. Isso posto, retirou-se esse quantitativo das análises posteriores, de forma a só participar da análise dos dados alunos já ingressantes no ensino médio, totalizando setenta e seis participantes.

Comparando com os dados do censo de 2019 realizado pela Secretaria de Educação (ESPÍRITO SANTO, 2020b), o município de Cachoeiro de Itapemirim teve 5.648 matrículas no ensino médio. Isso significa que o total de participantes deste estudo representa 1,35 % dos estudantes de ensino médio do município citado.

Do total de participantes do ensino médio verifica-se que 86,8 % (66) alunos pertencem a rede pública, enquanto 13,2 % (10) pertencem a rede particular de ensino. Também se verifica que, em todos os níveis do ensino médio, há mais representantes do sexo feminino do que do sexo masculino. Vale ressaltar que o questionário oferecia três opções de resposta para o quesito gênero - feminino, masculino e outro -, e que a última opção não foi marcada por nenhum participante (Figura 3).

De acordo com a figura 3, observa-se que o número de participantes da rede particular é baixo em todos os níveis do ensino médio e concentra um número um pouco mais expressivo no último ano. Enquanto a rede pública apresentou representantes em todos os níveis. E a maioria dos participantes (65,8 %) são alunos do terceiro segmento.

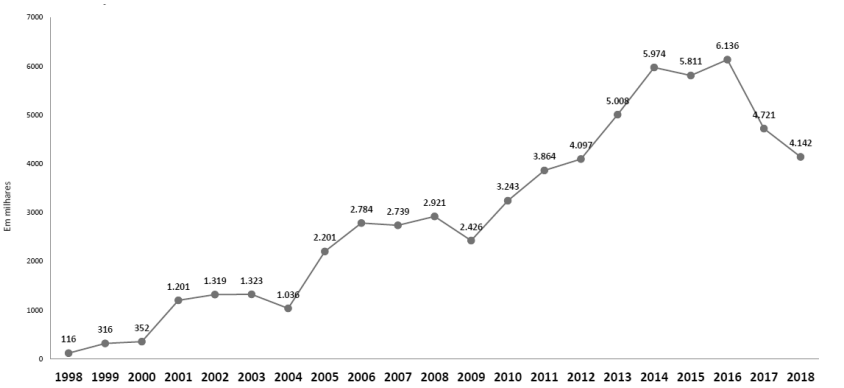
Figura 3 – Distribuição dos alunos do ensino médio por ano nas redes pública e privada.



Legenda: Alunos participantes da rede particular (em azul) e da rede pública (vermelho) de ensino. **Representantes na rede particular**: 1º ano: não tiveram representantes da rede particular; 2º ano: (1) feminino; 3º ano: (5) femininos e (4) masculinos. **Representantes na rede pública**: 1º ano: (8) femininos e (4) masculinos; 2º ano: (11) femininos e (2) masculinos e 3º ano: (33) femininos e (8) masculinos. **Fonte:** Os autores.

A atual pandemia de COVID-19 e a necessidade urgente de troca da modalidade de ensino ofertada, sem um planejamento prévio que visasse a manutenção da qualidade do ensino, acabam por ser um motivo de preocupação ainda maior para aqueles que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Segundo dados do censo da educação superior de 2018 (INEP, 2019), o número de participantes vem diminuindo consideravelmente desde 2016 (figura 4). Acredita-se que a crise na educação, provocada pela pandemia, contribuirá para uma redução ainda maior no número de participantes no ENEM. Primeiro devido à dificuldade de acesso de alguns alunos aos recursos tecnológicos necessários para manutenção dos estudos de forma remota. Segundo, pela redução na qualidade do ensino oferecido aos alunos, principalmente os da rede pública de ensino. Terceiro, porque muitos, independente da rede de ensino a qual seja integrante sofrerão, mais ou menos intensamente, as dificuldades financeiras oriundas da pandemia, que pode vir a afetar o ensino dos alunos nos próximos anos, reduzindo ainda mais a participação no ENEM.

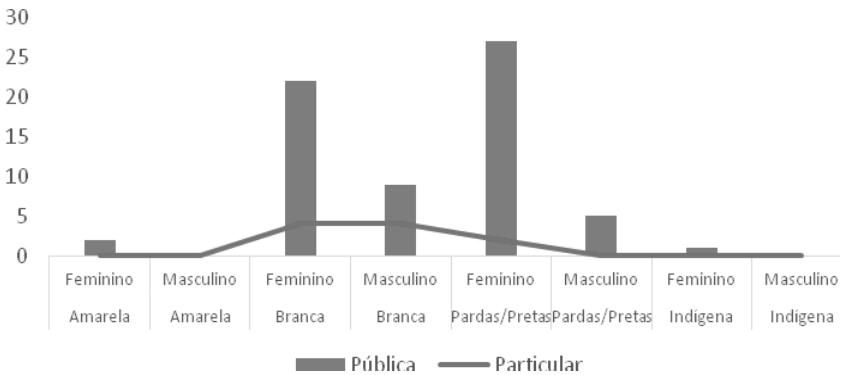
Figura 4 – Número de participantes do ENEM no período de 1998 a 2018.



Legenda: O gráfico mostra a evolução do número de participantes do ENEM. Desde 1998 ocorre elevação no número de participantes, com pequenas quedas nos anos de 2000, 2004, 2009. A partir de 2009, este número esteve em ascensão. Nos dois últimos anos verifica-se uma queda significativa do número de participantes. Esses dados são nacionais. **Fonte:** INEP, 2019.

De acordo com diferentes indicadores sociais e econômicos brasileiros, a população parda/preta frequentemente está relacionada a baixos índices econômicos, sanitários, de saúde e de educação, ficando a margem dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição de 1988. Os dados da população deste estudo refletem esses indicadores uma vez que, a maioria dos declarantes de cor parda/preta pertencem a rede pública de ensino, sendo o gênero feminino a maior parte desta população. Em seguida, se enquadram os declarantes de cor branca, maioria da rede particular, mas também apresentam grande quantitativo na rede pública de ensino. Apenas 02 participantes declararam ser de cor amarela e 01 de cor indígena, todos do sexo feminino (figura 5).

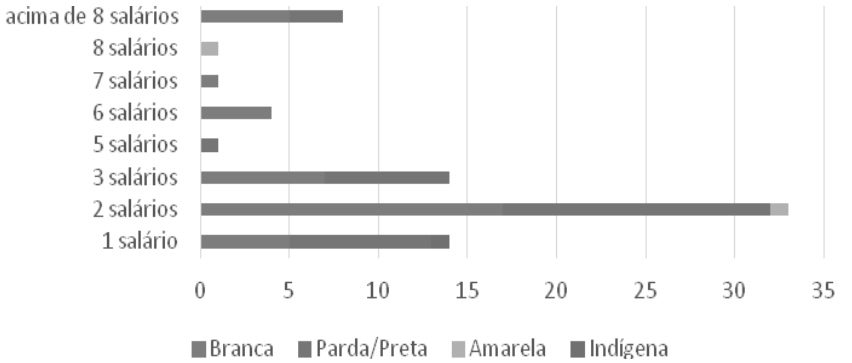
Figura 5 – Distribuição dos participantes de acordo com o gênero, cor da pele e rede de ensino.



Legenda: Dentre os 76 participantes deste estudo apenas: 01 declarou-se como cor de pele indígena e 02 como cor de pele amarela, sendo ambos os casos do sexo feminino. Não tiveram representantes de pele amarela ou indígena do sexo masculino. **Fonte:** Os Autores.

O levantamento realizado mostrou que a maioria dos participantes tem renda familiar entre 01 e 03 salários mínimos, sendo a distribuição praticamente equitativa entre os estudantes brancos e os pardos/pretos. Também se verificou uma distribuição muito próxima entre aqueles que possuem renda familiar acima de 8 salários, quando classificados pela cor. O único indígena participante declarou renda familiar de 01 salário mínimo, enquanto os 2 participantes amarelos declararam rendas de 02 e 08 salários, respectivamente (figura 6).

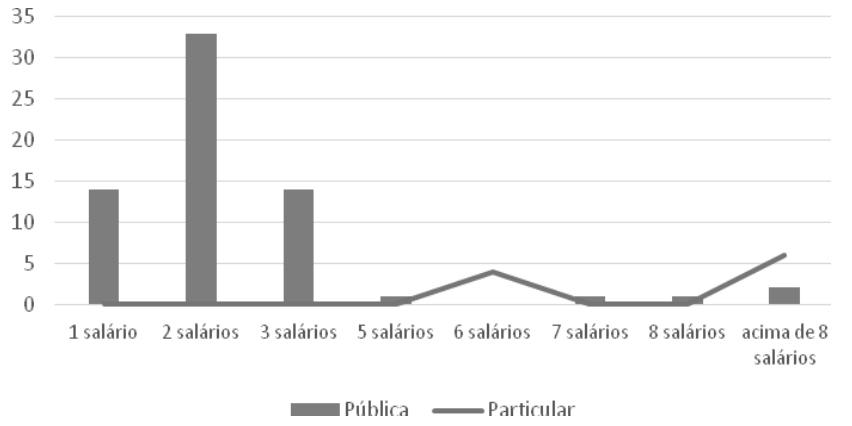
Figura 6 – Distribuição da renda familiar dos estudantes de acordo com a cor da pele.



Legenda: Distribuição dos participantes de acordo com a cor e a renda familiar declarados. **Fonte:** Os Autores.

Comparando a renda familiar com a rede de ensino, observou-se que a maioria dos que possuem renda familiar abaixo de 06 salários mínimos estão matriculados na rede pública de ensino. Os que declaram renda familiar de 06 salários, totalizando 4 alunos, estudam na rede particular de ensino. Dentre os que declararam renda familiar a partir de 7 salários (10 estudantes), 02 estudam na rede pública e 06 na rede particular de ensino.

Figura 7 – Distribuição dos participantes de acordo com a renda familiar e rede de ensino.

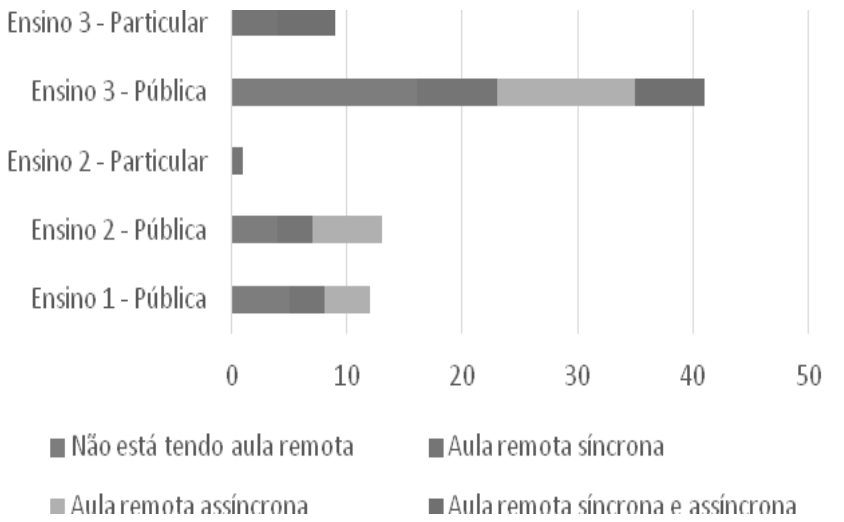


Fonte: Os Autores.

Todos os participantes alegaram que antes da quarentena suas aulas eram apenas presenciais, à exceção de um que alegou que tinha aulas presenciais e pela internet no mesmo período.

Assim, os participantes deste estudo estão sofrendo os impactos da mudança abrupta da modalidade de ensino. A figura 8 mostra a distribuição dos alunos que estão tendo aulas remotas, síncronas e/ou assíncronas, e os que não estão tendo aulas remotas, de acordo com a série do ensino médio em que estão matriculados. Os dados mostram que a maioria dos alunos, nos três níveis do ensino médio, na rede pública, não está tendo aulas durante a pandemia. Entre aqueles que estão no último ano, e que por isso estariam no momento de prestar o ENEM, o número de alunos sem aulas é ainda maior, quando comparado ao primeiro e segundo segmentos. Enquanto isso, todos os alunos da rede particular estão tendo aulas remotas, síncronas e/ou assíncronas.

Figura 8 – Quantidade de alunos com aulas remotas e sem aulas de acordo com o ano do ensino médio.

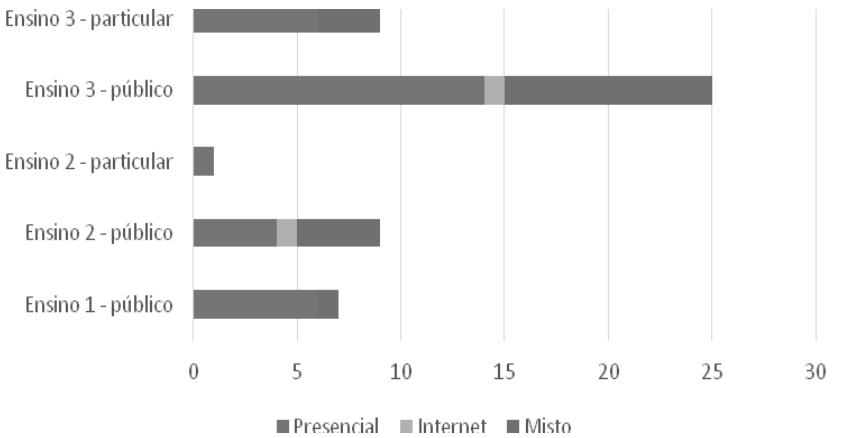


Legenda: Ensino 1, 2 e 3 referem-se ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, respectivamente. **Fonte:** Os Autores.

Dos cinquenta e um (51) alunos que estão tendo aulas remotas, apenas três declararam estar gostando do ensino remoto, sendo um representante do 2º ano da rede pública e dois representantes do 3º ano do ensino médio, da rede pública e privada, respectivamente.

Por isso, a maioria (60,8 %) dos alunos com aulas remotas declarou preferir apenas aulas presenciais. Enquanto 35,3 % (18) dos alunos gostariam de ter regime misto de aulas (figura 9).

Figura 9 – Preferência dos alunos de acordo com a modalidade de ensino.

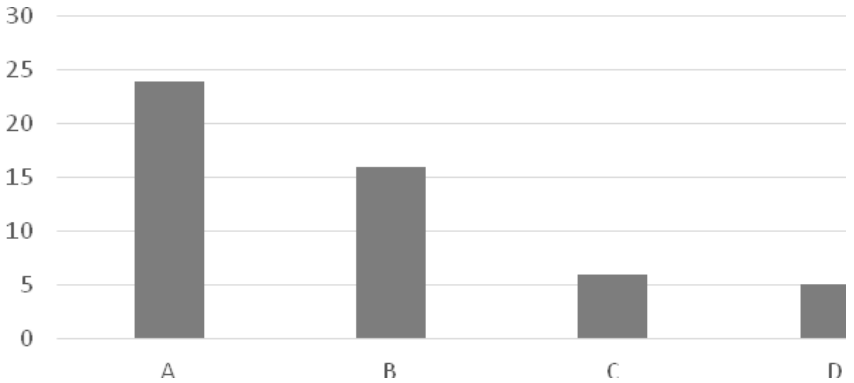


Legenda: Ensino 1, 2 e 3 referem-se ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, respectivamente. **Fonte:** Os Autores.

Quando perguntados se consideram as aulas remotas suficientes para o aprendizado, apenas três (03) responderam que sim, sendo todos do 3º ano do ensino médio, 01 da rede pública e 02 da rede particular de ensino.

No entanto, a maioria (52,9 %) dos alunos estão estudando apenas com as aulas remotas oferecidas pela instituição de ensino. O restante dos alunos está buscando formas de complementar o estudo, seja através de conteúdos gratuitos, seja através de aulas particulares, conforme a figura 10.

Figura 10 – Formas alternativas para complementar o ensino remoto.

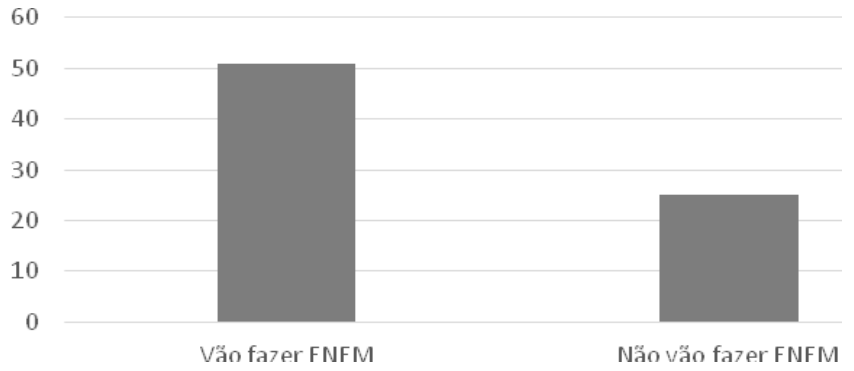


Legenda: A – Estudando apenas com as aulas on-*line* e o material didático; B - material gratuito na internet; C - pagando aulas particulares e D - pagando aulas particulares e buscando material gratuito na internet. **Fonte:** Os Autores.

Apesar da maioria dos alunos não estarem buscando formas complementares de ensino, 78,4 % consideram não estar preparados para a próxima série caso todo o conteúdo deste ano seja oferecido apenas on-*line*.

Esses dados tornam-se ainda mais relevantes ao verificar que 67,1 % (51) dos participantes declararam que vão prestar o ENEM este ano (figura 11).

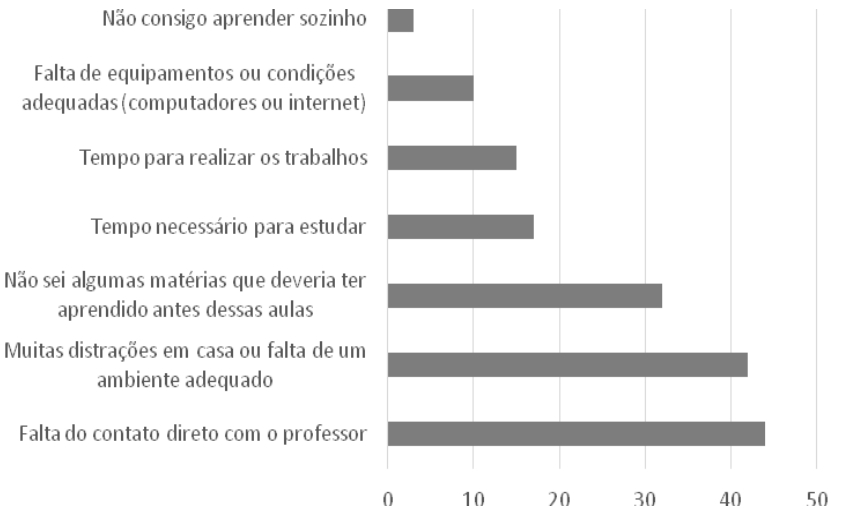
Figura 11 – Quantitativo de participantes que irão fazer o ENEM este ano.



Fonte: Os Autores.

As principais dificuldades apontadas pelos participantes estão relacionadas à falta de contato direto com o professor, seguida de muitas distrações ou falta de ambiente adequado para estudar. Em terceiro lugar, a falta de conhecimentos prévios para o entendimento da matéria atual, indicando uma defasagem no estudo anterior a pandemia (figura 12). Essa pergunta permitia espaço para considerações e, três alunos indicaram dificuldades em conciliar o ensino remoto com o horário de trabalho. Vale ressaltar que, o participante poderia marcar mais de uma opção e, por isso, o somatório de respostas ultrapassa o número de participantes.

Figura 12 – Principais dificuldades com o ensino remoto.



Fonte: Os Autores.

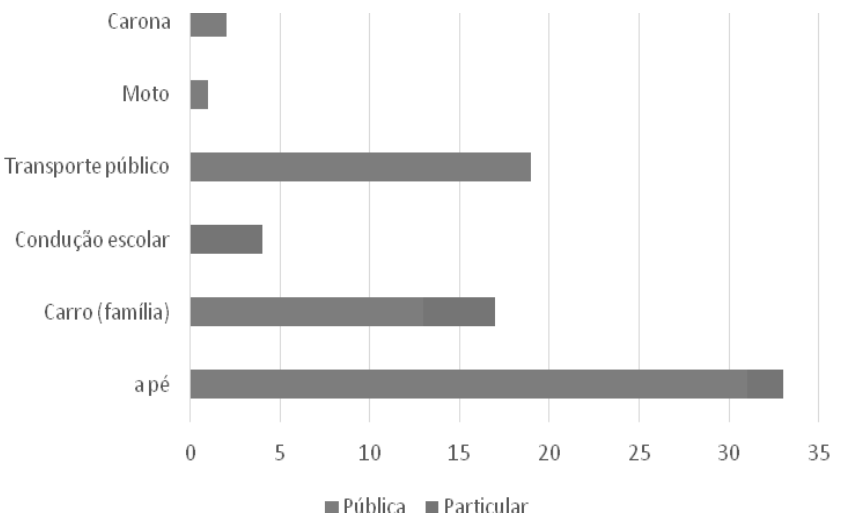
Apesar do resultado acima, somente 27 (35,5 %) participantes afirmaram não possuir um ambiente propício para estudar, tendo que dividi-lo com outras pessoas durante seus estudos. Isso leva a crer que as distrações sejam o segundo principal motivo de dificuldades para o ensino remoto, conforme apresentado na figura 12.

Os alunos pertencentes à rede particular de ensino informaram que as instituições estão permitindo flexibilização do pagamento das

mensalidades. Apenas um participante alegou estar pagando a mensalidade normal e que, por isso, pensa em trancar a matrícula, caso o ensino remoto continue no segundo semestre. Os demais não tem interesse em trancar a matrícula.

A maioria dos alunos da rede particular se deslocavam até a instituição de ensino, no período anterior a pandemia, através de carro, seja com algum familiar, seja através de condução escolar. A outra maneira relatada foi a pé. Entre os alunos da rede pública de ensino predominou o deslocamento a pé, seguido do transporte público (figura 13).

Figura 13 – Meios de locomoção dos alunos participantes.



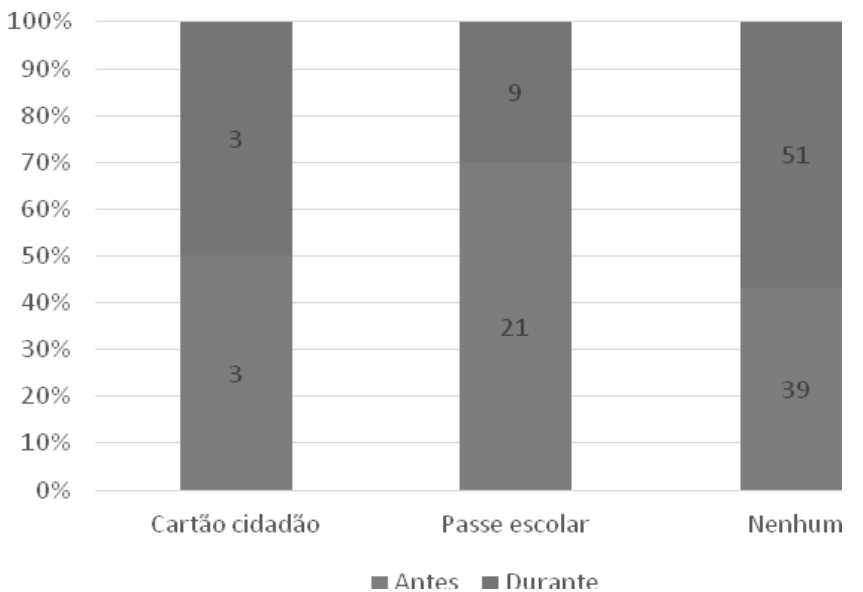
Fonte: Os Autores.

De acordo com os dispositivos existentes para a utilização dos transportes públicos no município objeto deste estudo, os alunos da rede pública de ensino não tem gratuidade total das passagens. Existem duas maneiras de os estudantes pagarem mais barato. Através do Cartão Cidadão, para aqueles que necessitam fazer integração no trajeto escola/casa, pagando o valor correspondente a passagem de integração. Este benefício não é exclusivo de alunos, mas a todos os cidadãos cachoeirenses que pegam mais de uma condução e que optarem por adquirir este benefício. Além disso, existe o Cartão/Passe escolar,

instituído pela Lei Municipal nº 3.783/92, que garante a cobrança de meia tarifa a todos os alunos matriculados em qualquer nível do ensino regular dentro do município.

Isso posto, a maioria dos alunos da rede pública de ensino declararam não utilizar nenhum dos benefícios de transporte citados, conforme a figura 14. Dentre os que recebiam, muitos alegaram não estar recebendo o benefício durante a pandemia. Todavia, o presente estudo não permite responder o motivo, uma vez que, a não utilização pode estar relacionado ao isolamento social e não necessariamente a suspensão do mesmo. Porém um dos participantes alegou, no espaço destinado a observações, que o passe escolar estava sem recarregar a dois meses. Conforme explicitado acima, a Constituição de 1988 garante o acesso a escola através de programas suplementares, sendo o transporte um deles. Além disso, o Estado e os Municípios têm o dever constitucional e ratificados pela Lei nº 10.709 (2003), a garantir os meios de transporte aos alunos da rede pública.

Figura 14 – Usuários de benefícios nos transportes públicos.

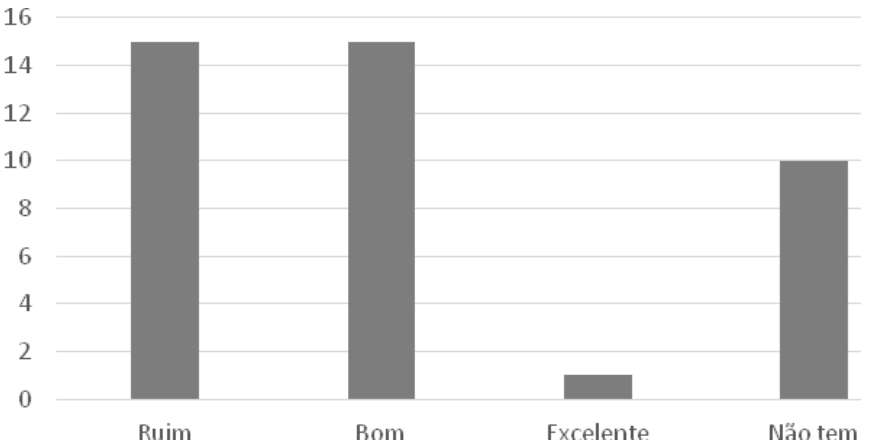


Fonte: Os Autores.

O levantamento referente ao fornecimento de material didático aos alunos da rede pública indicou que, antes da pandemia, as instituições já haviam realizado a entrega dos livros didáticos a todos os alunos participantes deste estudo. Com relação aos alunos da rede particular, o material de apoio às aulas remotas foi considerado bom ou excelente por todos os alunos. Nem todos os alunos da rede pública receberam material de apoio as aulas remotas e, dentre os que receberam, as opiniões ficaram bem divididas entre ruim e bom, conforme pode ser visualizado na figura 15.

Dentre os 25 alunos da rede pública que não estão tendo aulas remotas, 20 informaram ter recebido material de apoio impresso das instituições de ensino.

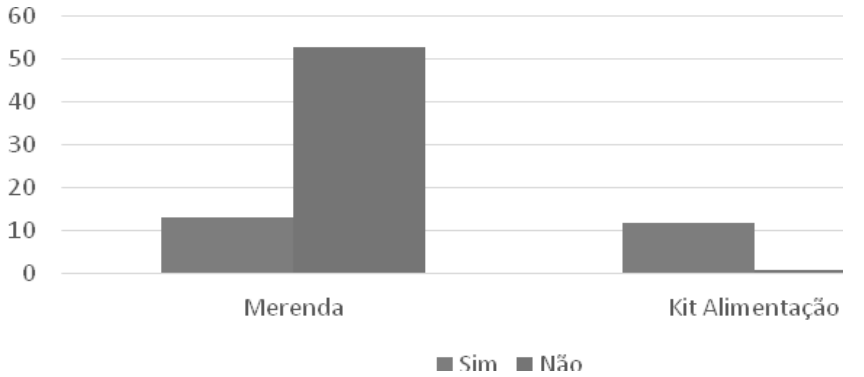
Figura 15 – Avaliação do material de apoio fornecido aos alunos da rede pública.



Fonte: Os Autores.

Com relação ao fornecimento da alimentação durante o período escolar, todos os alunos da rede pública, participantes deste estudo, informaram que a sua instituição de ensino fornecia a merenda escolar no período anterior a pandemia. Durante a quarentena, algumas escolas continuaram a fornecer a merenda, porém em número muito reduzido se comparado ao período anterior (figura 16).

Figura 16 – Fornecimento de merenda escolar e/ou kit alimentação durante a quarentena.

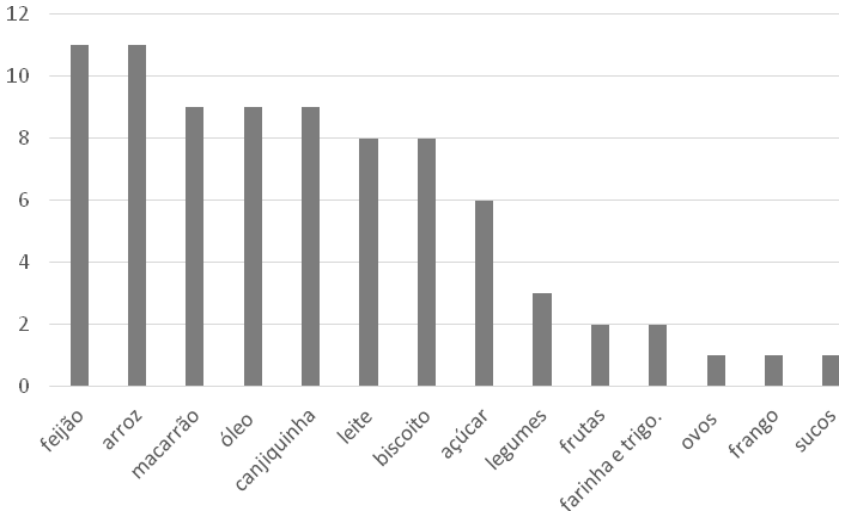


Fonte: Os Autores.

Outra possibilidade encontrada pelos governos, como forma de garantir a alimentação dos estudantes e, também, evitar o desperdício dos alimentos já adquiridos para abastecer as instituições de ensino, foi a disponibilização de cestas básicas/kit alimentação com entregas mensais para cada estudante. Comparando a quantidade de escolas que forneciam merenda no período anterior a pandemia, conclui-se que o direito à alimentação, garantido pelo Estado aos estudantes ficou muito comprometido no período de análise.

O kit alimentação foi doado as famílias que mais necessitam, priorizando aquelas que possuem algum benefício social, principalmente o Bolsa Família e o Cadastro Único. A intenção era amenizar os transtornos causados pelo isolamento na alimentação daqueles que tinham a escola como principal fonte de alimentação. Os alimentos foram adquiridos com a verba do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que já haviam sido comprados para atender o fornecimento da merenda para este ano letivo. Foi realizado agendamento das famílias com as escolas, para a retirada dos kits de forma a evitar aglomerações.

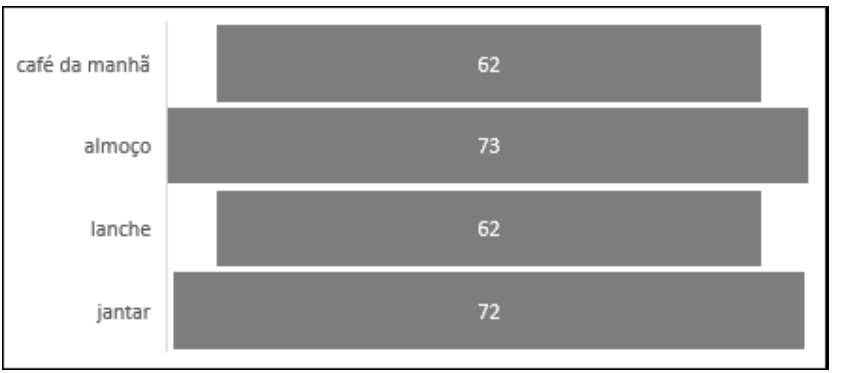
Figura 17 – Principais itens do kit alimentação recebidos pelos participantes.



Fonte: Os Autores.

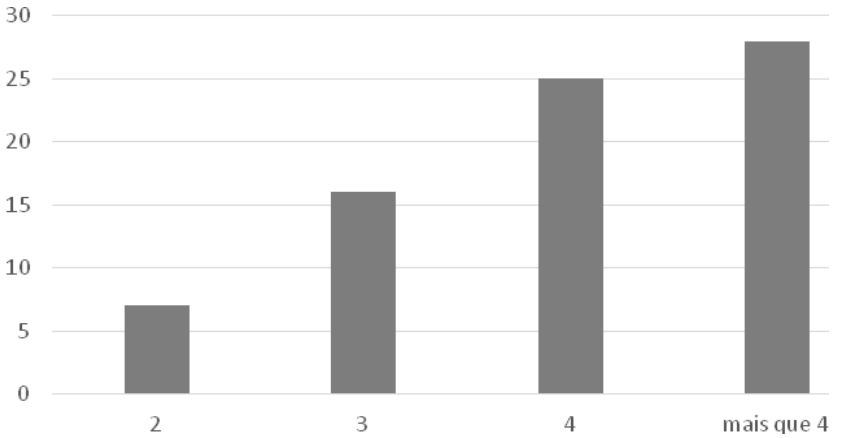
Dentre os principais alimentos presentes no kit alimentação recebido por esses alunos estão o arroz, feijão, macarrão. Apenas um aluno relatou a presença de carne de algum tipo, indicando prejuízo na alimentação daqueles que possuíam o kit como única fonte de alimentação (figura 17). Como o kit priorizava as famílias mais necessitadas, explica a redução significativa do acesso a alimentação dos alunos participantes deste artigo.

Figura 18 – Distribuição dos participantes pelo grupo de refeições que realiza ao dia.



Fonte: Os Autores.

Figura 19 – Quantidade de refeições que os participantes informaram fazer ao dia.



Fonte: Os Autores.

As refeições realizadas, durante a quarentena, por um maior número de participantes, foram o almoço e o jantar, respectivamente (figura 18). Com relação a quantidade de refeições realizadas ao dia, 36,8 % dos alunos afirmaram realizar mais que quatro refeições/dia (figura 19). Assim, pode-se concluir que mesmo sem o fornecimento da alimentação pelo Estado, através das instituições de ensino, os participantes deste estudo parecem não terem sido muito afetados com a impossibilidade de fornecimento de merenda e kit alimentação provocados pela pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento das necessidades enfrentadas pelos alunos do ensino médio, da rede pública e privada, do município de Cachoeiro de Itapemirim, foi realizado pela internet, através da disponibilização de um formulário eletrônico. Assim, tiveram acesso apenas os alunos que possuem algum acesso à internet, sendo esta uma das suas limitações. Mesmo assim, este grupo representou 1,35 % da população de estudantes matriculados no ensino médio, de acordo com os dados do Censo Educacional disponibilizados pela Secretária de Educação do município em questão.

Verificam-se que as obrigações do Estado, com relação a garantia do direito a educação, ficaram comprometidas devido a rápida necessidade de adaptação as medidas não farmacológicas para minimizar a transmissão do SARS-CoV-2. Os programas suplementares de alimentação, transporte e material didático-escolar ficaram comprometidos em níveis diferentes. A alimentação garantida pelo Estado limitou-se aos mais necessitados e cadastrados junto ao Bolsa família ou Cadastro Único, no entanto, a maioria dos participantes puderam manter uma boa alimentação durante a pandemia, com mais de 4 refeições ao dia, garantidos pelas suas famílias. O transporte público garantido pelo Estado já havia sido prejudicado pela própria necessidade do isolamento social. Porém, houve relatos de casos em que o Passe Escolar não estava disponível durante a quarentena. No entanto, esse trabalho não nos permite concluir se foi um caso isolado ou se de fato ocorreu alguma negligência na garantia do transporte aos alunos durante a pandemia. Com relação ao ensino, 67,1% dos participantes, incluindo todos os da rede particular, estão tendo aulas remotas. Quanto a qualidade das mesmas, a maioria apresentou preocupações, declarando não se sentir capaz de ir para a próxima série. Ressalta-se ainda que boa parte dos participantes afirmou que vão participar da próxima edição do ENEM e muitos não estão tendo aulas. Fontes complementares de estudo não estão sendo priorizadas, mesmo entre aqueles que declararam não se sentir preparados o suficiente. Somando-se a esse fato, os índices de ingressantes ao ensino superior nos últimos três anos declinaram acintosamente. Conclui-se que o período pandêmico irá trazer índices educacionais alarmantes para os alunos cachoeirenses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm.>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. lei 11.947. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. Lei Federal de nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal--1-pl.html#:~:text=Dados da Norma-,LEI Nº 9.394%2C DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996,e bases da educação nacional.&text=§ 1º Esta Lei disciplina,trabalho e a prática>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. Lei no 10.709. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.709.htm#:~:text=LEI No 10.709%2C DE 31 DE JULHO DE 2003.&text=Acrescenta incisos aos arts.,Art.>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Lei nº 13.979, 06 fevereiro 2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm>. Acesso em: 7 jul. 2020.

_____. **Resolução no 510, de 07 de abril de 2016**.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, Prefeitura de. **História**. Disponível em: <http://www.cachoeiro.es.gov.br.>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CRODA, Julio et al. COVID-19 in Brazil: advantages of a socialized unified health system and preparation to contain cases. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 53, n. April, p. 2–7, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822020000101000&tlng=en>.

CROKIDAKIS, Nuno. Data analysis and modeling of the evolution of COVID-19 in Brazil. 2020.

ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado Do. Secretaria da Saúde. **Plano de Contingência do Estado do Espírito Santo para a Infecção Humana (COVID-19) pelo novo Coronavírus - SARS-CoV-2**, Espírito Santo, 2020a.

ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Sinopses Estatísticas**, 2020b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/sinopse-estatistica-2>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de Direito Constitucional**. Sâo Paulo: 6, 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. . São Paulo: 35. , 2005

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. **Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet**, v. 1, p. 1–21, 2009.

VITÓRIA, Prefeitura de. Lei Municipal no 3.783. 1992. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L37831992.html>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ZHU, Na et al. A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. **New England Journal of Medicine**, v. 382, n. 8, p. 727–733, 20 fev. 2020. Disponível em: <http://www.nejm.org/doi/10.1056/NEJMoa2001017>.

PRODUÇÃO ACADÊMICA HUMANIZADA: RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO COMO ELEMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Aline Gonçalves de Freitas

Introdução:

A concorrência na relação entre professor-orientador e orientando se apresenta de maneira velada na produção acadêmica. Transformar essa relação de concorrência em uma relação de parceria é possível se a relação possuir três elementos importantes: empatia, motivação e legado (no sentido de reconhecimento). Optou-se por apresentar o tema em formato de ensaio para melhor desenvolvimento da temática. Pretende-se trazer o assunto à reflexão: a relação do orientador com seu orientando, como componente pertencente à pesquisa. Para tanto, se faz necessário elucidar comportamentos de interação dentro da relação, para então compreender a relação orientador-orientando como um único elemento inserido no processo da pesquisa. O perfil do professor orientador em produção acadêmica durante muito tempo se manifestou como mero direcionador das produções de seus orientandos, sendo eles, ao mesmo tempo, concorrentes na produção. A interação virtual em ambiente de produção acadêmica refletia a relação fria, que seguia os conteúdos político-pedagógicos da instituição e com papéis bem definidos de professor e aluno, potencializado pela

limitação da tela do computador. Em 2020, durante a pandemia do Covid-19 e isolamento social imposto neste período, observou-se um fenômeno paradoxal entre o isolamento social e a relação virtual humanizada, entre professor-orientador e orientando na produção científica. A obrigatoriedade do isolamento social e a utilização dos meios virtuais como a forma, quase que exclusiva, utilizada para contato, nas diversas dimensões de relacionamento, mostrou-se potencialmente capaz de desenvolver uma interação virtual humana, igualitária e de impacto para ambos os envolvidos. Este ensaio apresenta a relação professor-aluno como elemento fundamental a ser considerado no processo de produção acadêmica, durante a orientação para produção científica. Este trabalho teve como Objeto de pesquisa, a observação de um fenômeno: o comportamento humanizado exercido por um professor orientador, em ambiente virtual, observado durante isolamento social pela pandemia do Covid-19. É importante lembrarmos, que a figura do professor-orientador, é condição fundamental para que os trabalhos sigam um direcionamento, durante o processo de aprendizagem e necessários para formação acadêmica.

A costura deste trabalho se dá a partir de três elementos, que são características da relação orientador-orientando. Para melhor entendimento, compreende-se "fenômeno-objeto" como o fenômeno observado considerado para objeto deste trabalho: a relação humanizada entre orientador-orientando em ambiente de produção acadêmica. Faz-se necessário também, esclarecer que os nomes e dados pessoais dos envolvidos foram mantidos em sigilo por questões éticas. Parte-se então, da fonte da observação: o fenômeno-objeto, apresentando alguns elementos que foram significativos na composição do entendimento do impacto no produto final da produção de conteúdo acadêmico. A fundamentação teórica bebe na fonte da psicologia da Gestalt, se firmando na Teoria de Campo de Lewin, que diz, resumidamente, que o indivíduo é um universo, imerso em um universo maior ainda. Nessa perspectiva, é possível compreender o grau de impacto dessa relação em todos os elementos participantes. Para vivificar a teoria proposta, será apresentado trechos de depoimentos dos participantes desta, para que através das visões ímpares dos sujeitos ali representados, seja

possível compor com mais fidedignidade a proposta deste trabalho. A discussão, então, acontece na dimensão da potencialidade. Tendo um olhar na ciência como método de produção de saberes e o fenômeno observado como um elemento pertencente a pesquisa científica.

Primeiro elemento

A Organização Mundial da Saúde (OMS) , em 11 de março de 2020, declarou a COVID-19 como uma pandemia. Assim como a interface da comunicação globalizada, sem barreiras de tempo e espaço, o vírus disseminou rapidamente, obrigando muitos países a adotarem o isolamento social como forma mais eficiente de evitar a propagação do vírus. A imposição do isolamento criou a necessidade de novas formas de comunicação, seja no meio acadêmico, profissional ou relacional. Adaptar-se à nova realidade foi o grande desafio, para alunos, professores, pais e até às próprias instituições de ensino. Se sobrepõe à situação, a constatação que a educação não evoluiu para acompanhar as necessidades do mundo contemporâneo. Tal constatação evidencia um descompasso entre ensinar conteúdos pedagógicos e desenvolver habilidades emocionais humanas capazes de prepararem seus alunos para viver as relações e as transformações, que são parte da evolução do ser humano e das profissões exercidas por eles futuramente. Neste cenário caótico e incerto, a ciência e a produção acadêmica, também tiveram um grande impacto na produção de seus trabalhos. Na contramão do desespero, um professor, que será identificado por Profº F.A., disponibilizou via internet seu vasto conhecimento acadêmico. Iniciou com uma sequência de lives no instagram, totalizando 63, diariamente, por aproximadamente dois meses. Na sequência criou o Workshop de Produção Acadêmica, com aulas gravadas e lives intercaladas. Depois, disponibilizou o curso que ministrava antes, tornando mais acessível financeiramente. Seu Programa de Produção Acadêmica, com materiais mais aprofundados sobre graduação, pós graduação, mestrado e Doutorado, Carreira acadêmica, produção científica, Profissão de professor, possuem uma linguagem fácil e um método para maior agilidade e qualidade na produção. Toda essa maratona, com duração de meses,

foi possível porque um professor deixou claro no decorrer das aulas, que passou por dificuldades no seu processo de formação e produção acadêmica e decidiu não replicar as dificuldades que viveu. Este é o primeiro elemento, fundamental para este estudo: a empatia. Segundo o dicionário Michaelis (on-line), empatia é 1) a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa. 2) compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem. 3) qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura.4) capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação. 5) sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa. Essas características foram observadas no comportamento do Profº F.A, nos contatos com os participantes, através do ensinamento, da disponibilidade, dos conteúdos oferecidos e na forma como conduziu o grupo. Para representar o primeiro elemento, segue abaixo trechos de depoimentos públicos, colhidos em plataforma virtual, no período entre 10 e 16/05/2020, que foi utilizada para contato entre o Profº F.A. e os participantes, de onde foram retirados todos os depoimentos que se seguem:

> *[…]O Profº F.A além do ótimo trabalho motivacional, esclarece todas dúvidas desse meio, como produzir, onde publicar, por que publicar, como escrever um bom artigo, além de várias outras estratégias que sem dúvida impulsionam a vida acadêmica de qualquer um, independente do ponto de partida […]**(A.M, 2020)**.*
>
> *[…]O Programa de Produção Acadêmica é transformador e incrível, ainda acrescento que esse aprendizado aplicarei na minha vida. agradeço muito ao Profº F.A pelo gesto de doação e dádiva que transmitiu à todos os participantes do programa que é inovador e transformador**(I.D, 2020)**.*

O sucesso do trabalho depende dos fatores que predominam a relação orientador e orientando, sejam eles: habilidades de comunicação, interatividade, subordinação leal, honestidade, respeito e compromisso mútuo. As diferenças pessoais também devem ser vistas como canal de intercâmbio de ideias e fator motivador. Quando bem administradas, as diferenças podem se transformar em respeito, confiança e compromisso.

O segundo elemento

A maneira como o saber é construído e disseminado, influencia e modela, as reflexões, pensamentos e curiosidades de quem os busca. O ser humano, em essência, procura uma compreensão satisfatória da natureza e seus fenômenos. Contudo a história nos conta que a ciência se constitui da sua própria refutação. Para a produção do saber, esta última, significa o conhecimento contínuo, um processo de busca em que as respostas são temporais e aqueles que se interessam pelo conhecimento e suas descobertas, se regozijam em saber que o conhecimento é infinito. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. O saber é resultante de uma construção, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento. Contrapondo-se a esta perspectiva, as relações acadêmicas em seu nível mais amplo e institucional, possuem uma hierarquização do conhecimento, onde quem tem mais títulos, sabe mais. Isso provoca, em primeira instância, uma diferenciação e distanciamento entre os acadêmicos e, chegando a um nível mais profundo, a limitação do saber. Silva(2020), apresentou em seu trabalho, a percepção dos docentes sobre a inveja e o bem estar em instituições de ensino superior. Um ponto que pode ser destacado é que a inveja é difícil de categorizar, pois se apresenta de forma velada. Além disso, o invejar é parcialmente inconsciente para o invejoso. Aplica-se aqui o entendimento que a inveja é algo natural do ser humano, necessário para a sobrevivência numa sociedade. Este pode trazer aspirações e motivação, para buscar algo melhor em sua vida. A inveja pode se apresentar de duas formas: 1) ter o que o outro possui. Neste o indivíduo pode direcionar esse sentimento como fonte de mudança e melhoria. 2) tirar o que o outro possui. Aqui o indivíduo sente-se ameaçado. A percepção não é de que o outro está tomando o que é seu, mas a constatação que faltou capacidade de ter que o outro possui. Olhando por esta perspectiva, o sujeito invejoso, entende que eliminando que o outro possui, eles se tornariam iguais (SILVA, 2020). Temos

aqui nosso segundo elemento: a motivação. Neste trabalho, o conceito de motivação, será compreendido numa esfera mais ampla, considerando que um indivíduo só motiva outro a ser melhor, se este não tiver inveja. Observe o trecho abaixo:

> [...]*Obrigada Profº F.A, estou imensamente grata e creio que não haja palavras que possa expressar esse aprazimento que está sendo essa renovação e estímulo que sinto, creio que muitos estão compartilhando disso, parabéns pelo seu trabalho pela sua competência e sobretudo por esse sua magnânima atitude de compartilhar e nos ensinar com seu exemplo a ser* ***dadivosos! (A.T, PPA 2020)***
>
> *[…]Isso é incrível e devo a didática adotada pelo Profº F.A., que é prática, profissional e de uma leveza fascinante. O método utilizado por ele nos faz perceber nossas capacidades e desenvolver nosso potencial, mesmo com todas as dificuldades que temos. Falo porque aconteceu comigo.* ***(V.L, PPA 2020)***
>
> *[…]Acreditava que o acesso a produção acadêmica era mais complexa, fechada, que a escrita era sofrida. No entanto, com as aulas do professor Felipe, com sua didática e simplicidade, torna se mais fácil, tranquila, sem sofrimento. O que me motivou a tentar novamente o Mestrado em Educação, a participar de Lives nas Redes Sociais, ter compromisso com a minha vida acadêmica, entender que tempo é questão de prioridade e que o mundo acadêmico pode ser possível.[…]****(L.A, PPA 2020).*

O indivíduo é resultado de fragmentos das relações constituídas e de contatos realizados no seu desenvolvimento. Os depoimentos acima abarcam resultados de uma relação, entre tantas outras que são experienciadas na vida de qualquer indivíduo. O que se destaca nesta é o comportamento do professor, que se posiciona no limiar dos alunos para mostrar o caminho que já percorreu, incentivando a serem e fazerem melhor. Na dimensão individual, pode-se dizer que foi uma escolha exercer sua profissão para esse fim. Na dimensão coletiva (social), constrói um ambiente de confiança e transformação, características fundamentais para um aprendizado eficiente, função do professor.

O Terceiro elemento

A produção acadêmica segue normas e diretrizes para a regulamentação e padronização dos trabalhos. A Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT, é o órgão responsável pela normalização e desenvolvimento técnico. Desde seu surgimento, em 1940, sua finalidade é contribuir com o desenvolvimento do trabalho em caráter científico e tecnológico, ou seja, sua missão é padronizar as técnicas. O Publication Manual of the American Psychological Association (APA), ou Manual de publicação da APA (2012), publicado no ano de 1929, também é utilizado no Brasil, está em sua sexta edição e tem auxiliado no estabelecimento de diretrizes e padrões para trabalhos acadêmicos e revistas científicas. Estas normas, são familiares aos acadêmicos e professores, por serem obrigatórias em suas produções. Porém a produção de saber está para além da apreensão e reprodução de conhecimento através de regras e diretrizes. Silva (2020) fala sobre a interlocução entre ensino e pesquisa discorrendo sobre o papel do professor-orientador, que tem a tarefa de propagar o conhecimento de acordo com os projetos políticos pedagógicos das instituições, mas que deveria implicar as pesquisas com questões pertencentes a comunidade. Silva continua, dizendo que o caminho da formação deve ser considerado como espaço integrado a produção científica, visto que a curiosidade perante o saber, o envolvimento do sujeito na pesquisa e a interação com seus pares são fundamentais em uma pesquisa.

Buscamos através da ciência, explicar os fenômenos, o mundo e as relações. A construção da produção científica é rigorosa em suas diretrizes e normas, entretanto, é imperativo, considerar, no processo de estruturação do trabalho científico, a existência de seres humanos, que são constituídos pela sua diversidade individual e coletiva. Como seres sociais, a identidade é construída, não apenas por aspectos biológicos e psicológicos, mas também aspectos sociais. Ao falar de identidade, requer entendimento de um processo na construção de um caminho singular, trilhado por ações e escolhas individuais e ao mesmo tempo coletivas, um ser social (compartilha com outros, formas de agir e pensar) e não é um ser passivo, ao contrário, constrói ativamente os

significados a partir das interconexões entre as diversas relações que estabelece durante sua existência. (FALCÃO, 2020).

Nessa perspectiva, o sujeito segue sua trajetória (seja acadêmica, profissional ou pessoal), levando consigo as experiências. Neste ponto, compreende-se que o sujeito enquanto ser social, absorve ou rejeita, a experiência vivida nas relações, para construção da sua personalidade. Contudo, enquanto ser individual, é responsável por suas decisões e ações, incluído as escolhas do que absorve ou rejeita na relação social. A partir deste entendimento, ao dirigir o olhar para um professor, é possível considerar que aquele sujeito, hoje professor, traz consigo a experiência de um dia ter sido aluno. E aquela experiência foi absorvida ou rejeitada na construção da sua identidade. E ainda, como indivíduo responsável por suas escolhas, replicou ou não a experiência vivida. Neste ponto, retomamos o fenômeno-objeto deste ensaio, em que o Profº F.A. fez a escolha como indivíduo de não replicar a experiência vivida no coletivo (no social ou com o outro). Inicia-se aqui a compreensão do terceiro elemento: o legado.

A Teoria de Campo de Kurt Lewin para compreensão do terceiro elemento

Faz-se necessário, neste primeiro momento, considerar que os conceitos e definições sobre as relações humanas são amplas e complexas, portanto, para uma compreensão assertiva, a Teoria de Campo será considerada como um conceito', dentro da construção de um conjunto de conceitos para a compreensão dos fenômenos humanos.

Kurt Lewin (1890-1947) em colaboração com Wertheimer, Koffka e Köhler na Universidade de Berlim, foram os pioneiros da Gestalt, uma abordagem da psicologia. Dessa colaboração nasceu a sua Teoria de Campo. Kurt Lewin era alemão e judeu, estudou matemática e física, além de Ph.D em psicologia. Para a teoria de campo, Lewin abandona a preocupação psicofisiológica (limiares de percepção) da Gestalt e tomou a física como base metodológica da sua psicologia. A Teoria de Lewin é complexa, porém, para melhor compreensão, adotaremos apenas duas características fundamentais: 1) o comportamento no campo existente. 2) olhar primeiro o todo, depois as partes.

No primeiro conceito temos o ***espaço vital*** (campo vital ou espaço de vida). Lewin imaginou as atividades psicológicas contidas em um campo psicológico (espaço vital), que é definido como "a totalidade dos fatos, que determinam o comportamento do indivíduo, num certo momento" O espaço vital consiste um conjunto de sistemas interconectados, considerado dinamicamente, onde se levam em conta, além do indivíduo e o ambiente psicológico, a totalidade dos fatos coexistentes e mutuamente interdependentes. (BOCK, 1999). Esse espaço vital é o ***"todo"*** da realidade psicológica. Do ponto de vista da teoria, o campo é atemporal, a percepção é sempre do aqui-agora. É representado pela situação mais imediata, que determinará o comportamento e, a partir da experiência anterior, dará significado a uma nova experiência. Isto quer dizer que, o espaço de vida é o espaço onde coexistem, de forma independente: a percepção da experiência imediata, a representatividade de uma experiência anterior e a construção do significado da nova experiência. Fora do espaço vital temos o meio não-psicológico, que é considerado o meio físico, onde o comportamento efetivamente acontece.

Toda esta complexidade ocorre no âmbito psicológico. É neste lugar que o indivíduo introjeta as interações (experiências), correlaciona com experiências anteriores e a partir do significado dado a essa nova experiência, absorve ou rejeita em forma comportamento (pensamentos e ações). Para Bock (1999), o espaço vital pode ser interpretado como a realidade comportamental, que é exercida de maneira individual, ligado às características da personalidade, componentes emocionais e experiências ligadas ao acontecimento, isto é, é como o indivíduo interpreta determinada situação. (BOCK, 1999)

Seguindo na compreensão da Teoria de Campo, a segunda característica é que o "todo" é composto por partes. É um composto dinâmico de partes independentes, mas integradas. Segundo Lewin, a característica essencialmente definidora do grupo (unidade) é a interdependência de seus membros. (BOCK, 1999) .Entretanto, um movimento feito por uma dessas partes, impacta no todo. Para melhor compreensão, a estrutura de uma família será utilizada como exemplo. Uma totalidade unificada, um composto dinâmico de várias partes, sendo cada parte independente entre si. Podemos dizer que é uma uni-

dade sistêmica. Quando um indivíduo tem uma enfermidade grave, afeta toda a família. Retomando o olhar para o fenômeno-objeto deste trabalho, quando um professor, inserido em um campo (educacional ou de produção acadêmica) faz um movimento, seja ele positivo ou negativo, impactará todos daquela unidade, esse movimento fará parte da experiência dos outros elementos e o ciclo recomeça. Lewin define as seguintes fórmulas para explicar sua teoria, a saber:

C = comportamento
F = fatos
M = meio
P = Pessoa
V = espaço vital

1) (P +M = V) Pessoa mais meio é igual ao espaço vital
2) C = F (V) o comportamento é resultado de fatos advindos do espaço vital
3) P = F (M) a pessoa é influenciada pelo meio
4) M = F (P) o meio é influenciado pela pessoa

É possível notar a práxis dos elementos aqui expostos: empatia, motivação e legado, operando em um sistema que é coletivo e individual, simultaneamente. Eles antecedem a prática e também permanecem por todo o processo da relação. Considerando que a pesquisa (ou trabalho acadêmico) começa a partir da necessidade de conhecimento de determinado fenômeno, pode-se incluir como componente o "ser humano", é a partir dele, das perguntas que esse indivíduo faz que a ciência começa a acontecer. Considerar a relação humana como componente, não apenas participante, mas pertencente a pesquisa, potencializa a produção e a qualidade do estudo.

Considerações Finais

Percebemos então, que quando falamos de relações de contato, estamos falando de uma cadeia conectada e sequencial, que podemos compa-

rar às relações parentais e sua hereditariedade. Os pontos chaves apresentados neste trabalho: empatia, motivação e legado, apontam características na composição da relação orientador-orientando que, embasado na Teoria de Campo de Lewin, é possível compreender a dinâmica da relação e seu impacto, individual e coletivo. As dimensões que se apresentam a relação orientador-orientando (professor-aluno) e todas as particularidades desse contato expõe à máxima de que, os professores na sua formação, tiveram contato como aluno com seus orientadores e, de forma natural, replicam hoje o resultado(comportamento) dessa experiência. Se pensarmos numa perspectiva mais ampla, atrelado a teoria de campo de Lewis, onde o indivíduo é um universo dentro de um universo mais amplo e influenciados entre si, podemos compreender que o movimento feito por um professor-orientador atuando com seu aluno gera consequências que serão replicadas aos próximos alunos e aos próximos e aos próximos. Nessa perspectiva ressalta a importância de uma orientação de qualidade focada não apenas na transmissão de conteúdo, mas considerando a construção da relação como parte do processo de aprendizado, e que esse contato, pode ser transformador e impactará na produção e na vida de ambos.

Nas várias dimensões que se estuda o relacionamento, há ênfase na qualidade dessas relações e na importância desse contato. A proposta em apresentar a relação professor-orientador e orientando como componentes pertencentes a produção acadêmica é mostrar que, além do potencial produtivo, após a produção científica, o sujeito segue sua vida acadêmica levando consigo "parte"(experiência e aprendizado) daquele professor-orientador e vice-versa. A empatia faz o papel de conector da interação entre os indivíduos. Isso fica claro nos trechos de depoimentos acima citado.

Se olharmos para a dimensão de retorno á sociedade, cujo objetivo do trabalho científico é justamente esse, retornar ao mundo o conhecimento, trazer melhor melhores condições de vida, entender melhor o mundo e os fenômenos, podemos compreender a importância dessa relação, que impactará não só o professor orientador e o aluno, mas também àqueles que se beneficiam da produção.

Faz-se necessário observar e compreender a evolução do ser humano nas suas diversas dimensões e acompanhar as transformações na

maneira de se relacionar no ambiente de produção acadêmica. Devemos refletir sobre as inovações não apenas no campo da ciência ou como produzida-las com qualidade, mas nas diversas possibilidades de interação com seus pares, desfrutando das potencialidades que essas relações possuem. O resultado disso é sem dúvida positivo para o professor-orientador, para o aluno, para a instituição e para sociedade.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION(2012). Manual de publicação da APA (6. ed.). Porto Alegre: Penso.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. p65.

MICHAELIS, Dicionário da Língua Portuguesa. Empatia- Editora melhoramentos @2020. https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/

FALCÃO, Giovana M. B. Identidade e Formação Docente: Metamorfoses de uma Guerreira . Revista da FAEEBA : Educação e Contemporaneidade, Brumado, v. 29, ed. 57, p. 175-189, 2020

LEWIN, K. (1939). Teoria e Experimento de Campo em Psicologia Social: Conceitos e Métodos. American Journal of Sociology, 44 (6), 868-896. doi: 10.1086 / 218177

OPAS/OMS Brasil. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Brasil- OMS-2020.

SILVA, Isis Graziele da et al . **A Relevância da Transmissão da Pesquisa Científica em Psicanálise par**a a Graduação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 40, e198099, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932020000100104&lng=en&nrm=iso>. access on 28 June 2020. Epub June 10, 2020. https://doi.org/10.1590/1982-3703003198099.

A EDUCAÇÃO NO "NOVO NORMAL" E O "CTSA": UMA ABORDAGEM DE ENSINO QUE DIALOGUE COM AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMI

Aline Taymara de Melo

1. INTRODUÇÃO

A utilização de recursos tecnológicos na educação costuma ser encarada como obstáculo no processo de ensino aprendizagem, no entanto, o cenário atual tem evidenciado que se utilizada da forma correta pode se tornar uma ferramenta poderosa para a comunidade escolar e acadêmica.

A pandemia colocou de joelhos os métodos de ensino tradicionais, porém os recursos tecnológicos podem servir de veículo para a reinvenção do conservadorismo mantendo a aproximação do contato aluno-professor. Como a perspectiva CTSA (uma abordagem que integra inter-relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) pode ser articulada a essa nova proposta de ensino, à luz de pressupostos Freirianos?

Milhões de pessoas foram afetados pelo fechamento de escolas em razão da pandemia da COVID-19. Nessa crise global e sem precedentes, educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade, (re)aprendendo a ensinar de novas maneiras. Porém, nem todos os municípios possuem estrutura e acesso à tecnologia para oferta de ensino remoto e nem todos os professores têm a formação adequada

para dar aulas virtuais. Além das dificuldades de adesão de alunos às aulas on-line e inclusive a lidar com os recursos. E a partir daí surge da necessidade de novas abordagens na educação.

Com a impossibilidade da realização de aulas presenciais, a utilização de ferramentas de Educação a Distância (EaD) e ensino remoto pode permitir a continuidade de parte das atividades de ensino, que além de viabilizar essa nova exigência, articule a importância de a sociedade saber lidar com a situação e com a necessidade em compreender a tecnologia como um recurso e não somente como uma ciência em si, e diante disso a abordagem CTSA em diálogo a concepções freirianas pode trazer contribuições significativas para essa aplicação.

Para isso, faz-se necessário mudanças no sistema educacional, portanto uma abordagem que possa contribuir para formação de cidadãos cientificamente alfabetizados e socialmente responsáveis e consequentemente se tornar uma possível solução para a superação de um modelo de ensino que aparentou obsoleto.

Nesse contexto, o presente artigo se divide em três seções em que, no primeiro momento apresenta-se a pandemia em um contexto geral, tanto no que diz respeito às implicações quanto em como esse cenário veio inferindo no processo de ensino aprendizagem. Na segunda busca-se estabelecer um diálogo entre a abordagem CTSA e a pedagogia Freiriana e assim estabelecer como essa abordagem pode vir a influir frente a esse "novo normal". E por fim, busca-se elucidar de forma exemplificada alguns modelos de metodologias ativas, e inclusive as algumas sugestões de ferramentas digitais como possíveis meios para se contemplar tal proposta.

2. A PANDEMIA E OS (POSSÍVEIS) REFLEXOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL NO BRASIL

2.1- As implicações da pandemia em um contexto geral

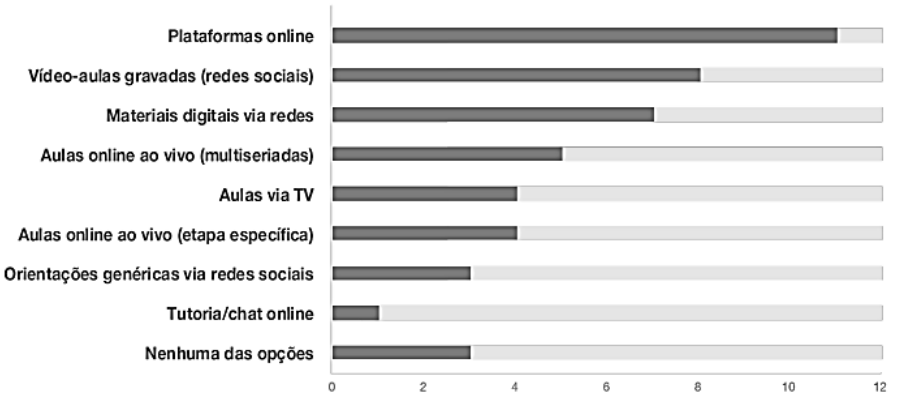
A pandemia da COVID-19 ocasionou desafios imensuráveis em todos as esferas no Brasil e no mundo. Além de afetar a saúde pú-

blica, trouxe várias consequências para a Educação. Como se sabe a medida preventiva tomada pelas autoridades foi o isolamento social, sem aviso prévio de revogação. No setor educacional, implicou na suspensão das aulas presenciais em função do fechamento das escolas. "Já são 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina que estão temporariamente fora da escola devido à Covid-19" (UNESCO 2020).

No Brasil, as redes de ensino tiveram que lançar mão de recursos digitais como possível meio de aprendizagem. O Ministério da Educação (MEC), aprovou no dia 1º de junho uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) com diretrizes referentes ao período de suspensão do ensino presencial e à volta às aulas no contexto da pandemia; aborda também sobre diversidade de atividades no ensino remoto, ações de acolhimento e avaliações diagnósticas no retorno às aulas presenciais.

Seguem abaixo duas tabelas que ilustram as tendências de estratégias de ensino adotadas pela rede estadual (Tabela 1) seguida pelo da rede municipal (Tabela 2) até maio de 2020.

Tabela 1: Estratégias da redes estaduais até o momento.



Fonte: Cieb (2020). Elaboração: Todos Pela Educação

Tabela 2: Estratégias da redes municipais até o momento.

Fonte: Cieb (2020). Elaboração: Todos Pela Educação

O recorte acima não inclui a Educação Infantil devido ao entendimento de que a dinâmica educacional para crianças de 0 a 5 anos difere demasiadamente das etapas subsequentes. A abordagem e análise é específica quanto à pertinência de atividades a distância em situações de fechamento provisório de escolas. Fica evidente a primordialidade dos recursos tecnológicos como o possível aliado para suprir a impossibilidade dos métodos tradicionais de ensino que antes era presencial.

2.2 – O processo de ensino e aprendizagem frente ao "novo normal"

Inicialmente é preciso distinguir que, embora no decorrer do texto será utilizado ambos os termos, existe uma discrepância quanto a "ensino a distância (EAD)" e "ensino remoto":

> Ensino remoto e EAD não são a mesma coisa. Na literatura educacional não existe escritura sobre o "ensino remoto", uma vez que, diante do contexto de pandemia (Covid-19), é uma experiência extremamente nova. Para esclarecer o conceito de EAD, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos diz, em seu inciso 4º, que: esta educação tem como pressuposto desenvolver-se a distância assíncro-

> na, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo. Já a modalidade remota utiliza plataformas para adaptação da mediação didática e pedagógica de forma síncrona, que significa ao mesmo tempo", esclarece a pedagoga Geisa (LEAL, 2020).

A princípio de discussão, é preciso considerar a existência de desafios, enfrentados pela implementação de ensino a distância: A aparente desigualdade entre os sistemas privados e públicos da educação básica; os alunos das escolas particulares apresentam maior acessibilidade a recursos e estratégias, bem como a falta de infraestrutura da maior parte dos municípios; os softwares utilizados, que em sua grande maioria, são desenvolvidos para funcionar em computadores — ambiente acessado atualmente por apenas 57% da população brasileira (IBGE,2018), sendo que a maioria das crianças acessam internet pelo celular.

Porém, um revés de destaque diz respeito a adaptação a essa nova maneira relacionado à falta de preparação em lidar com os recursos tecnológicos, nem todos os professores têm a formação adequada para dar aulas virtuais e a maioria dos estudantes não tem entendimento de como fazer uso adequado da tecnologia para esse fim. E também é imprescindível ressaltar que a necessidade de transformações na estrutura educacional brasileira já vem sendo questionada há algum tempo.

Diante de tudo isso, é inegável reconhecer a importância das inovações e ferramentas tecnológicas no contexto educacional e, principalmente, no cotidiano de alunos e professores, que precisam ser inseridas na forma de recursos didáticos nas aulas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem nos diversos setores da educação. Assim, fica evidente que a tecnologia no ensino pode propiciar para alunos e professores uma nova forma de ensinar e aprender, integrando valores e competências nas atividades educacionais.

2.3- Uma luz no fim do túnel

Uma estratégia consistente para o ensino remoto deve ser aquela que busca mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos de soluções a distância em função do desempenho prévio dos estudantes. Para enfrentar o risco da ampliação de desigualdades

é preciso entender que a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos e que aqueles que já têm desempenho acadêmico melhor tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas. Por isso, uma das medidas cruciais é pensar na avaliação dos recursos que já estão à disposição dos alunos ou que podem ser rapidamente providos.

Com o fechamento das escolas, muito tem se discutido sobre a possibilidade de novas estratégias. Os autores Holges *et al.*(2020) definem como Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. E assim, como uma forma de reparação dos danos, abrem-se as portas para introdução de um termo crucial para o contexto, as TICs.

Quando se fala em Tecnologias da Informação e Comunicação isto, as (TICs), não se trata somente da internet. "São consideradas TICs, às redes de informáticas e dispositivos que interagem com elas" (TEDESCO, 2004, p. 96). No contexto escolar pode-se citar como recursos tecnológicos o computador, celular, televisão, rádio, reprodutores de vídeo, materiais impressos e as antigas tecnologias convencionais, como retroprojetores e outros, que ainda podem ter utilidade pedagógica na escola.

Para a Educação deve dar conta das novas exigências culturais e sociais, é preciso incorporá-las no ato educativo. As novas tecnologias estão inseridas nesse contexto, por isso, precisam ser utilizadas pela escola no processo de ensino e aprendizagem, e isso independentemente de se tratar do isolamento social ou não. Embora as TICs passaram a ser utilizadas pela a escola há poucos anos atrás, a necessidade de inovação e mudanças no ensino são discutidas há um tempo considerável por educadores como Paulo Freire na década de 70, por exemplo, assim como será apresentado posteriormente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 reconheu, no artigo 39, a necessidade da tecnologia e importancia para o desenvolvimento do educando:

> Art. 39. A educação profissional, integrada ás diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. (BRASIL, 1996)

Essa LBD mostra que a tecnologia assim como a ciência e a educação profissional são importantes para a vida produtiva, no entanto, não deixa claro se as escolas de Educação Básica ou instituições especializadas de educação profissional ofertariam o acesso a essas formas de educação, principalmente educação tecnológica.

Atendendo a essa demanda social tecnológica, a Lei de nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece propostas e diretrizes para a ampliação da educação profissional no Brasil devido a necessidade de melhor preparação para o trabalho, e culminou a necessidade da elaboração de uma proposta de educação tecnológica nas escolas.

A partir disso, em dezembro de 2007, criou-se o decreto nº 6.300, que dispõe a respeito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que trata do uso pedagógico das TICs nas redes públicas de educação básica. Nele, a finalidade do uso pedagógico dos recursos tecnológicos seria contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, a rede de internet e outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população ao redcor, e cujas propostas eram de dar subsídio financeiro para a construção de laboratórios de informática dentro das escolas para facilitar o acesso ás novas tecnologias para os alunos e a comunidade, além de oferecer capacitação para os professores (BRASIL, 2007).

Diante de tais pressupostos fica nítida a necessidade de uma abordagem de ensino que contemple todos os aspectos citados e possa promover um ensino eficaz aliado a utilização de recursos que inclusive estão cada vez mais presentes no contexto dos estudantes e da sociedade, de acordo com Peréz (1998) É a partir dessa perspectiva de educação, que é possível promover o desenvolvimento dos povos de uma sociedade e o fortalecimento dos sistemas democráti-

cos. Daí porque existe um consenso geral que postula como necessário às transformações educacionais, considerar o desenvolvimento científico e tecnológico.

E assim, a proposta de ensino com orientação CTSA ou CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade), como será definido abaixo, visa promover a articulação dos conhecimentos tecnológicos e científicos ao contexto social possibilitando a compreensão e a avaliação das consequências socioambientais desse desenvolvimento. Dessa forma, compreende-se como uma proposta educativa que promove a conscientização dos alunos sobre as influências do desenvolvimento científico e tecnológico no meio social, para formar cidadãos críticos e reflexivos que compreendam problemas sociais de dimensões científico-tecnológicas, uma vez que:

> [...] a compreensão das complexas interações CTS se converte em algo necessário caso, se pretende, pois, que no futuro, as pessoas tenham que tomar decisões, adotar atitudes responsáveis frente ao desenvolvimento e as consequências que deste se derivam. Na atualidade, o analfabetismo científico e tecnológico é muito mais perigoso que em qualquer situação anterior [...] (VILCHES e FURIÓ, 1999, p. 6).

Portanto, frente aos efeitos expostos acima a abordagem CTS afigura-se como uma possível perspectiva que pactua com as necessidades de progresso no processo de ensino e aprendizagem, pois aproxima o conhecimento aprendido na escola com a realidade atual em que a sociedade vive.

Contudo, as barreiras impostas pela disseminação da COVID-19, reforçam ainda mais a necessidade de uma abordagem de ensino que dialogue especialmente com a fragilidade, no âmbito educacional, em função do isolamento social. Hoje a escola vai além um espaço com o mero objetivo de transmitir conhecimentos e adquirir competências valorizadas no mercado, a escola envolve a preparação para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e para tomada de decisões, inclusive em momentos de necessidade de adaptação. A complexidade em lidar com a educação fora dos muros da escola evidenciou que a

necessidade do domínio dos recursos tecnológicos sob uma abordagem adequada pode vir a ser uma luz no fim do túnel.

3 - DIALOGISMO ENTRE A ABORDAGEM CTSA E A PEDAGOGIA FREIRIANA – POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

3.1 - As origens do acrônimo CTS (ou CTSA) - Um breve histórico

O termo CTSA é também referido como CTS, porque embora a questão "ambiente" já estivesse embutida na origem da tríade, alguns autores optam por utilizar o segundo termo para resgatar a origem desse movimento que se iniciou devido à preocupação com a repercussão da ciência na criação das tecnologias e suas utilizações que estavam de alguma forma afetando o meio ambiente e consequentemente com possíveis efeitos nocivos a sociedade.

No presente artigo ambos termos são utilizados, de acordo com as devidas citações, pois para alguns autores a perspectiva 'CTSA', no contexto educacional permite que:

> Entre em cena temas contemporâneos, como mudanças climáticas associadas à compreensão da Física Térmica, que levem em conta aspectos como aquecimento global e efeito estufa; derretimento das calotas polares; a abertura na camada de ozônio; poluição atmosférica" (ALVES et al, 2008, p. 6).

Todavia, o surgimento do movimento CTS parece não ter uma origem única. O modelo surgiu em meados de 1945, após a Segunda Guerra Mundial. Aikenhead (2003) relata que as preocupações tiveram início a partir de um conjunto de acontecimentos simultâneos, sendo os principais contribuintes: a Revolução Industrial, a necessidade de acomodação da crescente população imigrante dos campos às cidades e a necessidade de saneamento básico, o contexto pós-guerra, concomitante ao projeto *Manhattan*, o relatório *Science:* (*The Endless*

Frontier), os movimentos *Pugwash*[58], ambiental e feminista e as reformas do currículo de ciências.

Bazzo (1998) aponta que os anos de 60 e 70 foram períodos em que o desenvolvimento científico-tecnológico conseguiu passar de um extremo ao outro, indo do milagre à destruição. Cerezo et al (2003) confirmam essa posição, ao ressaltar que apesar do otimismo prometido no modelo linear, a ciência e a tecnologia começam a entrar em decadência devido aos sucessivos desastres que vinham acontecendo na época, como a geração de resíduos contaminantes, os acidentes nucleares e o desenvolvimento de bombas atômicas etc.

O movimento surgiu, então, em contraposição ao pressuposto cientificista, que valorizava a ciência por si mesmo, depositando uma crença cega em seus resultados positivos. A ciência era vista como uma atividade neutra, de domínio exclusivo de um grupo de especialistas, que trabalhava desinteressadamente e com autonomia na busca de um conhecimento universal, cujas consequências ou usos inadequados não eram de sua responsabilidade. A crítica a tais concepções levou a uma nova filosofia e sociologia da ciência que passou a reconhecer as limitações, responsabilidades e cumplicidades dos cientistas, enfocando a ciência e a tecnologia (C&T) como processos sociais (SANTOS 2001, p.96).

Assim, o modelo tradicional/linear de progresso começou a ser questionado, segundo o qual o desenvolvimento científico (DC) gera desenvolvimento tecnológico (DT), que por sua vez gera desenvolvimento econômico (DE) e determina o bem-estar social (DS), sendo o primeiro a base da promoção social. O questionamento da gestão tecnocrática que prevalecia nesse modelo, e a reivindicação de decisões mais democráticas, também influenciaram o surgimento do movimento CTS (AULER, 2002), o qual começou a demandar um redimensionamento científico-tecnológico, contrapondo-se à ideia de que mais Ciência e Tecnologia (CT) irá necessariamente resolver os problemas sociais, ambientais e econômicos, requerendo uma participação maior

58 *Pugwash Conferences on Science and World Affairs* é uma organização internacional, fundada em 1957, a qual alerta sobre o perigo dos arsenais nucleares e propõe caminhos alternativos para resolver os conflitos entre nações.

da sociedade no direcionamento dado às atividades científico-tecnológicas.

De acordo com Aikenhead (2003), os primeiros países onde esse tipo de crítica começou a ganhar força foram os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Espanha e Holanda, tanto na política e na economia, quanto na educação. E conferia, já em sua gênese, atenção para como essas questões podiam influenciar e deviam ser abordadas pela educação. Esse processo fez com que a partir da década de 1970 fosse buscado o desenvolvimento de novos currículos de ensino de Ciências que ensejavam incorporar conteúdos de CTS (SANTOS, 2007, p. 111).

Nesse sentido, ele inspira uma tendência educativa que visa promover a alfabetização científica e tecnológica para capacitar as pessoas a tomarem decisões responsáveis em questões controvertidas relacionadas com a qualidade de vida de uma sociedade impregnada de ciência e de tecnologia colaborar para formar cidadãos capazes de opinar com conhecimento de causa e responsabilidade social sobre os diversos problemas do nosso tempo, contribuir para evitar rupturas entre a ciência e a tecnologia, uma vez que no mundo atual, são âmbitos bastante difusos e servir de elemento motivador para os alunos (AIKENHEAD e DÍAZ, 2002).

Assim, apesar de esse movimento não ter sua origem no contexto educacional, as reflexões nessa área vêm se difundindo significativamente, por entender que a escola é um espaço propício para que as mudanças comecem a acontecer (PINHEIRO, 2005). Vale ressaltar que, a abordagem não objetiva ensinar a disciplina 'ciências', pois possui caráter interdisciplinar, não se trata de uma metodologia e sim uma possível forma de buscar uma educação mais consciente, e que possa formar além de técnicos, cidadãos com capacidade crítica e reflexiva sobre as consequências e usos da tecnologia.

A partir das relações expostas acima, o tópico que segue visa suscitar alguns questionamentos acerca de: como a perspectiva CTS/CTSA pode ser confrontada à forma de ensino coagida pela situação da pandemia? Como a pedagogia Freiriana se articula sob forma de embasamento para aplicação de tais abordagens? E de que forma pode ser aplicada na prática?

3.2- Pressupostos Freiriano: Pontos de convergências

O presente artigo não almeja descrever as obras e práticas didáticas do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, primeiramente porque demandaria mais que um tópico para discorrer sobre as contribuições do Patrono da Educação Brasileira e segundo porque um aprofundamento a essas informações é facilmente acessível. Fica o desejo de provocar o interesse e curiosidade de perscrutar tais conhecimentos. Portanto, nos tópicos abaixo serão destacados apenas alguns pressupostos teóricos básicos (1959, 1968, 1975, 1979 e 1983) que dialogam com as propostas apresentadas acima:

- Os princípios centrais que norteiam a filosofia de Freire são: a *problematização* e a *dialogicidade* (FREIRE, 1975):
  - Problematizar deve ser um processo em que o educando se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando seu conhecimento anterior e criando uma lacuna que o faz sentir falta daquilo que ele não sabe. Assim, a experiência de vida do educando é o ponto de partida de uma educação que considera que seu contexto de vida pode ser apreendido e modificado.
  - A dialogicidade já encontra-se presente na fase de elaboração do programa, como ele ressalta: "para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação" (pág. 98).
- A relação dialógica é vista como base do processo ensino-aprendizagem.
- Os professores devem problematizar, provocar o pensamento crítico e evitar a mera reprodução de conhecimentos.
- Propõe uma metodologia que permite a operacionalização da educação problematizadora: a investigação do universo temático dos educandos ou o conjunto de seus temas geradores.

- A educação pode apresentar-se em duas correntes distintas e dicotômicas: a educação tradicional, "bancária" ou depositária (aluno mero receptor de informações); e a educação libertadora, crítico-reflexiva ou problematizada.
- A educação científica possibilita participar na tomada de decisões de forma crítica, tendo compreensão dos processos da ciência e tecnologia no mundo em que vivemos. Desta forma a escola passa ter novo papel: proporcionar uma Educação Científica efetiva.
- Para que a educação seja transformadora, a escola deve incentivar a participação dos alunos nas aulas, percebendo-os como sujeitos, protagonistas do processo de aprendizagem, rejeitando a educação bancária.

Por conseguinte, é possível cotejar as relações. Tanto o método de investigação temática proposto por Freire o quanto enfoque CTS rompem com o tradicionalismo curricular do ensino de ciências, uma vez que a seleção de conteúdos se dá a partir da identificação de temas que contemplem situações cotidianas dos educandos.

Além disso, ambos se preocupam em realizar uma contextualização dos conhecimentos provenientes da cultura elaborada (nesse caso específico, a cultura da ciência e da tecnologia) integrando-os à realidade do educando, o que permite uma aprendizagem facilitada uma vez que relacionada ao contexto lhe seja familiar. Assim a partir do termo "realidade" já é possível começar a tecer as relações sob vários aspectos.

Primeiramente, os recursos tecnológicos já estão presentes no dia a dia, desde códigos de barras a celulares, por exemplo. Não permitir o conhecimento do uso desses recursos faz com que uma parcela da sociedade esteja alienada com relação ao acesso do direito à cidadania. O papel da escola é preparar para a vida, o que abarca mais do que ensinar conteúdo ou habilidades estabelecidas nos currículos.

Educar para a vida envolve preparar o aluno, a lidar com os problemas sociais e pessoais, a saber seus deveres e direitos, a ter um bom relacionamento com outros em diversos ambientes e principalmente a

ter autonomia que por sinal é o maior desafio que a escola possui hoje, tanto da parte dos educandos quando dos educadores.

E, ainda dentro disso, o tema "pandemia" se contextualiza com a realidade além da possibilidade de ser abordado como ponto de partida para investigação, discussões e estudos em aula, traz reflexões sobre como a carência quanto ao domínio dos recursos tecnológicos e autonomia na busca por conhecimento afetou a Educação de forma escalar.

Um outro ponto convergente é que a metodologia da investigação temática de Freire (1975) requer a participação de uma equipe interdisciplinar composta por professores das diversas disciplinas e outros profissionais, como: assistentes sociais, psicólogos, sociólogos, etc. Desta forma, permite a realização de pontes entre os conhecimentos das diferentes áreas disciplinares. O ensino CTS também ressalta a importância da discussão de temas sociais a partir de um enfoque interdisciplinar.

A formação atual dos professores (disciplinar e fragmentada) é, conforme apontam Auler (2002) e Angotti e Auth (2001), um entrave para a implementação das abordagens interdisciplinares sob o enfoque CTS nas escolas. E nesse ponto o momento atual serve de escopo também para ilustrar a carência de formação inicial e continuada dos professores, da necessidade de oferta de cursos/estudos que integrem os diferentes conhecimentos, de modo que os educadores se tornem aptos à diferentes contextos e adequações de ensino, tais como o imposto pela pandemia.

Ou seja, ambas propostas requerem um novo perfil de profissional da educação já que, na concepção dialógica ele deixa de apenas depositar conteúdos nos educandos, para assumir o papel de catalisador do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com essa concepção, "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (Freire, 1975: 78). Essa figura de um professor estimulador da aprendizagem também se encontra presente nas abordagens CTS, cujo objetivo geral é a promoção de uma atitude criativa, crítica e ilustrada para aprendizagem.

Uma outra questão indispensável de ser considerada é com relação aos materiais didáticos utilizados, a ideia principal é que sejam

de diferentes tipos (minimizando, assim, a influência que o livro didático tem nas aulas) e, reforçando, que sejam elaborados novos materiais com base na realidade dos educandos. Este poderá ser constituído por fotografias, *slides,* cartazes, textos de leituras, além dos "pré-livros" (livros texto que não foram escritos especificamente para aquela situação didática) sobre a temática pré-estabelecida (Freire, 1975: 139).

No entanto é cabível interligar os pressupostos à uma adaptação atual, no qual a realidade passa a ser um contexto em que se faz necessário a utilização de recursos tecnológicos, até para a própria continuidade das aulas. Haja visto que o contato com aparelhos TICs já é algo cada vez mais recorrente na sociedade, inclusive alunos do ensino fundamental e médio.

Por fim, essa análise viabiliza perceber que a Educação CTS estabelece ligações concretas com a pedagogia de Paulo Freire. O olhar interdisciplinar e contextualizado nas transformações históricas e sociais aproxima a pedagogia Freire e o ensino, fazendo com que a própria ciência seja questionada e seu ensino problematizado. Os marcos históricos, a força produtiva e a globalização que hoje se estabelecem pelo avanço das TICs transformaram modos de vida, visões de mundo e formas de ensinar, portanto, é tangível constatar com o isolamento social que, mais do que nunca, se faz valer a necessidade de tais aptidões inclusive para adaptação ao novo normal.

4- A PROPOSTA INOVADORA (CTSA) *VERSUS* A METODOLOGIA DE ENSINO TRADICIONAL: UMA TRANSFORMAÇÃO

Antes de apresentar as sugestões e alguns meios possíveis para que aplicação do enfoque, serão comparados no Quadro 1 alguns aspectos do ensino *clássico* de ciências e da abordagem CTS baseados no trabalho de Zoller e Watson (1974, p. 110):

Quadro 1 – Aspectos enfatizados no ensino *clássico* de ciência e no ensino CTS

Ensino *clássico* de ciência
- Organização conceitual dos conteúdos a serem estudados.
- Investigação, observação, experimentação, coleta de dados e descoberta como método científico.
- Ciência vista como um conjunto de princípios, um modo de explicar o universo, uma série de conceitos e esquemas conceituais interligados.
- Busca da verdade científica sem perder a praticabilidade e a aplicabilidade.
- Ciência como um processo, uma atividade universal, um corpo de conhecimento.
- Enfase à teoria para articulá-la com a prática.
- Lida com fenômenos isolados, usualmente do ponto de vista disciplinar, análise dos fatos exata e imparcial.
- Busca novos conhecimentos para a compreensão do mundo natural, principalmente, um espírito caracterizado pela ânsia de conhecer e compreender.

Ensino de CTS
- Organização temática da matéria em temas tecnológicos e sociais.
- Potencialidades e limitações da tecnologia no que diz respeito ao bem comum.
- Exploração, usos e decisões são submetidos a julgamento de valor.
- Prevenção de consequências em longo prazo.
- Desenvolvimento tecnológico, embora impossível sem a ciência, depende mais das decisões humanas deliberadas.
- Enfase à prática para chegar à teoria.
- Lida com problemas verdadeiros no seu contexto real (abordagem interdisciplinar).
- Busca implicações sociais dos problemas tecnológicos, tecnologia para a ação social.

Fonte: Zoller e Watson (1974, p. 110) (grifos nossos)

Portanto para realizar uma Educação CTS são necessárias estratégias e metodologias de ensino diversificadas. Abaixo serão propostas algumas sugestões de Metodologias Ativas de forma sintetizada, pois o termo apresenta conceitos amplos, que pode englobar diferentes práticas em sala de aula. Essas serão apresentadas para ilustrar uma vez que apresentam pontos de congruência que condizem perfeitamente com que é proposto pela perspectiva CTS: autonomia e protagonismo.

Para tal objetivo serão apresentados três quadros organizados pela autora, o primeiro no intuito de mostrar como essa abordagem pode ser feita, o segundo almeja apresentar propostas de metodologias ativas e o ultimo apresenta recursos digitais que podem ser utilizados como ferramenta, lembrando que tudo pensado considerando a aplicação feita a distância, por meio de grupos e plataformas online e como há diversas ferramentas, foram escolhidas as consideradas mais relevantes.

Quadro 2 – Como realizar uma educação CTS em apenas 3 passos.

	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
PASSO 1	Introduzir uma questão social	Pandemia; vírus; contaminação x prevenção; isolamento social; ensino a distância/remoto; as TICs no ensino; obstáculos da pandemia no geral, etc.
PASSO 2	Analisar uma tecnologia relacionada ao tema social escolhido	-elaboração das vacinas; -utilização da cloroquina; -Disposição de recursos tecnológico no ensino; etc.
PASSO 3	Definir o conteúdo científico em função do tema social e da tecnologia introduzida	-História do surgimento da COVID 19; -Implicações do uso da cloroquina (a partir daí propor um debate); -Como está sendo a adequação do ensino; -Como a tecnologia pode auxiliar e o que precisa ser feito frente aos obstáculos; -Como aumentar a proximidade aluno/professor e usar as ferramentas; - Como utilizar a internet eficientemente e sem procrastinação. Etc.

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 3 – Cinco métodos ativos para aplicar nas aulas.

METODOLOGIA	DESCRIÇAO	BENEFICIOS
Sala de Aula invertida	Derivada do ensino híbrido, mistura a experiência digital e de sala de aula; O aluno entra em contato com o conhecimento previamente, no caso, pela internet e levar discussões para a aula.	Explora capacidade de investigar, refletir, criar uma hipótese e testá-la, sempre com um objetivo de resolver o problema apresentado
Aprendizagem baseada em projetos (ABP)	Os alunos constroem seus saberes de forma colaborativa, por meio da solução de desafios. Semelhante à SAI, porém estudante deve partir para prática. O educador pode incluir tecnologias como vídeos ou fóruns digitais.	Excelente para preparar os jovens para o mercado de trabalho
Aprendizagem baseada em problemas (APB) ou Estudos de Caso	Baseados em problemas e em projetos que exploram desafios criados especialmente para fins didáticos, seja estudando um fenômeno, um acontecimento ou uma sucessão de eventos que aconteceram de fato	Promove a interdisciplinaridade, incentiva o trabalho em grupo e a comunicação entre saberes de diferentes áreas do currículo escolar.
Atividades em times (ou em pares)	Divide-se a turma em grupos determinados, em que o professor orienta a atividade, em que a aprendizagem baseada em: problemas, projetos ou estudo de caso.	Contribui tanto na formação do pensamento crítico, quanto na capacidade dos alunos de respeitarem opiniões divergentes. Promove a habilidade de se relacionar e aprender a resolver problemas em conjunto.
Gamificação	Utiliza elementos como jogos e desafios em situações de sala de aula. O professor gamifica temas e aspectos normais de sala de aula.	Gera maior engajamento, motiva a ação, promove a aprendizagem e resolve problemas de modo criativo.

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 4 – 12 ferramentas para alavancar o ensino a distância.

FERRAMENTAS	FUNCIONALIDADE	VANTAGENS
Plataforma LMS (Learning Management System ou Sistema de gestão de aprendizagem)	Disponibiliza vários recursos que auxiliam no aprendizado online, permitindo planejamento, implementação e avaliação de atividades	– Ferramentas de comunicação (chats, fóruns de discussões…); -Disponibilização/ administração do acesso aos conteúdos; –Criação/produção de conteúdos –Gestão de alunos, informações, ETC.
BLOG	Permite produção de conteúdo educacional além de possibilitar entrevistas, fotonovelas, resenha de obras, comentário de reportagens e etc.	-Pode servir de espaço pedagógico e de interação; -Permite aos alunos compartilhar suas ideias fazendo uma análise crítica do que leem e escrevem; -Possível selecionar equipes.
SOFTWARES DE SIMULAÇÃO	Ferramenta para promover a interação e a experimentação em diversos cenários possíveis, de uma forma didática e dinâmica que não apresenta riscos reais	- Suprir as necessidades de experimentações práticas, como por ex., experimentos na área de ciências naturais, que em muitos casos já não ocorre nas escolas devido a carência de laboratórios;
INFORGRÁFICOS ONLINE	São representações visuais de informação que permite integrar texto e imagens explicados de forma mais dinâmica, (mapas, jornalismo e manuais técnicos, educativos ou científicos). Pode utilizar a combinação de fotografia, desenho e texto, por meio de aplicativos como Canva.	- O uso de hiperlinks, por exemplo, permite que o aluno trilhe seus próprios caminhos e, à medida que vai escolhendo seu caminho, vai interagindo com o infográfico.
WEBQUEST	Atividade investigativa elaborada pelo professor, solucionada pelos alunos, com estrutura: introdução, tarefas ou desafios, processo, recursos, avaliação e conclusão	-Desafio motiva o aluno a descobrir, construir em cooperação, transformar sua pesquisa em ações concretas que transformem realidades.

FERRAMENTAS	FUNCIONALIDADE	VANTAGENS
FLASHCARDS ONLINE	Ferramentas de estudos que auxiliam na memorização e assimilação dos conteúdos, por meio de aplicativos específicos como Canva, Goconqr, Quizlet...	- Permite também a elaboração de jogos (de cartas, tabuleiro, roleta de palavras e etc.).
PODCAST	Arquivo de áudio ou vídeo em formato digital que funciona basicamente como um rádio digital.	- Pode ser baixado no celular e para ser ouvido a qualquer momento. -Tanto professor quanto alunos podem criar um em torno de um conceito.
ZIPGRADE	Auxilia professores no processo de avaliação dos alunos em que o professor cria um banco de questões de múltipla escolha.	-O sistema permite: cadastrar os alunos por curso e disciplina, - Incluir gabaritos de todas as questões; -apresenta percentual de erros e acertos e performance da turma.
MENTIMETER	Aplicativo de distribuição que fornece feedback imediato ao professor através do login por ambos em um dispositivo.	-Pode ser utilizado como uma avaliação diagnóstica, verifica aprendizagem sobre o assunto proposto em aula.
GOOGLE FORMS	Aplicativo que cria ferramentas de coleta e organização de dados, é possível elaborar tarefas para e acompanhar em tempo real;	- Acesso em qualquer local ou horário; -Economia de espaço no disco rígido e facilidade de uso.
INSTAGRAM	Rede social com funcionalidades utilizáveis para fins didáticos, por meio de criação de conteúdo através de divulgação de imagens, vídeos, e transmissões ao vivo por meio de Lives.	-Amplamente utilizado; -Fácil e simples acesso; - Recursos aplicáveis, como comunidade, divulgação em stories, acompanhamento da interação dos alunos etc.
PORTIFÓLIO DO PROFESSOR	- Pode ser criado no Google Site, onde o professor registrará suas ações e produções em períodos de aprendizagem, tornando-se um repositório da bagagem de conhecimento.	-Da para professor organizar conteúdos por disciplina e disponibilizar para o aluno e consultar ou fazer download; -Permite fazer atualizações com praticidade.

Fonte: Elaborada pela autora

É possível, portanto constatar a versatilidade e aplicabilidade da perspectiva CTS que além de propor um ensino onde busca-se autonomia do estudante na busca pelo saber, o que seria profícuo, principalmente frente ao isolamento que impossibilitou a proximidade física entre aluno e professor, assim passando a ser uma chamada à importância de lograr como a tecnologia pode auxiliar na Educação. Esta abarca também a possibilidade de utilizar o próprio tema "pandemia" sob diversos viés, como uma temática da realidade e ponto de partida para discussão, análogo à proposta de problematização de Freire.

5 - CONCLUSÃO:

Frente aos aspectos abordados foi possível perceber que a abordagem CTS apresenta-se plausível diante da situação a que as aulas convencionais foram impostas, sob dois aspectos: primeiramente no sentido de repensar o ensino, visto a necessidade de abordagens que preparem melhor o aluno e lhe dê autonomia para ser mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, o isolamento veio reforçar a ideia de que os métodos tradicionais já se encontravam obsoletos, pois, se caso não fosse, o processo ensino-aprendizagem não teria se abalado tão profundamente ainda que à distância.

Quanto ao outro aspecto, no sentido de que o cenário que surgiu revelou uma outra fragilidade que é a dificuldade de professores e alunos em lidar com a utilização de recursos tecnológicos para promoção do ensino. Levando em conta que isso implica necessidade de ação das autoridades no sentido de proporcionar meios para preparação do professorado e propiciar um acesso a tais meios.

E nesse ponto, novamente, a abordagem CTS amolda-se sublimemente, já que ela também objetiva adequar o ensino à realidade vivida pelo educando dentro do contexto da sociedade. A pandemia tem evidenciado que no 'novo normal', mais que nunca, fica evidente a importância de habilidades em lidar com os recursos tecnológicos, que além de serem vistos como um possível aliado à educação, segundo fora discutido acima, já era uma necessidade de acordo com diretrizes que

apontava a importância da inclusão das TICs nos currículos. Além de que, se tornou o único meio para preservação da interação 'aluno-professor' e integridade do processo 'ensino-aprendizagem'.

É fato que a ciência tem sido fundamental no contexto da pandemia, no entanto, a pandemia é, antes de tudo uma questão social e visto isso, os pressupostos Freirianos complementam a abordagem de temas CTS no ensino sob uma perspectiva crítica ampliando o olhar sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade e no ambiente sob a conjectura de um novo ensino contextualizado à problematização atual e, ainda, dentro da própria possibilidade de discutir quanto a temática da pandemia no geral, tomada como ponto de partida, abre-se o espaço para a interdisciplinaridade que o tema pode abarcar

Em complemento a isso, cabe acrescentar que discutir em sala de aula questões econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e ambientais envolve também valores e atitudes, *que* precisam estar associadas à compreensão conceitual dos temas relativos a esses aspectos sociocientíficos, pois a tomada de decisão implica a compreensão de conceitos científicos relativos à temática em discussão. Os modelos e exemplo apresentados corroboraram a aplicabilidade da proposta versada no artigo.

Toda crise é uma oportunidade de se aprender algo novo e a única certeza que se tem é que o mundo vai ser diferente depois do coronavírus. Pode-se tirar como lição que lidar com a imprevisibilidade exige um trabalho em grupo muito mais alinhado e que, mesmo distantes, podem-se unir esforços em prol de um bem maior. Nunca antes houve tantos educadores e educandos, unidos no mundo digital para compartilhar atividades, experiências, tirar dúvidas e aprender uns com os outros.

A sala de aula ultrapassou os muros da escola passando a ser o mundo, a pandemia além de colocar de joelhos os métodos tradicionais, evidenciou a necessidade de mudanças, infelizmente, os danos causados serão irreparáveis, resta agora fazer com que o 'novo normal' seja transformador. Pois a educação tem o poder de transformar o mundo.

REFERENCIAS

AIKENHEAD, G. STS Education: A Rose by Any Other Name. In: Cross, R. (Ed.): *A Vision for Science Education:* Responding to the work of Peter J. Fensham, New York: Routledge Falmer,2003.

ALVES, J. A. P.; MION, R. A.; CARVALHO, W. L. P. D. *formação de professores de física e implicações da relação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente: possibilidades, desafios e limitações*. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba, PR: [s.n.]. 2008.

ANGOTTI, J. y M. Auth (2001),"Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação", en *Ciência & Educação,* vol. 7, núm. 1, Bauru,SP.

AULER, D. *Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências*. Tese de Doutorado. Florianópolis:CED/UFSC, 2002.

BAZZO, Walter Antônio (1998):*Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica***.** Florianópolis: UFSC.

BERGMANN, J.; SAMS, *A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC,2016.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.* Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm.Acesso em: 22 jun.2020.

CEREZO, J. A., Luján, J. L., Gordillo, M. M., Osório, C.(2003). *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madrid:OEI.

CIEB (2020). *Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto*. Disponível em:http://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-deeducacao-durante--a-crise-da-covid-19/Acesso em: 19 de Jun. de 2020;

DÍAZ, J.A. ACEVEDO La formación del profesorado de enseñanza secundaria y la educación CTS: una cuestión problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 26, p. 131-144, 1996b. Disponível em:<http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo9.htm>.Acesso em: 21 maio 2020.

FREIRE, P. Educação e sociedade brasileira. Recife, 1959.(Tese de concurso)

_____.Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1968.

_____.Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979b.

_____.Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

_____.Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra,1975.

HOLGES, Charles et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review.* 27 de mar.de 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 24 de jun. de 2020;IBGE (2018). Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC - 2018. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* - IBGE.

LEAL, B. *Pedagoga explica diferença entre ensino remoto e EAD*. UNINASSAU, 2020. Disponível em:-https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead#:~:text=%E2%80%9CEnsino%20remoto%20e%20EAD%20n%C3%A3o,%C3%A9%20uma%20experi%C3%AAncia%20extremamente%20nova. Acesso em: 23 de jun. de 2020;

PÉREZ, G., D. El papel de la educación ante las transformaciones científico- tecnológicas. *Revista iberoamericana de educación*. n. 18 – ciencia, tecnologya y sociedade ante la educación. Septiembre-

-Deciembre, 1998. Versão eletrônica disponível em: <http; www.rieoei.org/oeivirt/rie18.htm.> Acesso em: 22 jun 2020.

PINHEIRO, P. C. *Estabelecendo "pontes" entre a cultura popular, a cultura dos alunos e a ciência escolar a partir de um instrumento hipermídia etnográfico*. Acesso em: 21 Jun. 2020.

PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃOEducação na pandemia: ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano para volta às aulas. *Todos pela educação, 2020* Disponível em:<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas>. Acesso em: 19 de Jun. de 2020;

SANTOS, W. L. P. *Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. Ciência & Ensino*, v. 1, n. especial, nov. 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* -São Paulo. Editora: Cortez, 2004. 255p.

UNESCO (2020a). *Global Monitoring of school closures caused by COVID-19*. Disponível em:https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures. Acesso em 24/06/2020.

VILCHES, A.; FURIÓ, C. Ciência, tecnologia y sociedad: implicaciones en la educación científica del siglo XXI. La Habana: Academia,1999.

ZOLLER, U.;WATSON, F. G. (1974). Technology education for nonscience students in the secondary school. Science Education, v. 58, n. 1, p.105-116.

A REALIDADE DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO CEAD - UFJF

Alexandre Villar de Oliveira

Introdução

O CEAD (Centro de Educação à Distância) órgão da UFJF, que no passado era conhecido como NEAD (Núcleo de Educação à Distância), implementa e coordena os cursos de Educação a Distância que são oferecidos pela universidade, é responsável por atividades, pesquisas e produtos relacionados à educação semipresencial e a distância. Ele auxilia e fomenta o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de avanços utilizando a tecnologia como principal instrumento.

Nos últimos anos os maiores desafios foram: 1) construir um nível educacional sólido e que resulta na formação de qualidade; 2) desmistificar a ideia de ineficiência pedagógica da educação não presencial com profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho; 3) construir um processo educacional focado em resultados. As inovações tecnológicas, quando bem utilizadas, são ferramentas que garantem grandes conquistas, e, é embasado nisso que o CEAD avança. (NEAD, UFJF, 2007, p.15)

A Ead na UFJF, conforme o incremento desta modalidade de ensino no cenário brasileiro, vem sendo estruturada de modo a oferecer às comunidades acadêmica e externa um modelo de ensino

compatível às exigências educacionais e necessidades sociais da sociedade moderna.

Nesse contexto a abordagem foi estruturada em dois capítulos, divididos da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordam-se a estruturação do atual CEAD e o seu processo de ampliação para outros estados. Os treinamentos e as ambientações e as reciclagens de tutores como um processo constante de melhoria na qualidade de ensino.

No segundo capítulo, a abordagem enfatiza o papel do tutor nos dias atuais, desde o momento de mudanças políticas no país até o surgimento de uma nova realidade global interferiram no trabalho da tutoria na UFJF e possivelmente em diversas outras universidades espalhadas pelo Brasil.

Por fim, a título de considerações finais, se destaca o provável futuro da Educação à Distância na Universidade Federal de Juiz de Fora, sobretudo, num contexto ainda indefinido, pós-pandemia de COVID-19. O que pode ser aprimorado com a realidade do ensino à distância embasado no estilo "Home Office" que cresceu nos últimos meses.

Capítulo 1 - A importância do CEAD na UFJF - Estruturação

O Centro de Educação a Distância (CEAD), antigo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), foi institucionalizado em março de 2010 como um órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, a partir de então, o CEAD tornou-se responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativas à Educação a Distância (EAD) da UFJF. Atualmente o CEAD assessora 7 cursos a distância de graduação e 10 de pós-graduação que somam cerca de 5000 alunos em 43 polos de apoio presencial espalhados em Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Paraíba.

Nestes últimos anos a UFJF vem buscando atingir as metas estabelecidas para o ensino a distância através de ações que se concretizam em parcerias em projetos de EAD com o Governo do Estado de Minas

Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação, e aproveitando os conhecimentos e experiências de Departamentos, Núcleos de Pesquisa e outros projetos da UFJF em EAD.

A estrutura do CEAD (antigo NEAD) foi sendo remodelada a medida que os investimentos nas mais diversas áreas acadêmicas necessitavam de expandir seus horizontes além da comunidade juiz-forana. O que antes se restringia a um pequeno grupo de professores e profissionais que trabalhavam para alcançar mais pessoas dispostas a fazer parte da equipe de trabalho, hoje, transformou-se num local preparado e qualificado para o acesso a informação e à interação proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) viabilizam o aparecimento de escolas virtuais direcionadas a diversos níveis e áreas.

O Centro mantém articulação constante com os órgãos internos e externos, visando ao padrão de qualidade nessas ações e resultados. Apesar de ser sustentado pelas TIC, o programa pretende ir além delas, dando ênfase à dimensão humana. Gerar uma nova pedagogia centrada no aluno, promover uma interatividade capaz de transpor os limites físicos de uma sala de aula e criar uma comunidade virtual constituem, portanto, suas principais metas. (NEAD, UFJF, p.17)

As iniciativas institucionais da UFJF sobre a ampliação de oportunidades educacionais nos mais diversos municípios da área de atuação (MG, RJ e SP), melhorou o condicionamento dos novos discentes para almejar o crescimento acadêmico até a preparação para o mestrado em cursos oferecidos pela UFJF. O empenho dos mais diversos profissionais que atuam na linha de frente da elaboração de cada curso, supriu a necessidade da demanda de criação de polos acadêmicos principalmente na região da zona da mata mineira, sul de Minas e no entorno da região do Vale do Rio Doce. Com o incremento de materiais confeccionados pelo próprio CEAD e novos computadores com programas mais próximos da realidade brasileira, o grupo de colaboradores foi ganhando experiência na qualificação para gerar cursos de treinamentos para os mais variados tipos de tutores que cada curso à distância necessitava na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Concebendo o currículo dos diversos cursos que foram implementados a partir do ano de 2007, que se desdobram em torno do conhecimento, que envolvem as relações sociais, e contribuem para a

construção das identidades pessoais e profissionais dos estudantes (Moreira e Candau, 2008), entendemos que a modalidade a distância impõe o desafio de se aliar a necessária qualidade e densidade dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas que compõem o quadro curricular à qualidade e efetividade das mediações que se dão no ambiente virtual de aprendizagem. Tais mediações dizem respeito à relação dos alunos, professores e tutores entre si, com os objetos do conhecimento e com os instrumentos tecnológicos, que são meios de acesso dos/aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e ao conhecimento sistematizado.

1.1 - Os treinamentos constantes na plataforma Moodle - Formação de tutores em EAD

Os tutores a distância são profissionais da docência, selecionados, por meio de editais públicos, por professores e coordenadores do curso almejado. Devem ter afinidade (formação e/ou experiência) à área de conhecimento em que irão atuar e domínio dos recursos tecnológicos disponíveis (celulares, notebooks ou computadores), com ênfase na Plataforma Moodle. São educadores experientes, pós-graduandos ou pós-graduados, que atuam diretamente com os alunos. Coordenados e assessorados pelos professores responsáveis pelas disciplinas do curso, os profissionais que atuam na tutoria a distância assumem a docência na prática, como mediadores tecnológicos e pedagógicos das disciplinas específicas desenvolvidas na plataforma Moodle.

A legislação não é clara na qualificação de que o tutor é professor, porém nos dá elementos para esta compreensão. De acordo com o disposto da Portaria 4059/2004, em seu Art. 2º, quando prescreve:

> § Único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância. (PORTARIA 4059/2004)

Por isso, convencionou-se que, nos cursos realizados a distância, equipes multidisciplinares trabalhem coletivamente, de forma interdependente. Não se fala mais de um único professor, mas de grupos de profissionais integrados nos processos de ensino e de aprendizagem (BRUNO, LEMGRUBER, 2010). Esse cenário implica em que o professor se integre e/ou interaja a uma equipe multidisciplinar e assuma múltiplos papéis, tais como: formador, elaborador de cursos e de materiais didáticos, pesquisador, mediador, orientador, tutor etc.

Por isso, entre as características pedagógicas de um tutor encontram-se: 1) dialogar permanentemente com o cursista; 2) troca de experiências (dúvidas, questões ou problemas); 3) fazer e/ou apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o cursista não consegue encaminhá-las sozinho; 4) criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos (dinâmica do processo).

Além disso, o papel do orientador contribui para que o cursista deixe de ser receptor de informações, e, passa a se constituir sujeito que produz conhecimento, uma vez que, conectada a relação de dependência do tutor/professor, inclusive porque pode contar com outros interlocutores, ele percebe-se interlocutor e não apenas ouvinte.

Ao longo dos anos, os agentes do processo (coordenador, professor, tutor e aluno) foram capacitados para trabalharem na plataforma Moodle, cuja gestão é de responsabilidade do CEAD da UFJF. Essa ferramenta da informação passou a fazer parte das atividades, tarefas e área de comunicações entre os agentes.

No CEAD há também espaços destinados, principalmente para gravações de videoaulas com equipamentos destinados a isso, e, também com a ajuda de profissionais que podem assessorar os professores, caso haja necessidade. Tais espaços e funcionários, não são exclusivos de nenhum curso da universidade, mas atendem a todos os cursos a distância da UFJF.

Para realizar este trabalho, o tutor deve ter diversas competências ou habilidades. A primeira, a intimidade com tecnologias da informação e comunicação (TIC's), seu instrumento de acesso aos estudantes. A segunda habilidade é o conhecimento e afinidade do conteúdo das

disciplinas, para que haja possibilidade de se desenvolver uma mediação pedagógica e partilhada (inclusive sem o uso de apostilas) sem conhecimento profundo do conteúdo a ser trabalhado, mas com pesquisa e formação na área específica. Por último, a capacidade pedagógica de promover, junto aos cursistas, a produção de conhecimentos, conduzindo-os no passo a passo do desenvolvimento da disciplina, orientando, provocando, avaliando a aprendizagem. Sua formação, portanto, deve se apresentar, ao longo do desenvolvimento do curso, nestas três dimensões: nas mais variadas tecnologias, nos conteúdos das disciplinas e na mediação pedagógica no interior das TIC's.

Nesse contexto, torna-se indispensável o papel cada vez mais significativo que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) assumem na socialização dos sujeitos. O domínio das TICs juntamente à prática da "docência compartilhada" proposta por Calderano (2014) são fatores importantes para a realização de um curso de licenciatura em Ead.

> Segundo Calderano (2014, p. 173-174) a "docência compartilhada" é aquela em que há partilha não somente do processo de formação, mas também do trabalho docente. "[...] Isso ocorre à medida que também se entende que a formação não é responsabilidade exclusiva da universidade e que, sozinha, ela não dá conta dessa demanda, pois que o fenômeno educacional está antes e além dela. Partilhar o trabalho docente, neste sentido, pressupõe propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo".

Tendo em vista esse quadro, a Ead apresenta-se como proposta que ganha cada vez mais espaço nas universidades para a formação inicial dos docentes que irão atuar na Educação Básica. Essa expansão exige que professores, formadores e graduandos, detenham saberes singulares dessa modalidade de ensino, um deles diretamente relacionado ao domínio do uso das tecnologias.

Na área da tutoria, os treinamentos eram mais detalhados e com variáveis possíveis para sanar as principais dúvidas dos alunos. O papel

do tutor é fundamental para habilitar o aluno no seu processo de aprendizagem e de realizar as orientações do professor.

1.2 - As ambientações e as reciclagens dos tutores

Capacitar e qualificar sempre o tutor para a implantação e o desenvolvimento de atividades de tutoria em cursos de educação à distância, com uma metodologia voltada para a qualidade do processo de aprendizagem para atuação em cursos ofertados na modalidade à distância; é a meta de garantir cursos com tutores preparados para manter ambiente virtual de aprendizagem com excelência.

No início de cada período da ambientação do curso a ser lançado para o meio acadêmico, são feitas reuniões e tomadas decisões que podem contribuir para a melhor interação entre os profissionais que atuarão na Ead e posteriormente aos alunos.

Conforme a plataforma Moodle vai evoluindo em praticidade, os tutores são convidados a se reciclarem para que possam compreender melhor o que facilitará a inserção de atividades e trabalhos dos alunos. A Formação Continuada de Tutor a Distância feita em períodos anuais, intensificaram as possibilidades de reflexões sobre a importância do papel do tutor e principalmente sobre sua atuação pedagógica nas interações no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

O estudo da atuação dos tutores no fazer cotidiano do AVA torna-se relevante ao evidenciar a necessidade desse professor em assumir competências e habilidades diferenciadas para atuação na Ead e, por outro lado por possibilitar a reflexão sobre a profissionalização, os saberes docentes, os conhecimentos e habilidades necessários para desenvolvimento desse trabalho. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), se tornam mais amigáveis quando as novas ferramentas ou mídias, solucionam, pequenos problemas de manuseio de figuras, vídeos ou outro tipo componente que chama a atenção do aluno para a etapa que está estudando.

O trabalho do tutor a distância na Ead, numa disciplina possui algumas especificidades que apesar da flexibilização espaço-temporal, exige disponibilidade de tempo para realizar a leitura do material,

o acompanhamento das atividades dos estudantes, as interações nos fóruns, as orientações e as avaliações das atividades.

Capítulo 2 - O papel da tutoria no momento atual - O período das restrições financeiras e poucas ofertas.

Para Neves e Fidalgo (2008, p.6) "(...) a tutoria parece ser uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor, (...) e tal realidade aponta necessidade de reflexão sobre as condições de trabalho desses profissionais docentes na sociedade contemporânea."

A inexistência de um vínculo institucional de relação de trabalho e o valor da bolsa estabilizado desde 2011 por 20 horas semanais de trabalho evidenciam uma precarização das condições de trabalho da tutoria. Mesmo assim, o número de profissionais que se dispuseram a atuar era de ascensão em vários momentos.

Após o período de recessão econômica de 2015, os investimentos em cursos de Ead se tornaram mais escassos. A oferta de cursos e de turmas reduziram e o papel do tutor se tornou mais exigido. O tutor passou a ter mais afazeres e a ser mais cobrado pelos outros agentes do processo, sobretudo, os coordenadores.

Além disso, a crença prévia de que os cursos na modalidade a distância exigem menos empenho acadêmico e pessoal do cursista é um fator de destaque nas respostas dos tutores. Há também a contraditoriedade entre a qualificação dos tutores, a responsabilidade que eles assumem como protagonistas do processo de formação docente e o reconhecimento financeiro e acadêmico que não são garantidos a esses profissionais. (MOURA, UFJF, 2017).

A partir de 2016, com a mudança governamental e a recessão financeira em expansão, o número de ofertas em cursos de graduação e pós-graduação pela Universidade Federal de Juiz de Fora caiu em todas as áreas acadêmicas. As fragilidades na continuidade da maioria dos cursos e a ausência de formação continuada, contribuíram para o esvaziamento da oferta de cursos que tinham uma demanda significativa para o desenvolvimento acadêmico.

> Assim, professores e tutores devem "[...] tornar-se parceiros dos estudantes no processo de construção do conhecimento

> [...]" desempenhando, dentre outros, o papel de incentivadores (BELLONI, 2012)

O professor e o tutor devem estimar o aluno para que desenvolva o seu conhecimento através da independência e flexibilidade para estudar. Ambos, flexibilizam as informações. O tutor deve mediar as informações oferecidas na plataforma e ser o elo entre o professor e o aluno.

Portanto, o grande desafio do processo de tutoria é construir e manter uma interação que realmente suporte a aprendizagem, pois, as grandes questões com as quais as instituições de educação à distância se deparam no que se refere às estruturas de suporte e tutoria, estão relacionadas com a construção de um ambiente adequado, tempo de dedicação dos tutores, promoção de uma relação empática e informal entre alunos e tutores.

Um sistema de tutoria eficaz permite aproximar todos os sujeitos envolvidos na ação educativa, desde o coordenador do curso até o aluno no polo. Assim, para termos a garantia de que haja comunicação entre todos os agentes envolvidos no curso, o papel do tutor é imprescindível (PHILIPSEN et al., 2007) pois é ele que está entre os alunos e os professores e coordenação. Não é concebível que ele perca sua identidade de professor e que ele possa também desenvolver suas dimensões na atuação docente, que será ao mesmo tempo: pedagógica, tecnológica e didática.

Considerações Finais - Qual é o provável futuro da EAD na UFJF

No cenário da fase atual da Ead no Brasil, após o avanço da pandemia do Corona Vírus, as chances de uma nova retomada dos cursos técnicos, graduação e pós-graduação é benéfica para vários segmentos de atividades que exigirão profissionais qualificados para atuar nas frentes de trabalho.

As escolhas de tutores estarão vinculadas com uma nova realidade de profissionais que precisam ser mais bem remunerados e que executem suas obrigações sem o peso de acumular funções de outro agente do processo. Novas equipes de colaboradores que estarão atentas as

diversas formas de acesso as plataformas e as demais mídias digitais, serão cruciais para que os cursos remanescentes e os novos possam ter um diferencial na escolha dos seus futuros cursistas.

O grau de maturidade do segmento, não apenas com o crescimento no número de estudantes, mas também com muitas ofertas de polos se esforçando para estruturar uma equipe formada por profissionais empenhados em dar o suporte necessário aos cursistas; será o mote necessário para incentivar a retenção dos alunos, tecnologias mais robustas e capacitação para o corpo docente, auxiliando professores a se tornarem cada vez melhores nas suas habilidades de mediar o processo de ensino e aprendizagem e garantir a eficiência que naturalmente eles já possuem no ensino presencial. Isto significa que a ampliação da oferta de cursos irá proporcionar um ambiente acolhedor, que auxilia o estudante na sua capacitação acadêmica e desenvolvimento profissional. A tecnologia, quando usada efetivamente, torna-se uma ferramenta essencial na evolução das metodologias de aprendizagem, e concomitantemente, do futuro da educação.

O Ead, com o apoio de tecnologias e metodologias cada vez melhores, permite que o ensino e a aprendizagem cheguem em locais e alcancem pessoas que não teriam acesso à educação de outra maneira. Já se observa que cada vez mais há influência nos cursos presenciais – que estão trabalhando cada vez mais com uma parte do currículo a distância – e isso se torne uma rotina no futuro. Não será fácil dar um salto de crescimento, considerando que, para estruturar um curso e os polos, antes é preciso percorrer uma série de etapas (parcerias com outras instituições, alinhamento de interesses e os acertos de todos os trâmites legais). Não esquecendo da manutenção do mesmo padrão de qualidade para uma expansão tão rápida que estamos evidenciando no período atual. Contudo, é esperado um crescimento da oferta de cursos no curto e médio prazo, o que contribuirá para aumentar a taxa de escolarização dos brasileiros, sobretudo da população do município de Juiz de Fora.

Os programas de educação a distância de qualidade devem envolver possibilidades de utilização de todos os meios tecnológicos disponíveis – do meio impresso aos ambientes interativos digitais - sem

discriminação. Devem garantir a possibilidade de escolha dos alunos entre as modalidades presenciais e a distância, sem prejuízos para a sua formação.

Nos próximos anos o crescimento da tutoria será priorizado dentro das mais importantes instituições educacionais. Aprender possibilidades para a vida e não para uma profissão ditará o futuro da educação: gravação de vídeos, uso de videoconferências e outras ferramentas, mostram que estamos num mundo mais interconectados. A Educação a Distância está servindo para mostrar que o aprendizado pode ocorrer fora dos muros das instituições educacionais, e isto é um grande avanço. Os novos tutores devem ser defensores da Educação a distância, entusiastas de contribuírem para que a nova realidade do ensino no Brasil seja diferente do tradicionalismo.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com o CEAD deve reestruturar seu corpo docente de profissionais que estarão dispostos a oferecer um novo ensino de qualidade para os futuros cursistas. Os investimentos em novas mídias, TIC's e outros modelos de equipamentos que possam ampliar os horizontes da universidade será o diferencial entre as várias instituições de nível superior no município de Juiz de Fora. O papel do tutor é fundamental para o equilíbrio do curso, não esquecendo que a dedicação, motivação pessoal e o crescimento profissional estão cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem. O que será um bom indicador para reduzir o número de evasão na modalidade a distância.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 6. ed. Campinas,: Autores Associados, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 4.059. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf.. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, M. Docência na Educação online: professorar ou tutorar? In: Adriana Rocha Bruno;

Eliane M. Borges; Léa S.P. Silva. (Org.). Tem professor na rede. 1 ed. Juiz de Fora: UFJF, 2010, v. 1, p. 67-84.

CALDERANO, Maria da Assunção. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MOREIRA, A.F. e CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e

cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Jordana. Evasão nos cursos de Licenciatura em Educação a Distância: O que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2017.

NEAD, Guia do Aluno, UFJF, 2007

NEVES, Inajara; FIDALGO, Fernando. Docente virtual na educação a distância: condições de

trabalho na rede privada de ensino. SENEPT 2008. Disponível em <http://www.senept.cefetmag.br/galerias/Arquivos_senet/anais/quarta_tema3Artigo7.pdf

> Acesso em: 14 mar 2012.

PHILIPSEN, T.; AFONSO, R.F.S.; DANDOLINI, G. A; SOUZA, J. A., O sistema de Tutoria no CLMD. In: RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação. v.4 n. 2, Dezembro, 2006. Disponível em: < http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25170.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.

RESUMOS

A SAÚDE PÚBLICA NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL: COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIA

Claudia Lima Monteiro

Este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências de ações de combate ao trabalho infantil ocorridas no Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST) de Diadema. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho infantil caracteriza-se como toda atividade que impede **a criança ou adolescente de exercer com dignidade as suas potencialidades e que cause prejuízo ao seu desenvolvimento físico e mental**. Trata-se de uma grave violação aos direitos humanos. A idade mínima permitida para o ingresso no mercado de trabalho varia de acordo com a legislação de cada país. No Brasil a idade aceita legalmente é a partir dos 16 anos, com exceção da condição de aprendizes, que abrange o adolescente de 14 e 15 anos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2015, denuncia que 2,7 milhões de crianças e adolescentes estão na situação de trabalho infantil. Tal situação, além de comprometer o rendimento escolar, impacta de forma negativa à saúde desses jovens, que ainda estão em fase de formação. Forastieri (1997) denuncia a inadequação ergonômica do mobiliário e das atividades do trabalho à estrutura física e emocional da criança e do adolescente, que traz como consequência sérios riscos de acidentes e de adoecimentos relacionados ao trabalho. O Programa de Erradicação do Trabalho In-

fantil (PETI) foi instituído no Brasil em 1996, para articulação de ações integrais e intersetoriais de combate a esta grave situação. O CEREST Diadema, enquanto equipamento municipal de referência em Saúde do Trabalhador é um componente do PET. No período de atuação profissional desta autora no CEREST Diadema, de 2005 a 2017, diversas ações foram efetivadas pela equipe interdisciplinar, em conjunto com outros setores da Prefeitura. Podem ser citadas: desenvolvimento de atividades educativas sobre o tema na comunidade, apoio à confecção de um Compact Disc (CD) de hip hop sobre o tema, mapeamento dos territórios para identificação do trabalho infantil na cidade, realização de ações de vigilância nos ambientes de trabalho e apoio assistencial às famílias em situações de vulnerabilidade social. Tais ações foram realizadas de forma conjunta com a rede de serviços e referendaram a importância de oferecimento de respostas planejadas e articuladas pelos órgãos públicos para o combate efetivo do trabalho infantil.

Palavras chave: trabalho infantil; intersetorialidade; saúde do trabalhador

REFERENCIAS:

BRASIL. PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios*, 2015. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/ Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. SNAS. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Perguntas e Respostas: O Redesenho do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil*. 2ª versão, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cartilhas/_cartilha_perguntas_respostas_redesenho_peti_2014.pdf. Acesso em 01 maio 2020.

FORASTIERI, V. *Crianças no trabalho*. Riscos para a saúde e segurança. Secretariado Internacional do Trabalho. Genebra, p. 138, 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT Brasília. *Trabalho Infantil.* Disponível em http://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm Acesso em 01 maio 2020.

ENTRE A ÉTICA E A RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL

Felipe da Silva Lopes

No âmbito da sociedade, perante um estado de elementos em conflitos permanentes, houve a necessidade de criação de um mecanismo, baseado em diretrizes culturais e temporais, para regular e proteger os seres humanos em suas relações entre si e com o meio ambiente. Tal aspecto foi denominado como "Ética". Ela que precisa ser combinada com a questão da Responsabilidade para o fomento e a construção de um ambiente e de relações hígidas e sadias.

Em um contexto evolutivo mais avançado, no âmbito do Estado, das empresas e da vida das pessoas, guiado por diretrizes da matriz político-econômica capitalista, ocorreu a premência de estabelecer a Responsabilidade Social como um instrumento de concretização da alteridade e da fraternidade nas relações políticas, sociais, jurídicas e econômicas. A efetividade da Responsabilidade Social é exteriorizada pelas ações sociais e pela construção da consciência ecológica para o enfrentamento das mazelas sofridas pela população e pelo Planeta.

Na esfera internacional, a Agenda 2030 (ONU, 2020) possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que trabalham em conexão com a Ética e a Responsabilidade Social. Elencamos aqui três objetivos merecedores de destaque, a saber: Objetivo 3 – escopo de alcançar a saúde e o bem-estar; Objetivo 8 – efetivação do trabalho decente com o crescimento econômico; e Objetivo 12 – consumo e

produção responsáveis. Os objetivos citados são de perseguição permanente por parte dos Estados, das empresas e das pessoas.

No campo brasileiro, a Constituição delimita como seu fundamento central a concretização da dignidade humana, em combinação com a cidadania, na construção de uma sociedade fraterna, libertária e desenvolvida. Tais fatores estabelecidos com a finalidade do fomento do bem-comum, independente de posições político-partidárias, religiosas, sexuais e ideológicas, pois as pessoas (físicas e jurídicas) precisam de estabilidade e segurança jurídicas para a obtenção e a viabilização de seus direitos, não abandonando suas responsabilidades, sendo essa diretriz-mãe orientadora do agir, independente dos governos e das grandes corporações de plantão. Nesse contexto, a pergunta de partida é: como os Estados, as empresas e as pessoas podem concretizar a Responsabilidade Social seguindo tais preceitos éticos?

Este texto objetiva delinear a relação entre a Ética e a Responsabilidade Social na vertente empresarial, para a concretização de preceitos éticos no campo do Estado, das empresas e da vida privada.

A metodologia empregada no desenvolvimento deste trabalho foi: quanto à abordagem, indutiva; quanto ao posicionamento, analítica e projetiva; quanto ao procedimento, monográfica (mediante a técnica de pesquisa bibliográfica).

Para compreender a resposta da pergunta levantada, o primeiro entendimento deve ser sobre o que é "Ética". Trata-se de um ramo do estudo da Filosofia que objetiva pensar os valores morais e os princípios indutores da conduta humana. A moral é o fundamento da Ética e, conforme os preceitos sociais, as diretrizes éticas podem ser modificadas. Há prescrição sobre a preocupação com os princípios éticos e os valores morais como uma constante estabelecedora dos parâmetros das atividades humanas e empresariais, em consonância com a Responsabilidade Social.

Em seguida, tendo em vista que a atividade econômica pode determinar os comportamentos, ocorre o estabelecimento da Ética Empresarial. Aplicada ao meio ambiente das empresas, tal ferramenta intenta que colaboradores (as), gestores (as), investidores (as), consumidores (as) e fornecedores (as) contribuam para o aperfeiçoamento de relações

econômicas e sociais de mercado mais transparentes). Ela é dividida em três fases: a industrial, a pós-industrial e a da informação.

A Ética Empresarial na fase industrial, segundo Cortina (2007), surge em 1970 com o ímpeto de produzir negócios sustentáveis financeiramente. Na década seguinte, o tema ganha propagação pela Europa. Já nos anos 1990, espalha-se na América Latina e no Oriente. As questões desenvolvidas e aperfeiçoadas foram relacionadas com a complexidade da cultura da empresa, da comunicação, do balanço social, da responsabilidade corporativa, das avaliações de qualidade, dos recursos humanos e do clima ético. As demandas citadas compõem o caráter organizacional.

E na fase pós-industrial, conforme Cortina (2007), manifestam-se novas razões para o fortalecimento da Ética Empresarial, a saber: a necessidade da criação de capital social e de redes de confiança, bem como o fim das ideologias (em conflito, de forma aparente ou não, no campo da realidade), fomenta o interesse de boas práticas na esfera corporativa, além da substituição do modelo de produção empresarial, da delimitação de valores empresariais (em um mundo globalizado e altamente competitivo) e da construção de uma Ética Cívica em uma sociedade pluralista.

Na fase da informação, ainda de acordo com Cortina (2007), há a revitalização das atividades organizacionais, pois as organizações possuem como desafio a superação da economia velha para a nova: da Era da informação. O caráter organizacional é composto pelos processos social, histórico, cultural e interno.

Entretanto, infelizmente, a Responsabilidade Social tem sido mais utilizada como uma forma de propaganda do que como uma premissa para perseguições e alcances de objetivos, pois as grandes corporações (não todas, mas uma quantidade considerável), no seu processo produtivo, deslocam suas cadeias produtivas para locais onde há trabalho infantil, trabalho em regime de semiescravidão e/ou escravidão pós-moderna, dentre outras formas maculadas de relações sociais, para tirar proveito da situação (obtenção de lucros maiores com custos menores). Perante seus compradores e demais membros da sociedade em que a empresa está sediada, elas posam como boas e responsáveis, o que gera

um caráter permanente de contradição e aprofundamento do enfraquecimento das relações sociais e econômicas.

Na realidade brasileira, alguns pontos merecem destaque, a saber: o marco para o desenvolvimento da Responsabilidade Social das empresas ocorre, necessariamente, nos anos 1990. Porém, no âmbito legislativo, instala-se uma política de contrarreforma aos preceitos da Constituição Federal de 1988, em que as emendas constitucionais e as medidas provisórias são mais utilizadas para fortalecer as grandes corporações nacionais e internacionais do que a sociedade, as pessoas e as empresas (de pequeno e médio portes). Nesse sentido, os instrumentos de reforma rompem com o social e casam-se com o econômico. Esse procedimento é instalado pelo fato de a União e o Congresso Nacional, por representantes eleitos, fazerem da estrutura político-jurídica do Estado Brasileiro um balcão de negociações com quem pode pagar mais "propina/favor" por suas ações, tendo a população pouca força diante dessa conjuntura.

Diante do contexto descrito, a Responsabilidade Social com enfoque empresarial é descontextualizada e direcionada, propositalmente, para o Terceiro Setor, o qual possui no Brasil uma faceta estranha, dado que as instituições do Sistema S, ao invés de serem sustentadas por doações ou dotações orçamentárias das grandes empresas, são custeadas pela sociedade, pelo Estado e pelas empresas (de pequeno e médio portes). E esse sustento ocorre, ao observar a proporção, de forma muito mais intensa do que o subsidiado pelas corporações maiores. Há mais um agravante: essa situação já é escancaradamente imoral, mas, no Brasil, as grandes corporações parceiras das instituições do Sistema S ainda posam como se fossem as verdadeiras responsáveis pelas ações desenvolvidas. Ou seja, a Responsabilidade Social Empresarial serve mais como título ou moeda nas relações econômicas e sociais do que para fomentar o fortalecimento do tecido social, com políticas de criação de uma sociedade mais desenvolvida e menos periférica, em que todos possam ter espaço para exercer seus direitos.

A verdadeira Responsabilidade Social Empresarial não é utilizada como estratégia de mercado, mas sim para a contribuição ao desenvolvimento social das pessoas, em que elas são dignificadas e não coisifi-

cadas. A Responsabilidade Social Empresarial não é assistencialismo: trata-se de um instrumento para a criação de um mundo mais justo, em que todas as pessoas (físicas e, principalmente, jurídicas) tenham espaço para construir novas formas de justiças econômicas, sociais e ambientais. Por exemplo: uma corporação socialmente responsável não se utiliza da pobreza dos indivíduos para obter vantagens econômicas, não fomenta a violência (ao patrocinar, a exemplo, propagandas e fundações que estimulem tal prejuízo social) e não utiliza sua posição "soberana" para embaraçar a concretização de direitos e garantias fundamentais.

As certificações que "atestam" a Responsabilidade Social Empresarial são: o selo Empresa Amiga da Criança, o Certificado Internacional SA 8000 e o ISO 26000. Cada certificação possui características próprias e formatos de aquisição diferenciadas, mas, em síntese, todas buscam asseverar melhores práticas de ações de promoção do bem-estar social. Nossa crítica, nesse ponto, é que essas certificações possuem prazos de validade e muito do que é avaliado nas corporações é material recente. Isso é, elas podem praticar ações irresponsáveis socialmente e maquiar seus dados sem que sejam descobertas – a não ser que alguma denúncia ocorra. Exemplificando o que foi dito, há pouco tempo, a famosa rede de Lojas de Roupas Zara foi autuada no Brasil e internacionalmente por fomentar redes de produção abastecidas por trabalho escravo em países asiáticos, onde mulheres e crianças são submetidas ao contexto laboral mais desumano que possamos imaginar. Contudo, depois da denúncia e da autuação, a empresa citada permaneceu com suas certificações de Responsabilidade Social sem existir notícia ou comprovação de que tenha acabado de fomentar relações de cadeias produtivas baseadas em trabalho escravo. É por isso que, em nossa visão, os certificados são mais usados como embalagem para as relações comerciais do que para boas práticas de responsabilidade social no campo da realidade.

Na vertente de construção da Responsabilidade Social Empresarial, reflete-se sobre os valores das empresas. Todavia, elas são criações legais fictícias que não podem agir nem exprimir valores. Quem possui valores, na verdade, são as pessoas que gerem e trabalham nas empre-

sas. Por essa razão, pensamos ser mais adequado falar em valores das pessoas nas organizações do que em valores das empresas. Os valores, influenciados pela moral e pelos costumes de cada sociedade, buscam estabelecer diretrizes para cada ação a ser tomada diante dos mais diversos cenários, por dirigentes e colaboradores. Nesse ponto, a grande questão – sem resposta definitiva, pois essa depende de cada pessoa –, em cada contexto concreto, é: o lucro ou as pessoas? Pensamos ser essa a indagação diretiva para o estabelecimento de valores, no âmbito da Responsabilidade Social Empresarial. E, diante das possíveis dissoluções, é fundada a Ética Empresarial.

Tendo como fato que as relações sociais e econômicas são fruto do seu tempo, os valores, a moral e a Ética de 20 anos atrás, por exemplo, não são os mesmos de hoje, e por isso vivemos em um ciclo de choque em que velhos valores não se deixam substituir ou aperfeiçoar pelos novos. Para piorar o contexto, ao nosso ver, a relativização de tudo e de todos prejudica a solidificação das relações, constituindo relações líquidas.

O pressuposto para a Ética e a Responsabilidade Social é o exercício da cidadania, sendo ela o conjunto de relações humanas, na sociedade, baseado em uma relação entre direitos e deveres de forma complementar e permanente – não se pode falar na existência de cidadania somente com direitos ou somente com deveres.

Para exercer a cidadania em sua plenitude, as pessoas físicas no Brasil deveriam usufruir bem dos direitos sociais estabelecidos na Constituição de 1988. Contudo, a realidade mostra que possuímos fossos que dividem a população e sua cidadania, pois, até hoje, em pleno século XXI, ainda temos uma faixa populacional considerável que não possui acesso à Educação (pois, embora gratuita quando fornecida pelo Estado, carece de qualidade, tanto no nível Básico como no nível Superior, e isso é visível pelas discussões sobre a execução dos planos de Educação, bem como pelo número de analfabetos funcionais que possuímos no país), à saúde, ao saneamento básico (visto que nem todos possuem rede de esgoto, mesmo que as concessionárias de água cobrem a tal taxa de esgotamento sanitário), à água potável (mesmo que sejamos um país onde a água doce é abundante), à alimentação balanceada (mesmo

que sejamos um dos maiores produtores de alimentos no mundo), à moradia, dentre uma série de outros direitos básicos. Nesse cenário, podemos afirmar, sem titubear, que o povo brasileiro não exerce a cidadania de modo pleno.

Pode-se refletir que a falta de exercício da cidadania é um programa, pois se o povo a exercesse não seria possível a existência de relações balcanizadas no Congresso Nacional e nos outros Poderes da República. Logo, grandes corporações (bancos, multinacionais, dentre outras...) não poderiam ditar os rumos da nação. Por esse motivo, pensamos que a lógica individualista, nas relações balcanizadas, são, ao mesmo tempo, causa e efeito da desigualdade e da falta de cidadania.

Conquistamos durante a nossa História direitos relevantíssimos, mas que, na atual quadra de século, parecem estar sendo retirados com mais velocidade. Cada vez que um direito é retirado, podemos afirmar que ficamos mais longe do exercício da cidadania. Apenas para entender esse cenário histórico em que demoramos a conquistar os nossos direitos, traçamos a seguinte explanação: os direitos conquistados correspondem às fases do Capitalismo: no século XVIII, foram obtidos os direitos civis (decorrentes de preceitos de liberdade, como o direito à locomoção, ao pensamento livre, de propriedade, dentre outros...); no século XIX, foram alcançados os direitos políticos (decorrentes de preceitos de igualdade, como o direito à participação na vida política); e, por fim, no século XX, os direitos sociais (decorrentes de preceitos de fraternidade, como o direito ao trabalho, os direitos previdenciários e ao estabelecimento pelo Estado da nossa rede de proteção social).

Em tese, precisamos de um aparato institucional para a efetivação dos direitos e garantias fundamentais (SANTOS JÚNIOR, no prelo): os tribunais, o Legislativo e o serviço de assistência social e educacional. A função dos tribunais é a garantia do cumprimento dos direitos civis pela ação dos membros da advocacia, do Ministério Público e da magistratura. Já a do Legislativo é a garantia do cumprimento dos direitos políticos. E a função do serviço de assistência social e educacional é a garantia do cumprimento dos direitos sociais.

Embora fale-se da cidadania como participação integral do indivíduo na comunidade política, pode-se refletir na impossibilidade dessa

atuação, pois ela se efetiva em grandes construções arquitetônicas, altamente protegidas, onde dificilmente boa parte da população conseguirá ter acesso. Enquanto a participação política se afasta das ruas, dos rios, das vidas, das pessoas, das pequenas e médias empresas para concentrar-se em edifícios palacianos, perdemos mais como sociedade, no debate de nossos direitos e de nossos deveres.

Os direitos civis, políticos e sociais dependem de deveres civis, políticos e sociais. No entanto, como falar em um ou outro se, como sociedade, não participamos nos seus debates e não possuímos forças para estruturar nossas redes de proteção e alteridade? É nesse cenário que observamos, em paralelo, as "ações" de Responsabilidade Social Empresarial conflituosas.

Para concluirmos, a Ética e a Responsabilidade Social Empresarial, além de precisarem de ações mais efetivas e coerentes, necessitam das perguntas certas para o direcionamento das hipóteses que poderão ser as melhores respostas para a construção de uma sociedade libertária, com igualdade e fraternidade, em que o desenvolvimento e seus frutos alcançam a todos e a todas. Uma sociedade em que poderemos exercer nossa cidadania, munidos de direitos concretos e de deveres sólidos.

REFERÊNCIAS

CORTINA, A. (Org.). **Construir confiança** – Ética da empresa na sociedade da informação e das comunicações. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: http://www.agenda2030.org.br/sobre/. Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS JÚNIOR, O. O. **Ética e Responsabilidade Social e Profissional**. (Prelo).

O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL NO BRASIL PELA LENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DIANTE DE UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS REALIDADES)

Felipe da Silva Lopes

No âmbito da sociedade brasileira, a progressão e o desenvolvimento são dependentes de uma base educacional sólida para a alçada de um patamar de igualdade, liberdade e fraternidade, para acesso ao bem-estar e às garantias de crescimento social, econômico e comunitário.

A importância da Educação na fase Básica é lastreada no duplo objetivo de formação cidadã e para o mundo do trabalho, bem como na construção de um ser humano inserido em um ambiente digno e plural, beneficiário do conhecimento. A Educação, enquanto direito social, busca em um contexto coletivo (dos Estados, das Empresas e da vida privada) a edificação de uma rede de segurança social fortalecida, que promova os crescimentos sociais e econômicos para além de métricas (como o Produto Interno Bruto e o resultado dos discentes e das pessoas em exames tabelados por pessoas jurídicas nacionais ou estrangeiras). Tudo isso para ser executado em um espaço de múltiplas realidades, como é no Brasil: se temos em um lugar uma estrutura desenvolvida (em geral, nas capitais e nas cidades com atividade econômica considerável), no outro há uma estrutura periférica (nas cidades mais interioranas e nos espaços suburbanos) para o desenvolvimento social fundado na fruição da Educação, enquanto direito e enquanto dever.

Nesse sentido, como podemos, ainda que de forma inicial, concretizar o direito ao desenvolvimento social no Brasil, pela lente da Educação Básica, diante desse espaço de múltiplas realidades?

Este texto objetiva, de forma geral, destacar como a Educação Básica pode ser um fundamento para o direito ao desenvolvimento social no Brasil e intenta, de forma específica, apontar sugestões de implementação da concretização desse direito pela Educação em um espaço de múltiplas realidades.

A metodologia utilizada foi: quanto à abordagem, indutiva; quanto ao posicionamento, jurídico-projetiva; e quanto ao procedimento, monográfica (mediante a aplicação da técnica de pesquisa bibliográfica).

Para concretizar o direito ao desenvolvimento social no Brasil pela lente da Educação Básica diante de um espaço de múltiplas realidades, sugere-se: a administração eficaz dos recursos públicos e privados na Educação Básica, pela análise periódica da qualidade do gasto, do cumprimento do gasto e dos efeitos do gasto na vida dos titulares do setor; a revisão periódica (anual e mensal) das diretrizes educacionais e de seus planos de execução para identificar o que foi cumprido, o que foi aperfeiçoado e o que precisa ser objeto de atenção na Educação Básica; a conexão entre o currículo escolar, as habilidades e as competências a serem aperfeiçoadas e a realidade dos discentes; a utilização de metodologias ativas (sala de aula invertida, análise por observação local, dentre outras...) no processo de ensino-aprendizagem; a integração digital e tecnológica dos sujeitos do processo educacional; o acesso à Internet e aos equipamentos eletrônicos, bem como a garantia do seu manuseio adequado; a substituição de métodos tradicionais de avaliação (como provas e testes) por pesquisa, análise e redação de resultados de casos concretos e realidades vividas pelos discentes e docentes; a alfabetização e o letramento funcionais; o apontamento de que a Educação e o desenvolvimento social não se esgotam com a obtenção de certificados, de diplomas e de graus acadêmicos oficiais, sendo eles reconhecidos como processos contínuos na vida das pessoas; a modificação da visão de que apenas o sistema educacional nacional é o responsável pela Educação e pelo desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

BENFATTI, F. F. N. **Direito ao Desenvolvimento**. São Paulo: Saraiva, 2014.

BERCOVICI, G. O estado de exceção econômico e a periferia do capitalismo. IN: **Pensar**. Revista do Curso de Direito da Universidade de Fortaleza, Fortaleza, v. 11, p. 95-99, 2006.

COUTINHO, D. R. **Direito, Desigualdade e Desenvolvimento**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GRAU, E. R. **A ordem econômica na Constituição de 1988**. 17. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

LOPES, F. S. **A qualificação do discente jurídico multidisciplinar como viabilizadora de uma visão holística do direito**. Pôster apresentado no eixo temático de Pesquisa e Educação Jurídica, no XXVI Congresso Nacional do CONPEDI, em São Luís/MA, no dia 17 de novembro de 2017.

LOPES, F. S. **Fraternidade** – o resgate do princípio esquecido como forma de evolução do constitucionalismo latino-americano em épocas de retrocesso. Pôster apresentado no VII Congresso Internacional Constitucionalismo e Democracia: o novo constitucionalismo latino-americano: harmonia com a natureza e bem viver – uma revolução jurídica desde o Sul, em Fortaleza, de 26 a 29 de novembro de 2017.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E O ADOECIMENTO MENTAL DOS TRABALHADORES: EXISTE ESSA RELAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA NEOLIBERAL?

Cláudia Costa Paniago Pereira
Taciana Cecília Ramos

Palavras-chave: Precarização. Sofrimento Psíquico. Psicodinâmica do Trabalho.

O mundo do trabalho tem sofrido profundas metamorfoses em razão de fatores como a globalização, crises econômicas, mudanças sociais e tecnológicas, e a desigualdade crescente. As novas formas de organização do trabalho, as relações estabelecidas no âmbito laboral e os meios de controle adotados pelas empresas apresentam reflexos psicossomáticos nos trabalhadores, que repercutem frequentemente, de modo negativo, em sua saúde física e mental. Homens e mulheres que vivem do seu trabalho estão sob constante ameaça de vivências de sofrimento no trabalho e do desemprego, o que os coloca em manifesto risco de adoecimento.

O objetivo geral deste trabalho é, investigar a possível relação entre o adoecimento mental dos trabalhadores brasileiros em um contexto de labor que sofre com a desregulamentação das normas trabalhistas e a sua precarização.

A globalização surgiu com objetivo de modernizar as relações de trabalho, com a adoção de novas tecnologias, aumentando a produtividade dentro das empresas e fábricas. Porém essa lógica de se produzir mais com menos, sobrecarrega os empregados, prejudicando sua saúde física e mental, transformando o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento.

Marx percebeu que o trabalho é o conceito chave da sociedade, desta forma, toda a história da humanidade passaria por uma luta de classes entre os burgueses, donos do capital e dos meios de produção e os trabalhadores, que vendiam sua força de trabalho.

Portanto, é imprescindível falar de trabalho, em uma mesma definição de trabalho é possível encontrar "a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável" (ALBORNOZ, 2012, p. 9). Desse modo é possível perceber que o trabalho tem uma função dúplice, sendo essencial para se compreender o labor humano na contemporaneidade.

O neoliberalismo surgiu no país com o Presidente Collor, a partir desse momento o discurso neoliberal passa a ser preponderante nas relações econômicas e políticas.

O neoliberalismo é contra o Estado intervencionista e de bem-estar. "O neoliberalismo é, em primeiro lugar, normativo: o mercado deve dominar tudo e o Estado deve ficar reduzido ao papel de preservar as instituições que permitam o funcionamento do primeiro. " (PAULANI apud MACHADO, 2016, p. 113).

O neoliberalismo tem como objetivo a implementação do enxugamento do Estado e, nesse contexto, de desregulamentação dos direitos, principalmente dos direitos trabalhistas. Já que nesse modelo econômico se acreditava que os direitos sociais eram um atraso para a economia do país em decorrência do seu custo elevado, prejudicando o crescimento econômico e a competitividade do mercado nacional.

Dessa forma a flexibilização e a precarização dos direitos trabalhistas, surgem com o objetivo de reduzir os custos da mão de obra como estímulo à economia nacional, ou seja, a tendência é a retirada de direitos sociais para atender a crise do capital. A flexibilização, "poderia

ser definida como a possibilidade, inserida na própria lei existente, de excetuar alguns direitos trabalhistas, tornando-os maleáveis" (CAMPANA, 2000, p. 139). A precarização em contrapartida, caracteriza-se pela desregulamentação ou perda dos direitos trabalhistas e sociais.

> A flexibilização dos direitos sociais, assim, é mais um mecanismo capitalista de manutenção do sistema de exploração e aferição de lucros às empresas e conglomerados econômicos. Flexibiliza-se para a manutenção da mais-valia, para o controle da taxa de lucro. Quanto menos "encargos sociais" tiver o capitalista, quanto menos gastar com o trabalhador, melhor gerencia seus interesses na busca por acumulação de capital (CAMPANA, 2000, p. 142).

A reforma trabalhista priorizou o sistema econômico, condizendo com uma das movimentações do modo de produção capitalista, ou seja, buscam uma elevação da taxa de lucro com a alteração na repartição entre a remuneração do trabalhador e o lucro.

As alterações na lei trabalhista surgiram com o intuito de gerar mais empregos, diminuindo os custos da mão de obra, porém, essa escolha política de contratações precárias, pressionam o trabalhador a aceitar condições menos favoráveis, fazendo com que o trabalhador fique em situação de desigualdade frente ao empregador, gerando um aumento de doenças, sofrimento no trabalho e acidentes, violando o trabalho digno.

O capitalismo impõe um ritmo de trabalho produtivista, com jornadas exaustivas, imposição de metas abusivas, excesso de cobrança, falta de reconhecimento e autonomia no ambiente de trabalho. O trabalhador não consegue se adaptar, tornando o ambiente de trabalho negativo para o obreiro, deteriorando as condições de saúde, causando tantos afastamentos relacionados à saúde mental.

As alterações na forma de gestão do modelo econômico e nas relações trabalhistas como a flexibilização de contratação, somadas ao desemprego e à informalidade, levam ao agravamento da questão social, uma vez que esse panorama enseja a insegurança do trabalhador, fragiliza sua capacidade de reivindicação e, com isso, rebaixa os salários.

No contexto social surgem fenômenos como a desigualdade, a miséria e a insegurança intimamente relacionados às formas de produção e circulação do valor.

O trabalho não deve ser considerado como mera mercadoria e o trabalhador não é apenas um instrumento do sistema capitalista. Sendo assim é necessário que o trabalho não seja visto apenas sob o aspecto econômico, devendo ser analisado sob a ótica do trabalho digno.

O adoecimento mental está intrinsicamente ligado às condições de vida e às condições de trabalho. De acordo com os estudos desenvolvidos por Dejours, a organização do trabalho é responsável pelas consequências penosas ou favoráveis para o funcionamento psíquico do trabalhador, ou seja, cada modelo de organização do trabalho pode facilitar, ou não, a saúde mental do trabalhador.

A maioria das doenças mentais e físicas são influenciadas por uma combinação de fatores de risco para a saúde e segurança dos trabalhadores, presentes ou relacionados ao ambiente de trabalho.

> [...] os fatores que contribuem para a maior incidência do processo de adoecimento, a progressiva diminuição ou ausência do mínimo de controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho. Para a autora, essa ausência constitui-se em risco real para o desenvolvimento de diferentes formas de adoecimento que se desdobram em "problemas osteoarticulares, distúrbios gastrintestinais, alterações cardiovasculares, distúrbios de saúde mental e acidentes de trabalho" (SATO apud ANTUNES, 2015, p. 412)

A adoção de novas tecnologias e métodos gerenciais que impõe uma maior produtividade, intensificando o trabalho, causam uma maior incidência de doenças relacionadas ao trabalho, como o estresse, a fadiga física e mental, Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho, entre outras.

Sendo assim, é fundamental priorizar a saúde mental dos trabalhadores, e para se alcançar esse objetivo, é preciso garantir que o trabalho seja prestado em condições dignas e favoráveis ao psicológico dos trabalhadores, além da promoção da qualidade de vida e da prevenção de riscos.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. **A sociedade dos adoecimentos no trabalho**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000300407&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 Jun. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é Trabalho**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

AZEVEDO NETO, Planton. **O Trabalho Decente como um Direito Humano**. São Paulo: LTr, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAMPANA, Priscila. O impacto do neoliberalismo no Direito do Trabalho: desregulamentação e retrocesso histórico. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 37 n. 147 jul./set. 2000. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/614/r147-12.PDF. Acesso em: 25 Jun. 2020.

Direção Geral da Saúde. Relatório Mundial da Saúde: saúde mental: nova concepção, nova esperança. Lisboa: Climepsi Editores, 2002. Disponível em: https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf?ua=1. Acesso em: 3 jul. 2020.

MACÊDO, Kátia. et al**. Organização do Trabalho e Adoecimento**: uma visão interdisciplinar. Goiânia: Puc Goiás, 2016.

MACHADO, Gustavo. **A ideologia do contrato de trabalho**: contribuição à leitura marxista da relação jurídica laboral. São Paulo: LTr, 2016.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia – Ciência e Profissão**, Brasília, v. 15, p. 34-38, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100009. Acesso em: 6 Jul de 2020.

Ministério da Saúde do Brasil. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil; organizado por Elizabeth Costa Dias; colaboradores Idelberto Muniz Almeida et al. – Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho_manual_procedimentos.pdf. Acesso em:6 jul. 2020.

Secretaria de Previdência. Anuário Estatístico da Previdência Social. Brasília: MF/DATAPREV, 2017. Acesso em: http://sa.previdencia.gov.br/site/2019/04/AEPS-2017-abril.pdf. Disponível em: 4 jul. 2020.

Secretaria de Previdência. 1º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade de 2017. Adoecimento Mental e Trabalho: a concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016. Disponível em :http://sa.previdencia.gov.br/site/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf. Acesso em: 8 Jul. 2020.

ANTONIO DE MONTESINOS E BARTOLOMEU DE LAS CASAS: A GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA DO SÉCULO XVI

César Evangelista Fernandes Bressanin

O presente trabalho, resultados parciais de uma pesquisa em andamento, fruto do estado da arte sobre a Ordem Dominicana e os Direitos Humanos, objetiva apresentar Antonio de Montesinos e Bartolomeu de Las Casas, frades dominicanos, como duas personagens expoentes da gênese dos direitos humanos na América Latina, no contexto da colonização espanhola do século XVI.

Sabe-se que a união entre o altar e o trono, entre a Coroa Espanhola e a Igreja Católica, no processo de conquista das Índias Ocidentais foi estreita e significou uma profunda simbiose entre religião e política. A cruz foi o estandarte a ser levantado na conquista de novos territórios e de novos povos. A religião católica, oficial do Reino Espanhol, foi implantada, na maioria das vezes à força, por aqueles que empreitavam o processo colonizador.

No entanto, "convém frisar que o zelo missionário não representa a força mestra da conquista espanhola. Papel bem mais saliente coube ali ao entusiasmo em descobrir e conquistar, nascido da mentalidade de uma renascença sequiosa de glória e da fome insaciável de ouro e poder" (HÖFFNER, 1973, p. 138). Desta forma, num primeiro momento discutiremos o contexto histórico da ocupação

da América Latina a partir das premissas da colonização e da evangelização.

Neste processo de conquista, inúmeros clérigos seculares e diversas ordens religiosas como franciscanos, jesuítas, oratorianos e dominicanos empreenderam seus papéis de religiosos unidos ao papel de colonizadores. Os membros da Igreja Católica apoiavam a *'encomienda'*, tornavam-se *'encomienderos'*, ou seja, tinham índios à seu dispor num sistema de trabalho forçado, escravo. Como a religião indígena era vista pelo catolicismo como demoníaca e a religião europeia, como divina, os nativos precisavam negar totalmente a primeira e, na maioria das vezes, faziam isso forçadamente.

Numa segunda seção contextualizaremos a Ordem Dominicana, através do núcleo de frades existentes no México desde 1510, que diferentemente das demais ordens religiosas que haviam se instalado no Novo Mundo, manifestou-se contrária aos modos de colonização impostos aos povos indígenas. Frei Antonio de Montesinos em seu sermão do quarto domingo do Advento, do ano de 1511, em nome de toda a comunidade dominicana, questionou e condenou veementemente as atrocidades cometidas aos nativos (JOSAPAHT, 2000).

Este foi o primeiro discurso em defesa dos direitos dos povos indígenas da América. No entanto, a pregação de Montesinos não agradou os colonos, nem as autoridades reais e episcopais espanholas. O frade "foi proibido de falar nos púlpitos e chamado à Espanha para esclarecer as suas palavras contra os espanhóis colonizadores. Apesar das muitas vitórias dos dominicanos, uma coisa não conseguiram: extinguir o sistema de encomiendas" (BERTOLDO, 2019, p. 3).

Quem ouviu o sermão de Antonio de Montesinos foi Bartolomeu de Las Casas. Ele era clérigo secular e, alinhado ao processo de colonização espanhola, era encomendero, tinha um lote de índios ao seu dispor para a catequização e para trabalhos forçados. Apesar de encontrarmos em sua biografia registros de que não tratava os índios violentamente, a pregação do frade o incomodou, mas não aceitou o radicalismo dos dominicanos. Continuou sua trajetória de padre-colonizador, como fazia desde 1503 quando chegou à América (JOSAPAHT, 2000; GUTIERREZ, 1995).

A partir de 1513 algo mudou nas concepções de Las Casas e ele assumiu o projeto de defesa dos direitos dos indígenas. Conhecedor das barbáries que os povos indígenas da Ilha de Cuba sofreram com a conquista de Diego Vlásquez e Panfilo de Narváes, Las Casas "rompeu com o sistema de colonização escravizadora, entregou todos os seus bens e passou a defender contundentemente a liberdade dos nativos a extinção das encomiendas, o que denunciava como peste" (LIMA, 2014, p. 7).

Ingressou na Ordem Dominicana e por alguns anos dedicou-se ao estudo e a oração como período de formação (PEREZ, 1987). Após este tempo, engajou-se proficuamente, com o apoio de confrades da Ordem, na luta pelo fim do uso da força como meio de evangelização.

A partir de então, Bartolomeu de Las Casas, que chegou ao episcopado em 1543 como Bispo de Chiapas, tornou-se um ícone na proteção dos índios, de seus direitos e da própria concepção de humanidade (BERTOLDO, 2019). O que a terceira seção deste trabalho apresentará.

Desta forma, a discussão proposta aqui parte da premissa de que a atuação de Antonio de Montesinos e de Bartolomeu de Las Casas configurou a própria origem dos direitos humanos na América Latina. Essa visão histórica da gênese dos direitos humanos, "desafia aquela que costuma compreendê-los como mais um produto liberal da Revolução Francesa" (BRAGATO, 2016, s/p.).

De maneira especial, Bartolomeu de Las Casas, criticou e denunciou a imposição da fé católica, a exploração exacerbada, o massacre e a realidade desumana dos povos indígenas no Novo Mundo. Destacou-se como escritor e publicou inúmeras obras expressando suas ideias em defesa da questão indígena.

Por entender que a questão central para a missão na América Latina era a causa indígena e que todos os homens e mulheres "são livres pelo direito natural, uma vez que, a imagem de Deus está presente em todo o ser humano" (BERTOLDO, 2019, p. 6), Las Casas precisou travar grandes embates, como o célebre debate com o humanista Juan Guinés de Sepúlveda, historiador da Corte Espanhola, em 1550 na cidade de Valladolid na Espanha.

O resultado deste debate representou as bases da moderna teoria dos direitos humanos, pois apresentou e discutiu o índio e, em larga escala o homem, como sujeito de direitos (GOMES, 2006). Ao final do debate a vitória pendeu para Las Casas, pois Sepúlveda não foi autorizado a publicar sua obra Demócrates, onde defendia que era preciso "[...] transformar os índios em seres desprezíveis e perversos a fim de explorá-los sem nenhuma preocupação de reprovação nem nesse mundo nem no outro [...]" (POUMARÉDE, 2004, p. 118). A partir de então, a Coroa Espanhola buscou adotar a doutrina da persuasão amistosa para com os indígenas das terras de conquistas hispânicas (LIMA, 2014).

Bartolomeu de Las Casas ficou conhecido como o "Procurador dos Índios", título concedido pela Coroa Espanhola. Ao longo dos séculos inspirou inúmeras ações relacionadas à questão indígena e aos direitos humanos. No Brasil, a província da Ordem Dominicana leva o seu nome e mantém a Comissão Dominicana de Justiça e Paz. Uma das relevantes ações desta Comissão foi a oferta de várias edições do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direitos Humanos em que a tônica da "formação é concebida como processo de inserção crítica dos estudantes no universo da cultura, do pensamento, da crítica, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia e da solidariedade" (MAGALHÃES, 2009, p. 11).

Referências

BERTOLDO, F. C. A missão no novo mundo: um diagnóstico de Bartolomeu de Las Casas. **Revista Azuza**, v.10, n. 1, 2019. p. 1-11.

BRAGATO, F. F. Raízes históricas dos direitos humanos na conquista da América: o protagonismo de Bartolomé de Las Casas e da Escola de Salamanca. **Revista on line do Instituto Humanitas Unisinos**. Edição 487 | 13 junho 2016. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6495-fernanda-bragato-2

BRUIT, Hector Hernan. **Bartolomé de Las Casas e a simulação dos vencidos: ensaio sobre a conquista hispânica da América**. Campinas: UNICAMP, 1995.

GOMES, Renata Andrade. **Com que direito?: análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda – Valladolid, 1550 e 1551**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006.

GUTIÉRREZ, Jorge Luiz Rodriguez. **A Controvérsia de Valladolid: aplicação aos índios americanos da categoria aristotélica de escravos por natureza**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, 1990.

HÖFFNER, Joseph. **Colonialismo e evangelho: ética do colonialismo espanhol no Século de Ouro.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973

JOSAPHAT, Frei Carlos. **Las Casas: Todos os direitos para todos**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

LIMA, G. L. S. P.. Bartolomé de Las casas e a gênese dos direitos humanos na ocupação da América Latina. In: **História do direito** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFSC; coordenadores: Antonio Carlos Wolkmer, Ricardo Marcelo Fonseca, Gustavo Silveira Siqueira. – Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 8-23.

MAGALHÃES, S. M. O.. Plano nacional de educação em direitos humanos (PNEDH) - possibilidades de instituir dimensões mais amplas e globalizantes nas esferas da construção do saber na universidade. **Anais do XXIV da ANPAE**. Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2009/330.pdf.

PÉREZ, Juan Manuel. **Predicadores del Nuevo Mundo: los dominicos em el siglo XVI**. Bogotá: La Orden de Predicadores, 1987.

POUMADÉRE, Jacques. **Direito das minorias e dos Povos autóctones**. Tradução: Ane Lize Spaltemberg. Brasília: Ed. UNB, 2004.

HISTÓRIA DO DIREITO DE AUTOR NO BRASIL

Marissol Barbosa de Souza Pinheiro

O Brasil inaugura sua história do direito de autor com a vinda da família real em 1808 e o estabelecimento da prensa. Começa de forma negativa, posto que a contrafação de obras era comum e os autores portugueses foram as principais vítimas da falsificação, em razão da língua (FERREIRA, 2015).

Posteriormente, numa roupagem obsoleta perante os desenvolvimentos europeus, a Lei de 11 de agosto de 1827 criou o curso de ciências jurídicas e sociais na cidade de São Paulo e na cidade de Olinda. Na forma do art. 7.º, criou um privilégio de impressão exclusivo da obra por dez anos para os professores do curso que elaborassem compêndios (SOUZA, 2005).

Apenas com o Código Criminal de 1830 podemos dizer que surge uma tutela do direito de autor por meio de uma vedação à reprodução de obras compostas por cidadãos brasileiros durante toda a sua vida ou até 10 anos após sua morte, se tivessem herdeiros. Apesar do desenvolvimento penal e tardio, nasce de alguma forma uma tutela do direito de autor, limitado no tempo (SOUZA, 2005).

Prosseguiu a situação particular do desrespeito aos autores portugueses e a mídia portuguesa se queixou. Ressaltamos a revista portuguesa "Revista Universal Lisbonense" que num artigo de 1847 criticava a reimpressão não autorizada de obras portuguesas no Brasil e exigia a assinatura de um acordo bilateral entre os países (FERREIRA, 2015). Apenas em 1889 é assinado tal acordo, transposto para a ordem brasileira

pelo Decreto n.º 10.353 de 1889, com a reciprocidade de tratamento aos autores. Entretanto, tal tratativa serviu apenas para a proteção dos autores brasileiros em Portugal, posto que no Brasil a legislação só era efetiva no que tange a proteção penal (ASCENSÃO, 1997).

Apenas dois anos depois, em 1891, vemos a primeira menção constitucional, no art. 72, §26, com a garantia da exclusividade aos autores e herdeiros de forma temporária. Este texto é muito parecido com o que consta até hoje na Constituição Brasileira. Todas as Constituições posteriores, exceto a de 1937 mantiveram dispositivos com menção aos direitos intelectuais (ASCENSÃO, 1997).

A primeira lei para a proteção do direito de autor foi a Lei nº 496/1898, também chamada Medeiros e Albuquerque, nome de seu autor. Autoexplicativo, merece menção literal o art. 3.º:

> "Art. 3º O prazo da garantia legal para os direitos enumerados no art. 1º é: 1º. para a faculdade exclusiva de fazer ou autorisar a reproducção por qualquer fórma, de 50 annos, a partir do dia 1 de janeiro do anno em que se fizer a publicação; 2º, para a faculdade exclusiva de fazer ou autorisar traduções, representações ou execuções, de 10 annos, a contar, para as traducções da mesma data acima prescripta, para as representações e execuções, da primeira que se tiver affectuado com autorisação do autor" (BRASIL, 1898).

Atenção para o prazo de 50 anos, num incremento significativo perante as proteções anteriores. Ainda nesta lei, salientamos a obrigatoriedade do registro de obras perante a BN no prazo máximo de 2 anos, como dispunha o art. 13 (COZER, 2010).

Posteriormente, o CC de1916, dotado de maior rigor técnico, passa a regular a propriedade literária e artística, nos artigos 649 a 673 (BRASIL, 1916). O art. 649 dispunha sobre o domínio público e aumentou o prazo em mais 10 anos, para 60 anos após morte em favor dos herdeiros.

O termo do início da proteção também foi mudado, da publicação para o falecimento do autor. Este é o critério legal adotado até a atualidade e dificulta por exemplo, o acesso às obras musicais caídas em

domínio público, porque obriga a pesquisar a data da morte, além da verificação da existência dos herdeiros ou sucessores (COZER, 2010).

Na vigência deste CC o Brasil adere a Convenção de Berna (CB), com a promulgação em 1922, na forma do Decreto n.º 15.530. Desde então, o Brasil sempre aderiu as revisões da Convenção, inclusive a última de Paris em 1971, introduzida no ordenamento nacional pelo Decreto n. º 75.699, de 06 de maio de 1975 (BRASIL, 1975). A adesão a CB não influencia o domínio público, tendo em vista que o Brasil já tinha o prazo de 60 anos.

Nos anos que se seguiram, algumas intervenções, como o Decreto de n.º 4790/1928 sobre as sanções no direito autoral e a regulação dos direitos conexos por meio da Lei n.º 4944/1966 e regulamentada pelo Decreto n.º 61123/1967.

Nova legislação específica em 1973, a Lei n.º 5.988, a primeira que reúne direitos de autor e direitos conexos. A inovação desta lei diz respeito ao domínio público remunerado. Tal instituto vigorou até a promulgação da Lei 7.123 de 12/09/1983 que revogou o art. 93 e o inciso I do art. 120. A doutrina alude que o instituto não chegou a produzir efeitos na prática (ASCENSÃO, 1997). O prazo de 60 anos foi mantido.

Outro ponto de relevância é a criação do Conselho Nacional de Direito Autoral, cujas atribuições eram fiscalizatórias e consultivas. O órgão de 25 anos de existência teve seu acervo descartado e não houve criação à época de banco de dados com as obras em domínio público (COZER, 2010).

Na vigência de tal Lei, o Brasil tem o fim de sua ditadura militar e a promulgação da Constituição democrática de 1988, com o art. 5.º, XXVII a tratar do exclusivo concedido ao autor. Dez anos depois, no distante 1998 é promulgada LDA, vigente até a atualidade, de n.º 9.610, com o prazo de proteção aumentado para 70 anos pós-morte.

Destacamos também publicação da Lei n.º 12.853/2013[59] que promoveu as últimas alterações à legislação autoral, concernentes ao sistema de gestão coletiva dos direitos autorais. Frisa-se o art. 26 que criou

59 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12853.htm>.

a Comissão Permanente para o Aperfeiçoamento da Gestão Coletiva, coordenada pelo Ministério da Cultura. Dotado de funções consultivas, tem como objetivo precípuo a promoção do aprimoramento da gestão coletiva. Também pretende a análise da atuação e dos resultados obtidos pelas entidades brasileiras, com o atendimento das melhores práticas internacionais.

Referências bibliográficas:

ASCENSÃO, José de Oliveira. **Direito Autoral**. 1. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

BRASIL. Lei nº 496, de 1 de agosto de 1898. Define e garante os direitos autoraes. **Lei Medeiros & Albuquerque**, [*S. l.*], 1 ago. 1898. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-496-1-agosto-1898-540039-publicacaooriginal-39820-pl.html. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 3071, de 1 de janeiro de 1916. Revogada pela Lei 10.406/2002. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**, [*S. l.*], 1 jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 75699, de 6 de maio de 1975. Promulga a Convenção de Berna para a Proteção das Obras Literárias e Artísticas, de 9 de setembro de 1886, revista em Paris, a 24 de julho de 1971. **Convenção de Berna**, [*S. l.*], 6 maio 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75699.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12853, de 14 de agosto de 2013**. Altera os arts. 5º, 68, 97, 98, 99 e 100, acrescenta arts. 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A e revoga o art. 94 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, para dispor sobre a gestão coletiva de direitos autorais, e dá outras providências. [*S. l.*], 14 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12853.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

COZER, Mauricio. **Domínio Público**: Uma justa causa. 1. ed. Itu: Ottoni, 2010.

FERREIRA, Aline. **The counterfeiting of portuguese books in Brazil during the nineteenth century**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito - Universidade de Cambridge, Cambridge, 2015.

SOUZA, Allan Rocha de. Direitos Autorais: a História da proteção jurídica. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Rio de Janeiro, ano VI, ed. 7, 2005.

AUDIÊNCIAS VIRTUAIS NOS JUIZADOS ESPECIAIS CÍVEIS: AVANÇO OU OBSTÁCULO?

Larissa Borsato da Silva

O presente resumo aborda a possibilidade de realização de audiência de conciliação não presencial nos Juizados Especiais Cíveis, conforme autorizado pela Lei 13.994/20, que alterou a Lei 9.099/95, assim como se esta seria um avanço ou um obstáculo ao acesso à justiça.

A pandemia da Covid-19 e a necessidade de distanciamento e isolamento social alteraram a forma como as pessoas se relacionam e como a sociedade deve se portar. Diante de tal fato, foi promulgada, em 24 de abril de 2020, a Lei 13.994, que alterou os artigos 22 e 23 da Lei 9.099/95, a fim de possibilitar a realização de conciliação não presencial, através de ambiente virtual, no âmbito dos Juizados Especiais Cíveis.

Conforme a nova redação do artigo 22 da Lei 9.099/95 passou a ser cabível a conciliação não presencial conduzida pelo Juizado, mediante o emprego dos recursos tecnológicos disponíveis, de transmissão de sons e imagens em tempo real, devendo o resultado da tentativa de conciliação ser reduzido a escrito, sendo certo que obtida a conciliação, esta será reduzida por escrito e homologada pelo Juiz togado mediante sentença com eficácia de título executivo.

Caso, porventura, o demandado não compareça ou se recuse a participar da tentativa de conciliação não presencial, o Juiz togado proferirá sentença, conforme se nota da nova redação do artigo 23 da Lei 9.099/95.

A expressão "acesso à justiça" não é de fácil conceituação, mas poderia ser compreendida, segundo Cappelletti e Garth (1988, p. 8) como sendo o sistema segundo o qual os indivíduos seriam capazes de reivindicar e buscar os seus direitos, além de resolverem seus conflitos, com isso o sistema e a forma de acesso à justiça deveria ser acessível a todos, produzindo resultados que seriam tanto individual como socialmente justos. Ressaltam, ainda, que o acesso à justiça pode "ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos - de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar o direito de todos" (CAPPELLETTI E GARTH, 1988, p. 12).

O acesso à justiça é um dos direitos mais básicos e fundamentais de todo e qualquer cidadão, sendo certo que o desrespeito e as dificuldades impostas à efetivação ou busca pela efetivação deste acaba por incorrer na violação de diversos outros direitos e garantias fundamentais.

No chamado "Projeto Florença", Cappelletti e Garth (1988), ao analisarem os obstáculos e as dificuldades impostas ao acesso à justiça elencou como sendo a primeira onda a barreira econômica e justamente visando superar tal barreira que a Lei 9.099/95 implementou os Juizados Especiais Cíveis "que foram concebidos para facilitar o acesso à justiça a partir da constatação de que causas de pequena expressão econômica não estavam sendo levadas à apreciação do Poder Judiciário" (FERRAZ, 2010, p. 27).

Os Juizados Especiais Cíveis, diante ausência de custas para a propositura da demanda, além da facultatividade da contratação de advogado nas causas que versem até 20 salários mínimos fez com que o procedimento ficasse menos burocrático, além do fato deste ser mais ágil e simplificado, haja vista ser orientado pela oralidade, informalidade, economia processual e celeridade.

Ademais, traz em sua essência a busca pela solução das demandas ali apresentadas através de composição amigável entre as partes e não através de imposição de decisão judicial, tanto é que as audiências de conciliação são obrigatórias nos Juizados Especiais.

Através de um ambiente de maior acessibilidade e informalidade se busca, a partir do diálogo e do consenso entre as partes, resolver as

questões através de acordos, o que acaba, também, trazendo maior agilidade e eficiência para toda a tramitação.

Por tais razões, as audiências são um dos pontos centrais e norteadores dos Juizados Especiais Cíveis, tanto é que as partes deverão comparecer pessoalmente nas mesmas, podendo estar acompanhadas ou não de advogado, a fim de se tentar resolver a questão de forma consensual.

A possibilidade de realização de audiências de conciliação através de plataformas virtuais, com transmissão em tempo real de imagem e som faz com que as demandas não fiquem represadas e paradas diante da necessidade de isolamento social e da impossibilidade de comparecimento presencial e pessoal das partes, trazendo ainda mais celeridade para os processos que ali tramitam. Utiliza-se a tecnologia e as ferramentas hoje disponíveis em prol da manutenção das atividades jurisdicionais, tendo em vista que as demandas e os conflitos não deixaram de existir com a pandemia da Covid-19, muito pelo contrário.

Entretanto, para que as inovações trazidas pela Lei 13.994/20 possam promover de fato maior integração entre a sociedade e o Poder Judiciário e um acesso democrático à justiça faz-se necessário observar que o Brasil é um país de dimensões continentais e com diversas realidades, especialmente no que tange ao acesso à internet, computadores e meios eletrônicos.

Por comportar procedimentos mais simples e serem desprovidos de custas para a propositura das demandas, os Juizados Especiais Cíveis abarcam pessoas de todas as classes sociais, especialmente aqueles com menor capacidade econômica que, por sua vez, acabam sendo as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social e com menor acesso ou acesso com menor qualidade às tecnologias e meios eletrônicos essenciais para a realização de audiências virtuais.

Em pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet – Cetic.br, se avaliou o desenvolvimento da internet no Brasil a partir da aplicação dos Indicadores de Universalidade da Internet da UNESCO e, segundo o relatório gerado a partir do levantamento de dados no ano de 2018, constatou-se que cerca de 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet ou não têm nenhum acesso, fora as

42 milhões de pessoas que nunca acessaram a rede mundial de computadores.

Expressiva parcela dos mais pobres, cerca de 25 milhões de pessoas, só usa a internet no celular e em sua maioria com pacotes limitados, o que faz com que haja grande dificuldade e baixa qualidade no uso de plataformas ao vivo. Além disso, nem sempre possuem créditos ou há sinal no lugar em que residem. Os dados mostram que 56% das pessoas que usam a internet regularmente só a acessam pelo celular, pois não possuem outros dispositivos eletrônicos. Também é cediço que muitas vezes há apenas um aparelho celular com acesso à rede para diversos usuários. Outro dado que chama atenção é o fato de que o Brasil possui 5.570 municípios, sendo que em mais de 1.500 não há rede de fibra óptica, o que gera uma pior qualidade na internet, além de maior instabilidade na navegação.

Os dados acima apontados deixam claro que o acesso e a utilização da internet por grande parcela da sociedade, em especial por aqueles com piores condições econômicas e sociais, é extremamente deficiente, além do fato de que muitos sequer possuem acesso a esse sistema de comunicação ou nunca a utilizaram, deixando claro o abismo tecnológico que há na sociedade.

Ao mesmo tempo em que a possibilidade de realização de audiências de conciliação virtuais traz grande avanço para a legislação dos Juizados Especiais Cíveis e se coaduna com o Código de Processo Civil, já que o artigo 442 prevê a viabilidade de utilização deste artifício tecnológico, também amplia as distorções sociais, deixando de lado grande parte da população brasileira, já que aqueles que não possuem as ferramentas necessárias que possibilitem a realização das audiências virtuais continuarão com seus processos paralisados até que o distanciamento social não mais seja necessário, haja vista que o não comparecimento pessoal da parte autora na audiência importa em extinção do processo sem resolução do mérito, conforme o artigo 51 da Lei 9.099/95 e neste não houve qualquer alteração legislativa.

Na verdade, como bem afirma Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 43) uma justiça mais célere não significa que esta seja uma justiça mais cidadã, pois a justiça e o acesso à justiça para se fazerem efetivos

não devem visar apenas a agilidade e a rapidez, mas sim a responsabilidade social através da qualidade da justiça, uma vez que "não haverá justiça mais próxima dos cidadãos, se os cidadãos não se sentirem mais próximos da justiça. (SANTOS, 2010, p. 124).

Não pairam dúvidas de que os meios virtuais fazem parte da realidade de muitos, são de grande valia e trazem grandes avanços, não podendo, de forma alguma, serem ignorados. Contudo, também não podem servir como obstáculo para a efetivação do direito de acesso à justiça, tampouco servir como forma de se ampliar as profundas desigualdades sociais que são latentes na sociedade brasileira, privilegiando aqueles que se encontram em extrato social mais elevado e excluindo grande parcela da população que não possui os meios necessários para a realização de audiências presenciais de forma virtual.

Qualquer forma de obstaculização ao acesso à justiça afronta e impacta diretamente na democratização e na persecução de uma sociedade mais justa e igualitária e com menos dominação e hierarquização das relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.

FERRAZ, Léslie Shérida. *Acesso à Justiça. Uma análise dos Juizados Especiais Cíveis no Brasil.* Rio de Janeiro: FGV, 1º edição, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª edição, 2010.

https://cetic.br/publicacao/assessing-internet-development-in-brazil--using-unesco-s-internet-universality-roam-x-indicators/- acesso em 17 de maio de 2020.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA COMO RESULTADO DA PESQUISA CIENTÍFICA: UM REFLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Mateus Além Silva Lima

INTRODUÇÃO:

O docente é um profissional que exerce uma função humanizadora constituída de diversas classes sociais, tendo como subsídio uma quantidade significativa de produções acadêmicas advindas de pesquisas cienctíficas que podem refletir significativamente na sua prática pedagógica.

O profissional da educação é sem soma de dúvida um transformador do processo de ensino aprendizagem. Sabe-se que o mesmo, aos poucos está deixando de ser o centro do processo, passando dessa forma a ser um mediador do conhecimento. Pois ao ensinar ele também aprende de maneira significativa, fazendo com que o conhecimento transmitido se efetive com mais qualidade.

É inacreditável que docentes como seres que lidam diretamente com formação de pessoas pessem que se especialisarem em algumas disciplinas e trazerem isso para a sua prática, seja o suficiente na sua qualificação como professor (SEVERINO, 2004).

Sabe-se que a pesquisa tem papel fundamental na transformação da prática profissional. A inovação do trabalho do professor depende de maneira significativa dos diferentes tipos de pesquisas, pois só assim

terão embasamentos seguros e aplicáveis para com a sua prática no cotidiano escolar.

A pesquisa surge devido a uma necessidade que o ser humano tem de interagir com o novo, e por isso busca-se constantemente sanar suas dúvidas, assim a pesquisa nos dar um norte, fazendo com que encontramos e tornamos cada vez mais ativos na busca de novas e desafiantes descobertas (JUSTINO,2011).

Muito se discute sobre o enriquecimeto do conhecimento pedagógico decorrente da produção acadêmica, assim como da pesquisa, mas será que esses fatores podem influenciar positivamente a prática docente? pois a mesma só tem exito se construída coletivamente. Dessa forma a produção de conhecimento torna-se uma porta de entrada desse professor não apenas na atividade de pesquisa, mas em sua prática. Esse profissional encontrará complementos que proporcionam o desenvolvimento de um pensar mais crítico e criativo, levando esse profissional a exercer sua prática de maneira mais eficaz.

OBJETIVOS

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é analisar a relevância da produção acadêmica advinda de pesquisas, e como esses fatores contribui significativamente na formação dos professores e também em suas práticas escolares. Verificando o trabalho discente assim como suas pecepções a cerca da relevância da produção da pesquisa cientifica na sua prática em sala de aula.

Barbosa (2003), afirma que, a pesquisa contribui para o desenvolvimento da profissão docente, pois os pesquisadores fazem parte do contexto ao qual procura entender a aprendizagem e a construir significativamente com o conhecimento.

Partindo desse pressuposto, pode-se refletir sobre a pesquisa como uma maneira metodológica de ir ao encontro do novo, e a partir da mesma transformar o ambiente escolar passivo em uma realidade ativa entre ambos os protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

O estudo é corporificado por meio de uma revisão bibliográfica, e tivemos como base alguns procedimentos de pesquisas utilisados como: o google acadêmico, Scielo-Scientific Electronic Library Online, assim como livros impressos de autores especializados no assunto, e que posssam nos dar uma melhor fundamentação do tema abordado, tornando ainda mais significativa a pesquisa. Segundo Medeiros (2014), a pesquisa tem como objetivo dar a sua parcela de contribuição para com a transformação do conhecimento.

Essa pesquisa tem como foco a produção acadêmica de maneira que venha transformar significativamente o proceso de ensino aprendizagem por meio de pesquisas. Esse processo deve ser criterioso para que só assim tenha resultados positivos ao final, que é a transmissão do conhecimento ao aluno no cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do exposto, percebe-se que, é de grande relevância uma produção em busca de conhecimentos para a formação de profissionais cada vez mais dinâmicos, fortalecendo assim o ambiente de trabalho tornando-o cada vez mais atrativo, pois é importante ressaltar que uma formação frágil, torna-se também uma atuação enfraquecida.

Por esse motivo percebe-se que, a produção e a pesquisa científica deve ser incorporada cada vez mais com afinco na formação docente, para só assim alcançarmos uma prática eficaz. A influência marcante desse elo entre professor-pesquisador e suas produções acadêmicas em prol de um profissional cada vez mais dinamizador do ambiente escolar, é sem dúvida saber que a pesquisa deve-se partir do conhecimento que já existe, e a partir desse pressuposto ir em busca de novos saberes.

Gil (2014) define pesquisa como algo formal, que acontece de maneira sistêmica a partir do desenvolvimento de métodos cientifico. Com isso percebemos claramente que a pesquisa não é algo aleatório na implementação da prática, e sim algo pensado, refletido e pesquisado, alcançando assim os objetivos propostos com mais precisão. Assim

interpretar situações adversas preenchendo de maneira exitosa as lacunas existentes tanto na formação como na profissão.

Ao buscar-se as mudanças a serem aplicadas de maneira efetiva em sala de aula e também no meio social ao qual o sujeito faz parte, pensa-se imediatamente no professor(GASPARIN, 2007).

Dados apontam que a pesquisa cientifica assim como a produção acadêmica proveniente da mesma, torna o espaço escolar mais criativo e com um valor educativo e pedagógico significativo, além disso, influencia no trabalho dos professores acadêmicamente melhorando sua comunicação científica, principalmente quando esse profissional toma gosto pela pesquisa e não apenas passa por ela como processo obrigatório em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que, a pesquisa na docência reflete no trabalho do professor, e por esse motivo é de suma importância que essa pesquisa venha respeitar critérios adequados para que a mesma seja confiável e tenha êxito ao ser aplicada nas especificidades existentes em sala de aula.

Percebe-se que, a mudança acontece por meio da pesquisa, mas é necessário uma força de vontade por parte do professor, pois como afirma Freire (1996), o professor não tem como ajudar o aluno a superar a ignorância se o mesmo nunca superou a ignorância que o cerca.

Portanto, enfatiza-se a importância do professor-pesquisador e que o mesmo aprenda a agir com intecionalidade na busca de implementação do conhecimento da docência por meios que sejam confiáveis. A aprendizagem adquida através dos mesmos será exitosa em sua prática escolar, trazendo assim mais autonomia para esse novo produtor do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**. Livraria UNESP: São Paulo, 2003.

Freire, P. **Pedagogia e Currículo – Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. 200 p. 6. reimpressão.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: Ibpex, 1ª ed. 2011.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014. 331 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Dialogia,** São Paulo, v. 3, n. 13, p. 1-165, out. 2004.

NUVEM DE GAFANHOTOS: UM FENÔMENO MIGRATÓRIO

Cláudia Lilian Alves Dos Santos

Os danos provocados pelas pragas agrícolas causam impacto a nível de produção alimentar e interesse econômico. A nuvem de gafanhotos é um fenômeno migratório que vem causando preocupações de segurança alimentar no Paraguai, Bolívia, Argentina e fronteira Uruguai com o Brasil em 2020. A praga migratória de gafanhotos de 2020, espécie Schistocerca cancellata, é considerada uma das mais perigosas do planeta. Esse estudo tem por objetivo investigar a caracterização do fenômeno migratório da nuvem de gafanhotos.

Essa pesquisa trata-se de uma revisão literatura, mediante a uma análise qualitativa a luz do contexto teórico. Para atender a esse requisito, foram usadas fontes de dados em artigos em periódicos científicos de língua portuguesa. As palavras-chaves usadas como mecanismo de busca para a pesquisa foram: "nuvem de gafanhotos"; "enxame de gafanhotos"; "nuvem de gafanhotos and ecologia"; "nuvem de gafanhotos and migração". As buscas foram procedidas através das plataformas de dados: Scielo, Google Search, Google Scholar.

Os gafanhotos são polífagos, ou seja, possuem o hábito alimentar de ingerir uma ampla variedade de fontes alimentares. Para agricultura são extremante danosos na cultura de hortaliças, grãos, frutíferos, pastagens, espécies florestais, dentre outras. Os prejuízos na agricultura provocados pelos gafanhotos (ordem Orthoptera, família Acrididae) são conhecidos pelo homem desde os tempos bíblicos como "a Oitava praga do Egito" até manifestações agrícolas nos dias atuais (LIMA;

SCHAEFER, 1950). Moisés e Arão dirigiram-se ao faraó do Egito e lhe disseram:

[3]Assim diz o Senhor, o Deus dos hebreus: 'Até quando você se recusará a humilhar-se perante mim? Deixe ir o meu povo, para que me preste culto. [4] Se você não quiser deixá-lo ir, farei vir gafanhotos sobre o seu território amanhã. [5] Eles cobrirão a face da terra até não se pode enxergar o solo. Devorarão o pouco que ainda lhes restou da tempestade de granizo e todas as árvores que estiverem brotando nos campos (BÍBLIA SAGRADA, ÊXODO 10: 3-5. p. 80).

Nos registros do historiador naturalista romano Plínio (77 d.C.), 800 mil pessoas morreram de fome devido as nuvens de insetos na região atual que engloba Líbia, Argélia e Tunísia no norte da África.

Apesar da proporção devastadora da ação dos agrupamentos desses insetos, ainda pouco se sabe sobre sua origem e como ocorre a formação das maciças "nuvens de gafanhotos" (MARANHÃO, 1876). De acordo os dados de Carrera (1980) a quantidade de exemplares em uma nuvem é imensurável e pode alcançar até 30 quilômetros de extensão. Em proporções mais críticas, observa-se até 250 adultos/m2 (MIRANDA et al.,1996). Em reflexo, através de sua capacidade alimentar, conseguem devastar grandes áreas ou plantações em questão de poucas horas.

Além do imediato potencial de devastação das plantações, as "nuvens de gafanhotos" migratórias chamam atenção por dois fatores principais: (1) sua agregação maciça em bandos e (2) grande capacidade de deslocamento característica de certas espécies. A exemplo, deslocamentos de nuvens com origem da Mauritânia na África atravessaram o oceano atlântico e por volta de seis dias pousaram ao continente americano (LIMA, 1956).

Contudo, estudos mais aprofundados merecerem atenção ao fenômeno de translocamento dos gafanhotos, em função do seu potencial de devastação a plantações, agregação maciça e capacidade contínua de deslocamento. E ainda, mediante sua ameaça a produção agrícola e segurança alimentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. A. T. **Êxodo 10: 3-5**. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. p. 80.

CARRERA, M. **Entomologia para você**. São Paulo: Nobel, 185 p. 1980.

LIMA, A. D. F.; SCHAEFER, F. **Gafanhotos em Santa Catarina.** Serviço de defesa sanitária vegetal. Boletim n º 4. Florianópolis. v.9 p.1-57. 1950.

LIMA, A.M. C. **Insetos do Brasil.** 10º Tomo. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Agronomia. 1956.

MARANHÃO, Z. C. **Entomologia Geral.** Nobel, São Paulo, Brasil, 514 pp. 1976.

MIRANDA, E.E. de; LECOQ, M.; PIEROZZI JR., I.; DURANTON, J.-F.; BATISTELLA, M**. O gafanhoto do Mato Grosso.** Balanço e perspectivas de 4 anos de pesquisas. 1992- 1996: Relatório final do projeto "Meio Ambiente e Gafanhotos Pragas no Brasil". Campinas, SP, Brasil: Embrapa-NMA; Montpellier, França: CIRAD-GERDAT-PRIFAS, 146 p. 1996.

PLÍNIO, O VELHO. **Naturalis Historia.** Universidade de Chicago.77 d.C. Acesso em 13 de julho de 2020.Disponível em: http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Pliny_the_Elder/home.html

O CASO "XIMENES LOPES VERSUS BRASIL" E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE MENTAL NO PAÍS À LUZ DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Taciana Cecília Ramos

Palavras-chave: Saúde mental. Dignidade da pessoa humana. Efetivação de direitos.

O problema da presente pesquisa está centrado na observação do direito à saúde mental no Brasil a partir do caso Damião Ximenes Lopes, que foi o primeiro caso brasileiro julgado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos (OEA), e que versava sobre essa temática (ROSATO; CORREIA, 2011, p. 93). A grande questão, por conseguinte, é: até qual ponto o ordenamento jurídico nacional resguarda o direito à saúde mental e em que medida ele já foi efetivado no País?

O caso juridico, conhecido como "Ximenes Lopes *versus* Brasil", tem como fato a história de Damião Ximenes Lopes, pessoa com deficiência mental internada em uma Clínica de Repouso no Município de Sobral, estado do Ceará, que foi vítima de agressões severas promovidas pelos funcionários dessa instituição, vindo a falecer no ano de 1999 (ROSTELATO, 2009, p. 8848).

Após tramitação nas instâncias judiciais brasileiras, tal violência, que representou o descumprimento de preceitos estabelecidos na Convenção

Interamericana de Direitos Humanos pelo Estado brasileiro, alcançou a Corte Interamericana de Direitos Humanos, a qual prolatou sentença condenatória ao País em 2006 (ROSTELATO, 2009, p. 8848).

O objetivo geral dese estudo, então, é analisar a proteção e a efetivação do direito à saúde mental no País a partir da leitura do caso "Ximenes Lopes versus Brasil" e à luz do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Dessa maneira, tem-se como objetivos específicos desta pesquisa, a princípio, delinear o cenário dos direitos humanos fundamentais relacionados à saúde mental no Brasil e no contexto internacional; apresentar o Sistema Interamericano de Direitos Humanos e expor o caso "Ximenes Lopes versus Brasil" por ele apreciado; apontar os principais avanços e retrocessos na efetivação dos direitos humanos de pessoas com deficiência mental no Brasil após a decisão do caso supracitado.

A partir da leitura da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/ 1988), em especial do princípio fundamental da dignidade da pessoa humana constante no artigo 1º, inciso III (BRASIL, 1988), visa-se empreender uma interpretação teleológica e crítica dos outros diplomas normativos vigentes no País e no exterior, tais como os tratados e convenções internacionais ratificados pelo Brasil.

No caso brasileiro, normativas como a Lei n. 10.216/2001 – "Lei da Reforma Psiquiátrica" - representam parte de uma proteção jurídica historicamente elaborada com o intuito de resguardar as pessoas que sofrem com danos psíquicos (BRITO;VENTURA,2012,p. 59). Ademais, serão consideradas certas normatizações constantes no Sistema Global de Direitos Humanos, tais como a Resolução 46/119, de 17 de dezembro de 1991, da Organização das Nações Unidas (ONU), que trata expresssamente do direito à saúde mental (BRITO;VENTURA, 2012, p. 44).

O marco teórico ou teoria base desta pesquisa é a teoria de Ana Paula de Barcellos constante no livro "A eficácia jurídica dos princípios constitucionais - O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana" e os critérios nele estabelecidos para contribuir com essa tarefa de efetivação do princípio constitucional mencionado. A hipótese é de que, ao se averiguar os avanços e os retrocessos desse tema no Brasil, ainda há

muito o que se realizar em prol das pessoas que sofrem com males psíquicos, especialmente.

Infere-se, desta forma, que a proteção jurídica no Brasil para a saúde mental existe, contudo ainda enseja melhor concretização. As regras e os princípios do ordenamento jurídico internacional são acolhidas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, segundo o artigo 5º, §3º (BRASIL, 1988), o que impõe maior compromisso com a proteção do referido direito. Tal tutela jurídica, ainda, passa pela efetivação de princípios constitucionais, tais como a dignidade da pessoa humana. O direito à saúde mental, então, está garantido na ordem jurídica brasileira, porém sua tutela deve ser permanentemente construída, concretizada e isso consiste em um grande desafio nacional.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais:** o princípio da dignidade da pessoa humana. 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Brasília, DF: Presidência da República**, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10216.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRITO, Emanuele Seiscenti de; VENTURA, Carla Aparecida Arena. **Evolução dos direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais: uma análise da legislação brasileira.** RDisan, São Paulo, v. 13, n. 2, jul./out. 2012, p. 41-63. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/56228. Acesso em: 03 jul. 2020.

ROSATO, Cássia Maria; CORREIA, Ludmila Cerqueira. **Caso Damião Ximenes Lopes: mudanças e desafios após a primeira condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.** Revista SUR, v. 8, n. 15, dez. 2011, p. 93-113. Disponível em: https://sur.conectas.org/caso-damiao-ximenes-lopes/. Acesso em: 03 jul. 2020.

ROSTELATO, Telma Aparecida. Violação a direitos de pessoa com deficiência: o caso Damião Ximenes Lopes – pioneira condenação do Brasil, pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. *In*: **Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI**, 2009, São Paulo, p. 8848-8879. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/1977.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

O PRINCÍPIO DO NÃO CONFISCO: OS DESAFIOS PARA A INTERPRETAÇÃO E APLICAÇÃO NO CASO CONCRETO

Lívio Augusto de Carvalho Santos

O artigo 150 da Constituição Federal em seu inciso IV proíbe expressamente a utilização da tributação com efeito confiscatório, em outras palavras, o que se pretende é evitar que os entes federativos expropriem a propriedade privada do contribuinte através da tributação. Assim, o princípio do não confisco surge como proteção ao direito fundamental à propriedade, proteção esta em face do poder do Estado de tributar a renda e o patrimônio do contribuinte.

Neste passo, faz necessário distinguir o tributo e o confisco, sendo o confisco é uma sanção que subtrai e aniquila a propriedade enquanto o tributo não pode constituir sanção de ato ilícito e apenas limita a propriedade.

Acrescente-se que o confisco está previsto no ordenamento jurídico e pode ser aplicado, o que se proíbe é tributação excessiva ao ponto de expropriar a propriedade do contribuinte, conforme lição de Nakagaki (2010) e Pawlowsky (2012).

Por outro giro, Carrazza doutrina que o conceito de confisco é ambíguo e impreciso, características próprias da linguagem do direito positivo. Neste contexto, surge a problemática: quais as principais dificuldades para identificar no caso concreto quando o tributo é confiscatório e a partir da aplicação do princípio do não confisco evitar a expropriação da propriedade do contribuinte?

Portanto, o objetivo do presente trabalho é analisar os principais desafios para a interpretação e a aplicação do princípio do não confisco.

A pesquisa desenvolvida foi qualitativa do tipo documental bibliográfica, o método de abordagem escolhido foi o dedutivo e como método de procedimento será adotado o método monográfico.

Os resultados alcançados pela pesquisa foi que os principais desafios para a aplicação do princípio não confisco são a vagueza/ambiguidade/imprecisão, própria da natureza dos princípios, do conceito de confisco, a falta de critérios previamente fixados pelo constituinte para a configuração do efeito confiscatório, a tributação oculta e a extrafiscalidade.

No que diz respeito a vagueza/ambiguidade/imprecisão do conceito de confisco e a falta de critérios previamente fixados pelo constituinte para a configuração do efeito confiscatório dificultam a interpretação/avaliação no caso concreto de quando os tributos cobrados do contribuintes são excessivos ao ponto de expropriar a propriedade.

Quanto a tributação oculta, os encargos suportados pelos contribuintes para remunerar os serviços públicos monopolizados pelo Estado ou de uso compulsório não são incluídos na avaliação no caso concreto para verificar a configuração do efeito confiscatório uma vez que não se adequa a nenhuma espécie de tributo.

Por fim, nos casos de extrafiscalidades comportam exceções à aplicação do não confisco, ou seja, a análise da configuração do efeito confiscatório só deve ser realizada nos casos de tributação com finalidade fiscal, podendo der afastada nos casos de tributação com finalidade extrafiscal, considerando que nestes casos de extrafiscaliade o objetivo a ser alcançado com a tributação não é a arrecadação e sim estimular ou desestimular determinadas condutas sendo aceita a imposição de uma carga tributária elevada para atingir esse fim.

Palavras-chave: Proteção à propriedade; Princípio do não confisco; Tributação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARRAZZA, Roque Antonio. *Curso de direito constitucional tributário*. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

CASTILHO, Paulo Cesar Baria de. Confisco tributário. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

COÊLHO, Sacha Calmon Navarro. *Curso de direito tributário brasileiro*. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

MACHADO, Hugo de Brito. *Tributação oculta*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bd000039.pdf#:~:text=Outro%20exemplo%20eloq%C3%BCente%2C%20e%20odioso,a%20presta%C3%A7%C3%A3o%20dos%20servi%C3%A7os%20p%C3%BAblicos.. Acesso em: 02 de jun. 2020.

NAKAGAKI, Ruti Kazumi. O Princípio do não confisco no direito tributário. 202 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito do Estado – Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAWLOWSKY, Karina. A utilização de tributo com efeito de confisco e sua vedação constitucional. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

CONHECIMENTO E MULTIDISCIPLINARIEDADE VOL. 2

Felipe Asensi (org.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
Setembro de 2020