DOI: 10.4322/978-65-86889-22-2

Organizadores:

Altina Abadia da Silva
Sidelmar Alves da Silva Kunz
Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino

TECNOLOGIAS DIGITAIS

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

culturatrix.

Tecnologias Digitais

Educação a Distância e os Desafios Contemporâneos

Editora Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Editora chefe
Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial

Altina Abadia da Silva (UFCAT)
Eliane Martins de Freitas (UFCAT)
Emília Saraiva Nery (FACEMA)
Euclides Antunes de Medeiros (UFT)
Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)
Iara Toscano Correia (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Marcos Antônio de Menezes (UFG)
Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)
Olívia Cormineiro (UFT)
Regma Maria dos Santos (UFCAT)
Remi Castioni (UnB)
Renato Jales Silva Júnior (UFMS)
Ricardo Vidal Golovaty (IFG)
Sandro Prado Santos (UFU)
Simone Aparecida dos Passos (UFU)
Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Editora Culturatrix
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.
CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3477 0860/
Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930
CNPJ: 26 896 970/0001-00
www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com

culturatrix.

ORGANIZADORES

Altina Abadia da Silva
Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino
Sidelmar Alves da Silva Kunz

Tecnologias Digitais

Educação a Distância e os Desafios Contemporâneos

culturatrix.

- 2021 -

Copyright 2021 © Altina Abadia da Silva, Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino, Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2021.
Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02. 1988, de Direitos Autorais.

*O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação
Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e capa
Igor Ferreira

Diagramação
Studio Escrita & Criação

Catalogação na Publicação
Elaborado por: Bibliotecária Janaína Ramos – CRB: 8/9166

T255

Tecnologias digitais, educação a distância e os desafios contemporâneos / Organização Altina Abadia da Silva, Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino, Sidelmar Alves da Silva Kunz. – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2021.

Livro em PDF

320 p., il.

ISBN 978-65-86889-22-2
DOI 10.4322/978-65-86889-22-2

1. Tecnologia educacional. 2. Educação. 3. Tecnologias digitais. 4. Educação a distância. 5. COVID-19. I. Silva, Altina Abadia da (Organizadora). II. Firmino, Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues (Organizadora). III. Kunz, Sidelmar Alves da Silva (Organizador). IV. Título.

CDD 371.3944

Índice para catálogo sistemático
I. Tecnologia educacional

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas
CNPJ: 26 896 970/0001-00
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.
CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3477 0860/
Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930 - www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com

O conhecimento pode nos libertar dos ruídos do atual meio técnico-científico-informacional

(Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2021)

SUMÁRIO

Primeiro Prefácio 11
Alexandre André dos Santos

Segundo Prefácio 15
A crítica necessária em tempos de pandemia
Tiago Zanquêta de Souza

1. A educação online e a pandemia do covid-19: geopolítica, Estado e novas tecnologias 18
Sidelmar Alves da Silva Kunz
Gilcimar da Rocha Batista
Flávio Medeiros da Silva
George Augusto da Silva

2. Colapsos socioeducacionais na Era Covid-19 34
Beatriz Abdalla da Silva
Altina Abadia da Silva

3. Direito de imagem e direitos autorais: reflexões sobre o ensino à distância em tempos de pandemia 46
Marlene de Paula Pereira
Mateus Rodrigues Coutinho
Sara Elizabeth da Silveira

4. Educação a distância, pandemia e interseccionalidade: notas de um fracasso 58
Cândida Beatriz Alves
Mônica Padilha Fonseca
Maria Eneida Matos da Rosa

5. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da covid-19: experiências docentes na educação pública do Distrito Federal 71

Bárbara Ghesti de Jesus
Cleverson de Oliveira Domingos
Glaucia Paloma Duarte dos Santos

6. O docente do ensino superior e o ambiente virtual de aprendizagem em meio à pandemia do covid-19 92

Bárbara de Caldas Melo
Brenda Tayrine Tavares Souza.
Gabriel Bernardo de Jesus

7. Os educadores e os desafios das teleaulas na educação remota: um relato de experiência 104

Marli Dias Ribeiro
Ana Paula Monteiro da Silva
Edney Gomes Raminho

8. Tecnologias audiovisuais na escola: programa de podcasts (IFCAST) no contexto pandêmico da covid-19 no Instituto Federal de São Paulo – Campus São Roque 119

Rafael Fabricio de Oliveira
Nickolas Thadeu Borges dos Reis
Leandro Borba Bezerra

9. A educação, mídia e comunicação para a abordagem da dependência química e alcoolista 138

Wladimir Mustafa Kozievitch
Joaquim José Jacinto Escola
Otília Monteiro Fernandes

10. A tecnologia potencializando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências 162

Márcia Angelita de Lima Toscano Guerra
Sandro Augusto Reis Marques

11. Das metodologias ativas – formas inovadoras de aprendizagem 174

Cinthya Amaral Santos
Marcia Martins da Cunha Carvalho
Renata Assumpção Marmori Cruccioli

12. Loopings e Gif´s na sala de aula 185

Wayner Tristão Gonçalves

13. O papel da escola na era da pós-modernidade: uma leitura possível 200

Elisabete Ferreira da Silveira Guilherme
Sidelmar Alves da Silva Kunz
George Augusto da Silva

14. O uso da plataforma SAE digital no ensino de Inglês como segunda língua: novas perspectivas e abordagens 219

Luany Pinho Dias
Eliane da Silva Melo
Sandra Milena Palomino

15. Piaget no Youtube? O letramento digital e a inserção da criança no mundo das redes como composição ideológica da educação contemporânea 238

Viviane Faria Lopes
Yndara dos Santos Montalvão
Núbia Pereira Neves

16.Remix, desigualdades regionais e educação em foco 257

Dirceu Manoel de Almeida Junior
Tatiany Michelle G. da Silva

17. Violência contra mulher em Goiânia: um recorte das últimas décadas e a influência da mídia 279

Regiane Aparecida de Castro Barreto
Josiene Camelo Ferreira Antunes
Daniela Kedna Ferreira Lima

18. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – análise de revogação parcial pela Lei nº 13.431 de 2017: entre a informação e a desinformação 301

Alberto Polo Pereira
Hugo Maciel de Carvalho

Índice Remissivo 318

PRIMEIRO PREFÁCIO

Nossa civilização vive um período decisivo, que será lembrado pelos nossos netos como um marco na história e que exige de todos um esforço adicional: de compreensão, de sistematização, de superação. Sou um otimista e acredito que diante de tão grande desafio, podemos superar as diferenças e amalgamar uma nação baseada nos princípios da liberdade, da justiça e na solidariedade, tal como expresso no artigo 3º de nossa Carta Magna. É sob esse prisma que vejo muita luz neste livro: certamente deve ser considerado como parte desse grande esforço realizado pela Academia para subsidiar a reflexão do momento em que vivemos. Sob diferentes perspectivas, pesquisadores de diferentes campos da ciência se unem no esforço de trazer luz para a complexidade do desafio que é viver na modernidade e pensar a educação. Sem delongas, sublinho alguns sinalizadores que observei e destaco em cada capítulo da obra.

O texto "A Educação Online e a Pandemia do COVID-19: Geopolítica, Estado e Novas Tecnologias" elaborado pelos professores Sidelmar Alves da Silva Kunz, Gilcimar da Rocha Batista, Flávio Medeiros da Silva e George Augusto da Silva, apresenta importante relação entre as interfaces entre a educação e a pandemia, a partir de fundação teórica da geopolítica.

Os professores Wladimir Mustafa Kozievitc, Joaquim José Jacinto Escola, e Otília Monteiro Fernandes discorrem Sobre "A Educação, Mídia e Comunicação para a Abordagem da Dependência Química e Alcoolista" , investigando a problemática da ação multidisciplinar e sua contribuição para a reabilitação de dependentes químicos e alcoolistas e como é importante criar condições para alertar para a prática da espiritualidade na vida das pessoas, e fazer programas de educação e sensibilização sobre a importância da espiritualidade na promoção da sua saúde física e mental.

A temática da inclusão escolar é objeto do texto "A Tecnologia Potencializando o Processo de Ensino-aprendizagem dos Alunos com Deficiências", apresentado pelos pesquisadores Márcia Angelita de Lima Toscano Guerra e Sandro

Augusto Reis Marques. Trabalhando como o avanço das tecnologias da informação e comunicação potencializam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, num contexto em que a apropriação dessas novas ferramentas não é suficiente. Cinthya Amaral Santos, Marcia Martins da Cunha Carvalho e Renata Assumpção Marmori Cruccioli dedicaram-se a estudar sobre as metodologias ativas, como formas inovadoras de aprendizagem, no texto "Das Metodologias Ativas – Formas Inovadoras de Aprendizagem".

A atual e oportuna reflexão acerca do ensino a distância nesse momento de distanciamento social, com intensa e constante preparação de materiais originais e reprodução de conteúdo pré-existentes, foi trazida no texto "Direito de Imagem e Direitos Autorais: Reflexões Sobre o Ensino à Distância em Tempos de Pandemia", apresentada por Marlene de Paula Pereira, Mateus Rodrigues Coutinho e Sara Elizabeth da Silveira. Já Cândida Beatriz Alves, Mônica Padilha Fonseca e Maria Eneida Matos da Rosa discorrem muito oportunamente sobre "Educação a Distância, Pandemia e Interseccionalidade: Notas de um Fracasso", e como os efeitos da pandemia afetam de maneira desigual os pobres, negros e mulheres.

O texto "Ensino Remoto Emergencial Em Tempos de Pandemia da COVID-19: Experiências Docentes na Educação Pública do Distrito Federal", elaborado por Bárbara Ghesti de Jesus, Cleverson de Oliveira Domingos e Glaucia Paloma Duarte dos Santos buscou refletir sobre o ensino remoto emergencial na rede pública de ensino do Distrito Federal e suas respectivas consequências na prática docente durante a pandemia da COVID-19 e como muitos docentes venceram os medos e as dificuldades de utilizar as tecnologias digitais em sua prática docente. Wayner Tristão Gonçalves trouxe instigante reflexão sobre "Loopings e Gif´s na Sala de Aula", e como imagens cíclicas se tornaram na atualidade um dispositivo cotidiano de comunicação e (re)produção de significados.

O texto "O Docente do Ensino Superior e o Ambiente Virtual de Aprendizagem em Meio à Pandemia do COVID-19". Oferece panorama sobre como a pandemia do COVID-19 vem desafiando o modelo de ensino superior, fato que exige que o docente se mantenha como atuante central na elaboração do processo de aprendizagem. Elisabete Ferreira da Silveira Guilherme, Sidelmar Alves da Silva Kunz e George Augusto da Silva promovem reflexão sobre "O Papel da Escola na Era da Pós-modernidade: Uma Leitura Possível", e como a escola vive o seu maior desafio: se (re)afirmar como referência na produção do conhecimento científico e gerente deste na história da sociedade institucionalizada.

“O Uso da Plataforma Sae Digital no Ensino de Inglês como Segunda Língua: Novas Perspectivas e Abordagens”, escrito por Luany Araújo Pinho, Eliane da Silva Melo e Sandra Milena Palomino, busca evidenciar as contribuições trazidas pela Plataforma SAE Digital para a aprendizagem de alunos da 1ª série do Ensino Médio no ensino da Língua Inglesa como forma de apoio complementar às aulas presenciais. Essencial nesse momento em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio já sinaliza a cultura digital como uma das 10 competências gerais para ser desenvolvida na aprendizagem, em que seja necessária a utilização de novas tecnologias digitais para promover uma educação de qualidade que se põe à frente das mudanças sociais do século XXI.

No capítulo “Os Educadores e os Desafios das Teleaulas na Educação Remota: Um Relato de Experiência”, Marli Dias Ribeiro, Ana Paula Monteiro da Silva e Edney Gomes Raminho buscam elementos para responder como as teleaulas podem ser um recurso pedagógico para ampliar o acesso à educação pública em situação de isolamento social. O efeito das redes sociais no processo de aprendizagem é objeto do texto “Piaget no Youtube? O Letramento Digital e a Inserção da Criança no Mundo das Redes como Composição Ideológica da Educação Contemporânea”, elaborado por Viviane Faria Lopes, Yndara dos Santos Montalvão e Núbia Pereira Neves. Já o texto “Remix, Desigualdades Regionais E Educação Em Foco”, Dirceu Manoel de Almeida Junior e Tatiany Michelle G. da Silva discorrem sobre evidências acerca das desigualdades regionais no acesso ao ensino superior brasileiro.

Por fim, dois textos que tratam de aspectos da proteção social a mulher e a criança. “Violência Contra Mulher em Goiânia um Recorte das Últimas Décadas e a Influência da Mídia”, escrito por Regiane Aparecida de Castro Barreto, Josiene Camelo Ferreira Antunes e Daniela Kedna Ferreira Lima, tratou sobre as formas de violência existentes, suas características e consequências. Destacou ainda como a violência doméstica é a mais preocupante, deixando de ser um problema particular e tornando-se um problema social, portanto, de responsabilidade de todos. E o “Estatuto Da Criança e do Adolescente (Eca) – Análise de Revogação Parcial pela Lei Nº 13.431, de 04 de abril de 2017, com Vigência Em 04/04/2018”. Redigido por Alberto Polo Pereira e Hugo Maciel de Carvalho, em que a dinâmica legislativa é colocada em perspectiva, realçando a necessidade não só de criar leis, mas de colocar sistemas de transformação social em prática, que atendam as reais necessidades dos beneficiários das políticas públicas.

O louvável esforço realizado pelos organizadores do livro se traduziu em rico substrato para o debate, e não apenas o debate técnico e científico, mas principalmente o debate público, vivemos um momento em que é preciso repisar e iluminar a importância da metodologia científica para orientar e qualificar o debate público sobre o presente e o futuro da civilização, em suas inúmeras dimensões. Por isso me sinto honrado com a possibilidade de prefaciar o presente livro, pela qualidade e rigor técnico de suas reflexões, seja sobre impactos da pandemia na educação, bem como pelas facetas que dialogam com a problemática atual do país, das quais a educação é tributária maior.

Alexandre André dos Santos

Pesquisador

SEGUNDO PREFÁCIO
A crítica necessária em tempos de pandemia

Estamos vivendo uma crise civilizatória sem precedentes. A pandemia de Sars-Cov-II, mais conhecida como Covid-19, impôs sobre nós um cenário de profundas incertezas. E, diante delas, colocamo-nos todos e todas, em movimento, com a finalidade de encontrarmos, ainda que atravessados por ações imediatistas, a possibilidade de continuar (re)existindo e lutando contra o processo de desumanização em curso.

Caro/a leitor/a, esta obra a que convidamos a leitura se origina no seio desse cenário avassalador e nos traz um alento. Apresenta-nos esperançosamente a possibilidade de continuar primando por uma educação que humaniza, capaz de despertar em nós fagulhas de solidariedade como um ato revolucionário.

Esta produção acadêmico-científica problematiza a mídia e a tecnologia em tempos de *digitalização* de relações, como nos coloca José Carlos Morgado, Joana Sousa e José Augusto Pacheco[1] (2020). Há, sem dúvidas, a necessidade de se tensionar o uso indiscriminado da tecnologia, que se intensificou diante o cenário pandêmico, especialmente no contexto da educação escolar, da educação fundamental a educação superior.

Crianças, jovens, adultos, professores e professoras foram colocados/as diante a tela de um computador, como possibilidade de dar prosseguimento a um ano letivo, no sentido pensado e criticado por Tiago Ribeiro e Carlos Skliar[2]

---

[1] MORGADO José Carlos; SOUSA Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 27 out. 2021.

[2] RIBEIRO, Tiago. SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1484/1113>. Acesso em 27 out. 2021.

(2020), para "passar de ano". Ou seja, para dar continuidade ao projeto de dominação vigente, assim como Paulo Freire[3] (1996) colocava, com a finalidade de promover a manutenção do *status quo*, que pauta uma educação profundamente aliada aos interesses do mercado, tornando-se não menos que um negócio. A escola vem se dedicando ao cumprimento de um currículo que prioriza conteúdos em detrimento da problematização da realidade vigente, do não dito, do que está oculto e invisibilizado, mas que a pandemia deu conta de escancarar: a desigualdade que se faz historicamente presente entre nós, por meio de diferentes marcadores da exclusão: classe social, relações de gênero, orientação sexual e identidade étnico-racial.

Clodoaldo Cardoso[4] (s/d) nos ajuda a perceber que aconteceu um avanço teórico e jurídico na defesa da dignidade humana para todas as pessoas. Ainda assim, perpetuam-se profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais no mundo, como as deflagradas e acentuadas pela pandemia de Covid-19. Não se pode negar, também, que há uma consciência mais explícita das muitas diferenças entre pessoas e entre grupos, como: etnia, tipo físico, personalidade, heranças genéticas etc., o que nos remete à defesa de uma educação na diversidade para a cidadania.

A educação na diversidade está preocupada com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é aprender e ensinar junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais. Ou seja, trata-se de uma educação na contramão daquela que coisifica as relações.

A coisificação das relações no contexto escolar e mesmo fora dele, se dá, segundo Nilda Stecanela[5] (2018) por meio do deslocamento de uma relação eu-tu, ou seja, de uma relação de alteridade, para uma relação eu-isso,

---

[3] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[4] CARDOSO, C.M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. UNESP, Bauru. s/d. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155243/3/unesp-nead_reei1_ee_d01_s02_texto01.pdf. Acesso em 27 out. 2021.

[5] STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-43-03-929.pdf. Acesso em 27 out. 2021.

objetificada e objetificadora, que fortalece a "educação bancária", caracterizada pela ausência de um processo dialógico-comunicativo-crítico e marcada pela instalação da "cultura da queixa".

Como possibilidade de anunciar caminhos de superação dessa relação de coisificação e de superação das queixas, a obra nos convida à reflexão sobre a educação para a inclusão, à revelia do paradigma integrador historicamente enraizado no seio da sociedade. Nos convida também a buscar táticas de superação das mazelas que hora aprofundam sofrimentos sociais, como a violência doméstica, a violência escolar, a dependência química. E, ainda, problematiza as práticas docentes atreladas ao contexto da educação a distância, da educação presencial remota, quer seja por meio das tele aulas, quer seja por meio dos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem.

Por fim, leitor/a amigo/a, reforçamos o convite para que você estude e dedique parte de seu tempo ao prestígio desta obra que, acreditamos, é capaz de potencializar a reflexão crítica tão necessária para o enfrentamento das adversidades a que habitual e, não sei, ao que me parece apressadamente, resolveu-se chamar de "novo normal".

Sigamos como nos sugere Freire[6] (1992, p.91), mobilizados em busca de sermos mais, pois "não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança". Que estejamos, assim, engajados/as na luta, como pesquisadores/as e professores/as em defesa de uma educação de qualidade social, laica, gratuita e democrática, para todos e todas.

Tiago Zanquêta de Souza

Em noites chuvosas do fim de outubro de 2021

[6] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

1. A educação online e a pandemia do COVID-19: geopolítica, Estado e novas tecnologias

Sidelmar Alves da Silva Kunz
Gilcimar da Rocha Batista
Flávio Medeiros da Silva
George Augusto da Silva

O ano de 2020 será marcado como um momento histórico no cenário mundial em virtude de novas metodologias de adaptação nos contextos social, econômico, político, educacional. Nesse contexto, tem-se a declaração, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (WHO, 2020), do estado de pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), que fomentou o processo de transformação no cotidiano antropológico e cujo impacto ensejou os governos e as sociedades a repensarem os padrões de comportamento.

De fato, o ser humano sente apreço pela previsibilidade e estabilidade – o que traz segurança e a sensação de controle das situações. Do contrário, a resistência às mudanças traz ao homem o sentimento de medo e insegurança – "[...] um padrão bastante comum entre as pessoas é que a maioria delas associa mudanças a perdas e quando isso acontece, fica claro por que existe resistência às mudanças" (ECKES apud ARIENTE et al., 2005, p. 84).

O mundo contemporâneo é marcado pela instabilidade e efemeridade. Sobre a questão, Colombo (2012, p. 28) destaca: "A vida moderna mostra como tudo é efêmero e vão, a cultura do vazio impulsiona a ação na busca irrefreada do prazer e do poder. O mundo está sempre cheio de novidades, os modelos de carros novos, os celulares, os computadores, a internet". Assim, as grandes inovações tecnológicas, a pluralidade social, a globalização e a produção incessante de novas informações têm gerado grandes transformações na sociedade, criando novos contextos e realidades.

Tais instabilidades e transformações na sociedade contemporânea marcam profundamente as relações humanas, pois, segundo Colombo (2012, p. 28): "Vivemos a era das transformações, da desconstrução de valores consolidados, da transformação da cultura e do fracasso de certas ideologias clássicas da sociedade, a era em que certezas supostamente inabaláveis estão sendo derrubadas".

Nesse sentido, faz-se importante a abertura às diversas possibilidades e situações que a vida e o contexto histórico, social e geopolítico apresentam. A nova realidade imposta pela pandemia da COVID-19 decretada pela OMS se materializou como a expressão da instabilidade humana diante do novo ordenamento do estado das coisas e, por conseguinte, das relações sociais.

Em sua obra, Pascal (1623-1662) retrata tal pensamento ao tratar do homem insuficiente, que é um caniço pensante, ou seja, um ser frágil incapaz de conhecer os extremos da vida, sua origem e finalidade, onde um fenômeno da natureza pode colocar em risco a sua própria existência, sendo o pensamento a grandiosidade humana.

> O homem não é senão um caniço, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água bastam para matá-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universo desconhece tudo isso. Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento (PASCAL, 2005, p. 86).

De fato, é o ato de pensar que concede ao homem buscar o entendimento da vida e suas vicissitudes. É o pensamento que dá a consciência e permite aos homens pensar e criar cultura. Nesse contexto, a pandemia da COVID-19 evidenciou ao mundo a imprevisibilidade e instabilidade da vida, levando o Estado e a sociedade a lidarem com o imprevisível.

O vírus que então se alastrou pelo mundo espalhou medo e insegurança, pois, o ser humano passou a lidar com uma doença desconhecida e fatal. Uma situação que não estava prevista então se apresentava nas agendas governamentais, originando ações emergenciais e políticas públicas, sobretudo, de saúde, que pudessem atender às demandas sociais urgentes.

Mediante tal incursão inicial, vale a pena lançar luz na concepção de Estado com o intuito de subvencionar as discussões com foco na tríade Estado-

Geopolítica-novas tecnologias. Nesse sentido, a primeira e grande categoria a ser pensada na Geopolítica é a noção de Estado.

A etimologia do termo "Estado" advém do latim *status,* que significa modo de estar, situação, condição. Já o termo "Estado moderno" surgiu no século XII (FONT; RUFÍ, 2006), relacionado à ideia de soberania de um país, com estrutura própria, detentor de uma organização política ou de uma totalidade das instituições que comandam e administram uma nação (HOUAISS, 2001).

O Estado moderno é fruto do desenvolvimento do capitalismo mercantil (MASCARO, 2013). França, Inglaterra, Espanha e Portugal, e posteriormente, a Itália, são suas principais referências Suas raízes estão na passagem da sociedade feudal para uma sociedade absolutista. É nessa nova fase que se tem o estabelecimento da classe mercantilista, que buscou suprir as barreiras comerciais e a classe aristocrata, visando dirimir a fragmentação política e territorial herdada da estrutura de funcionamento do sistema medieval. E ainda, tem-se a diminuição do poder da Igreja. Logo, é pela aliança dessas duas classes (econômica e política) que o Estado moderno é instituído (FONT; RUFÍ, 2006).

O Estado, no modo como este se conforma hodiernamente, não é uma estrutura política existente em sociedades pregressas ao capitalismo. Nesse sentido, não considera as forças políticas e econômicas anteriores associadas ao termo. Sua constituição é moderna e, por assim dizer, capitalista (MASCARO, 2013). O ponto central dessa distinção é que nas sociedades anteriores não havia alguma separação estrutural entre quem dominava a dimensão política e econômica da sociedade, pois eram constituintes das mesmas classes, ou seja, grupos e indivíduos que podiam ser reconhecidos como senhores de escravos ou senhores feudais. Assim, um único ente imperava o político e o econômico. No capitalismo há uma segregação, ou seja, aqueles que detêm o domínio econômico e aqueles que detêm o domínio político. Nesse sentido, o burguês não é imperiosamente equivalente ao próprio Estado; e, o Estado possui um papel central na reprodução capitalista (MASCARO, 2013).

Para manter essa nova estrutura de sociedade e garantir tanto suas conquistas quanto sua integridade territorial, fez-se necessária a criação de um exército com contingente substancial e de grande estrutura. Assim, para além do poder econômico, ideológico e político, tem-se a configuração de poder militar (bélico). A partir daí, se dá uma série de definições que visam apreender a natureza do Estado enquanto instituição; ou seja, têm-se aqueles que consideram que o Estado deva ser absolutista, com base na força e na imposição das relações sociais

(Hobbes, na obra *Leviatã* (1651)) e aqueles que propõem via contrato social que a natureza do Estado seja o resultado do somatório das boas vontades do cidadão, devendo garantir a liberdade política e civil de todos (ROUSSEAU, 1972 *apud* FIORT; RUFÍ, 2006).

Segundo Mascaro (2013), a ótica do contrato social embasada pela legitimidade racional do poder acaba conservando a estrutura de classes vigente. Assim, em um estudo marxista do Estado, essa visão está imersa em uma relação de poder onde aqueles que detêm o controle econômico e político determinam as regras sociais que incidem sobre os mais fracos. Logo, o Estado não pode ser visto como um elemento neutro.

Em síntese, ocorre a formação de Estados absolutistas e as monarquias institucionais, que apresentam como traço comum a centralização do poder, o rompimento com as estruturas feudais e a salvaguarda dos ganhos econômicos estatais. Estes são a base de mudança paradigmática do sistema mercantilista-capitalista – o Estado atua como mola propulsora de expansão do mercantilismo e do sistema capitalista no século XVI, através da garantia e de incentivo aos mercados (FONT; RUFÍ, 2006).

Um novo quadro paradigmático para a noção de Estado moderno surge com a Revolução Francesa (1789), pois se afasta da concepção de monarquia absolutista, estimula o processo de independência das colônias e sua soberania é relacionada a um novo contrato entre os cidadãos (sociedade) e as entidades. O Estado é chancelado como uma instituição política. Desse modo, ele emerge como um importante mecanismo da modernidade – o que se torna mais evidente com a expansão do papel do Estado para o avanço do imperialismo no século XIX.

A partir dessa ruptura, desponta uma série de concepções atribuídas à noção de Estado, delimitadas em quatro definições centrais. A primeira é o Estado-administrativo, entendido por Lacoste (1997 *apud* FONT; RUFÍ, 2006) como uma expressão com sentido semelhante à ideia de pátria ou território, que funciona como um aparelho ideológico de repressão. Decorre daí a ideia de que a interação entre os processos históricos e territoriais faz surgir diversos modelos de Estados (autoritários, centralizados, democráticos, descentralizados, regionais ou autonomistas, federativos e confederativos) (SÁNCHEZ, 1992 *apud* FONT; RUFÍ, 2006).

A segunda é a noção de Estado-nação, que envolve alguns cenários, entre os quais, aquele que concebe o conceito de nação como uma comunidade estabelecida em razão do compartilhamento de aspectos histórico e culturais. De outro modo, têm-se Estados detentores de inúmeras nações em seu interior, ao

passo que existem nações que não se configuram em Estado. E ainda, nações que se fazem presentes em distintos Estados. Além disso, o aspecto geopolítico do termo "Estado-nação" visa tanto fortalecer quanto extinguir nações para instituir um ente estatal nacionalmente mais uniforme e juntar as economias (SÁNCHEZ, 1992 *apud* FONT; RUFÍ, 2006).

Tem-se ainda o conceito de Estado-poder, ou seja, a capacidade institucional do Estado em realizar coerção em sua acepção mais ampla. Sua atuação se dá com base em modelos e atende a determinados interesses. Na configuração atual, o Estado não se configura em um único poder. Logo, muitas relações devem ser analisadas por meio dessa categoria.

Por fim, tem-se um termo de muita controvérsia: a noção de Estado-território, pois muitos autores consideram que todo Estado engloba um território, que é soberano. E que o Estado em sua totalidade é um território. Entendido assim, ele se configura pela delimitação de sua fronteira, na qual está inserida a população que se manifesta na cidadania, que é regulada pela soberania estatal.

A atuação expansionista e o caráter imperialista caracterizam a dinâmica internacional desses países. Sua constituição se deu com base na força e detém para si a soberania do Estado, não aceitando interferências externas. Nessa acepção, a noção de território é compreendida como o espaço geográfico que circunscreve a ação do Estado, por vezes, confundido com o próprio Estado. Comumente, os autores clássicos da Geopolítica tratam os termos "nação" e "Estado" como correlatos. O Estado emerge como categoria principal por ter sido, desde sua constituição, o principal agente político e de estrutura das sociedades (FONT; RUFÍ, 2006). Em geral, a associação entre Estado e território se dá porque os territórios foram integralmente estatizados. É por isso que se têm as noções de Estados-maiores, ou seja, Estado orgânico como categoria de análise para explicar os fenômenos geopolíticos.

É preciso pensar que o Estado envolve três elementos, a saber: 1) População; 2) Governo; e, 3) Território, que quando analisados pela categoria Estado-território, devem ser observados de modo interdependente.

Os exemplos supramencionados expõem a existência da categoria Estado, mas tem-se a presença de subcategorias de análise, tais como: território, nação, poder, administração. O modelo de Estado a ser analisado altera o modo como as diversas dimensões sociais são examinadas. Acrescenta-se a isso as ideias de "Estado contentor", de Hartshone, se referindo ao poder político, que

atinge uma dada sociedade econômica como uma unicidade que atua no interior do sistema internacional.

Há controvérsias se o Estado seria um bem ou um mal (não) necessário para a sociedade. A primeira ideia está vinculada à "natureza" social contra a barbárie (Hobbes) ou como resultado do avanço das relações sociais (Rousseau). A segunda ideia assenta-se, de um lado, em um viés liberalista onde o Estado busca atender às relações de mercado, que pode ser em sua condição extrema de um Estado mínimo, que regula e assegura alguns direitos, mas seu principal foco é defender a propriedade privada e uma economia de livre mercado. Em uma concepção mais branda, o Estado vai além de suas condições mínimas para realizar o ordenamento social e a intervenção quando há interesses contrários. E para além de tais concepções, tem-se a ideia de que o Estado atuaria como um mal não necessário – visão atribuída à vertente marxista da Geopolítica, onde o Estado é tido como um aparelho ideológico com vistas a oprimir os mais fracos (dominados) e fazer valer o poder de determinados interesses de grupos dominantes.

Quem desenvolve um estudo nessa linha é Lefebvre (1991), que discute a produção capitalista do espaço que trata do Estado capitalista, entendido como um mecanismo de classe. Atualmente, isso explica as medidas que o Governo Federal insiste em adotar para a abertura das atividades do comércio, sob a alegação de que a atividade econômica é essencial para o desenvolvimento do país: "o Brasil tem que trabalhar. Vão quebrar o Brasil por conta do vírus?" (FERNANDES, 2020, n. p.). Nesse ínterim, as críticas ao isolamento social, contrárias às recomendações dos órgãos de saúde, revela um alinhamento do Executivo, da esfera federal e dos conflitos com Estados e municípios, para atender aos interesses de determinada classe social, principalmente, a empresarial, no que constitui a manutenção do sistema de mais-valia inserida no contexto da pandemia em comento.

Para Mascaro (2013), o marxismo estabelece um novo modo de compreensão das categorias políticas e dos fenômenos sociais, representados pelo Estado, por conceber em seu escopo de análise o concreto e o abstrato, bem como situa o político e o estatal vinculado ao processo de reprodução social capitalista. A forma política é vista como decorrente da forma-mercadoria desencadeada no capitalismo. Assim, tem-se uma correlação entre a forma política e a forma econômica capitalista interposta pela luta de classes; e, do ponto de vista teórico e analítico, busca-se não separar o Estado e a política do todo, sendo importante

alcançar as causas exteriores e não apenas dos aspectos internos, devendo observar as raízes históricas, as estruturas e os antagonismos (MASCARO, 2013).

São inúmeras as funções que o Estado pode assumir, entre as quais, a soberania, que garante a ordem, a governabilidade, a integridade e uma atuação na política exterior. No âmbito da política de Estado, ela se resume em relações exteriores e segurança, voltadas, em geral, aos interesses nacionais. Outra função é servir de objeto de poder, que pode ser tanto econômico, ideológico e político (BOBBIO, 1984 *apud* FONT; RUFÍ, 2006).

Têm-se seis perspectivas de função do Estado, quais sejam: 1) Protetor; 2) Arbitragem; 3) Força de coesão; 4) Facilitador; 5) Investidor; e, 6) Burocracia (JHONSTON, 1982 *apud* FONT; RUFÍ, 2006). O Estado enquanto protetor é o guardião da ordem, defesa e segurança dos cidadãos – visão aplicada para manter as relações de poder e o aparato militar. A arbitragem se relaciona ao aparelho legislativo, que tem o encargo de solucionar conflitos entre os cidadãos e demais interesses. A coesão se refere ao arranjo social e territorial uno. O Estado como facilitador atua para regular a economia, as relações com o mercado de trabalho e a produtividade econômica. Enquanto investidor, seu papel é impulsionar a economia via subsídio e financiamento das áreas de produção de conhecimento: pesquisa e educação. E sua função burocrática serve como eixo que mantém as demais atividades em andamento.

O conceito de Estado é permeado por diversos conceitos e concepções, sendo possível caracterizar o bem comum como seu objetivo essencial. Deseja-se, portanto, garantir a ordem e o bem-estar da sociedade. Atualmente, apesar de uma onda ideológica que defende o Estado mínimo, tal momento evidencia a importância do Estado no desenvolvimento e na execução de políticas públicas que respondam às necessidades de um estado emergencial, como requer um momento pandêmico.

Com o estado de pandemia da COVID-19 decretado pela OMS, em escala global, os governos passaram a seguir protocolos internacionais, buscando fortalecer os sistemas de saúde e aderir ao isolamento social como mecanismo de diminuição de transmissão do vírus, visando o achatamento da curva e a estabilidade do sistema de saúde, evitando, assim, seu colapso.

Cada país apresentou suas políticas públicas a partir da sua realidade, buscando lidar com uma situação nova e que assolou a todos. Nesse contexto, é possível perceber tanto o problema de saúde pública como a questão econômica, pois, o isolamento social criou uma situação de diminuição ou fechamento de

atividades produtivas e comerciais. Com isso, veio a estagnação econômica, evidenciando maior sofrimento nos países em desenvolvimento e com grandes desigualdades sociais.

O Brasil viveu uma divergência de direcionamento no combate à pandemia, onde o Governo Federal defendia a abertura das atividades comerciais e produtivas e uma interrupção do isolamento social, ao passo que os governos estaduais e municipais, em grande parte, defendiam o isolamento social como forma de combater a pandemia e não levar os sistemas de saúde – de suas responsabilidades – ao caos.

Sem dúvida, o debate sobre as questões envolvendo saúde e economia é polêmico, pois, ambos os aspectos são importantes para o desenvolvimento humano; mas, a vida humana e sua dignidade devem estar acima de qualquer interesse ou ideologia. E na crise social e econômica estabelecida, o Estado passou, então, a exercer a sua função de bem-estar social com a implantação de políticas emergenciais de atendimento social.

Nesse contexto, diversos países implantaram políticas públicas e auxílios junto à população carente, que perdeu renda devido à grande crise. A atividade econômica em recessão e o desemprego em alta trouxeram um caos em toda a sociedade, levando o Estado a agir no meio dessa situação. No caso brasileiro, uma das medidas de maior visibilidade foi o auxílio emergencial à população vulnerável.

Destarte, antes de descrever e definir as principais categorias de análise da Geopolítica, faz-se importante esclarecer o que são categorias de análise. Para um exame dos problemas ou fenômenos que envolvem a Geopolítica, é preciso ir além da interpretação científica destes e sua lógica particular, a fim de entender as determinações históricas em que estes estão envolvidos. Assim, para definir quais instrumentos e técnicas utilizar em estudos geopolíticos, é salutar algum embasamento – o que significa alcançar a teoria do conhecimento, o domínio da lógica, da compreensão da dialética e sua metodologia de análise, das leis e categorias que ajudam a problematizar, além de aprender a fazer o recorte do tema e delimitar os problemas, saber elaborar as questões científicas e definir qual o caminho lógico para lograr os resultados esperados e obter as respostas ao problema de pesquisa.

Isso posto, tais categorias devem ser utilizadas de modo assertivo, buscando apreender o cerne da realidade via pesquisa e produção de conhecimento

científico. O não entendimento das categorias e/ou a ausência de emprego destas implica no desempenho do conhecimento científico sobre a Geopolítica.

Marx (1983) entende o movimento das categorias como o resultado da ação de produção do real. Elas exprimem as relações entre os homens e sua relação com a natureza; são geradas por meio do avanço do conhecimento e da ação social.

As categorias compreendem os conceitos mais relevantes em uma teoria (MINAYO, 2004). Elas podem ser divididas, segundo Minayo (2004), em analíticas (que conservam as relações sociais relevantes para a pesquisa e delimitam as fronteiras para o entendimento do objeto de pesquisa em seu escopo mais amplo) e empíricas (que são elaboradas como meio para instrumentalizar a pesquisa de campo ou mesmo constituída através da atividade empírica, de tal modo que elas têm a qualidade de serem capazes de captar os preceitos e as particularidades que se manifestam nas ocorrências empíricas).

Assim, tais conhecimentos ajudam, de um lado, a compreender histórica e geograficamente as concepções teórico-metodológicas sobre a Geopolítica, os fundamentos que imperam na realização, as leis e categorias utilizadas, e, do outro lado, favorece a geração do avanço científico, articulado de modo coeso e ajustado à abordagem empregada – a Geopolítica em suas dimensões teórica e aplicada.

Na presente discussão tem-se um ponto em questão que necessita de avanço tanto no âmbito da Geografia Política quanto na Geopolítica: o aprofundamento sobre a base conceitual de suas categorias de análise (Estado, território, espaço, fronteira, entre outras). O ponto central é que muitos são os diversos enfoques sobre os quais os termos em questão podem ser concebidos, ao passo que desconsiderar tal ação é ocultar as contradições internas e o movimento histórico, excluindo as dimensões sociais, política e da natureza humana da análise, reificando conceitos cuja natureza não é de uma lei geral e puramente abstrata.

De fato, a finalidade da discussão aqui proposta não é construir conceitos ou validar uma ou outra acepção, mas trazer à luz como tais categorias de análises são edificadas histórica e geograficamente – o que significa tentar compreender o limite de alcance de suas abordagens para dar conta de problemas atuais, bem como as mudanças pelas quais passaram distintas sociedades desde a instituição dos Estados modernos. Transformações estas que apresentam outros atores para além do Estado, a exemplo das corporações multinacionais, dos blocos regionais e dos organismos supranacionais, cuja emergência se deu por conta das

alterações na dinâmica econômica capitalista mundial, que alcança um novo estágio. Essas mudanças, em grande medida, são resultantes dos avanços tecnológicos, sobretudo, nas áreas de comunicação e transporte, que intensificaram o comércio internacional e as relações das distintas sociedades na escala global, com efeitos na ordem mundial.

Porém, no âmbito da Geopolítica, falta uma abordagem que trate os conflitos de modo a revelar as contradições e a luta de classes, os sujeitos e atores envolvidos. Segundo Costa (2016), isso ocorre porque o tratamento isolado de cada categoria geraria uma quebra da estrutura que dá coesão; por isso, a associação e aplicação indistinta das noções de Estado, nação e território.

Em realidade, é preciso saber compreender cada um desses conceitos e qual é a forma política do Estado. Sobre a questão, Mascaro (2013) atenta que mediante suas formas jurídica e mercantil, o Estado se configura como a representação da realidade estritamente típica do capitalismo. Por isso, mesmo diante do atual contexto de estrutura internacional com múltiplos atores, tem-se nele uma categoria analítica importante para a Geopolítica.

O Estado e a soberania em tempos de globalização econômica

O atual sistema econômico capitalista permite que haja por parte do Estado menor intermediação em comparação com os sistemas precedentes. Nele, a multiplicidade de escalas em que opera cede espaço da escala nacional para as escalas local, regional e supranacional (global), refletindo a outorga em parte de sua soberania econômica, política e cultural (FONT; RUFÍ, 2006). Por conseguinte, o Estado moderno deu impulso aos processos de homogeneizantes de globalização, promovendo, em grande medida, a dissolução e fragmentação das identidades nacionais. A discussão que paira sobre tal aspecto remete às categorias poder e soberania, relacionadas à política, economia e ideologia de dada sociedade que, no atual contexto mundial, encontram-se fragmentadas em vários agentes e não somente restritas ao Estado. Daí a importância de bem esmiuçar a categoria Estado, pois, ela pode não mais ser o elemento central de análise e necessitar o estudo de outros agentes que interferem a ordem mundial – a soberania e o território ainda são o alicerce do sistema mundial.

Sobre tal questão cabe situar, em certa medida, a conjuntura da desnacionalização do território e descentralização da soberania – o que decorre no surgimento de outras instituições (SASSEN, 1996 *apud* FONT; RUFÍ, 2006). Assim, compreende-se que as categorias soberania e território são os pilares para entender as mudanças que atravessam a categoria Estado – abrindo precedente para compreender a globalização, enquanto sistema mundial que convive de modo contraditório com a fragmentação estatal e revela a vulnerabilidade que atinge a soberania estatal, bem como a crise do Estado. Contrário à ideia de perda de poder do Estado no atual contexto do sistema capitalista, Mascaro (2013, p. 18) atenta que:

> No capitalismo, a apreensão do produto da força de trabalho e dos bens não é mais feita a partir de uma posse bruta ou da violência física. Há uma intermediação universal das mercadorias, garantida não por cada burguês, mas por uma instância apartada de todos eles. O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada. As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal – o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados.

Diante do exposto, é possível afirmar que há algo de novo com a globalização? Não, pois esta nada mais é que uma etapa ampliada do processo de expansão do sistema capitalista e o aumento da concentração da economia financeira em poucos países. Representa, ainda, uma compressão das relações espaço-tempo, tão bem explicitada por Harvey (1996), por diminuir as distâncias e intensificar as atividades econômicas de comércio, financeira e cultural.

O que se entende é que a globalização produz uma mudança qualitativa no avanço do capitalismo. Isso atinge a soberania estatal, que necessita de ajustes para inserir-se no novo sistema mundial, cabendo ao Estado uma função central no ordenamento da economia mundial, sobretudo, na questão das finanças e na política monetária. Tenta-se formar, nesse cenário, um sistema mundial unificado, com arranjo econômico e político fragmentados. Por isso, tem-se a imbricação entre soberania e interdependência, que atuam com certa estabilidade (FONT; RUFÍ, 2006).

Em uma perspectiva relacional, Mascaro (2013) explica que o estudo da categoria Estado não deve ser neutro, pois, esta manifesta relações sociais específicas via formas sociais. Sua conformação institucional no tempo e no espaço

não é suficiente para explicá-lo, mas deve ser compreendido pela relação estabelecida com as estruturas de incremento do capital.

> [...] não é partindo das características do aparato estatal em si mesmo que se descobrirá a sua eventual utilização ou não pela burguesia. Pelo contrário, é pela estrutura da reprodução do capital que se entende o *locus* desse aparato político específico e relativamente alheado das classes que se chama hodiernamente Estado (MASCARO, 2013, p. 19).

Em sua acepção, Mascaro (2013, p. 13) observa que o Estado não deve ser visto como o eixo motriz que impulsiona o modo de produção capitalista, pois, "o Estado nesse contexto corrobora por alimentar a dinâmica de valorização do valor, como também, a seu modo, as interações sociais dos capitalistas e dos trabalhadores, tudo isso num processo contraditório". Assim, mesmo o Estado agindo em prol de melhores condições sociais, atua favorecendo a lógica do valor. Mas, não é o agente representante do Estado em seu exercício político que será suficiente para garantir a atividade capitalista. O que mantém é um processo global e estruturado que sustenta sua reprodução. Porém, há um fator que é capaz de elucidar as condições particulares da política e da economia no interior do capitalismo: a luta de classes. Outros elementos também são importantes para a compreensão da forma política estatal: as formas sociais do capitalismo propagadas.

A relação Estado-crises do capitalismo se mantém, com o Estado sendo detentor de um papel central (MASCARO, 2013), haja vista que ele se configura como forma essencial para a reprodução social, mesmo quando da presença de múltiplos agentes sociais na configuração da ordem mundial.

A dimensão espacial da geopolítica: as relações de poder e a ordem mundial

Com o avanço dos processos de desenvolvimento do capitalismo mundial, a dimensão espacial do poder e dos recursos geopolíticos ganham uma nova centralidade na discussão Geopolítica. Isso decorre, segundo Mascaro (2013), pela segregação da dimensão política e econômica com o desenvolvimento do sistema capitalista.

Emerge daí a formação de blocos econômicos, a constituição de organismos supranacionais de controle do comércio, da economia, do sistema monetário

dos países e do poderio militar em nível mundial. A tecnologia também se revela como um fenômeno que interage e interfere no cenário atual, cuja dimensão ideológica (PINTO, 2002, p. 38), a disputa pela sofisticação ou os esforços para a inovação, demonstram seu protagonismo na Geopolítica. É também pela força econômica, militar, midiática, que a cultura da tecnologia desponta como fenômeno de articulação e reinvenção desses conceitos, cujas transformações do poderio bélico, da comercialização de bens, da propagação de notícias, transformaram-se em força ideológica no cotidiano das nações, inclusive, no que tange aos aspectos geopolíticos.

Situam-se nesse contexto o surgimento do Fundo Monetário Internacional (FMI), o *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT), a União Europeia (UE), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), entre outros. Em função disso, os temas de integração regional passaram a ter relevância no debate no comércio internacional e das relações exteriores.

Mesmo diante da integração de blocos econômicos ou acordos entre países, mesmo uma evidente abertura do diálogo por intermédio de relações diplomáticas, a desigualdade social ainda persiste e, embora superficialmente, ela se revela como uma barreira a ser superada pelas nações. Nesse ínterim, o capitalismo ganha força e se inova ante a atuação imperialista das grandes empresas multinacionais ou transnacionais, pela manutenção da dependência tecnológica e econômica entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos. Estes últimos ainda mantêm (via Estados e corporações) a presença dos antigos impérios e potências colonizadoras mundiais, perpetuando, portanto, sua participação na divisão do poder sobre o controle da ordem mundial, mas apresenta novos atores regionais que necessitam ser analisados. E contrariamente a esse movimento de globalização das economias nacionais e das fragmentações internas surgem movimentos de renacionalização dos Estados.

Também é preciso considerar que o sistema mundial atual questiona o papel do Estado que, em suas transformações, vivencia um duplo processo "de globalização e relocalização dos fenômenos políticos, econômicos e culturais", que situa as mudanças na dinâmica da ordem mundial (FONT; RUFÍ, 2006, p. 95).

Para Costa (2016), existem processos sociais concretos que se desenrolam de modo histórico no âmbito das relações entre sociedades. Cabe, portanto, ao se analisar a Geografia Política, questionar "*se* e *como* as suas teorias têm sido ou serão capazes de apreender os fatos da relação espaço/poder como processos

sociais" (COSTA, 2016, p. 26). Assim, "toda sociedade, em qualquer tempo e lugar, define formas particulares de relações com o seu espaço de vivência e produção; em outras palavras, valoriza-o a seu modo" (COSTA, 2016, p. 26).

A compreensão da relação espaço-poder deve ser entendida a partir da ideia de que "toda sociedade que delimita um espaço de vivência e produção, delimita ao mesmo tempo um espaço político, uma dada projeção territorializada das suas relações econômicas, sociais, culturais e políticas" (COSTA, 2016, p. 29). Logo, tem-se aí uma "relação social por excelência" (COSTA, 2016, p. 29).

Os estudos espaciais no âmbito da Geopolítica também perfazem uma análise da produção capitalista do espaço – o capitalismo produz um determinado padrão de produção espacial, atuando seletivamente e incluindo aspectos voltados para o fenômeno da tecnologia, cujas contribuições de Pinto (2002) tecem críticas entre a relação do homem junto a possíveis processos de ideologização que o caráter tecnológico desdobra-se no cenário capitalista. No aspecto geopolítico ainda se dá uma relação de dominação entre as nações desenvolvidas tecnologicamente em detrimento àquelas em processo de desenvolvimento. Aqui, a tecnologia também é um instrumento de ideologização (PINTO, 2002).

Para o desenvolvimento de seus estudos via desenvolvimento geográfico desigual, Harvey (2004; 2005) recorre a Marx, por meio de sua teoria geral que trata da questão da acumulação de capital em uma escala expansível e intensificada. Desse modo, a teoria do imperialismo que surgiu pós-Marx ajuda no entendimento do atual contexto de ação do Estado e das grandes corporações multinacionais (um novo imperialismo) exercido via capital – visão com base e suporte na teoria da localização de Marx, que esclarece como ocorre a teoria capitalista do espaço (HARVEY, 2005).

Conforme Costa (2016), os estudos acadêmicos sobre os temas da política e os conceitos ali aplicados – território, fronteiras, descentralização, questão federativa, o nacional, desestatização – estão no centro do estado da arte da Geopolítica. Nesse escopo, consideram-se valiosos os estudos que versam sobre a distribuição do poder em distintas escalas e como se distribuem no interior da sociedade, cujas práticas sociais se dão de modo mais territorializado.

Em suma, vale esclarecer que, com base nos fundamentos da Geopolítica, tais abordagens teóricas-geográficas foram influenciadas e influenciaram determinados contextos histórico-geográficos, em uma relação dialética que somente pode ser melhor entendida via relação Estado-sistema capitalista. É nesse sentido que os instrumentos teórico-metodológicos e as categorias de análise

devem ser apreendidos. As categorias de análise ajudam a compreender o ordenamento mundial e as mudanças no campo das forças hegemônicas que regulam a dinâmica econômica e política nas relações internacionais; mostram-se como bases seguras para lograr e antever cenários de reordenamento global, alicerçadas em categorias de análises geopolíticas que possam elucidar problemas, apontar caminhos de pesquisa, explicar fenômenos e estabelecer o avanço desse campo de estudo.

Referências

ARIENTE, M.; CASADEI, M. A.; GIULIANI, A. C.; SPERS, E. E.; PIZZINATTO, N. K.; Processo de mudança organizacional: estudo de caso do Seis Sigma. **Revista FAE**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 81-92, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/377/261>. Acesso em: 14 jun. 2020.

COLOMBO, M. Modernidade: a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 25-39, jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v20n1/a04.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

COSTA, W. M. **Geografia Política e Geopolítica**: discurso sobre o território e o poder. São Paulo: EdUSP, 2016.

FERNANDES, A. “O maior remédio pra qualquer doença é o trabalho”, diz Bolsonaro. In: Correio Braziliense, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/03/27/interna_politica,840821/o-maior-remedio-pra-qualquer-doenca-e-o-trabalho-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FONT, J. N.; RUFí, J. V. **Geopolítica, identidade e globalização**. São Paulo: Annablume, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A produção capitalista do espaço**. Trad. de Carlos Szlak. Coord. de Antônio Carlos Robert Moraes. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Espaços de esperança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. New York: Blackwell Publishing, 1991.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PASCAL, B. **Pensamentos**. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>. Acesso em: 12 jun. 2020.

2. Colapsos socioeducacionais na Era COVID-19

Beatriz Abdalla da Silva
Altina Abadia da Silva

A Educação do Brasil está colapsada. Sua explicitação, como forma contundente de debate, realizou-se a partir da Pandemia do COVID-191, em que o ensino deixou de ocupar normativamente espaços demarcados como o ambiente escolar, e passou a ser recortado em espaços pouco conectados, íntimos e socialmente discrepantes. Dissolve-se a espacialidade das e nas relações consigo e com a(o) outra(o), adaptando-se às novas dimensões socio culturais, além da saúde física e psicológica, causada pelo isolamento e a ausência de socializações no ambiente escolar e para além deste. Não deixando de sentir o enfraquecimento das perdas acometidas pela doença, com mais de 480 mil mortes, dores, feridas e retrocessos em um percentual temível de letalidade. A Educação, assim como o país, está (des)governada.

Com poucos recursos, a precarização do ensino e aprendizagem está em desmonte: Professoras, professores, alunas, alunos, coordenação e direção escolar estão no processo de adaptação tardia do "Novo [A]normal", na qual o suporte de tecnologias necessárias ao Ensino a Distância não é fornecido, o que desfalca as políticas educacionais, práticas de docentes, e aumento da desigualdade social. Foi-se necessário a (re)significação de uma nova estrutura do saber, na qual em início pouco se sabia ou entendia. O desfalque dos (des)governantes apresentou o descaso com a saúde e educação, e o povo do país, e a nova anormalidade carrega consigo outras representações da barbárie. Como metáfora, as máscaras, necessárias e essenciais à não propagação do Coronavírus, representam o silenciamento dolorosamente imposto quanto à iniquidade gerida, a

[1] "A COVID-19 é uma doença causada pelo Corona vírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (...)" (BRASIL, 2020).

irresponsabilidade governamental e a sede do povo de cura, da qual há a demanda abrangente da exaltação da ciência e educação como forma de esperança e respiro, em meio ao calar dos gritos de resistência.

As TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) ou TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) se fazem presentes, mas seu problema "não se restringe à eficiência e eficácia que isso poderia imprimir aos projetos/programas de ensino. Tratar da EaD e das TICs implica políticas públicas e institucionais" (ALONSO, 2010, sp.). Sendo deficitárias e que não assiste a todas e todos, com um ensino não democrático, o qual deveria ser garantido pela Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Mais que nunca o Estado precisa se fazer presente, cumprir e garantir os Direitos Humanos.

A Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), cita que a origem do Ensino de Educação a Distância (EAD) no Brasil começou em 1904, no qual havia um curso de datilografia (ABED, 2011 apud Passini, Carvalho, Almeida, 2020). É importante salientar as diferenças entre o EAD e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Quanto ao EAD, segundo o artigo 1º do Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017),

> [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

O artigo 2º do mesmo decreto, coloca tanto a educação básica quanto a superior, aptas à esta modalidade de ensino. Já o 4º art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais"- portanto, o ensino a distância abrange a todas as fases educacionais. A pandemia afastou os alunos presenciais, da educação básica e do ensino superior, das salas de aula. Salienta-se que as leis são instituídas tal como a construção das bases curriculares, historicamente alinhada com a perspectiva de educação mercadológica, não arbitrária, mas representando de forma hegemônica a estrutura social e educacional (APPLE, 2006).

Segundo Alonso (2010), o EAD torna-se acessível por possíveis distâncias da universidade ou a indisponibilidade de tempo, além de o poder público admitir estratégias para o incremento do maior acesso a níveis de ensino. A perversidade se dá na ausência de políticas de acesso suficientes para que todas e todos tenham a mesma oportunidade, embora atenda demandas de expansão e com maior interação entre pessoas geograficamente e em contextos sociais diferentes, promovendo oportunidades a pessoas à margem da educação superior, além da organização prévia desse formato de ensino, com monitoria e plataformas já adaptadas. Preti (1996) expõe que a demanda pela educação não se apresenta apenas pelo crescimento populacional, mas também às lutas das classes trabalhadoras por seu acesso, tanto no ensino superior quanto no ensino considerado "básico". A partir do PNAD observa-se que, no ano de 2019, 48,8% dos adultos não completaram a etapa tida como básica – o Ensino Médio completo (IBGE, 2020).

Há um longo caminho dentro do subjetivo e coletivo, que deve ser percorrido através de políticas públicas efetivas de acesso às condições dignas, que ultrapassam a Escola. Ao passo que somos sujeitos históricos há a possibilidade de reinvenções que auxiliem no ensino e construção de identidade, mas "a Educação a distância pode ser considerada uma forma industrializada de ensinar e aprender" (Peters, 1974) por ser ainda mais mercadológica, tecnicista, e voltada ao capital. Afastando assim os agentes de ensino e aprendizagem, tornando as relações ainda mais distantes pela ausência da condição do ambiente escolar como meio de socialização destas e destes.

Já o Ensino Remoto Emergencial, autorizado pelo MEC (2020) tendo em vista um período de tempo a curto prazo, nos trouxe ao "Novo Normal", em que

> [...] lamentavelmente, o ensino remoto ou esse arranjo contingencial (o possível neste período de transição entre o normal e novo normal) pode não dar conta desse encontro [entre o (a) educador (a) e o (a) educando (a)] e dessa aprendizagem [de mediação e emancipação] (CUNHA, 2020, n.p., grifo nosso),

[...] atentar-se a passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia (FREIRE, 1996) é distanciada e pouco viabilizada. Além da estrutura ser insuficiente, por tratar-se de um período de emergência para que a disseminação do vírus fosse evitada, nesta modalidade de ensino a "presença física do[a] professor[a] e do[a] aluno[a] no espaço da sala de aula presencial é 'substituída' por uma presença digital numa aula online, o que se chama de 'presença social' "

(BEHAR, 2020, sp., grifo nosso) em que não há de fato uma socialização de corpo e conexão. A medida foi criada para que as atividades escolares não fossem interrompidas, embora tenham sido deturpadas. Educar vai avante a aquisição de conhecimentos por meio do ensino e aprendizagem, "requer interação social, afeto, humanização" (ZAJAC, 2021).

A linguagem (oral, escrita, não verbal, imagéticas) materializa, potencializa e protagoniza, sendo uma ferramenta cultural de apresentação de significados, o que infere nas condições de humanização dos sujeitos, sendo argumentativa, subjetiva e de imaginários coletivos, afim de garantir o protagonismo em suas ações socio espaciais, em conformidade com Cosson (2009, p. 15) nosso mundo é aquilo que a linguagem nos permite dizer, sendo por tanto a matéria constitutiva do mundo e a linguagem expressada.

Segundo a Base Nacional do Ensino Médio (BNCC, 2017) as formas de linguagens como elaboração de conhecimento, na educação básica a inserção na "cultura letrada", letramento e alfabetização, é essencial para a participação na vida social, na Era Fake News ainda mais, além de propiciar maior autonomia e protagonismo de si. Freire (1998) retira as fronteiras da leitura [e consequente conhecimento] de modo a compreender os processos de aprendizagem, sendo a escola um ambiente que propicie práticas de leitura e o professor como mediador destas práticas. O letramento potencializa a criticidade, compreendendo assim os efeitos de sentido/significado de linguagens seu papel social. Sob uma perspectiva de Vygotsky (2010), tendo como prisma a psicologia sócio-histórica visa uma formação humanista, compreende as suas funções psíquicas e sociais de unidades entre o corpo e alma que constituem o ser, das relações sociais e suas problemáticas culturais.

Por assim sendo a professora e/ou professor auxiliam na emancipação do ensino e na criação de um ambiente passível de aprendizagem, tendo a interação com o meio social como fator predominante para gerar resultados na aprendizagem e desenvolvimento, na qual uma formação humanitária depende da correlação entre professora/professor e aluna(o), que é dificultada a partir da socialização de telas- ou de não tê-las. Os multiletramentos, propostos por Rojo (2013) sugerem que há a necessidade do plurilinguismo, abraçando as diversidades culturais da linguagem e os letramentos de caráter multimodal e multissemiótico, a partir da adaptação às ferramentas de acesso à informação e comunicação, ao passo que a sociedade é globalizada, com novas análises críticas como receptoras. A nossa leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2005),

desta forma há a urgência de uma leitura plural, educacional e de esperança. Parafraseando Criolo (2006) “Ainda Há Tempo” de mudanças e avanços.

Mostra-se a perversidade do ensino a distância na busca por um ensino efetivo, sem reduzir a qualidade deste. É apresentado pelas novas tecnologias nas áreas de informação, mídias e comunicação, compondo-se assim da expansão digital e da internet. As aulas estão sendo ministradas por meio de plataformas digitais, o que requer aparelhos eletrônicos das(dos) estudantes e docentes, tais como o quadro abaixo, com alguns dos mais utilizados:

Quadro 1. Plataformas digitais

PLATAFORMA	UTILIZAÇÃO
Google Classroom	Organiza, propicia cursos e aulas online, tarefas e agrupamento de turmas.
Google Meet	Vídeo conferências online podendo conter até 100 participantes.
Google Drive	Armazena arquivos, atividades e gera links online para as(os) docentes compartilharem o acesso com todas(os) estudantes.
Sistema Moodle	Organiza, propicia cursos e aulas online, além de páginas dividindo as disciplinas.
Zoom	Vídeo conferências online, duração de 40 minutos por aula.
WhatsApp	Faz a mediação entre alunas(os) e docentes através de grupos.
Facebook	Postagem de informações, grupos abertos ou fechados, vídeo chamada.
YouTube	Transmissão de aulas online por meio de lives, ou gravados previamente.

Fonte: Elaboração própria (2021)

A necessidade da docência, quanto a construção da identidade profissional alicerçada ao conhecimento adquirido nas licenciaturas, não foi preparatória para uma educação remota que é ambiente desta “nova forma do saber”, em que se realizará o processo de ensino. Dentro deste há uma autoprodução da cultura escolar que se expõe (GIROUX, 1994), levando ao questionamento da cultura escolar como um todo, legislações, constituições e condições escolares, além do campo social, econômico, geográfico, cultural e de matéria individual da comunidade escolar (discentes, docentes, demais funcionárias[os]).

A condução somente pelas(os) docentes retira o protagonismo das(os) demais colaboradoras(es), podendo cessar a voz das(os) estudantes, ainda que a intenção seja contrária: oferecer o autofalante para que estes se expressem e produzam em conjunto com os outros campos seu aprendizado. Os ambientes/espaços escolares são de diferentes informações e os outros espaços sociais constroem um ensino dual: tão plural quanto é singular. Plural quanto a sua variedade,

instabilidade e abrangência respeitando as particularidades de seres, e Singulares, de vivências/experiências/processos de aprendizagem únicos. Há uma carência ao reconhecimento da responsabilidade traçada pelo ensino, justificável pelos desmontes contínuos na educação, dessa forma, se faz necessário um olhar sensível com o profissionalismo e aprendizado do Ser docente, não deixando as relações com as(os) alunas(os) integralmente técnica, não excluindo os fatores político-sociais, econômicos em que o ambiente em que estão inseridos.

Estes ambientes/espaços do ERE e exercício da docência em que as professoras e professores incumbem-se de tarefas com condições de trabalho dentre as possibilidades atuais,

> [...] Em um primeiro momento, (pre)ocuparam-se em pensar recursos técnicos (áudio, vídeo, apostilas) que subsidiassem o ensino, fazendo com que o estabelecimento de um outro laço possível com o conhecimento e com os alunos ficasse frágil ou fosse colocado em segundo plano (CHARCZUK, 2020, n.p.).

Para além, a situação é discrepante quando deparada a uma sociedade patriarcal, na qual o capitalismo alija o trabalho feminino e suas práticas sociais (SAFFIOTI, 2001), nas quais a mulher é acometida por uma relação de exploração-dominação, em que corrompe e compromete ainda mais o trabalho realizado por estas, que têm uma divisão estratificada no trabalho além da atual distância, sendo incumbida de tarefas domésticas e por isso sobrecarregando-as e as corrompendo do corpo a alma.

Tabela 1. Quantitativo de mulheres docentes em Goiás.

Rede	Nº de Docentes	Idade Média	Zona Rural	Mulheres	Curso Superior	Pós-Graduação
Federal	1.352	38	26%	43%	99%	83%
Estadual	19.042	40	3%	74%	86%	34%
Municipal	29.162	41	9%	91%	88%	49%
Privada	15.925	37	1%	79%	73%	29%
Estado de Goiás	**61.480**	**40**	**6%**	**82%**	**83%**	**41%**

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica/2016. Elaboração: Instituto Mauro Borges/Segplan-GO/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais.

Constata-se que as mulheres ocupam cerca de 91% dos cargos de docência do estado de Goiás, segundo o Censo de 2016. Estas professoras seguem

na resistência e busca de uma educação menos deficitária, sendo imposta a condição do "cuidar" naturalizada à mulher cis, espelhando a socialização dos gêneros e a determinação da opressão patriarcal em áreas de trabalho, além da discrepância entre os afazeres domésticos - que são majoritariamente realizados dos mulheres e a imoralidade dentre as práticas público-privadas. Este déficit precisa ser reparado, afim de propiciar um ambiente de estudo, tanto presencial quanto semipresencial, inclusivo, equitativo, democrático e que abranja questões sociais de forma mais efetiva.

Muito mais que uma formação eficiente que atenda às questões da diversidade, a inclusão dessas disciplinas na grade curricular dos cursos de pedagogia diz respeito a construção de um(a) profissional capaz de mediar o conhecimento em um ambiente heterogêneo e plural, sem anular as subjetividades que o compõe. A Educação anseia por democracia, liberdade, e por uma cultura educacional contra hegemônica, um ensino que não seja mercadológico, sem as necessidades do Capital. Que haja, ainda com a crise sanitária, sociológica e de genocídios um ensino libertário, democrático e como ferramenta de mudança. "Por isso eu pergunto a você no mundo/ Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria/ O mundo é uma escola/ A vida é um circo" (MONTE, 2000), a partir dessa interpretação de Marisa Monte (2000) reflete-se sobre um ensino a partir da socialização e de um fluxo de saberes, que permeiam o Ser Humano, garantindo assim o Art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em que se tem a educação como um direito a todas e todos.

No início, o texto de Ana Elisa Ribeiro (2020) expõe os dificultadores do ensino através das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), seus engessamentos quanto às padronizações dos laboratórios, que fomentam um ambiente que normatiza os seres, além da necessidade de formação de professores para as tecnologias utilizadas neste século, a qual se faz ainda mais urgente pela pandemia do COVID-19, sendo esta "da ordem do inimaginável" do Ensino. A questão mais expressiva é como as TDICs estão sendo realizadas. Há portanto uma dicotomia entre as novas formas de saber, que promova o uso das tecnologias de forma democrática, e a carência de atividades conjuntas, que promovem um conhecimento além do escolar- realizado por meio da socialização dos sujeitos envolvidos, a formação de si pelo outro e do meio em que está inserido.

Na Escola Municipal Professora Ediene da Silva Dias, localizada no município de Ouvidor- Goiás, as professoras relatam que menos da metade das(os)

estudantes estão participando das aulas. A interrupção2 das aulas presenciais é complexa e nada do que se faça no ensino remoto irá suprir o ensino presencial, ainda mais na Educação Básica. Relataram também que a ausência de aparato técnico para e/ ou falta de apoio dos familiares contribuem ainda mais para o acesso e conexão com a escola. No início da suspensão das aulas foi fornecido pela escola um material para as (os) estudantes: Uma apostila, entregue mensalmente no colégio, contendo sequencias didáticas, massa de modelar influindo no lúdico e imaginário, jogos e material de recorte e colagem, para que depois houvesse orientação pelos grupos da plataforma Whatsapp.

Nesta ocorre a troca de informações, instrução e orientação para as atividades do dia, através de mensagens de texto, vídeos, áudios, e em sequência as crianças devem mandar fotos ou vídeos com a atividade realizada. Nem todas(os) pegam o material, principalmente a apostila que é mensal e o número de crianças que postam as atividades no grupo é ainda menor. É importante salientar que o número crescente da pobreza infantil, ao passo que há a diminuição de renda e desemprego impactam na vulnerabilidade social e psicológica das crianças durante o isolamento físico/social. Os destroços deste período ainda não podem ser mensurados, mas o impacto pode acarretar uma maior desigualdade social, econômica e uma vulnerabilidade no ensino e aprendizagem infantil.

Parafraseando Paulo Freire a educação muda, empodera e emancipa as pessoas, para que estas estejam capacitadas para mudar o mundo e

> [...] independente-mente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar (FREIRE, 1996, p. 53).

Destacando assim que a docência preserve as individualidades dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Sigamos com fé na nossa gente, (que) VIVA a ciência, VIVA a Educação Pública e VIVA a todas as forças de resistência. Amanhã há de ser outro dia.

---

2 Decreto disponível em: http://www.ouvidor.go.gov.br/site/v4/upload/leisedecretos/8b8d9f55651222bf9aaa09f4937e12ea.pdf .

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no brasil e a ead: Dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância:** Conceitos e Histórias no Brasil e no Mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância: RBAAD, 2010.

AQUINO, J. G.; SAYÃO, R. **Em defesa da escola.** São Paulo: Papirus, 2004.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino remoto emergencial e a educação a Distância.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 06 jul. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016**: resumo Técnico. Brasília, 2016.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da edu-Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htmL. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais, 2020. *In:* **Portal do MEC.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: **Conselho Nacional de Educação, 2020.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771covid19#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19. Acesso em 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL bate marca de 4 mil mortes por covid registradas em um dia pela 1ª vez e soma 337,6 mil na pandemia. **G1 – Portal de Notícias da Globo**, 06 abr. 2021, Caderno Bem Estar. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/06/brasil-bate-marca-de-4-mil-mortes-por-covid-registrados-em-um-dia-e-soma-3376-mil-na-pandemia.ghtml

BUARQUE, Chico. **Apesar de Você**. 1978. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LZJ6QGSpVSk Acesso em 20 mar. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* ___. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de. Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236109145 Acesso em 20 de mar. 2021.

CONSED. **Ensino remoto**. Brasília, 2020. Disponível em: https://consed.info/ensinoremoto/. Acesso em 03 mar. 2021.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional,** Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, Dec. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912. Acesso em 12 mar. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em:

http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924. Acesso em: 20 fev. 2021.

Criolo. **Ainda Há Tempo.** 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3rUqUmJrgl8. Acesso em: 20 abr. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. Editorial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2020.v28n108/ Acesso em 12 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Censo Brasileiro de 2020.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino

INEP**. Resultados**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 06 fev. 2021.

LURIA, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.

MONTE, Marisa. **Gentileza.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rr4W_wF0nso&ab_channel=MarisaMonteVEVO. Acesso em 19 fev. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. 2º parte: Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. 3º parte: Planejando o estágio em forma de projeto. *In:* **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2º parte, p. 99-121. cap. 3º parte, p. 219-247.

PRETI, O. **Educação a Distância:** uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT. 1996.

SAFFIOTI, Heleieth IB. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu,** Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332001000100007&lng=en&nrm=iso Acessado em 15 de janeiro de 2020.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978, p.103-118.

ZAJAC, Danilo. **Plataforma de divulgação científica UFABC- COVID 19**. 2021.

3. DIREITO DE IMAGEM E DIREITOS AUTORAIS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marlene de Paula Pereira
Mateus Rodrigues Coutinho
Sara Elizabeth da Silveira

Introdução

Com frequência tratada com preconceito, a modalidade de ensino à distância ganhou destaque, no atual momento, em que parte do mundo vivencia a pandemia do COVID-19. Nesse período de isolamento social, o ensino à distância apresenta-se como a alternativa possível para dar continuidade dos estudos.

Uma das características mais criticadas da educação à distância (EAD) é o fato de não haver contato direto entre professor e aluno, o que poderia comprometer o resultado pela falta de vínculo. Entretanto, nesse período de pandemia, em que o país quase inteiro está em quarentena, o distanciamento torna-se elemento essencial.

Tendo sido esta, de fato, a opção de muitas instituições de ensino, públicas e privadas, em diversos níveis, surgiu, então, um novo desafio para professores e alunos acostumados com o dia a dia da sala de aula. A nova dinâmica propõe que os professores gravem vídeos destinados aos alunos, postem materiais na plataforma, postem links para outros vídeos, etc. Por outro lado, o aluno, mesmo estando em casa, vale-se de tais ferramentas para poder acompanhar os conteúdos.

Os diálogos entre professor e aluno são virtuais, e, nesse contexto, várias ferramentas de comunicação apareceram. Se antes, pais e professores reclamavam que a internet servia para promover o distanciamento entre os próximos, nesse momento de pandemia, ela tem servido para aproximar os distantes. Cada um em sua casa tentando dar seguimento ao processo de ensino-aprendizagem.

É inegável que a sociedade não estava preparada para tamanho desafio. Constatou-se o despreparo tanto dos profissionais, quanto dos estudantes, em relação aos conhecimentos técnicos para o desenvolvimento da atividade, bem como ao acesso aos recursos, sejam estes equipamentos ou outros como internet de qualidade. Muitas dúvidas e questionamentos surgiram nesse momento, relativas ao dilema que se impôs de ter que continuar o ensino, sem agravar a situação de exclusão.

Outra questão que emerge, nesse cenário, é relativa ao Direito envolvido nesses processos de gravações e acessos de materiais on line. Há Direito em meio a isto tudo, ou não existe direito achado na web? Este artigo pretende refletir a respeito dos impasses jurídicos visualizados nesse contexto, referentes, principalmente, aos direitos autorais e direito à voz e imagem das pessoas envolvidas nestas ações, sejam professores, que estejam elaborando os materiais, mas também outras pessoas citadas, mencionadas, mostradas nas gravações.

A metodologia adotada para este estudo foi a revisão bibliográfica realizada por meio de bancos de artigos científicos disponíveis na internet, além de bancos de dados secundários a respeito das estatísticas relacionadas à EAD no Brasil.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, será feita uma abordagem a respeito da Educação à Distância (EAD) no Brasil, enfatizando-se o panorama dessa modalidade de ensino no contexto da pandemia. Logo após, será feita uma abordagem legislativa sobre o tema, apresentando as principais regulamentações sobre o assunto. E, por fim, será proposta uma discussão a respeito da efetividade da legislação existente em face do atual contexto, considerando inclusive a função social envolvida em todo esse processo.

Do distanciamento à aproximação: o ensino à distância como alternativa viável de continuidade

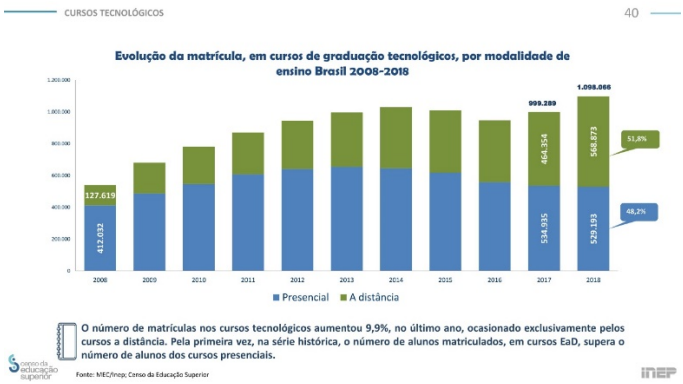
Para se compreender como o Ensino a Distância (EAD), chegou e foi incorporado no Brasil, é necessário estruturar um panorama histórico que vai da sua origem até seu desenvolvimento.

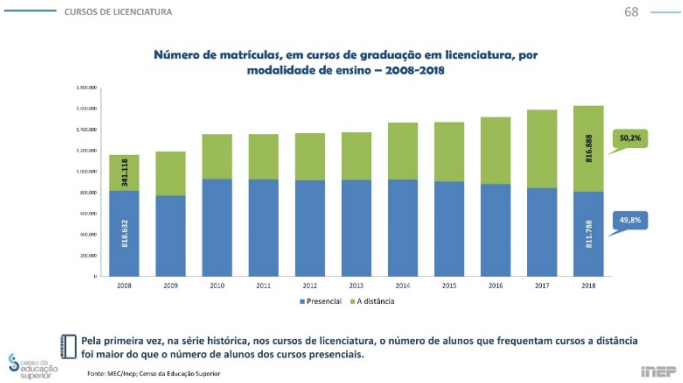
Segundo Barros (2003), as primeiras análises sobre o EAD remontam ao século XVIII, onde se iniciou um curso por correspondência pela instituição de Boston (EUA). Dado esse momento, inicia-se seu processo de evolução. Cabe

ressaltar que, há alguns autores que indicam o surgimento do EAD em outros momentos, dentre eles, Alves (1994) que demarca o surgimento na Alemanha, no século XV, com o advento da imprensa de Gutenberg, e, ainda, Moore (2008), segundo o qual a EAD evoluiu através do tempo em diferentes etapas.

Os primeiros contatos com o EAD, ainda no século XIX, concentram-se, em maior parte, na Europa. Seguindo a ideia de cursos via correspondência, em países como Suécia, Reino Unido e Espanha. No início do século XX, essa concepção se difunde a mais lugares, entretanto, o EAD só se consolida na segunda metade do século XX, onde se torna uma importante e viável modalidade de ensino. Um marco de grande importância para a estruturação do EAD, ocorreu em 1969, na Inglaterra com a abertura da British Open University. Sendo a pioneira nesse assunto, ela influenciou vários outros lugares por todo o mundo.

No Brasil, essa modalidade foi implementada a partir do início do século XX. Período marcado por um processo de industrialização que geravam demandas políticas educacionais que capacitassem o trabalhador fabril. Nesse sentido, a Educação a Distância se torna uma alternativa para suprir essa demanda. Até os anos 50, a EAD era feita via experiências radiofônicas, porém, com o surgimento da televisão essa prática passou de rádio para televisões. Prática denominada televisões educativas. Na década de 70, ela foi utilizada para capacitação de professores e nos anos seguintes ela foi se consolidando aos poucos, por meio de vários contextos diferentes. O período de maior crescimento dessa modalidade se dá entre 2008 a 2018, em cursos tecnológicos e de licenciatura. Os quadros abaixo mostram esta evolução.





Segundo Barros (2003), inúmeras foram as revoluções as quais o mundo passou. Como a Revolução Francesa e a Industrial, hodiernamente vive-se a revolução das tecnologias, com ênfase na tecnologia de informação. Esse cenário reflete exponencialmente na educação. Mesmo enfrentando um estigma de ensino de baixa qualidade, ineficiente e inadequado, a EAD hoje em dia, se tornou uma grande aliada da humanidade na luta contra o COVID-19. Para tanto, é importante entender como se deu essa passagem do preconceito ao protagonismo.

No atual cenário vivenciado, a EAD tem se apresentado como um meio alternativo para dar continuidade ao ensino, ou mesmo para melhorar o currículo, na perspectiva dos muitos cursos livres que foram disponibilizados por instituições diversas. Esse modelo educacional tem por características dois importantes elementos, que neste momento, a tem colocado em condição de protagonista, que são a flexibilidade de horários e possibilidade de unir várias pessoas distantes de si, em só lugar. Por causa disso e da necessidade de cumprir o cronograma escolar, muitas instituições vem adotando essa medida como forma de manter o ciclo de ensino dos alunos e continuar o planejamento educacional. Nesse sentido, cada vez mais, o EAD tem ganhado espaço no ambiente de ensino-aprendizagem, cabendo alguns questionamentos como aqueles relacionados os direitos envolvidos no processo de produção e disponibilização de conteúdos didáticos.

O Direito e a EaD: o que diz a lei sobre o assunto?

Não há mais dúvida de que a internet definitivamente não é uma terra sem lei. Nos últimos tempos, muitas normas foram criadas com a finalidade de

proteger os dados, garantir a segurança da informação, responsabilizar os usuários por postagens preconceituosas, etc. Hoje a internet é uma terra de muitas leis!

Sendo a EAD uma modalidade de ensino que se desenvolve quase exclusivamente pela internet, quais são as leis que a regulamentam? Em relação aos direitos autorais envolvidos, existem regulamentações próprias ou aplicam-se leis gerais? Esta é a discussão que se apresenta nesta sessão.

A oferta de cursos à distância já estava prevista no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e, passou pela última atualização pelo Decreto Nº 9.057/2017. Este último favoreceu a ampliação da oferta de curso permitindo a criação de polos de EAD pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EAD, sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. O objetivo do Ministério da Educação (MEC) com este último decreto foi ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos (Portal do MEC, 29, mai. 2017).

A partir de então, a modalidade EaD tem crescido fortemente no país, acompanhando o progresso dos meios tecnológicos e de comunicação. De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há no país 1.473 mil cursos superiores à distância ofertados, cujo crescimento é de 10% ao ano, desde 2010. Atualmente, são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015 (Portal do MEC, 29, mai. 2017).

Embora exista regulamentação própria para esta modalidade de ensino, não existe regulamentação específica referente aos direitos autorais pertinentes a este modelo de educação, razão pela qual, aplicam-se as normas gerais de direito à imagem e direitos do autor.

O Direito à imagem está previsto no art. 5º da CF, incisos X e XXVIII. Ele assegura à pessoa a faculdade de usar a própria imagem, dispor e reproduzir. Trata-se de um direito da personalidade por se encontrar ligado ao indivíduo na condição de ser, refletindo a expressão de sua existência.

Inicialmente, o conceito de imagem era analisado com base em aspectos meramente visuais. A imagem era entendida como toda representação gráfica, fotográfica, esculpida ou cinematográfica de uma pessoa. Posteriormente, em razão do grande avanço tecnológico, que impactou diretamente o tratamento, a

captação e a divulgação da imagem, houve uma gradual ampliação dos bens por ele protegidos. Compreendeu-se que a pessoa humana também construiria sua imagem por meio de características pessoais, comportamentos e atitudes, elementos também capazes de individualiza-la (TEFFÉ, 2016).

Assim, as disposições constitucionais a respeito do direito de imagem e voz das pessoas aplicam-se normalmente à educação à distância, de forma que quaisquer tipos de utilização de tais conteúdos dependem de autorização, ou, que os conteúdos utilizados tenham sido gravados com licenças que admitam o uso de forma livre, como a *Creative Commons.*

Aplica-se ainda a regra geral a respeito dos direitos autorais, que possui previsão na Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que garante ao autor os direitos morais e patrimoniais sobre a obra. O direito moral é o direito vinculado à personalidade do autor, é perpétuo, inalienável e irrenunciável, ou seja, não pode ser cedido, transferido ou renunciado. É o direito que o autor tem de reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra e de ter seu nome vinculado à obra sempre que utilizada. O direito patrimonial é o que se refere ao uso econômico da obra. Pode ser objeto de transferência, cessão, venda, distribuição, diferentemente do direito moral (ABRAMUS, 2020).

É importante diferenciar o direito à imagem do direito autoral. O direito à imagem é uma extensão da personalidade física da pessoa, incluindo os traços fisionômicos, atitudes, gestos. Já o direito autoral é o direito do autor de controlar o uso que se faz de sua obra. A lei de direitos autorais dispõe que o autor poderá: reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra; conservá-la inédita; modificá-la antes ou depois de utilizada; retirá-la de circulação ou suspender qualquer forma de utilização já autorizada quando a circulação ou a utilização implicarem afronta à sua reputação e imagem (art. 24, Lei 9610/1998).

De acordo com esta lei, depende de autorização prévia e expressa do autor a utilização da obra, por quaisquer modalidades, tais como: I – a reprodução parcial ou integral; II – a edição; III – a adaptação, o arranjo musical e quaisquer outras transformações; IV – a tradução para qualquer idioma; V – a inclusão em fonograma ou produção audiovisual; V – a inclusão em obra audiovisual; VI – a distribuição, quando não intrínseca ao contrato firmado pelo autor com terceiros para uso ou exploração da obra. (art. 29, Lei 9610/1998).

Assim tem-se que: todo conteúdo original produzido pertence ao autor. Autor é uma pessoa física capaz de manifestar a ideia de alguma forma. Pessoas jurídicas não podem ser autoras de materiais, mas podem ser detentoras dos

direitos autorais, se o autor lhe ceder os direitos patrimoniais (PREDEVELLO, ROSSI e COSTA, 2015).

Desse modo, antes de utilizar qualquer conteúdo pré-existente, é importante saber se estes estão em domínio público, possuem licença *Creative Commons* ou outra, ou se há permissão para reprodução. Ainda que o conteúdo possua licença que permita a reprodução, é indispensável mencionar o nome do autor original, pois os direitos morais da obra são indisponíveis e irrenunciáveis.

No Brasil, a obra cai em domínio público quando completa 70 anos, contados a partir do primeiro dia do ano seguinte ao da morte do autor (art. 41, Lei 9610/1998) O domínio público implica a extinção dos direitos patrimoniais do autor, permitindo que a obra possa ser reproduzida, distribuída, traduzida, publicada ou adaptada, sem a necessidade de autorização.

Mas o autor pode, a qualquer tempo, abrir mão dos direitos patrimoniais da obra, gravando o material com uma licença *Creative Commons*, conforme a qual o material pode ser acessado sem a necessidade de autorização. Existem vários tipos de licenças *Creative Commons* e em cada uma delas variam as possibilidades franqueadas pelo autor do material. Segundo Predevello, Rossi e Costa, 2015, trata-se de uma nova postura em relação ao domínio público e que está diretamente conectada com o espírito da era da informação: utilizar o domínio público para aumentar cada vez mais o acesso e o compartilhamento de informações de maneira clara e legal.

A legislação permite ainda a citação de pequenos trechos, sem o intuito de lucro. Não existe definição legal do que seja um pequeno trecho, mas de acordo com o bom senso, considera-se que seja o mínimo possível. Paródias e dramatizações em contexto familiar ou para fins didáticos, também são admitidas, desde que não gerem descrédito à obra original.

A EAD é um modelo de ensino que utiliza a tecnologia multimídia. Vaughan (1994) conceitua multimídia como o conjunto de textos, imagens, sons, animações, interações e vídeos. Para ele, a finalidade da multimídia é transmitir uma mensagem a um determinado público. Compreende-se que a necessidade multimídia da EAD reflete uma defasagem nas previsões da lei de direitos autorais brasileira. Segundo Vieira, Rodrigues e Barcia (2003, p.4) “um dos grandes desafios das mudanças tecnológicas é compatibilizar os direitos morais e patrimoniais do autor e as novas ferramentas e alternativas.”

Segundo Campello (2013), conhecer a Lei 9.610/98, Lei dos Direitos Autorais (LDA) e aplicá-la passivamente não basta para a ampla utilização do

conhecimento disponível em prol da educação, é importante a reflexão o que abre caminho para a percepção de que a lei precisa ser revista. Campello (2013) destaca que se deve lutar por uma abertura dos direitos autorais, especificamente quando o uso das informações for comprovadamente para objetivos educacionais, pois, estão diretamente ligadas com a formação da sociedade e se afastam da simples e pura obtenção do lucro. Para Gandelman (1997, p.152), "só a experiência e o tempo é que indicarão os caminhos a seguir e fornecerão as molduras jurídicas atualizadas pela nova cultura, no que se refere à proteção justa dos direitos autorais".

Apesar disso, não se pode pressupor que, por haver defasagens ou inadequações da lei de direitos autorais às necessidades da EAD, pode-se desconsiderar a preocupação com o direito autoral. Blattmann (2001. p.91) afirma que, ao contrário disso, "o uso educacional de determinada obra intelectual não significa dar respaldo ao uso pirateado" (BLATTMANN; RADOS, 2001, p. 91).

Nesse sentido, da mesma forma que a EAD amplia as oportunidades, amplia também os riscos, pois, as chances de plágio e reproduções indevidas são maiores. Como lidar com isto? Os professores de todo país, que estão ministrando aulas via EAD, neste momento de pandemia, estão preparados para este desafio, ou deve haver algum tipo de "abono" em razão da especialidade do momento?

Reflexões sobre os limites e possibilidades da legislação em vigor

O momento enfatiza a necessidade de uma adaptação da legislação autoral à nova realidade educacional e evidencia o despreparo e a desinformação que permeia a sociedade em relação à utilização de materiais preexistentes, reproduções e disseminação de conteúdos próprios e alheios.

Nesse momento de pandemia muitos professores têm se deparado com dúvidas quanto à possibilidade de utilização de um texto, uma música, um vídeo. Não sabem se podem usar e o quanto podem usar de tais conteúdo. As mesmas dúvidas possuem em relação aos conteúdos que tem produzido: se é dele ou da escola, se precisa ser registrado, se poderá ser disseminado livremente.

Percebe-se, então, que existe pouco conhecimento sobre a Lei de Direitos Autorais e este fator é responsável por grande parte do uso indevido, presente em diversos contextos, mas de forma muito representativa no meio acadêmico.

Acredita-se que as necessidades que se impõem nesse momento de pandemia, de produção de aulas e materiais didáticos, rapidamente e quase sem treinamento, fará com que as reproduções indevidas aumentem ainda mais.

Obviamente, a preocupação aqui não é com a lesão aos direitos patrimoniais. Embora este seja um ponto de grande relevância dentro dessa temática, pois em razão das reproduções indevidas os verdadeiros autores deixam de ganhar valores significativos, no momento específico, compreende-se que tais processos de construção de vídeo-aulas é uma necessidade para a manutenção do ensino, o que se justifica por valores relevantes como do direito à educação e o direito à cultura.

A preocupação, portanto, é refletir a situação para além deste momento, trazendo elementos que necessitam ser pensados no contexto da sociedade enquanto receptora das leis, que passam a reger suas vidas, mas que nem sempre são conhecidas e, na maioria das vezes, foram criadas sem nenhum tipo de participação social.

SOARES (2007, p. 8) observa que se a pessoa humana é prioridade na ordem de fundamento do Estado Brasileiro, esta necessita de condições para se desenvolver de forma plena e um requisito essencial é conhecer e compreender minimamente os seus direitos e deveres, o que neste caso pode se revelar uma verdadeira odisséia.

SOARES (2007, p. 8) defende que a aproximação entre legislador e cidadão pode propiciar processos de produção do Direito em que haja mais persuasão e menos coerção. Segundo ela, se o processo for participativo, a negociação do conteúdo pode gerar uma corresponsabilidade pela efetivação desse conteúdo porque os participantes colaboraram com suas representações de mundo.

Os direitos autorais são elementos essenciais dentro do processo educacional, embora ainda pouco trabalhados de forma efetiva para a sociedade como um todo. Basicamente é trabalho em uma disciplina em cursos de graduação. Então compreende-se porque tal lei é tão violada.

O momento alerta para a necessidade de atualizar a legislação para atender a um novo padrão de ensino, cada vez mais crescente na sociedade, e, nesse contexto, ouvir os principais grupos envolvidos e fazer com que seus anseios estejam representados no texto da lei é fundamental para legitimá-la. Após isto, é necessário torná-la acessível, informando aos diversos grupos interessados os principais aspectos para assegurar o direito dos cidadãos de utilizarem as mídias

como aliadas no processo educacional, ampliando a cultura e favorecendo o desenvolvimento humano.

Conclusões

A pandemia COVID-19 trouxe em seu bojo diversos desafios. Além de cuidados para evitar a contaminação, foi necessário adaptar a rotina familiar, de trabalho, escolar. O Direito, enquanto ciência dinâmica, em constante processo de transformação, também vai precisar adaptar-se às necessidades do momento.

No que se refere à proteção do direito de imagem e direitos autorais, discutidos nesse trabalho, o momento evidenciou a necessidade de atualização e adaptação da lei de direitos autorais, para que possa atender a necessidade e dinâmica do estudo à distância, que cresce a cada dia.

A legislação em vigor encontra limitações quando considerado que o ensino na modalidade à distância depende não apenas de citações de textos, mas do uso de diversas mídias interativas, o que requer uma maior flexibilidade das normas autorais relativas aos conteúdos utilizados.

Não se defende aqui a utilização livre e desrespeitosa ao direito do autor, ao contrário, acredita-se que o ambiente educacional deve pautar-se pela valorização do trabalho intelectual desenvolvido, respeitando sempre as normas de citações e protocolos de utilização e reprodução de conteúdos pré-existentes. Apenas, coloca-se em pauta uma necessidade de adaptação das normas às necessidades contemporâneas.

Tão importante quanto esta adaptação, é importante também haver uma democratização desta lei, no sentido de torná-la acessível e compreensível nos diversos âmbitos em que ela se faz importante, especialmente o acadêmico. Não se desconsidera que parte das reproduções indevidas deve-se à má-fé, preguiça de procurar ou de fazer certo, dentre outros fatores. Entretanto, acredita-se, que quanto mais a lei sair da redoma jurídica e chegar aos seus destinatários, mais chances de sucesso e de alcance de suas finalidades haverá.

Referências

ABRAMUS. Associação Brasileira de Música e Artes. **Qual a diferença entre direito moral e patrimonial?** Disponível em: https://www.abramus.org.br/musica/musica-faq/12222/qual-a-diferenca-entre-direito-moral-e-patrimonial/. Acesso em: 25 de abril de 2020.

ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil:** síntese histórica e perspectivas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas em Educação, 1994.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BLATTMANN, Ursula; RADOS, Gregório Jean Varvakis. Direitos Autorais e Internet: do conteúdo ao acesso. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.3, p.86-96, jun. 2001. Disponível em: http://goo.gl/dGhtG4. Acesso em: 22 abr. 2020

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL**. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

CAPELLO, Claudia. Impacto da Lei dos Direitos Autorais sobre a produção de material didático no Brasil: entrevista. Entrevista concedida a Mário de Andrade. **Revista FGV Online,** v. 3, n. 2, 2013.

GANDELMAN, Henrique. **De Gutenberg à Internet:** direitos autorais na era digital. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal MEC.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

MOORE, M. G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PREVEDELLO, Clarissa Felkl; ROSSI, Wagner Soares; COSTA, Antônio Carlos da Rocha. Direito Autoral na Produção de Materiais Didáticos para a Educação a Distância: reflexões para a utilização na era da informação. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul. 2015. 12(02).

SOARES, Fabiana de Menezes. Legística e desenvolvimento: a qualidade da lei no quadro da otimização de uma melhor legislação. **Cadernos da Escola do Legislativo,** Belo Horizonte, v. 9, n. 14, p. 7-33, jan./dez. 2007.

TEFFÉ, Chiara Spadaccini de. Considerações sobre a proteção do direito à imagem na internet. **RIL Brasília a.** 54 n. 213 jan./mar. 2017 p. 173-198.

VAUGHAN, T. **Multimídia na prática**. São Paulo: Makron Bo ok s, 1994. 474p.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão Vieira; RODRIGUES, Rosângela S.; BARCIA. Ricardo. Educação a distância e direitos autorais. **RAP**, Rio de Janeiro 37(6):1245-55, nov./dez. 2003.

4. Educação a distância, pandemia e interseccionalidade: notas de um fracasso

Cândida Beatriz Alves
Mônica Padilha Fonseca
Maria Eneida Matos da Rosa

Introdução

Em 1918, nos escombros da Primeira Guerra Mundial, a chamada gripe espanhola matou aproximadamente cem milhões de pessoas ao redor do globo. Era uma pandemia e, em todo o mundo, cuidados se faziam necessários. No Brasil, conforme nos relata Goulart (2005), o tom era de descrédito e notícias eram desconsideradas ou alvo de chacota. Havia também aquelas que alimentavam a desinformação, com verniz pseudocientífico. Goulart ilustra a propagação de notícias infundadas com um trecho do jornal da época A Careta, n. 537:

> [...] esta moléstia é uma criação dos alemães que a espalham pelo mundo inteiro, por intermédio de seus submarinos, [...] nossos oficiais, marinheiros e médicos de nossa esquadra, que partiram há um mês, passam pelos hospitais do front, apanhando no meio do caminho e sendo vitimados pela traiçoeira criação bacteriológica dos alemães, porque em nossa opinião a misteriosa moléstia foi fabricada na Alemanha [...].

Em 2020, cenário semelhante assolou o mundo e o Brasil: tratava-se da pandemia de COVID-19, cujo altíssimo poder de contágio, aliado à globalização, deu ao fenômeno uma escala inédita. Milhões de pessoas morreram e, quase na mesma velocidade do contágio do vírus, seguiu-se a disseminação das agora chamadas fake news. Negacionismo, pseudocientificidade e zombaria vigoraram como em 1918, abrindo brechas para se questionar em que medida avanços comunicacionais de um século haviam feito alguma diferença na garantia de que informações confiáveis chegassem à população.

Entretanto, o vírus causador de morte e destruição, a despeito das minimizações de seu impacto, seguiu seu virulento propósito, alheio ao que se falava

sobre ele. Atingiu famílias, enlutou cidades, encheu hospitais. Na esteira e paralelamente ao impacto na saúde pública, outras consequências se fizeram sentir, principalmente na esfera econômica, em decorrência da necessidade de isolamento social decretada pelas diversas autoridades em saúde pública ao redor do mundo. O comércio permaneceu meses fechado, várias pessoas perderam seus empregos e as políticas públicas implementadas foram insuficientes para conter as avassaladoras consequências sociais do cenário instalado.

Pesquisa conduzida pela FGV social e veiculada em setembro de 2020 (NERI, 2020) mostra que a pandemia seguiu o curso da exacerbação de desigualdades sociais e econômicas já existentes. De acordo com o estudo, os pobres no Brasil empobreceram ainda mais, enquanto a tendência, para os ricos, foi a de saírem ainda mais ricos da crise. Dentre os mais atingidos, estavam indígenas, mulheres, negros, analfabetos e jovens.

De fato, observou-se que raça, gênero e classe social foram pertencimentos que influíram sobremaneira no modo como cada indivíduo – e a sociedade como um todo – foram afetados pela pandemia. Importante dizer, ainda, que essas dimensões não se encontram dissociadas, mas sim imbricadas em um complexo jogo social em que mulheres negras e pobres compuseram o segmento da população mais atingido. Entender o entrecruzamento das dimensões que levam à marginalização e à exclusão social é a tentativa empreendida pelo conceito de interseccionalidade, como explica Djamila Ribeiro (2016):

> Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável (RIBEIRO, 2016, p. 101).

Diante desse cenário de exclusão e marginalização, o interesse específico deste estudo recai sobre a educação, particularmente sobre o modo como essa foi conduzida no período de isolamento social, tendo sempre como cenário a realidade social vivenciada por sujeitos concretos, perpassados por distinções de gênero, raça e classe social. Nesse sentido, nosso objetivo aqui é investigar de que modo as desigualdades aprofundadas pela pandemia no Brasil, analisadas do ponto de vista da interseccionalidade, se relacionam com a realidade do ensino não presencial vivenciada por muitas famílias.

Para essa empreitada, trataremos, em um primeiro momento, das distinções entre a Educação a Distância (EaD) e o ensino não presencial, levado a cabo por escolas, universidades e institutos federais em todo o país durante o período da pandemia. Em seguida, abordaremos as categorias de classe social, raça e gênero, sempre buscando explicitar como cada uma delas foi afetada pela pandemia e em que condições os sujeitos concretos, a partir desse prisma, vivenciaram o ensino não presencial. Tal divisão é feita apenas para que possamos nos deter e entender as especificidades de cada uma dessas dimensões; não se pode perder de vista, entretanto, o quão interligadas elas estão na realidade.

Educação a Distância versus ensino não presencial

Em razão do isolamento social adotado em todo o país, medidas foram tomadas na área de educação. A primeira delas foi a publicação, pelo Ministério da Educação, de portaria que autorizava, em instituições de educação superior[1], aulas em meios digitais como substituição às aulas presenciais, agora impossibilitadas de acontecer. No entanto, a preocupação sobre como atender os diversos níveis, etapas e modalidades exigia definições mais amplas. Como conciliar o mínimo de 200 dias letivos e 800 horas estipulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[2] com a paralisação das atividades letivas nas escolas por meses?

A Medida Provisória nº 934/2020 buscou dar uma resposta a essa questão, ao desobrigar, em caráter excepcional, que se efetivasse a quantidade de dias letivos prevista em lei, desde que cumprida a carga horária mínima exigida. Na sequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer no 05/2020, autorizou que fossem conduzidas atividades pedagógicas não presenciais, definidas como: "aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar" (BRASIL,

---

[1] Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, com ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

[2] "Os parâmetros mínimos de carga horária e dias letivos para cada nível educacional, suas etapas e respectivas modalidades estão previstos nos artigos 24 (ensino fundamental e médio), 31 (educação infantil) e 47 (ensino superior) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No caso do ensino superior, não há definição de carga horária mínima anual, sendo que cada curso tem definida sua carga horária de acordo com seu currículo e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)" (BRASIL, 2020, p. 5)

2020, p. 6), que podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação.

Essa nova regulamentação fez emergir uma grande discussão na sociedade a respeito da Educação a Distância (EaD) e das diferenças dessa para o ensino não presencial, que agora estava sendo implementado em todo o país. De fato, apesar de aparentemente sinônimos, as diferenças existem. A legislação educacional brasileira conceitua EaD como:

> [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Um curso em EaD é formulado e conduzido por uma equipe de especialistas, em que cada um desempenha uma ou algumas das diversas funções envolvidas: desde a parte técnica até a formulação de conteúdo e acompanhamento das atividades. Além disso, há exigências para credenciamento, como a previsão de encontros presenciais para atividades avaliativas. Em razão de sua complexidade e impossibilidade de viabilização no cenário pandêmico, além da falta ou insuficiência do suporte estatal, a solução do ensino não presencial recaiu sobre as escolas e, no interior delas, sobre os professores, gerando uma sobrecarga inédita. Além disso, revelou-se como uma malfadada tentativa de conduzir o processo de ensino-aprendizagem para milhões de crianças, jovens e adultos agora confinados em casa, muitos deles sem acesso às tecnologias digitais e à internet. Conforme veremos, quando fazemos o recorte de classe social, gênero e raça, esse cenário de exclusão revela-se ainda mais dramático.

A desigualdade de classes sociais e o ensino não presencial

O sistema capitalista, em sua estruturação, baseia-se na posse ou não dos meios de produção, gerando classes sociais que se distinguem, dito de forma simplificada, entre aqueles que vendem sua força de trabalho e aqueles que dela usufruem angariando mais-valia e lucro. O acesso aos meios de produção tem reflexos não apenas no acesso a bens e serviços da sociedade, mas também

àquilo que se convencionou chamar de capital cultural, para o qual o acesso ao conhecimento e à escolarização de qualidade são importantes fatores distintivos.

Nesse sentido, o discurso da meritocracia, que busca justificar a situação socioeconômica por meio dos méritos pessoais, é falacioso, uma vez que ignora as desigualdades de condições e recursos. É sobre isso que trata Jessé Souza (2013) no trecho:

> Para pessoas de classes distintas [...] a justificativa pelo mérito – que pressupõe privilégios de classe tornados invisíveis na distribuição de "capital familiar" – se transforma em ideologia e violência simbólica. Por conta disso, as ciências dominantes, que legitimam a ordem vigente, têm que esconder a verdadeira gênese das classes (p. 54).

Ainda de acordo com o autor, uma educação de qualidade é fator de peso para a posição que o sujeito detém na sociedade. Em outras palavras, o conhecimento se acumula na forma de capital, mostrando-se tão decisivo quanto os recursos econômicos para o lugar social ocupado por um trabalhador. Assim, as classes privilegiadas são tipicamente aquelas ocupadas com o trabalho intelectual, enquanto as classes oprimidas desempenham o trabalho manual (SOUZA, 2013).

Dados concretos corroboram a tese de Jessé Souza, mostrando que, historicamente, estudantes pertencentes às classes pobres são os que mais evadem das instituições escolares (NEY, SOUZA & PONCIANO, 2010). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) de 2019 (IBGE, 2019), as maiores taxas de abandono escolar se dão entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio: de 8,1% com a idade de 14 anos, esse número sobe para 14,1% aos 15 e chega a 18% aos 19 anos. Nas razões elencadas para a evasão, em primeiro lugar está a necessidade de trabalhar, o que leva 39,1% dos alunos a deixarem a escola.

Observa-se assim que, para parte dos estudantes, a premência de contribuir economicamente com o orçamento familiar se mostrava como um fator decisivo para o abandono da escola. Se isso já se dava na realidade pré-pandemia, não se pode negar que teve seus reflexos em um contexto em que 3,1 milhões de pessoas se viram desempregadas, como revelou a PNAD COVID-19[3].

[3] Dados disponíveis em: https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/.

Não só esse foi o efeito que teve a pandemia sobre a educação, do ponto de vista social. Casas que não dispunham de dispositivos tecnológicos ou internet de qualidade se tornaram, da noite para o dia, os locais onde deveria ser conduzido o processo de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Homens e mulheres trabalhadores, impossibilitados de aderir ao isolamento social recomendado pelos órgãos de saúde públicas, se viram diante da impossível tarefa de se tornarem professores de seus filhos ou acompanhar aulas de EJA, cursos técnicos e de graduação montados no improviso por professores também sobrecarregados e sem recursos.

Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) realizado em agosto de 2020 mostrou que aproximadamente 6 milhões de estudantes brasileiros não dispunham de internet com qualidade suficiente para a participação em atividades letivas on-line. Além disso, a maioria era negra ou indígena, pertencia à rede pública e habitavam lares cuja renda per capita não ultrapassava 1,5 salários mínimos. A realidade teve fortes impactos sobre a intenção ou o efetivo abandono da escola, agravando números que, como vimos, já eram altos antes do período de pandemia. De acordo com o levantamento "Juventudes e a pandemia do coronavírus", conduzido pelo Conselho Nacional de Juventude em junho de 2020, 67% dos entrevistados revelaram não conseguir estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e 28% confessaram que provavelmente abandonariam a escola, em função da pandemia (CONJUFE, 2020).

O cenário poderia ter sido mitigado por meio de políticas públicas contundentes voltadas para a distribuição de aparelhos tecnológicos e chip com acesso à internet. De acordo a pesquisa do IPEA já mencionada, tais medidas atingiriam algo em torno de 2 milhões de estudantes - apesar de outros 3,2 milhões de alunos não poderem ser beneficiados por esse tipo de medida por motivos de falta de sinal de rede móvel celular em suas regiões de residência.

Pandemia, raça e o ensino não presencial

A compreensão da realidade social brasileira, exige, para além da análise de classes sociais, um olhar sobre as relações raciais. Conforme já trazido no conceito de interseccionalidade, essas devem ser levadas em consideração para a investigação da vivência dos sujeitos concretos. A fim de começar a tratar do tema, é importante entender que raça e racismo são construtos históricos e assim

devem ser compreendidos. É para isso que chama a atenção Silvio Almeida, no trecho destacado abaixo:

> Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado a circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça, sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Para o autor, a ideia de raça remonta à Modernidade e à subjugação de outros povos por parte do homem branco europeu, que se beneficiava do capitalismo em ascensão. A exploração e escravização do povo negro forja essa alteridade, dando a ela uma marca tão profunda, que as noções de raça e racismo estruturam a formação da sociedade brasileira desde sua origem, conformando instituições e relacões sociais e levando à marginalização de grande parte da população do país.

Ao trazermos a realidade do racismo estrutural para o contexto da pandemia, observamos que pessoas pretas e pardas foram significativamente mais afetadas do que brancos. Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), com base em 30 mil casos de infecção pelo novo coronavírus no Brasil até 18 de maio, se propôs a investigar como variáveis demográficas e socioeconômicas da população estavam atreladas a variações na taxa de letalidade por COVID-19 no país (BATISTA et al, 2020). O trecho abaixo descreve os resultados:

> As análises evidenciaram discrepâncias entre as características reportadas nas notificações de SRAG [Síndrome Respiratória Aguda Grave] para a COVID-19 dos pacientes de raça branca para aqueles de raça preta e parda. Verificou-se que a proporção de óbitos em pacientes pretos e pardos foi maior do que a de brancos, mesmo por faixa etária, por nível de escolaridade, e em município de IDHM [Índice de Desenvolvimento Humano Municipal] elevado. As chances de mortes de um paciente preto ou pardo analfabeto (76%) são 3,8 vezes maiores que um paciente branco com nível superior (19,6%), confirmando as enormes disparidades no acesso e qualidade do tratamento no Brasil (BATISTA et al, 2020, p. 11).

Os dados devem ser lidos à luz de um acesso desigual a sistemas de saúde e a condições alimentares saudáveis - que acaba por favorecer comorbidades como hipertensão e diabetes, que atingem principalmente a população negra -, bem como a falta de saneamento básico e de estrutura de transporte e moradia.

Como já vimos enfatizando ao longo desse trabalho, essas condições não se devem a características pessoais, mas a fatores explicados histórica e socialmente.

Ao nos voltarmos para o contexto específico da educação, observamos que, historicamente, há uma exclusão sistemática da população negra das oportunidades de escolarização, o que tem consequências terríveis para o lugar social ocupado por pessoas negras na sociedade, em consonância com a tese de Jessé Souza (2013). O sistema de cotas, implantado em inúmeras universidades do país, e o investimento na educação pública foram políticas públicas que olharam para essa dívida histórica, buscando mitigá-la (SEGATO, 2006).

Entretanto, quando voltamos à já mencionada PNAD 2019 e aos dados que apresenta acerca da evasão escolar, observamos que o racismo estrutural segue atuante no processo de exclusão da população negra da educação de qualidade. A pesquisa mostra que, à época, enquanto 57% dos adultos brancos do país possuíam o diploma de Ensino Médio, o mesmo era válido apenas para 41,8% dos pretos e pardos. Além disso, de um total de 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos no Brasil, 20,2% não haviam finalizado alguma etapa da educação básica e, dessas, 71,7% eram pretas ou pardas (IBGE, 2020).

A realidade trazida até aqui nos oferece elementos suficientes para supor que os números de abandono escolar, ao final da pandemia, terão sido significativamente maiores dentre a população negra. De fato, o já apresentado estudo do IPEA (2020) revela que o acesso a recursos tecnológicos e à educação de qualidade é consideravelmente menor entre pretos e pardos no Brasil, tornando uma tarefa difícil – quando não impossível – o acompanhamento dos estudos de modo não presencial.

Gênero e educação não presencial

O pertencimento ao gênero feminino foi também um fator determinante no modo como foi sentida a pandemia e nas consequências vivenciadas por mulheres, o que não deixou de ressoar sobre a educação. Para entendermos esses efeitos, nos valeremos de duas noções: a de gênero e, sobretudo, a de divisão sexual do trabalho.

Existem diversos conceitos e formas de compreender o gênero. Aqui, partiremos de Joan Scott (1995), para quem a formulação do conceito de gênero representa uma contraposição ao determinismo biológico associado às diferenças

entre sexos. Assim, o gênero se constitui nas relações sociais e, ao mesmo tempo, expressa as relações de poder envolvidas nessas distinções.

Por via semelhante se estrutura o conceito de divisão sexual do trabalho que adotaremos. Antes de trazê-lo, vale esclarecer que a utilização aí da noção de sexo e não de gênero diz respeito justamente ao fato de que tal divisão se liga a uma diferença biológica supostamente natural e não significada socialmente.

> A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 599).

O termo reprodutivo diz respeito àquele trabalho que se dedica à reprodução da vida humana em toda a sua complexidade social, composto por tarefas diversas, que incluem cuidados como os requeridos com crianças pequenas e demais tarefas domésticas, além de todo tipo de assistência aos membros da família e de sua rede de convívio, até mesmo a educação. Assim, o que se vê é uma ampla gama de tarefas atribuídas socialmente às mulheres e ligadas à própria noção de feminilidade (BRUSCHINI e RICOLDI, 2009; FEDERICI, 2017).

Voltando-nos para o contexto da pandemia de 2020, o que se revelou foi a sobrecarga que recaiu sobre mulheres ao longo dos meses de isolamento social. Em estudo intitulado “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia” (BIANCONI et al, 2020), conduzido pela parceria entre as organizações Gênero e Número e Sempreviva Organização Feminista, apresentam-se resultados relevantes para a compreensão dessa realidade.

Dentre as mulheres entrevistadas, 50% passaram a cuidar de alguém na pandemia, das quais 52% eram mulheres negras, 46% mulheres brancas e 50% indígenas ou amarelas. Esse cuidado foi dirigido, em 80,6% dos casos, a familiares, 24%, a amigos e 11%, a vizinhos. Outro resultado que nos é relevante é o de que 72% das participantes da pesquisa declararam que a necessidade de monitoramento e acompanhamento de pessoas em seu domicílio aumentou.

> Entre as mulheres responsáveis pelo cuidado de crianças, idosos ou pessoas com deficiência, quase ¾ fizeram essa afirmação. Essa é uma dimensão do

> cuidado muitas vezes invisibilizada, pois não se trata de uma atividade específica como é o auxílio na alimentação, por exemplo. Em casa, os tempos do cuidado e os tempos do trabalho remunerado se sobrepõem no cotidiano das mulheres: mesmo enquanto realizam outras atividades cotidianas, seguem atentas (BIANCONI et al, 2020, 2020, p. 12).

À luz dos dados, podemos afirmar que a exacerbação na demanda sobre as mulheres se refere, em grande medida, ao monitoramento e acompanhamento de crianças e adolescentes que, em face do fechamento das escolas e da adoção do ensino não presencial, passavam agora a realizar suas atividades letivas dentro do domicílio e precisavam da mediação presencial de um adulto. Ademais, para estudantes adultas, o aumento do trabalho doméstico dificultou ou até mesmo impossibilitou a continuidade dos estudos. Também para as professoras, a conciliação entre as atividades domésticas aumentadas, de um lado, e a necessidade de preparar material didático, frequentar formações e ministrar aulas on-line representou um fator de esgotamento físico e mental.

Considerações Finais

Os resultados compilados neste trabalho revelam de modo inescapável os efeitos devastadores que a pandemia teve sobre pobres, negros e mulheres. Partindo do conceito de interseccionalidade, que nos atenta para o entrecruzamento indissociável das variáveis classe social, gênero e raça, nos detemos sobre cada uma dessas dimensões, porém apresentando também como se entrecruzam de modo a aumentar a marginalização e a exclusão dos sujeitos a elas pertencentes.

É assim que não é exagero dizer que a mulher negra e pobre foi a figura mais atingida pela pandemia de COVID-19 que assolou o mundo no ano de 2020, o que se traduziu concretamente em vidas ceifadas e arrasadas pelas mazelas tanto da doença quanto da falta de políticas públicas destinadas a amenizar os impactos do necessário isolamento social.

Quando, nesse cenário, nos debruçamos sobre o ensino não presencial, percebemos que a falta de acesso a recursos tecnológicos e a internet de qualidade para acompanhamento das aulas, prejudicou sobremaneira justamente essa população marginalizada, ampliando o fosso das desigualdades já existentes. As consequências foram a evasão escolar, o processo de ensino-aprendizagem

prejudicado, além das consequências em termos de saúde mental, como a ansiedade e o esgotamento.

Observa-se, portanto, que o ensino não presencial, ao não dispor do suporte inerente à modalidade da Educação a Distância e ao ser implementado sem políticas públicas que garantam condições estruturais básicas aos estudantes, apresenta-se como um fracasso social. Tais apontamentos devem ser levados em consideração nas modificações no contexto educacional brasileiro que certamente terão lugar no contexto pós-pandemia.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BATISTA, Amanda; ANTUNES, Bianca; FAVERET, Guilherme; PERES, Igor; MARCHESI, Janaina; CUNHA, João Pedro; DANTAS, Leila; BASTOS, Leonardo; CARRILHO, Luana; AGUILAR, Soraida; BAIÃO, Fernanda; MAÇAIRA, Paula; HAMACHER, Silvio; BOZZA, Fernando. **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil.** Nota Técnica 11 – 27/05/2020. Rio de Janeiro: Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzk-klvkydO/view Acesso em 22/09/2020.

BIANCONI, Giuliana; LEÃO, Natália; FERRARI, Marília; ZELIC, Helena; SANTOS, Thandara; MORENO, Renata. Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. **Gênero e Número e Sempreviva Organização Feminista**, 2020. Disponível em: http://mulheresnapandemia.sof.org.br/ Acesso em 27/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Acesso em 18/09/2020.

BRASIL**. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 18/09/2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; RICOLDI, Arlene Martinez. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 93-123, jan./abr. 2009.

CONJUFE. Conselho Nacional Da Juventude. Juventudes e a epidemia do coronavírus. **Relatório de resultados**, junho de 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.file-susr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf Acesso em: 20/09/2020.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

GOULART, Adriana da Costa. Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro. **História, Ciencia, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 no.1, jan./abr. 2005.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios** – 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

NEY, Marlon Gomes; SOUZA, Paulo Marcelo; PONCIANO, Niraldo José. Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano. **Revista Científica Internacional**, ano 3, n º 13 maio/jun., 2010, p. 33 - 55.

NERI, Marcelo C. **Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro**: desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada. Rio de Janeiro: FGV Social, 2020. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Covid&Trabalho-Marcelo_Neri-FGV_Social.pdf Acesso em: 21/09/2020.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório, **Sur 24**, v. 13 n. 24, p. 99 - 104, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** v. 16, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEGATO, Rita. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005-2006.

SOUZA, Jessé. As classes sociais e o mistério da desigualdade brasileira. *In:* Fundação Perseu Abramo e Fundação Friedrich Ebert (org.). **Classes?** Que Classes? Ciclo de Debates sobre Classes Sociais. p. 53 a 64. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

5. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da COVID-19: experiências docentes na educação pública do Distrito Federal

Bárbara Ghesti de Jesus
Cleverson de Oliveira Domingos
Glaucia Paloma Duarte dos Santos

Introdução

A pandemia da COVID-19 impôs isolamento social, bem como adoção de medidas de higiene e segurança, modificando a rotina das pessoas em todos os continentes e provocando impactos em diversas áreas, como é o caso da educação. As aulas presenciais em todas as escolas públicas e privadas do Brasil foram suspensas, como forma de conter a disseminação do vírus e resguardar as vidas humanas.

Diante dessa pandemia, sem vacinas e remédios cientificamente comprovados capazes de controlá-la e sem previsão de acabar, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e demais conselhos de educação das esferas distrital, estaduais e municipais, bem como as autoridades que estavam à frente na gestão de sistemas de ensino recomendaram a realização de atividades a distância, mediante o uso de tecnologias e mídias digitais ou impressas.

A recomendação para realizar atividades pedagógicas não presenciais e a distância, como forma de dar continuidade ao calendário escolar de 2020 e minimizar os prejuízos e os impactos da pandemia no âmbito da educação, gerou na sociedade brasileira, tanto um movimento de incentivo, quanto um movimento de crítica, com muitas incertezas e preocupações.

Os problemas educacionais frequentes da educação brasileira, como os relacionados ao acesso e permanência na escola e à formação de profissionais da educação, instantaneamente voltaram a ser debatidos nesse cenário de controvérsias e incertezas, quanto à possibilidade de conduzir o processo educacional de forma planejada, com qualidade e por meio de uma educação mediada por tecnologias.

As orientações para o uso de tecnologias digitais por parte das autoridades educacionais esbarraram na triste realidade brasileira da exclusão digital. Há pesquisas que indicam que, praticamente, 40% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à internet, dado o alto custo tanto dos equipamentos tecnológicos, quanto do serviço de internet (SILVA; ZIVIANI; GHEZZ, 2019).

A realidade da exclusão digital, que gera o uso e apropriação insatisfatória das tecnologias digitais, atinge desde os estudantes e suas famílias até os profissionais da educação. Mesmo assim, em diversas cidades do Brasil, docentes foram desafiados e começaram a desenvolver atividades pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), visando, minimamente, a dar prosseguimento ao processo educacional interrompido com a pandemia da COVID-19.

O ensino remoto emergencial mediado por tecnologias foi apresentado como uma estratégia para manter estudantes e professores em segurança e ainda assim interagindo no processo dialógico de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a alternativa mostrou-se excludente e potencialmente agravante das desigualdades, tendo em vista que, em razão da falta de acesso às tecnologias e à internet, muitos estudantes permaneceram excluídos do processo educacional.

Por conseguinte, o presente trabalho buscou refletir sobre o ensino remoto emergencial por meio das tecnologias digitais na rede pública de ensino do Distrito Federal e suas respectivas consequências na prática docente durante a pandemia da COVID-19.

Concomitantemente à investigação da implementação do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, a pesquisa também teve por objetivo compreender as experiências de docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal, atores fundamentais nesse processo.

Larrosa (2017, p.28) definiu a experiência como “o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Assim, tornou-se ainda objeto de investigação deste estudo, as possibilidades geradas à educação quando do seu retorno à forma presencial por meio das probabilidades, da transformação da prática docente após essa experiência.

Diante do ineditismo da situação do ensino emergencial, instigados com os diversos depoimentos de colegas professores desafiados pela situação pandêmica e inspirados na definição de Larrosa (2017), delineou-se como objetivo principal deste artigo a análise da experiência de docentes ao desenvolver o ensino

remoto mediado por tecnologias na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

De tal forma, neste artigo, é apresentou-se um recorte das análises dos dados empíricos da pesquisa, enfocando o perfil dos professores colaboradores e as questões relativas à formação que possuíam antes da pandemia para o uso pedagógico das tecnologias, a participação nos cursos de formação oferecidos pela EAPE, e a percepção sobre esta experiência com a implementação do ensino remoto emergencial mediado por tecnologias.

Ensino remoto emergencial no Distrito Federal

As aulas presenciais na rede pública de educação do Distrito Federal foram suspensas pela primeira vez - por cinco dias - em decorrência da crise do novo coronavírus, no dia 11 de março de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020). Exatamente nessa data, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a SARS-CoV-2 como pandemia, à época com 118 mil pessoas infectadas em 114 países. O que se viu depois disso foi o agravamento da pandemia, impossibilitando o retorno das aulas presenciais na SEEDF e em escolas de todo o Brasil.

No Distrito Federal, enquanto a rede privada de educação se adaptava ao ensino remoto virtualizado, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal demorou um pouco mais para elaborar um plano de volta às aulas. Tal plano foi apresentado à comunidade escolar no dia 20 de maio de 2020 e o anúncio da retomada do ano letivo foi feito no dia 03 de junho de 2020, sendo que docentes retornaram às suas atividades laborais no modelo de teletrabalho no dia 05 de junho de 2020.

Vale ressaltar que, sob pressão da comunidade escolar, a SEEDF lançou o “Programa Escola em Casa DF” que, inicialmente, fez gravações de teleaulas transmitidas por meio da televisão (TV Justiça e TV União) e pelo canal do Youtube. A plataforma Google Classroom foi escolhida como principal ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial mediado por tecnologias. Também fez parte do programa a disponibilização de materiais impressos (conteúdos e atividades) fisicamente nas escolas para os estudantes que não dispunham de TDICs para acessar o ambiente virtual de aprendizagem.

De acordo com Hodges *et al*. (2020), o ensino remoto emergencial caracteriza-se pelo uso de soluções alternativas de ensino, que têm por objetivo proporcionar o acesso temporário a conteúdos e suportes educacionais de maneira

rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma situação de crise ou emergência. Esse formato de ensino assemelha-se à educação a distância (EaD), porque o processo de ensino e aprendizagem é mediado pelas tecnologias. Contudo, o ensino remoto emergencial é diferente da EaD, em termos de legislação, tempo de planejamento das aulas e produção de materiais didáticos, suporte de equipe multidisciplinar, entre outros aspectos.

Conforme Hodges *et al*. (2020), enquanto na EaD há um tempo de planejamento antes da entrega do curso/disciplina e também toda uma estrutura de apoio ao discente e ao professor, no ensino remoto emergencial isso não acontece, sendo necessário um curto espaço de tempo de um dia ,ou semanas, para estabelecer o planejamento de ensino e pensar as estratégias didático-pedagógicas que serão utilizadas com o uso das tecnologias. Entretanto, considerando-se o seu caráter emergencial, podem haver situações em que as atividades sejam bem planejadas, mas também circunstâncias abaixo do ideal.

No cenário pandêmico, a educação precisou ser repensada, ao mesmo tempo em que muitas pessoas redescobriam seu valor e importância. O ensino remoto emergencial foi a alternativa determinada para o enfrentamento ao período imposto pelo isolamento social. Desse modo, esse formato de ensino tornou-se a principal alternativa para a maioria das instituições educacionais, desde a educação básica até o nível superior, para continuar o aprendizado e as atividades pedagógicas, em virtude da impossibilidade do ensino presencial.

Antes de iniciarem as aulas remotas, os profissionais da educação da SEEDF fizeram formações continuadas sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, as ferramentas do Google para a educação e produção de material didático. O retorno dos estudantes mediante as aulas remotas iniciou no dia 13 de julho de 2020.

Desde que as aulas foram suspensas no início de março de 2020, ocorreram muitas situações na educação pública distrital. Foram publicadas várias normativas para o setor da educação. Houve substituição do secretário de educação e gestores do alto escalão da SEEDF. O Ministério Público recomendou que os profissionais da educação retornassem ao trabalho, mesmo que de forma remota. As discussões entre atores locais sobre os limites do ensino remoto também estiveram muito em voga.

Metodologia

Este é um estudo quanti-qualitativo, composto por amostra não probabilística, constituída por 120 professoras e professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de um questionário virtual (Google Forms) estruturado por 19 questões fechadas e 11 questões abertas obrigatórias, mais três questões abertas optativas, totalizando 33 questões. O questionário recebeu respostas no período de 11 de agosto a 04 de setembro de 2020.

Solicitou-se que os participantes declarassem a aceitação em participar do estudo, concordando e assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Confirmando estar esclarecidos e aceitando participar, abriam-se as questões objetivas. Quando terminavam de responder as questões objetivas, os participantes seguiam para a última seção do questionário em que foram concentradas as questões dissertativas.

Os dados quantitativos acerca das questões fechadas foram analisados utilizando a estatística descritiva com o auxílio dos gráficos e da planilha Excel do Google Forms. Muitos desses dados foram analisados em conjunto com as análises dos dados qualitativos, porque estavam relacionados e ajudaram a construir melhor a interpretação. Já os dados qualitativos, sobre as questões abertas, foram submetidos à análise de conteúdo nos moldes de Bardin (2011), que define esse método como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

As questões dissertativas impuseram uma análise qualitativa minuciosa do conteúdo das respostas, levando em conta sua polissemia. Seguindo os procedimentos metodológicos de Bardin (2011), na pré-análise dos documentos, realizou-se a “leitura flutuante” dos dados coletados, buscando conhecer num primeiro momento as opiniões dos professores colaboradores. Em seguida, foi feita a “organização da análise” e a “categorização” temática das respostas pela similaridade em termos de significados.

Foram construídos indicadores de frequência dos sentidos encontrados. Os resultados apresentados em termos quantitativos indicaram a frequência que os significados apareceram nas diferentes respostas, e não a frequência por

participantes. Por fim, a interpretação foi realizada por meio de inferências sobre o conjunto dos dados empíricos.

Cabe ainda ressaltar que a identificação das narrativas docentes que aparecem neste artigo foi feita pela letra P em maiúsculo, de professor, seguida do número atribuído a cada profissional (P01, P02, P03 etc.), de acordo com a ordem de respostas recebidas.

Resultados e Análises

A rede de ensino público do Distrito Federal é uma das maiores do Brasil. Os dados do Censo Escolar de 2019[1] contabilizam 683 escolas públicas, sendo 603 urbanas e 80 rurais, distribuídas nas 33 regiões administrativas[2] do Distrito Federal e agrupadas em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Em 2019, a SEEDF tinha 456.109 estudantes com matrícula ativa em 17.744 turmas, pertencentes à educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional. Além disso, possuía 2.877 matrículas na educação precoce, 3.111 matrículas na educação a distância e 3.571 matrículas em cursos de formação inicial continuada (DISTRITO FEDERAL, 2019). Segundo dados do site da SEEDF[3], a rede pública de ensino do Distrito Federal tem 25.979 professores efetivos e 9.818 professores em contrato de regime temporário, totalizando 35.797 docentes.

Importa enfatizar que se optou por pesquisar de modo abrangente a SEEDF, buscando captar as diferentes percepções, sentimentos e vivências de docentes atuantes em diversas etapas e modalidades da educação nas diferentes CREs que estão envolvidos com o ensino remoto emergencial.

Dessa forma, o estudo teve representatividade das 14 CRE, sendo desses: 23 (19,2%) docentes são da CRE de Ceilândia; 22 (18,3%) da CRE de

---

[1] Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2019/ Acesso em: 30 set. 2020.

[2] A divisão territorial do Distrito Federal é por regiões administrativas, sendo essas: Plano Piloto, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Ceilândia, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Guará, Cruzeiro, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Candangolândia, Recanto das Emas, Lago Sul, Riacho Fundo I, Lago Norte, Águas Claras, Riacho Fundo II, Sudoeste/Octogonal, Varjão, Park Way, SIA, SCIA/Estrutural, Sobradinho II, Jardim Botânico, Itapoã, Vicente Pires, Fercal, Sol Nascente/Pôr do Sol e Arniqueira.

[3] Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/. Acesso em: 30 set. 2020.

Taguatinga; 19 (15,8%) da CRE do Guará; 15 (12,5%) da CRE do Plano Piloto; nove (7,5%) da CRE do Gama, nove.(7,5%) da CRE de Sobradinho; sete (5,8%) da CRE de Samambaia; quatro (3,3%) da CRE do Paranoá; três (2,5%) da CRE de São Sebastião; três (2,5%) da CRE de Planaltina; dois (1,7%) da CRE do Núcleo Bandeirante; dois (1,7%) da CRE do Recanto das Emas; um (0,8%) da CRE de Brazlândia e, por fim; um (0,8%) da CRE de Santa Maria.

As mulheres professoras foram maioria entre os participantes dessa pesquisa, totalizando 103 educadoras (85,8%). Houve a participação de 16 (13,3%) professores homens e uma pessoa (0,8%) preferiu não informar seu gênero. Nesse grupo de participantes, 70% (84 docentes) faziam parte do quadro efetivo do magistério público do Distrito Federal e 30% (36 docentes) atuavam em regime de contratação temporária. Entre participantes pertencentes do quadro efetivo, uma professora e um professor ministravam aulas em regime de contrato temporário. Cento e dez (91,7%) docentes afirmavam que suas cargas horárias foram de 40 horas semanais, sete (5,8%) de 20 horas e três (2,5%) de 60 horas.

A pesquisa mostrou que a maioria dos docentes tem mais de 40 anos de idade, contabilizando 76 docentes, sendo que destes, 53 (44,2%) estão entre a faixa etária de 40 a 49 anos, 16 (13,3%) possuem entre 50 e 54 anos e sete (5,8%) possuem 55 anos ou mais. Os outros 44 docentes possuem idade entre 25 a 39 anos, sendo 36 (30%) entre 30 e 39 anos e oito (6,7%) de 25 a 29 anos. A maioria tem formação em nível de pós-graduação, havendo 75 (62,5%) docentes que declararam formação de especialização lato sensu, 14 (11,7%) de mestrado e um (0,8%) de doutorado. Os outros 30 (25%) docentes afirmaram possuir graduação.

Com relação à área de atuação, 18 (15%) docentes trabalham na educação infantil, 38 (31,6%) nos anos iniciais e 22 (18,3%) nos anos finais do ensino fundamental e 15 (12,5%) no ensino médio. Ainda sobre a área de atuação, de acordo com as modalidades de ensino, 16 (13,3%) atuam na educação especial (incluindo uma professora atuante na educação precoce), três (2,5%) na educação de jovens e adultos, dois (1,6%) na educação profissional, tecnológica e a distância. Alguns atuam em escolas específicas, tais como quatro (3,3%) que atuam nos Centros Interescolares de Línguas, uma (0,83%) atua na Escola da Natureza e uma (0,83%) com formação de profissionais da educação na EAPE.

As professoras e os professores têm formação e atuação em diversos componentes curriculares, havendo um predomínio de docentes com formação em pedagogia, contabilizando 65 (54,1%) atuantes na área de atividades (incluindo a orientadora educacional, a coordenadora pedagógica, a formadora da

EAPE e uma professora da sala de recursos, sendo os outros professores da sala de recursos graduados em matemática.). Também teve participação de nove docentes que informaram atuar com língua portuguesa, oito com matemática, sete com história, sete com sociologia, dez com ciências da natureza (sendo dois destes com biologia e um com química), cinco com inglês, quatro com artes, três com educação física, dois com espanhol, dois com administração, um com geografia, um com música, um filosofia e um francês[4].

Formação de docentes para o uso das TDICS na educação

Entre os participantes, 63 (52,5%) afirmaram que não fizeram cursos de formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação, enquanto 57 (47,5%) realizaram um ou mais cursos. A maioria, 86 (71,7%) docentes declarou ter participado de cursos realizados na modalidade de educação a distância, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), enquanto 34 (28,3%) afirmaram não ter feito nenhuma formação pela EaD por meio de AVA, além das oferecidas recentemente pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Esses dados, mesmo que a amostra não seja probabilística, sugerem que, além dos participantes dessa pesquisa, pode haver uma quantidade considerável de docentes da SEEDF que nem possuem formação continuada em TDICs nem experiência formativa à distância utilizando AVA. Entre os participantes, existiam duas professoras que não tinham as formações citadas, e não marcaram a conclusão de nenhum curso da EAPE.

Na comparação das respostas, verificou-se que 29 professoras concluíram pela primeira vez no ano de 2020 um curso à distância e com conteúdo relacionado à TDIC devido a oferta da EAPE. Por conseguinte, pode-se deduzir que considerável parte dos professores e professoras da SEEDF que concluíram os

[4] Contabilizamos todas as áreas e disciplinas de atuação informadas. Por isso, as áreas e disciplinas de atuação informadas ultrapassam a quantidade de professores que participaram da pesquisa. Isso se deve ao fato de existir professores que atuam ao mesmo tempo em mais de um componente curricular: três atuam com matemática e ciências da natureza, um atua com língua portuguesa e inglês, um atua com filosofia e sociologia e um atua com sociologia e inglês.

cursos da EAPE, para o ensino remoto, tiveram experiências formativas tanto em EAD quanto em TDICS pela primeira vez.

Como dito, a EAPE, que é a escola de formação dos profissionais da educação do Distrito Federal, se preocupou em oferecer três cursos de formação continuada para os profissionais da educação da SEEDF, com o objetivo de ajudá-los a construir conhecimentos e desenvolver competências para o desafio de desenvolver o ensino remoto mediado pelas tecnologias. Com relação à participação nos cursos ofertados pela EAPE, verificou-se que 106 (88,3%) docentes afirmaram que concluíram o curso G-Suíte – Ferramentas do Google para a Educação, 102 (85%) cursaram a formação em Produção de Material Didático, 68 (56,7%) fizeram o curso de Moodle On-line, e quatro (3,3%) afirmaram que não participaram de nenhuma formação.

Percebeu-se que houve uma considerável adesão às formações continuadas ofertadas pela EAPE. Notou-se que a maioria concluiu dois cursos de formação (G-Suite e Produção de Material Didático), evidenciando envolvimento com o próprio processo de formação/educação continuada, procurando aprender e não somente fazendo o curso para atestar horas trabalhadas. Foi pequeno o número de quem não fez nenhuma formação da EAPE, reforçando que as professoras e professores desta pesquisa tiveram interesse em buscar formação para desenvolver o ensino remoto.

Os cursos ofertados pela EAPE não foram obrigatórios, sendo necessário que o profissional da educação efetuasse sua inscrição voluntariamente. Todavia, vale lembrar que todos estavam retomando as atividades pedagógicas na SEEDF em regime de teletrabalho, com a obrigatoriedade de produzir relatórios diários para atestar a frequência ao trabalho. Assim, a participação nos cursos foi orientada por todos os gestores escolares como forma de comprovar a realização de atividades diárias.

No contexto da SEEDF, os cursos da EAPE foram importantes para a formação de muitos profissionais da educação, principalmente, aqueles que estavam iniciando o contato com as tecnologias digitais. No entanto, não se pode desconsiderar que foi uma formação rápida e intensiva, mais ainda sim capaz de promover processos formativos sólidos, voltados para uma apropriação criativa e crítica das tecnologias educacionais digitais. Para efeitos de comparação, os cursos ofertados comumente pela EAPE costumam ter duração de um semestre, com carga-horária entre 90 a 120 horas. Os cursos em questão foram ofertados em uma semana, com carga horária de 30 horas cada.

Vale também lembrar que esses cursos foram uma experiência nova para muitas professoras e professores, como também para a própria equipe da EAPE. Nunca tinha ocorrido nessa escola de formação, nesse formato de educação a distância, cursos que contemplassem praticamente todos os profissionais da educação da rede pública do Distrito Federal. Por isso, muitos problemas também ocorreram. Dada enorme quantidade de professores em formação e uma equipe pequena de professores formadores, muitas dúvidas não foram nem mesmo respondidas.

Além disso, os cursos tiveram um formato generalista, o que também dificultou atender às necessidades pedagógicas específicas dos profissionais da educação, relacionadas aos seus componentes curriculares e áreas de atuação/atendimento. A formação totalmente a distância implementada na semana de formação dos professores também poderia ser uma opção futura para os cursos da EAPE, que geralmente são concentrados em CREs específicas e no Plano Piloto, dificultando a democratização da formação continuada para aqueles que querem fazer, mas não podem se deslocar para longe.

A análise dos dados sobre a formação continuada dos professores e professoras da SEEDF demonstrou que entre os participantes dessa pesquisa, praticamente a metade (52,5%), tinha formação em cursos sobre TDICs e a outra metade não (47,5%). A maior parte (71,7%) dos participantes tinha feito cursos pela modalidade de educação a distância. De toda forma, a análise evidenciou que é preciso investir em políticas de formação continuada que promovam o desenvolvimento profissional docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação. Há um considerável contingente de docentes da SEEDF que não têm formação nessa área.

Envolvimento docente na implementação do ensino remoto

O período de implementação do ensino remoto emergencial abriu espaços de discussão entre os profissionais da educação sobre como usar as tecnologias digitais no ensino de uma forma mais crítica e criativa. As professoras e professores tiveram a oportunidade de refletir e reinventar suas práticas pedagógicas em um ritmo rápido, aprendendo novos conhecimentos e desenvolvendo outras estratégias de ensino. Em termos de construção de conhecimentos tanto para professores, quanto para estudantes e famílias, o contexto adverso da situação de

crise sanitária, e, de certo modo impositivo, do uso das tecnologias digitais não foi o ideal, embora necessário e importante.

Grande parte da equipe docente compreendeu a necessidade de colaboração e trabalho em equipe para a superação das dificuldades de ordem técnica, tecnológica e pedagógica com relação ao uso das tecnologias. A maioria dos professores colaboradores, 85 (70,8%) docentes afirmou que havia o trabalho colaborativo entre docentes no planejamento das atividades. Mas também se verificou que havia escolas em que essa colaboração não era uma realidade efetiva, pois 23 (19,2%) docentes afirmaram que apenas às vezes ocorria o trabalho coletivo e 12 (10%) afirmaram não havia esta coletividade.

Muitas professoras e professores não tiveram formação inicial nem continuada para usar as TDICs no ensino de forma crítica e criativa. Por isso, as práticas colaborativas entre docentes no período da pandemia da COVID-19 mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento da fluência tecnológica de grande parte dos profissionais da educação.

Ao contrário da educação a distância, o ensino remoto emergencial conta com um suporte de equipe multidisciplinar básico ou, no caso de algumas unidades escolares, até inexistente. Por isso também o suporte da direção e coordenação pedagógica pode fazer alguma diferença. Mas, assim como os professores, tais atores podem enfrentar dificuldades com o uso das tecnologias e precisar de ajuda. Inclusive, uma professora declarou perceber falta de preparo da equipe de direção e da coordenação, não demonstrando saber trabalhar pedagogicamente com as tecnologias de ensino. Somou-se a isso outra declaração de que os gestores estavam confusos e inseguros com as orientações que advinham do nível intermediário e central de gestão educacional da SEEDF, ou seja, das CREs e das subsecretarias de educação.

Como uma grande parte de professores e professoras aprendeu a usar as tecnologias digitais nesse processo de ensino remoto emergencial, buscou-se saber se havia algum suporte da equipe diretiva e da coordenação pedagógica. A maioria, 93 docentes (77,5%), afirmou que possui esse suporte, enquanto 17 docentes (14,2%) afirmaram que às vezes e 10 (8,3%) afirmaram não possuir.

O suporte aos professores ocorreu por meio de reuniões periódicas, formações continuadas em serviço, auxílio em dúvidas e dificuldades que os docentes apresentam, fornecimento de materiais e infraestrutura nas escolas para produzir materiais impressos e digitais, sugestões de atividades e recursos digitais e

acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico produzido pelos docentes, entre outros.

Também não se pode desconsiderar as respostas que indicaram que esse suporte não ocorreu ou só ocorreu às vezes e que, conforme disse uma professora, há professores que se sentem "sozinhos lutando para aprender os caminhos da plataforma e do ensino à distância" (P04). Houve ainda escolas que não possuem coordenador nem supervisor pedagógico.

Além de escolas que, embora acreditasse incentivar, acabam por cercear a prática do professor. Há queixas de intensas cobranças e extrema fiscalização do trabalho docente, sem oferecer nenhum suporte pedagógico:

> Na verdade, há uma cobrança para produzir de todos os lados, desde a direção aos colegas. É como se os profissionais da educação aceitassem jogar o jogo da micropolítica. Há professores, estudantes, merendeiras, pais de estudantes e amigos morrendo de COVID-19. Assim, não há saúde mental que dê conta de tanta produção em meio a calamidade pública (P68).

Em relação à autonomia para propor atividades pedagógicas, dos 120 professores colaboradores, 81 (67,5%) afirmaram ter autonomia, 27 (22,5%) afirmaram que às vezes tinham e 12 (10%) afirmaram não possuir. Alguns professores colaboradores que afirmaram que não tinham ou que às vezes tinham autonomia deram as seguintes declarações: "a coordenação avalia se as atividades estão de acordo com o cronograma do GDF" (P65); "o suporte da direção e coordenação pedagógica da escola se resume em tirar cópias de atividades e fiscalizar o trabalho do/a professor/a" (P05); "o suporte ocorre desde que as ideias que a direção propõe sejam acatadas" (P04). Evidenciou-se, assim, a insatisfação de parte considerável dos professores colaboradores relacionada à autonomia (ou a falta dela) na organização do trabalho pedagógico.

Experiências dos professores colaboradores na implementação do ensino remoto

Para corroborar a teoria que embasa este estudo, de que a experiência nos toca e nos transforma (LARROSA, 2017), foi solicitado que os professores expressassem sua experiência no desenvolvimento do ensino remoto mediado por tecnologias em uma palavra, assim, as mais evidenciadas foram: cansaço e desafio, com 30 registros cada uma, aprendizagem com 16 registros, superação com

07 registros, além dos vocábulos frustração, angústia, ansiedade e desamparo, que juntos totalizaram 16 registros.

Uma breve análise das palavras respondidas pelos professores colaboradores descortina uma experiência pungente, penosa. Observa-se ainda que os tais professores responderam com palavras positivas, palavras que expressam inquietação se contrapuseram e ganharam mais destaque.

Não foi uma situação surpreendente, recordando-se o histórico de como o ensino emergencial remoto entrou nas vidas docentes. Porém, é preocupante, pois não deixam de ser experiências e, que de certa forma, podem marcar o período e transformar os sujeitos da experiência (LARROSA, 2017) desfavoravelmente.

Ademais, a experiência de professoras e professores pode ser profundamente transformada por reflexões acerca da situação da pandemia da COVID-19 e pela vivência do ensino remoto emergencial mediado por tecnologias. Larrosa (2017, p. 28) definiu a experiência como "o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade". A experiência difere do acontecimento. Este é comum, ou seja, duas pessoas podem vivenciar o mesmo acontecimento, mas a experiência será diferente para cada um, única, singular e impossível de ser repetida.

Atualmente, vivem-se muitos acontecimentos, mas nem sempre esses deixam vestígios, ao contrário do que ocorre com a experiência. Para Larossa (2002, p. 19), "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos".

Ao investigar junto a 120 professoras e professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre o ensino remoto neste momento pandêmico, identificou-se que as experiências docentes têm sido marcadas e afetadas de maneiras bem diversas. Para uma considerável parte das professoras e professores desta pesquisa, a vivência do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia do novo coronavírus foi categorizada como estressante, trabalhosa, frustrante. Para uma outra parte desafiante, um aprendizado. Houve uma carga de sentimentos difusos nessa vivência do ensino remoto emergencial e por isso a experiência de cada professora, ou professor, foi marcada de maneiras diferentes.

Perspectivas no pós pandemia: maior uso e integração das TDICs?

Quase a totalidade das professoras e professores afirmou que utilizarão mais as tecnologias digitais quando as aulas presenciais voltarem, o que evidenciou que esse período da pandemia da COVID-19 pode ser promissor com relação ao reconhecimento da importância das tecnologias digitais na educação e à promoção da cultura tecnológica entre alunos, professores e comunidade escolar. Contudo, devido a esse maior uso das tecnologias digitais ocorrer na situação da pandemia, que se espera estabilizar, e em razão desse período provocar emoções negativas por parte de docentes, mesmo que haja perspectivas de continuidade no uso das TDICs após a pandemia, há o risco grande disso não acontecer por diversos motivos, dentre eles o estresse que muitos relataram estar vivendo, o que pode gerar antipatia e distanciamento quando tudo passar. Afinal, Larrosa (2017) ponderou sobre como as experiências podem, de maneira particular, transformar cada indivíduo.

Além disso, alguns professores colaboradores da pesquisa lembraram que "nada vai mudar porque a escola não tem suporte suficiente para que o professor possa dar continuidade ao processo de inserção das TDICs nas práticas pedagógicas nem formação continuada" (P53), além dos próprios estudantes terem dificuldades de acesso e não terem auxílio por parte dos responsáveis.

Das 120 respostas à pergunta, *"A respeito da educação mediada por tecnologias, o que vai mudar na sua prática pedagógica quando as aulas presenciais forem retomadas?"* 80 foram passíveis de categorização nos seguintes quesitos: 45 explicitaram que o uso das tecnologias seria a principal mudança no retorno do ensino presencial. 14 respostas valorizaram o desenvolvimento humano:

> Aprendi a sair da zona de conforto (P92).
>
> Como estou lendo muito para fazer as atividades aprimorar o contato que é fundamental para a educação infantil (P117).
>
> Conciliar as aulas presenciais com as medidas por tecnologia vai demandar um empenho muito maior porque estarei lidando com duas realidades distintas: uma que domino e outro que me desafia (P53).
>
> Deverei continuar aprendendo (P57).

Maior sensibilidade (P03).

Maior uso das tecnologias e a questão da afetividade (P95).

Muita coisa já foi pensada nesse período, ser mais humana, ser mais paciente, me colocar no lugar do outro, dar mais valor ao meu trabalho em sala de aula (P110).

Pretendo manter minhas turmas na plataforma, fazer postagem de exercícios, pesquisas e trabalhos, gostei bastante das ferramentas. Mas, com certeza, o que mais vou agregar à minha prática é a valorização da conversa, do bate papo com o aluno, separar um tempo da aula para ouvir sobre o que eles quiserem falar, apreciar o tempo juntos (P70).

Saber que posso me superar (P19).

Ter um olhar mais sensível, escutar mais as crianças (P90).

Teremos que fazer um trabalho emocional, pois muitas crianças perderam seus entes queridos (P103).

Voltarei a ser a professora criativa e realizada que sempre fui (P13).

Vou continuar usando a tecnologia mas de forma mais tranquila sem pressão (P56).

Vou procurar me conectar ao máximo com os estudantes: olho no olho, debates, escuta (P68).

Doze respostas refletiram com ponderação sobre o uso das tecnologias digitais no retorno do ensino presencial:

A prática pedagógica será repensada de forma mais flexibilizada para um novo momento (P60).

É possível que passe mais tarefas pedindo o uso do celular. Mas acho complicado tomar como certo que todos tenham o mesmo acesso à internet ainda (P49).

Gostaria muito de utilizar algumas dessas ferramentas com os alunos. Mas no final, tenho grande receio de aumentar a demanda do professor: Coordenações presenciais, aulas diárias e tempo curto para administrar ferramentas tecnológicas com a demanda de atividades que normalmente temos. Com tudo a distância tem sido puxado... plataforma para administrar, i-educar para cuidar, atividades

a produzir, a corrigir... Enfim, com o advento de um ensino híbrido ou que fique em uso de tecnologias... Há de se pensar nas demandas do professor... muito cuidado se não sobrecarregamos os professores" (P82).

Infelizmente a clientela da EJA de 1º segmento ainda precisa de um contato presencial para um melhor aprendizado. Como ensinar um adulto a ler e escrever a distância? Quase impossível, porque eles não conseguem nem acessar a plataforma de ensino disponibilizada pelo governo (P115).

Irei usar mais recursos tecnológicos, talvez e quando for pertinente (P64).

O que for possível, uma vez que grande parte destes recursos requerem o uso da internet e nas escolas públicas do DF não é disponibilizada a internet pelo governo. São os professores que se organizam e se dividem para pagar pacotes de acesso a internet e assim trabalharem (P78).

Poderei usar alguns materiais que produzi. Para aqueles que têm acesso à tecnologia e internet (P66).

Se a escola dispor de ferramentas dá para fazer muita coisa (P89).

Se eu continuar com classe especial, não creio que mudarei em muita coisa. Agora com o ensino regular, com certeza, utilizarei alguns recursos aprendidos no lugar de pegar pronto no YouTube (P73).

Sempre gostei de usar a tecnologia em sala de aula, seja desde uma televisão até ao ensinar os alunos a manusearem o notebook. Acredito que por mais que tenhamos várias ideias em relação a mediar o ensino através das tecnologias, o ensino público ainda não nos dá suporte para esse tipo de mediação (P96).

Vou reaproveitar os planejamentos, vídeos pesquisados. Sobre a prática didática, retornarei às práticas anteriores. A escola presencial não possui recursos digitais para utilizar em sala. Mesmo os alunos tendo celular, poucos têm internet disponível se não for por Wifi o que não tem para os alunos na escola (P99).

Em nove respostas não foi possível detectar uma mudança de comportamento pedagógico por meio da experiência com do ensino remoto mediado por tecnologias. quatro respostas afirmaram “não sei” (P35, P46, P22 e P09), cinco respostas responderam “nada (P40, P41, P52, P55 e P65) e uma expressou que “não consigo pensar nisso agora. Estou em processo de aposentadoria” (P97).

Percebe-se que as narrativas apresentadas evidenciaram uma proposta de mudança na organização do trabalho pedagógico e prática docente. Este movimento é denominado desenvolvimento profissional, conforme Alcoforado (2014,

p.69), que o definiu como “todo o conjunto de modificações e estabilidades (transformações e não transformações) que interferem no comportamento de uma pessoa, ao longo de sua vida profissional”.

A profissionalidade, por sua vez, está ligada à constituição da identidade profissional, remetendo “à ideia de um processo de reconstrução contínua das identidades profissionais, através de uma configuração dinâmica dos saberes e competências a elas associadas” (ALCOFORADO, 2014, p. 70).

Portanto, a inserção e uso das tecnologias digitais nos processos educacionais depende de uma série de fatores, que vão além do desejo e da proatividade dos professores e professoras. Há muito tempo se percebeu que não basta inserir computadores nas escolas, nem nas práticas educativas. Além da necessidade de desenvolver a formação continuada de professores, as autoridades governamentais precisam reconhecer a importância da democratização do acesso às tecnologias digitais para o desenvolvimento social, econômico e educacional da sociedade brasileira.

Considerações Finais

O tema Ensino remoto do DF em tempos de pandemia, levantou a teoria de que a experiência com a implementação do ensino remoto emergencial, pelos professores da rede pública de ensino do DF, evidenciou-se como um aprendizado com relação ao uso das tecnologias digitais.

A necessidade do isolamento social favoreceu o aumento do uso das TDICs e, consequentemente, colaborou para o avanço do processo de apropriação delas por parte de docentes nas práticas de ensino e aprendizagem. Várias educadoras e educadores desenvolveram proficiência em tecnologias digitais, dando continuidade ao seu processo de desenvolvimento profissional. Muitos venceram os medos e as dificuldades de utilizar as tecnologias digitais em sua prática docente.

O maior uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial mediado por tecnologias evidenciou outras demandas e implicações que precisarão ser superadas e exploradas nos processos formativos para o uso das diferentes TDICs na educação. Além da necessidade de enfrentar o contexto histórico de exclusão digital da sociedade brasileira, democratizando o acesso às diferentes TDICs e à internet, será necessário também investir em estrutura tecnológica, em formação de professores.

Também se evidenciou que ao mesmo tempo em que se encontraram relatos de práticas colaborativas entre docentes e suporte da direção e coordenação pedagógica para o desenvolvimento do ensino remoto, por outro lado houve a sensação de abandono e desorientação.

Quase ao final do ano de 2020 e toda a comunidade escolar ainda aguardava uma posição política e governamental para o ano próximo. Fosse com retorno do ensino presencial ou não, como se dará a recuperação das aprendizagens .A sociedade, como um todo, esperava ansiosamente por uma vacina.

O que se pode esperar do pós-pandemia? Voltarão diferentes, professores, pais e estudantes. Seja na percepção da educação, da sociedade, do ser humano, seja no conjunto de aptidões e habilidades adquiridas e/ou aperfeiçoadas em relação ao uso das tecnologias digitais.

Da experiência com o ensino remoto o que de novo vai permanecer no ensino presencial? Que possibilidades de ensino e aprendizagem serão levadas para a sala de aula presencial? Após a pandemia continuarão os governos federal, distrital, estaduais e municipais negligenciando a educação por meio das tecnologias digitais? Aliás, como teria sido o enfrentamento ao ensino remoto se o sistema educacional tivesse acolhido as tecnologias digitais anteriormente?

São muitos os questionamentos que se desencadearam com o recorte desta pesquisa apresentado nesse trabalho. Há muito o que ser pesquisado, avaliado e compreendido. Não é possível passar por este período em vão e aceitar o risco de repetir os mesmos equívocos em caso de novas situações.

Espera-se com tais resultados e novas questões fomentar novos estudos, novos espaços de fala para professores, alunos e famílias, proporcionar uma escuta sensível destes dois últimos atores escolares que também foram tão marcados e certamente modificados com essa experiência. As possibilidades pós-pandemia para a inovação de um sistema educacional estão aí, à frente! Que possamos, porém, não sozinhos, reconhecê-las e que façamos valer as suas prerrogativas: “pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver” (LARROSA, 2017, p. 38).

Referências

ALCOFORADO, Luís**. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores**: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. Educação, Santa Maria, p. 65-84, jan. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção I, Brasília-DF, ano 49, n. 105, p. 7-10, 4 jun. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.584, de 1 de abril de 2020. Institui medidas de transparência e prioridade aos processos relativos à atual situação de emergência em saúde pública e pandemia declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em decorrência do novo coronavírus (COVID-19), e dá outras providências**. Diário Oficial do Distrito Federal**: seção I, Brasília, DF, ano 49, n. 44, edição extra, p. 2, 1 abr. 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº. 40.509, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras

providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção I, Brasília, DF, ano 49, n. 25, edição extra, p. 3, 11 mar. 2020b.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº. 326, de 27 de setembro de 2019. Aprova os calendários escolares para o ano letivo de 2020. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção I, Brasília, DF, ano 48, n. 189, p. 3-4, 03 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Censo Escolar 2019.** Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2019/. Acesso em: 28 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº. 40.546, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre o teletrabalho, em caráter excepcional e provisório, para os órgãos da administração pública direta, indireta, autárquica e fundacional do Distrito Federal, a partir de 23 de março de 2020, como medida necessária à continuidade do funcionamento da administração pública distrital, em virtude da atual situação de emergência em saúde pública e pandemia declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em decorrência do coronavírus (COVID-19), e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: edição extra, Brasília, DF, ano 49, n. 34-A, p. 2-3, 20 mar. 2020.

ENSINO mediado pela internet começa com o Google sala de aula. **Agência Brasília,** Brasília, 09 de abr. 2020. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/04/09/ensino-mediado-pela-internet-comeca-com-google-sala-de-aula/. Acesso em: 15 abr. 2020.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 05 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

MARTINS, Isadora. Alunos da rede pública começam a usar Google Sala de Aula nesta quarta-feira. **Correio Braziliense**, Brasília, 20 de abr. 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-

estudante/ensino_educacaobasica/2020/04/20/interna-educacaobasica-2019,846665/alunos-da-rede-publica-comecam-a-usar-google-sala-de-aula-nesta-quarta.shtm. Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; ZIVIANI, Paula; GHEZZ, Daniela Ribas. **As tecnologias digitais e seus usos**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

6. O docente do ensino superior e o ambiente virtual de aprendizagem em meio à pandemia do COVID-19

Bárbara de Caldas Melo
Brenda Tayrine Tavares Souza.
Gabriel Bernardo de Jesus

Introdução

O ano de 2020 ficará marcado na história contemporânea por uma pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), que se alastrou pelo mundo (GOEDERT, 2020). A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o fechamento das instituições de ensino visando conter o avanço do novo coronavírus e isso provocou mudanças nos percursos educacionais, incluindo o uso mais sistemático e contínuo do ensino por meio de plataformas virtuais, a fim de atender aos requisitos de distanciamento físico necessários à contenção da pandemia (DE ANDRADE CARNEIRO, 2020).

As Instituições de Ensino Superior (IES) e professores acataram as recomendações do Ministério da Educação (MEC), e aquelas fecharam suas dependências temporariamente. E, com a suspensão das atividades presenciais, gerou-se a obrigatoriedade das instituições, professores e estudantes migrarem para as plataformas on-line, transferindo metodologias e práticas pedagógicas em espaços físicos de aprendizagem para o ensino remoto emergencial (MOREIRA, 2020).

De acordo com Xiao e Li (2020 apud ARRUDA, 2020), a educação online se torna mais desafiadora em razão da manutenção do link de acesso contínuo aos conteúdos e da dificuldade em manter os alunos atentos e concentrados, bem como em realizar leituras corporais e manter um ambiente mais interativo pelos docentes.

A educação já passava por desafios na última década, pois o acesso à informação vem acontecendo de modo imediato e a escola, como um ambiente historicamente consolidado de transmissão de conteúdos, não apresentava um

grande envolvimento e dinamismo na lida com o processo expresso e virtual de comunicação atual (PIMENTA, 2002).

Pesquisas que debatem a importância do papel do docente e da escola na contemporaneidade apontam a possível desvalorização e dispensa destes, visto a facilidade do acesso aos conteúdos e informações no ambiente virtual. Porém, cabe evidenciar que o processo de aquisição de conteúdo sem o professor empobrece significativamente os resultados da aprendizagem, contando que esta passa pela análise de informações, identificação de fontes e contextualização de fatos para uma aprendizagem significativa (PIMENTA, 2002; SÚNEGA; GUIMARÃES, 2017).

A experiência do docente enriquece significativamente o processo de construção do conhecimento, transformando informações fragmentadas em tópicos para discussão e reflexão crítica dos estudantes. O contexto educacional cobra do professor um papel de colaborador e coordenador da interação discente-tecnologia, respaldando do uso de recursos digitais em ambiente acadêmico, não perdendo a oportunidade de instigar mudanças, criar soluções e propor novos desafios à formação (FRANCISCO; LIMA, 2019).

São evidências importantes no que tange ao desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que mobilizam as práticas pedagógicas com alicerce na internet: a incorporação do ambiente virtual traz ferramentas de pesquisa, atualizações constantes de saberes e aquisição de informações a curto prazo e fácil acesso, estando presente – direta e indiretamente – no cotidiano do docente e do estudante. O uso das TIC provoca modificação na organização econômica, social, política e cultural, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem (STRUCHINER, 2005; FRANZOLIN; PIMENTA, 2018).

O ambiente virtual de aprendizagem ainda permite a conexão de uma diversidade de conhecimentos, oportuniza revisões e ferramentas educacionais acessíveis em diversos níveis educacionais, o que potencializa domínios e habilidades futuramente adquiridas pelos estudantes, mantendo-os constantemente atualizados do mundo. O ideal seria as TIC estarem intrinsecamente incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem e adequadas ao currículo, porém parte das instituições educacionais e dos docentes não se encontram efetivamente preparados para dominar o ambiente virtual (STRUCHINER, 2005; FRANZOLIN; PIMENTA, 2018).

No ano de 2020, as demandas pelo uso das TIC em ambiente escolar, em todo o mundo, passaram de uma necessidade remota, como apoio ao docente

em ambiente virtual, para um uso constante e diário, devido a propagação vertiginosa da pandemia do coronavírus. É fundamental avaliar o impacto causado pelo fechamento das universidades, visto os impactos sociais e econômicos que já são notados, evidenciando efeitos diversos frente a obstáculos do ensino e qualidade das atividades proporcionadas em ambiente remoto de aprendizagem (WORLD BANK GROUP, 2020).

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) pontua, nas publicações "Boas práticas educativas durante a pandemia do Coronavírus" e "Resoluções Normativas", orientações e apoio para regular as ações devido a suspensão das atividades presenciais, evidenciando o ensino remoto como alternativa, utilizando computador, internet, TV e rádio, além de diversos canais de suporte ao trabalho remoto, proporcionando apoio e trocas entre professores, coordenação e diretorias (CNE, 2020).

Devem ser notadas as desigualdades socioeconômicas que possibilitam ou dificultam o acesso ao ensino em ambiente virtual, desde o ensino básico ao ensino superior, assim como investigados a capacidade e preparo do docente no uso de metodologias educacionais inovadoras baseadas em TIC, devido à pouca familiaridade com os métodos digitais. A expansão do ensino a distância em época de pandemia, em uma transição repentina, demanda o apoio ao docente por meio de vídeos, aplicativos e plataformas de cursos on-line, efetivando a conectividade de recursos digitais já existentes, objetivando uma formação continuada (WORLD BANK GROUP, 2020).

Para que as experiências formativas inovadoras cheguem aos estudantes, os docentes devem se inteirar do conhecimento sobre os recursos digitais. Atividades de formação aos professores necessitam ser periódicas, ofertando possibilidades pedagógicas e contextualizando metodologias inovadoras, tecnológicas e ativas frente ao processo de ensino. O docente utilizando-se de recursos digitais, mesmo em disciplinas presenciais, potencializa a tríade ação-reflexão-ação do estudante, instigando a construção do próprio saber (COLLING et al., 2018). As lidas atuais do ensino encabeçadas pela crise mundial do coronavírus cobram do professor saber atuar com recursos tecnológicos imediatamente.

Tecnologias de informação e comunicação na educação

A comunicação humana mediada pelo computador, por meio de redes sociais e e-mails, alcançou a educação, fazendo existir o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ganhando novas dimensões, antes restritas pela sala de aula, e agora oportunizando modificação nas atribuições dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (FRANZOLIN; PIMENTA, 2018).

Codificar, compreender e interpretar os recursos digitais possibilita a transformação do ambiente virtual e da internet de espaços supérfluos para um sítio de oportunidades de pensar e agir no mundo em contato global. O uso de instrumentos didático-pedagógicos e intercâmbio de conteúdos representa fundamentalmente um lugar de agir e pensar criticamente e extramuros (FRANCISCO; LIMA, 2019).

As TIC são responsáveis por ressignificar as oportunidades de aprendizagem, rompendo barreiras geograficamente culturais, frente à facilidade dos meios de comunicação que permitem a aproximação de pessoas em ambiente virtual. O impacto dessas tecnologias na educação possibilita o acesso ao conteúdo em qualquer lugar, variedade de bases teóricas, articulações de conteúdos, fluxos de informações, visualização de documentos em vários formatos, interação e conexão de pessoas, suporte e redes de apoio entre professores e estudantes (RHODEN; RHODEN, 2017; FRANZOLIN; PIMENTA, 2018).

Recursos educacionais virtuais proporcionam constantemente experiências de aprendizagem aos estudantes. Para que essas inovações sejam adequadas à formação curricular, é necessário que o professor tenha meios de se adequar às possibilidades pedagógicas do ambiente virtual e ao ensino pelas TIC. Desenvolvendo competências e habilidades necessárias no contexto de globalização e uso de tecnologias intrinsecamente associadas ao processo educacional (COLLING et al, 2018).

A questão central parte da necessidade de formação – básica – do docente sobre o cenário digital, contemplando as novas tecnologias, possibilidades de ferramentas, uso de atributos e suporte do ambiente de aprendizagem como um cúmplice do ensino e como suporte ao docente (RHODEN; RHODEN, 2017).

O docente ainda é tido como um valoroso suporte ao desenvolvimento intelectual, social e afetivo do estudante. Sendo o recurso digital – computador, smartphone, tablet, celular – um instrumento eficaz para auxiliar o desenvolvimento do discente, é fundamental que o professor saiba utilizar a ferramenta com competência e eficiência atrelada ao sistema educacional (FRANCISCO; LIMA, 2019).

A evolução no cenário digital demanda aperfeiçoamento constante e renovação de habilidades e capacidades específicas para as novas profissões inseridas nas TIC, requerendo muito mais das antigas profissões. Estas exigências requerem do docente ir além da exposição de conteúdos como detentor do saber, muitas vezes, de forma descontextualizada, este interpela uso de ferramentas que contribuam com o ensino com suporte do ambiente virtual de aprendizagem (RHODEN; RHODEN, 2017).

Masetto (2003) apresenta uma reflexão na qual o docente se reconhece como aquele que tem algo a ensinar e que desenvolve bem isso em suas matérias. Porém, esta fala evidencia o modelo no qual o profissional que tem domínio do conhecimento e experiência profissional está apto para a docência do ensino superior, sendo indispensável o domínio técnico-científico, formação didático-pedagógica e uma importante ruptura entre o trabalho linear de transmissão de conhecimento para um moderador do pensamento crítico-reflexivo.

O desenvolvimento de competências e habilidades para este docente requer um preparo técnico adequado ao ambiente virtual, preocupação em associar adequadamente teoria com a prática, busca do autoaperfeiçoamento e qualificação, além da ênfase no trabalho cooperativo e transdisciplinar, tornando-se referência de formação ao discente, também agente de mudança (FRANCISCO; LIMA, 2019).

Um empecilho apresentado pelo docente é a resistência ao novo, o que envolve diretamente o ensino com uso de tecnologias digitais. Ele manifesta dificuldade em acessar dispositivos do ambiente virtual devido à baixa usabilidade e devido à resistência em mudar o paradigma pedagógico de sua formação tradicional (RHODEN; RHODEN, 2017).

Além da resistência, é possível se evidenciar o receio da lida com o novo e o medo em ousar, visto o possível aumento das demandas que o uso de TIC requer. Formatação, edição e adequações das atividades já produzidas são apontamentos que devem ser validados na prática pedagógica (FRANCISCO; LIMA, 2019).

Francisco e Lima (2019) ainda refletem que a estrutura do ensino superior não se encontra preparada para a formação profissional, pois está inapta a acompanhar constantes atualizações que ocorrem nos moldes do ensino e no mercado de trabalho. A velocidade das transformações tecnológicas e curriculares fragmentam ainda o processo de ensino em disciplinas e professores que não se comunicam com as demandas globais da profissão.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 1998, evidencia que a educação superior detém a habilidade de induzir mudanças e progressos na sociedade, encaminhando também a pesquisa ao desenvolvimento cultural e socioeconômicos dos indivíduos nela inseridos. Três artigos importantes devem ser pontuados na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI:

> Artigo 9º - Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade. Reflete sobre o paradigma da educação superior evidenciando o ensino centrado no estudante, auxiliando diretamente na formação de cidadãos bem informados, motivados, capazes de pensar criticamente, analisar e buscar soluções para as diversas demandas da sociedade. Para alcançar este modelo, uma possível reforma curricular que contemplasse métodos pedagógicos para ir além do domínio unicamente cognitivo sobre a temática, ratificando aquisição de conhecimento prático, competências e habilidades em comunicação, reflexão e analise criativa e crítica.
>
> Artigo 10º - Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais. Fortalecimento do desenvolvimento pessoal como elemento essencial do ensino superior, reforçando a necessidade de políticas que qualifiquem o docente em moderar a construção do conhecimento do estudante, incentivando e ofertando constantes programas de capacitação para inovação curricular, garantindo a atuação de excelência frente ao ensino e a pesquisa. Considerar o estudante como protagonista do ensino, ativo e participativo no desenvolvimento de políticas e programas em seu amparo, minimizando a evasão escolar.
>
> Artigo 12º- O potencial e o desafio de tecnologia. As rápidas inovações tecnológicas irão modificar a forma como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido, ampliando o acesso ao ensino superior. O maior uso das TIC, ainda assim, não torna o docente dispensável do processo de ensino e aprendizagem, porém modifica o papel destes diante do processo, visto que o diálogo reflexivo proporciona a transformação da informação em conhecimento. Criação e valorização de ambientes de aprendizagem – a distância e/ou virtuais, que contribuem para o intercâmbio de experiências, progresso socioeconômico, democratização do conhecimento e adequação das diversas classes sociais ao acesso, uso e saber sobre as TICs (UNESCO, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira também apontava para considerações diante da inclusão de competências básicas da autonomia intelectual do estudante, pensamento crítico-reflexivo e adequação e adaptação quando exposto a novas condições de atuação e aperfeiçoamento (FRANCISCO; LIMA, 2019).

Evidenciando as questões relativas à educação do ensino superior desde 1998 a 2020, são notados demonstrações e fortalecimento das frentes de construção do saber, colocando o estudante centralizado ao modelo, o uso de tecnologias da comunicação como ferramentas e o docente compreendendo o seu novo papel como moderador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Porém, o cenário educacional pós-pandemia gera um momento oportuno de reflexão no quesito aprendizagem em ambiente virtual, validando a instabilidade e também a oportunidade para aprendizado (WORLD BANK GROUP, 2020).

A proximidade do docente com o estudante em sala de aula favorece a aprendizagem com vínculo, afetividade e apoio social. Porém, o professor ainda se encontra em uma posição de suposto saber. A universalização do conhecimento, potencial de transmissão, troca e partilha de informações em todas as modalidades de ensino – presencial e a distância – encaram o processo de ensino tradicional que perece de soluções ou possibilidades para um acesso global mesmo diante de desigualdades sociais, políticas e econômicas. O acesso ao ambiente virtual apresenta vantagens e desvantagens em qualquer modalidade, colocando em posto a sua completa eficácia (FRANCISCO; LIMA, 2019).

O empoderamento tecnológico dos pares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário, tendo como vantagem o uso adequado do vasto campo que a cibercultura proporciona ao ensino, e como desvantagem que a falta de crítica para filtrar corretamente o volume de informações partilhado suscita um conhecimento superficial. Ao docente, refletir sobre a própria prática pedagógica pode ser um progresso importante na construção de projetos para a formação continuada. Otimizar os meios de colaboração e contribuição em ambiente digital possibilita a capacitação do docente já atuante em meio a educação, instrumentalizando mídias e tecnologias adequadas (MELO; DANTAS; BARRETO, 2016).

Espera-se que na formação inicial do docente, na diversidade de áreas e possibilidades de constituição de competências e habilidades à carreira, ofertem-se espaços para conhecer e aprender o manuseio de TIC, condições para uma atuação e acesso de qualidade, indo além da aprendizagem de informática, mas também das metodologias inovadoras tecnológicas, de uma aprendizagem ativa e participativa, como, por exemplo, o uso da gamificação e sala de aula invertida, preparando o docente para lidar com situações que impetram manejo e flexibilidade das ações (FRANCISCO; LIMA, 2019).

Assim, é importante pleitear estratégias e ações para práticas sustentáveis e seguras do ensino de modo remoto, com o docente beneficiado nas táticas de formação continuada e conhecimento acerca do uso de ferramentas digitais.

Tecnologias digitais na educação

As ferramentas tecnológicas sempre foram maiores aliadas ao ensino, mesmo antes da pandemia ocasionada pelo COVID-19. A internet traz uma diversidade de informações e com os softwares disponíveis nos AVA, diferentes formas de aprender são atreladas na interação entre professores e alunos (RODRIGUES, 2020). De acordo com Germani et al (2013), muitas tecnologias estão sendo usadas para a educação, podendo ser utilizada como comunicação assíncrona ou síncrona. Neste contexto, dando suporte ao modelo, sobressaem-se as metodologias ativas de ensino, com o propósito de incentivar a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.

O docente dispõe de duas categorias distintas para ensinar *on-line*: síncronas, modo em que as aulas ocorrem ao vivo para todos os estudantes simultaneamente, ou seja, todos os estudantes têm acesso à mesma informação à mesma hora; já no modelo assíncrona, o aluno pode ter acesso à aula gravada em diferentes momentos, logo após a gravação da aula. Cabendo o gerenciamento do tempo a cada estudante, de acordo com a disponibilidade e necessidade de cada um (LENCASTRE, 2008).

Em uma sociedade em que mais de 5 bilhões de pessoas usam aparelho celular tornando o acesso às informações cada vez mais rápido, associado a toda agilidade que a internet proporciona a comunicação, esse se tornou o meio mais utilizado e eficaz na transmissão de mensagens e informações. Sendo assim, o modelo de ensino e aprendizagem se transforma diariamente, frente ao surgimento de novas possibilidades, ferramentas, sites, aplicativos e ambientes de interação para favorecer o processo de ensino (GSMA, 2019).

Existem várias ferramentas distintas para o ensino no ambiente virtual, como o Zoom, um aplicativo de comunicação remota, com a versão gratuita que permite até 100 pessoas em uma videoconferência, no qual os integrantes podem participar por meio de áudio, vídeo e chat, e plataformas de aprendizagem como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* (MOREIRA, 2020). Já a plataforma *Google* tem a integração de diferentes recursos disponibilizados como: *Gmail, Google Drive,*

Hangouts, Google Docs e Google Forms. O método consiste na aplicação de atividades on-line e atividades realizadas fora de sala de aula (DOS SANTOS, 2020).

As plataformas também possuem ferramentas de comunicação instantânea, como o *BigBlueButton* no *Moodle*, embora os estudantes prefiram se comunicar por meio de ferramentas de comunicação mais informais, como, por exemplo, o *WhatsApp,* que é um aplicativo capaz de gerar uma comunicação direta, rápida e eficaz, que permite um feedback em curto prazo e além da interação (MOREIRA, 2020; RODRIGUES, 2020). Porém, os comunicados oficiais são enviados pelo e-mail institucional, disponibilizados no site das IES, no Portal professor e aluno e também nas redes sociais oficiais da instituição (DA SILVA, 2020). Uma outra plataforma muito utilizada hoje é o *Youtube*, voltada para o autodidatismo, já que possui uma imensidão de conteúdos para aprendizagem, e o *Youtube* aprender, voltado inteiramente para conteúdos educativos, que envolvem aulas, cursos, simpósios (RODRIGUES, 2020).

Conclusão

A pandemia do COVID-19 vem desafiando o modelo de ensino superior, fato que exige que o docente se mantenha como atuante central na elaboração do processo de aprendizagem. Esse momento de isolamento social traz para todos, discentes e docentes, uma reflexão valorosa a respeito da necessidade de adequar-se e conhecer mais dos recursos tecnológicos disponíveis, e para aqueles, enquanto mediadores no processo de aprendizagem, evidencia a importância do planejamento e união de todos da educação.

É importante que os professores tenham capacitação permanente sobre a demanda do ambiente virtual e aprendizagem ativa, para que assim instrumentalizem o uso das tecnologias no processo ensino e aprendizagem dos discentes. Destaca-se que a estruturação do conteúdo do ensino remoto de forma não linear proporciona ao estudante navegar livremente pelo assunto, além de possibilitar flexibilidade ao ritmo de estudo de cada um. Mesmo diante dos inúmeros relatos positivos acerca da utilização dessas ferramentas, há discursos sobre as dificuldades de se adequar a essa nova realidade.

Com o uso da plataforma Moodle como AVA na perspectiva teórico-metodológica para o ensino, os docentes ainda têm a função de mediar a construção do conhecimento do aluno e não apenas transmitir conteúdos e informação sobre a temática. Essa estratégia proporcionou uma participação discente ativa,

despertando no educando a habilidade reflexiva e problematizadora. O uso de ferramentas digitais no ciberespaço ainda possibilita a interação professor-aluno de forma síncrona e/ou assíncrona, tornando possível o processo de aprendizagem por modo remoto.

Constata-se, por fim, que se vive em um momento de cuidado, no qual as relações profissionais e educacionais foram redimensionadas pelo isolamento social ocasionado pelo COVID-19. As rotinas dos estudantes foram modificadas e para muitos o tempo agora é dividido com outras atividades. Porém, há a necessidade de adaptação dos alunos a esse novo momento, bem como aos impactos que tais mudanças podem causar, inclusive, nas condições emocionais de cada indivíduo.

Referências

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

CNE. Conselho Nacional De Educação. **Educação na pandemia:** Diretrizes para o aproveitamento do horário letivo Pós-Pandemia. Brasília. Abril, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-Pandemia- Diretrizes-para-o-aproveitamento-do-horario-letivo-pos-pandemia-esta-quase-pronto_- diz-CNE. Acesso em: em 20 ago. 2020.

COLLING, J.; BARCAROLLI, V.; HABITZREITER, T.T.; ALENCAR, V.O.; KOLAKOWSKI, A.; JUNIOR, J.S.B. Formação docente para utilização de ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. **Revista Connect EAD**. Ed. 01, 2018.

DA SILVA, M.LA.; ASSIS, L.M. Diálogos abertos em avaliação educacional: um relato de experiência de um grupo de estudos durante a pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 8, p. 48-56, 2020.

DE ANDRADE CARNEIRO, L. et al. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020.

DOS SANTOS JR., V.B.; DA SILVA MONTEIRO, J.C. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011. Acesso em: em 20 ago. 2020.

FRANCISCO, D.J.; LIMA, M.R.M.L. A inserção das tecnologias de informação e comunicação na formação docente do ensino superior. **Revista Race**. V. 3, 2019. Disponível em: http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/index. Acesso em: em 11 jul. 2020.

FRANZOLIN, F.; PIMENTA, R.S. Cuidados e recomendações de ensino em um ambiente virtual de aprendizagem com o uso das tecnologias da informação e comunicação. **Anais** [Congresso Internacional de Educação e Tecnologia], 2018.

GERMANI A. C. C.G. et al. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) em experiências de pós-graduação sobre promoção da saúde no Brasil e na Costa Rica. **Revista de Medicina,** São Paulo,.abr.-jun;92(2):97-103, 2013.

GOEDERT, L.; ARNDT, K.B.F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020.

LENCASTRE, J. A.; ARAÚJO, M.J. Educação On-line: uma introdução. **E-activity and learning technologies: the proceedings of the IASK**, 2008.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, K.S.; DANTAS, C.G.; BARRETO, M.V.K. Educ@r para a contemporaneidade – formação continuada on-line de professores para professores. **Anais** [XXII Congresso Internacional ABED de educação a distância], 2016.

MOREIRA, J.A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.M.V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756. Acesso em: 07 ago. 2020.

MOREIRA, M. E. S. et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19/Methodologies and technologies for education in times

of pandemic COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

PEREIRA, C.A.R. et al. **Suporte ao ensino remoto**: metodologias ativas de aprendizagem e avaliação formativa. 2020.

PIMENTA, S.G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RHODEN, V.; RHODEN, J.L.M. A formação docente para o cenário digital no ensino superior de Relações Públicas no Brasil. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, n. 14, v. 3, p. 23- 42, 2017.

RODRIGUES, M.S. Relações entre produtos audiovisuais e educação: mídia e ensino durante a pandemia de COVID-19. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

ROTHER, E.T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul Enferm.** Jun;20(2):1-2, 2007.

STRUCHINER, M. **Aprendizagem e pratica docente na área da saúde**: conceitos, paradigmas e inovações. Biblioteca Sede OPAS. Washington, DC: OPAS, 2005.

SÚNEGA, P.B.C; GUIMARÃES, I.V. A docência e os desafios da cultura digital. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 178-197, jan./abr. 2017. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 01 mar 2019.

UNESCO. Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: visão e ação. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 1998.

WORLD BANK GROUP. **Políticas Educacionais na Pandemia do COVID-19**: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo. 2020. Disponível em: http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/politicas-educacionais-na- pandemia-da-COVID-19-o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-resto-do-mundo.pdf. Acesso em: 04 set 2020.

7. Os educadores e os desafios das teleaulas na educação remota: um relato de experiência*

Marli Dias Ribeiro
Ana Paula Monteiro da Silva
Edney Gomes Raminho

Introdução

Planejar e implementar propostas educacionais no contexto da pandemia da COVID-19 na educação do Distrito Federal, nortear mecanismos que sejam capazes de indicar ações afirmativas a uma realidade de possível exclusão e de não acessos às plataformas educacionais ofertadas pelas Secretarias de Educação aos estudantes desprovidos de acesso à internet mostra-se uma das estratégias essenciais no âmbito da gestão pública educacional. A pandemia da Covid–19 impulsionou tomada de decisões, e, eixos de discussão para a elaboração de ações educacionais a fim de minimizar os impactos ocasionados pelo fechamento das unidades escolares. As teleaulas, por sua vez, fizeram parte desse cenário. Nesse sentido, esse relato busca indagar: as teleaulas podem ser um recurso pedagógico para ampliar o acesso à educação pública em situação de isolamento social?

Nesta lógica, este relato busca mostrar e dar voz a algumas percepções e à experiência de um grupo de professores que aceitaram o desafio em aprender fazendo, desafiando-se a gravar teleaulas aos estudantes da rede pública de ensino de todo Distrito Federal, disponibilizadas inicialmente em canais TV e, em um segundo momento, na internet. Os relatos aqui partilhados priorizam as vivências construídas nas gravações e nas percepções dos docentes participantes.

* Uma versão aproximada deste texto foi apresentada na I JORNADA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO EM MOMENTOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE promovida pela Universidade Estadual do Paraná/Unespar em26, 27 e 28 de abril 2021 com publicação de resumo expandido e posterior publicação de artigo completo.

Apresenta-se a contextualização legal adotada pelo Programa Escola em Casa da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF-, os caminhos percorridos na experiência, as reflexões e aprendizados obtidos ao longo do processo de "aprender a aprender" no cenário da pandemia da COVID-19 e das teleaulas. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.8).

O ensino remoto e o programa escola em casa no DF

O anúncio da suspensão das aulas por meio do Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020, DODF ano XLIX, edição extra nº 28 Brasília – DF- 14 de março de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020) em decorrência do atual momento de pandemia de COVID-19 (Sars-CoV-2) suscitou, na comunidade escolar, preocupações quanto ao andamento pedagógico do ano letivo de 2020, suas consequências para o futuro acadêmico dos estudantes e os possíveis prejuízos às aprendizagens.

Em resposta ao cenário atípico, a Secretaria de Educação do Distrito Federal produziu ações educativas com o intuito de alcançar os estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal a fim de mitigar os efeitos da pandemia quanto às aprendizagens. Dentre as ações, foram oferecidas teleaulas em parcerias voluntárias com professores da SEDF viabilizadas em canal aberto de TV. Inicialmente, pela TV Justiça e, em seguida, pela TV União. Ademais, foi disponibilizado pela SEEDF o uso de plataformas midiáticas para o Ensino Remoto.

Esta modalidade de ensino foi instituída pela Portaria do Ministério da Educação nº 544, de 16 de junho de 2020. Sua finalidade foi a de estabelecer a organização pedagógica em território nacional para a nova realidade instaurada pela pandemia da COVID-19. Desta forma, o documento dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação pandêmica do novo coronavírus, revogando-se as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020 e a nº 473, de 12 de maio de 2020. E, desta forma, o Governo Federal aponta um caminho geral para a uma inédita situação de crise que demandou novos ambientes de aprendizagem e a reinvenção da educação para o enfrentamento do cenário crítico instalado.

Com base nas orientações da Portaria do Ministério da Educação nº 544 (BRASIL, 2020) e seguindo os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), a SEDF planejou e implementou as teleaulas com vistas aos objetivos de aprendizagens e conteúdos para otimizar a organização

do trabalho pedagógico. Sob esta perspectiva, tem-se como referência a formação integral do ser humano e esclarece que:

> [...] a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19).

Neste ínterim, a proposta das teleaulas teve caráter exclusivamente complementar. Visava, portanto, auxiliar o trabalho pedagógico docente, ressaltando-se o respeito à autonomia do professor e à realidade local no âmbito das aprendizagens. Assim, o processo de ensino e aprendizagem se potencializaria à integração e à formação dos pares docente-discente pelos encontros das atividades oferecidas com as necessidades de desenvolvimento humano que as aguardava.

Enquanto isso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em pesquisa realizada em 22 países, constatou que quase 300 milhões de alunos, em 22 países, de três continentes, afetados pelo fechamento de escolas devido à expansão do vírus; evidenciando a urgência e a necessidade de que os Estados executassem medidas excepcionais para a situação (UNESCO, 2020). Evidência que ratifica e consubstancia o uso de ferramentas e tecnologias como as teleaulas, por exemplo, para mitigar este cenário excludente. Uma possibilidade de levar a educação às pessoas, resguardando-lhes a qualidade de saúde e formativa.

Significa refletir sobre mais um tesouro a descobrir e a explorar para fins educacionais, assim como ilustra de Delors (2001). Suplanta-se desta discussão do autor que o ensino remoto e suas teleaulas contribuam para repensar o que já vem sendo apontado no relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Nesse sentido, coaduna-se com uma análise sobre a sociedade atual considerando o processo de globalização, a modernização, e, o surgimento dos consequentes desafios emanados à educação. Tal análise se revela, assim, mais atual onde os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos -, tornam-se determinantes a toda a comunidade escolar (DELORS, 2001).

Nessa lógica, em consonância às ações do Plano de Gestão Estratégico para a realização das atividades não presenciais a Secretaria de Estado e

Educação do Distrito Federal por meio da Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020 dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Todas as atividades pedagógicas do ensino mediado por tecnologia buscaram angariar novas possibilidades de acesso à educação. Com isso, novas perspectivas para ver e oferecer a educação vieram sendo inauguradas sob as agruras de uma das crises sanitárias à vulnerabilidade humana.

Após o período de consultas públicas, a Secretaria de Educação do Distrito Federal instituiu o Plano de validação das atividades pedagógicas não presenciais ao Conselho de Educação do DF. Constava previsão de contratação de quatro emissoras de televisão, com sinal aberto em todo o DF, para transmissão de teleaulas ao vivo. O documento contém o eixo pedagógico do Programa Escola em Casa DF, objetivando promover a equidade e igualdade de condições a todos os estudantes da rede pública de ensino durante a pandemia de COVID-19, que suspendeu as aulas presenciais em todo o país.

A transmissão das teleaulas foi apresentada e produzida pelos próprios professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, de segunda a sexta-feira, em três turnos. Para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, as aulas foram no turno matutino. Para viabilizar as produções de vídeos, muitos educadores iniciaram as gravações em suas residências. Posteriormente, um estúdio para ministrar as aulas e um serviço de edição foram contratados. Essa forma de ensino remoto destinou-se a toda Educação Básica da rede pública do DF.

No dia vinte e cinco de março de dois mil e vinte foi lançado o Plano Estratégico da Rede Distrital de Educação, o Educa DF. Com a extensão da suspensão das aulas, o canal Educa DF foi criado nas diversas redes sociais, no YouTube e no site da SEEDF. O intuito deste canal foi o de promover formação e divulgar as ações da Secretaria de Educação do Distrito Federal durante o período de quarentena. Ademais foi elaborada uma plataforma, “Escola em casa DF”, com o objetivo promover o ensino remoto, com salas de aulas virtuais para os professores postarem as atividades aos estudantes de acordo com os objetivos do Currículo em Movimento. Os estudantes receberam um e-mail institucional para acessarem a plataforma.

O relato em si: a metodologia, a experiência e os desafios encontrados

A opção pela metodologia empregada no relato, a pesquisa-ação, reflete o que Miranda e Rezende (2006) alertam sobre os exageros do praticismo numa incorreta compreensão da pesquisa-ação, enquanto falsa noção de que a atuação serve para a solução de problemas isolados. As autoras indicam que pode ser incorreto o entendimento da pesquisa-ação para responsabilizar os sujeitos - da ação, da pesquisa - pela mudança pretendida, quando as mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais são limitadas.

Sobremaneira, as observações realizadas, pelas autoras deste relato, como servidoras atuantes na gestão e na elaboração de aulas na TV, os registros dos depoimentos e a vivência da experiência nas teleaulas integraram um conjunto de possibilidades à ação individual docente, discente ou para instituição tomando como base a ideia da investigação que se refere à reflexão e ao apontamento de novas possibilidades de ações pedagógicas relacionadas ao planejamento de aulas, especificamente, criação de aulas para o contexto televisionado.

A integração entre as bases legais e teóricas somadas à leitura crítica dos contextos buscou incorrer não simplesmente na descrição da ação bem-sucedida, ou não concretizada. Intentou-se, assim, promover um pensar político, crítico, realista e efetivamente transformador no decorrer das análises.

Na pesquisa-ação parecem existir pistas de que, na educação, ela se apresenta como uma estratégia ao desenvolvimento de professores pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes.

A opção pela pesquisa-ação corrobora com o que diz Tripp (2005) sobre a possibilidade de disseminação e publicação da compreensão da prática obtida, que aqui se refere ao planejamento e às gravações das aulas para a TV. O mesmo autor enfoca que a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. Fato que foi determinante na experiência em partilha.

Isso porque, no momento em que houve o retorno às aulas por meio remoto, as Unidades Escolares fizeram um mapeamento para identificar o

quantitativo de estudantes com acesso à internet. A barreira principal deu-se pelo fato de que boa parcela dos estudantes não possuía computadores, tablets, celulares e internet.

As escolas sinalizaram nas reuniões de planejamento não conseguirem contato com alguns estudantes por telefone ou avisos escritos. Esse fato demonstrou incertezas no que diz respeito à situação das famílias e dos estudantes quanto ao acesso às informações veiculadas pela SEEDF.

Diante da problemática, não conseguindo inicialmente alcançar os estudantes por meio da plataforma institucional Escola em Casa, a SEDF, elaborou a proposta das teleaulas. Com a finalidade de estabelecer parcerias com instituições para assistir aos estudantes e garantir a continuidade das atividades pedagógicas, fez-se necessária a criação da Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020 que norteou o trabalho dos professores colaboradores para a ação das teleaulas, como observado a seguir:

> §1º Os professores que irão produzir as teleaulas serão selecionados previamente pela SUBEB e pela SUBIN
>
> Art. 8º A carga horária de trabalho dos professores selecionados para produção das teleaulas será distribuída da seguinte forma:
>
> I - Regência em teleaulas do componente curricular da Matriz Curricular da modalidade/etapa de ensino, conforme seleção;
>
> II - Mediação e acompanhamento dos estudantes pelos ambientes virtuais de aprendizagem, se necessária a complementar a carga horária do professor;
>
> III - coordenação pedagógica coletiva, por área e individual.
>
> Art. 9º Para os professores que atuarão nas teleaulas, a coordenação pedagógica será distribuída da seguinte forma:
>
> I - Coordenação pedagógica coletiva com todos os professores responsáveis pela regência de teleaulas;
>
> II - Coordenação pedagógica por área do conhecimento/componente curricular dos professores responsáveis pela regência de teleaulas;
>
> III - Coordenação pedagógica individual, ao planejamento, pesquisa e formação continuada.

Parágrafo único. Para os professores com carga horária de 20h semanais, considerar-se-á os incisos I e III deste artigo.

Neste ínterim, coube à Diretoria de Ensino Fundamental, por meio da Gerência de Acompanhamento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais -, o planejamento, a organização e o acompanhamento de todo processo de produção e curadoria dos planos de aula, da gravação e da programação veiculada na TV.

Em duas semanas, foram selecionados 32 professores atuantes no Ensino Fundamental que se voluntariaram à proposta das teleaulas. Para início das atividades, realizaram-se duas reuniões para planejamento via Google Meet, um template de modelo para planos de aulas e escalas de uso dos estúdios e devolução dos vídeos prontos para curadoria pedagógica.

Das observações da experiência e das percepções dos participantes

A observação das etapas de todo processo apoiou-se nas ações de todos os educadores que gravaram as aulas e nos relatos de 5 professores que se dispuseram voluntariamente a colaborar com a pesquisa. Foram encaminhados via e-mail termos de consentimento livre esclarecido, indicando que as informações seriam anônimas e para fins de estudo.

Ainda, foram coletados por meio de mensagens de celular, textos, com as percepções dos participantes identificados por letras do alfabeto (A, B, C, D, E) para garantir o sigilo. Destaca-se que a pesquisa se serviu de um relatório gerado com apontamentos sobre os participantes, o contexto da ação, o planejamento, os dados, as práticas realizadas e a avaliação coletiva e individual dos participantes.

Acrescenta-se que os templates de planos de aula usados eram apenas sugestivos. Os educadores, portanto, tiveram liberdade e possibilidades de ampliação e inserção de sugestões. Os objetivos de aprendizagem e o conteúdo foram disponibilizados aos colaboradores bem como orientações para gravação, postura, direcionamento, leitura e releitura de cada aula visando facilitar a execução do planejamento, além da curadoria de todo conteúdo televisionado.

Esta organização e orientação para uma atividade inédita do grupo docente foi fundamental. Neste contexto, Maia e Mattar (2007, p. 90) prescrevem que o docente precisa desenvolver novas habilidades, como dinamizar poucos conceitos em cada aula; planejar o material de maneira que o aluno tenha tempo suficiente para percorrer as aulas e realizar as atividades; [...] fazer escolhas

adequadas para o material visual a ser utilizado nas aulas (esquemas, diagramas, gráficos, tabelas, figuras, imagens, fotos, etc.), de forma a proporcionar a curiosidade do estudante ao que será apresentado.

Considerando essa perspectiva, as ações foram realizadas a partir de alguns apontamentos descritos pela equipe de acompanhamento e gestão do projeto (Diretoria e Gerências), visando ilustrar as habilidades observadas nos docentes que se disponibilizaram a realizar os trabalhos de gravações de teleaulas. O quadro a seguir busca materializar e organizar as habilidades reveladas pelos docentes ao longo das atividades desenvolvidas nos três meses de gravações.

Quadro 1- Principais habilidades dos professores nas teleaulas

HABILIDADES	CONSIDERAÇÕES
Espontaneidade	A espontaneidade na hora de gravar as teleaulas, a descontração imbuída no domínio do conteúdo proposto são aliadas para o sucesso do produto final. Os professores que agiam com naturalidade, desembaraço apresentaram mais facilidade nas gravações.
Auto preparação	A preparação mediante uma pauta a fim de auxiliar o momento da gravação das teleaulas. Ela é um ponto imprescindível para produção, pois, antecipar a auto-organização a partir das orientações gerais sobre a filmagem e os equipamentos que serão necessários para executá-la, para conhecer o ambiente de gravação e o que este pode ofertar promove segurança e autoconfiança.
Organização e planejamento	A organização, observando a sequência estabelecida pelo roteiro, evita que providências sejam tomadas de última hora ou que deixe de fazer o planejado porque algo faltou para realizá-lo. Planejar detalhadamente as falas, os objetos utilizados, as posições no cenário são ações essenciais.
Criatividade	A criatividade de cada ator, apropriando-se de diversos recursos à produção das teleaulas com vistas a ampliar a relação virtual; a capacidade de inventar e se reinventar mostrando-se novas possibilidades e estratégias em situações desafiadoras comparece como diferencial importante.
Disponibilidade	A disposição para conhecer novas ferramentas oferta possibilita de crescimento pessoal e profissional; abrir-se a refletir, aprender e reinventar-se em novos processos e desafios.
Auto avaliação	A aptidão para avaliar e autoavaliar seu planejamento, compreendendo-se um processo contínuo e necessário para cada projeto e etapas desenvolvidas.
Formação/capacitação	O aprimoramento para aplicar estratégias de ensino desafiantes; a percepção da necessidade de buscar cursos, aulas, atividades práticas e teóricas para aprender sempre e continuamente. Desenvolver a afinidade com a tecnologia e a internet possibilitará avanços importantes nesse processo de construção.
Comunicação	A comunicação segura, entusiasta tornará a proposta mais prazerosa, nesse momento, onde as relações sociais necessitam de acolhimento, oportunizando o trabalho com as competências socioemocionais. Isso, por sua vez, legitima a importância de comunicar-se pela fala, pelo gesto, pelos materiais e recursos propostos em um espaço não presencial e remoto.
Dedicação	A dedicação para o atendimento a essa nova proposta como crucial. Percebe-se a necessidade da resiliência diante das novidades, dos desafios e dos eventos imprevistos que cercam a gravação e o planejamento de um novo projeto pedagógico.

Fonte: elaborado pelas autoras

Esse conjunto de orientações integra-se e articula-se. A experiência mostrou-se desafiadora, inédita, e uma nova forma de enxergar a educação e a aprendizagem. Aprender a aprender, ser resiliente e flexível desenvolveram habilidades práticas experimentadas por cada educador.

Ademais, foi sugerido que os professores atuassem em grupos colaborativos, que dialogassem. A ideia uniu quatro - 04 - professores no planejamento por componente curricular. A gravação das teleaulas realizadas deu-se, ora em duplas, ora gravadas individualmente. Quando o docente gravava em casa, de modo geral, atuava individualmente; e, quando em no estúdio, com auxílio técnico.

A organização das ações de mediação tecnológica, coordenação coletiva para estudo, trocas de experiências, avaliação, organização das teleaulas, dinamização do planejamento foram fatores que deram suporte à efetivação das aulas e foram realizadas pela equipe de gestão da proposta.

Passadas as aulas realizadas nas residências dos educadores, as percepções da experiência foram marcadas pela motivação dos professores colaboradores que gravaram nos estúdios. O espaço do estúdio de gravação contava com a infraestrutura para gravações, e a aulas tornaram-se mais criativas, dinâmicas e de qualidade superior em relação às imagens e ao áudio.

Nesta lógica, a Secretaria de Educação do Distrito Federal contaria com aulas de qualidade, objetivos de aprendizagem e conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar, para auxiliar a rede de ensino, pois, as aulas televisionadas chegariam com maior facilidade aos estudantes, em virtude do acesso à TV ser ainda mais popular que a outros recursos tecnológicos disponibilizados e dependentes de internet.

Após duas semanas de gravações, reuniões de avaliação e a veiculação de algumas aulas gravadas, as gravações foram interrompidas. Parte das aulas gravadas não foi totalmente disponibilizada na TV, causando uma grande frustração em todos os partícipes do processo. Alguns depoimentos revelam a percepção dos educadores ao participarem da proposta:

> Quando recebi o convite para participar da proposta das teleaulas, aceitei logo pensando no ganho que essa oportunidade traria para a rede distrital de educação, me dediquei bastante, moro em outro estado e trabalho o Distrito Federal, mas a distância para gravar no estúdio proposto não se calcula pelo amor que tenho pelo meu trabalho e a vontade de contribuir. Conhecer o estúdio, ser agraciada com um ótimo planejamento, muito bem conduzido pela DIEF/GFAI abriu meus olhos para o novo (Professora A).

> Acompanhar os professores colaboradores no estúdio, presenciar as gravações foi um fator motivador para minha carreira pois vi muita dedicação, materiais criativos, dinamicidade e amor pela profissão. Muitos colaboradores levavam objetos que tinham em casa para que os estudantes ao verem, observassem que também teriam os recursos que seriam usados na teleaula, demonstrando empatia, carinho e preocupação com a aprendizagem. Foi uma honra ter feito parte dessa importante ação (Professora B).
>
> Aprendi novas habilidades, me desafiei, testei ferramentas, engasguei em algumas falas, fiz e refiz planos de aula. Foi desafiador. Seria uma opção a mais aos estudantes se esse projeto se ampliasse após a pandemia e não fosse interrompido (Professora C).
>
> Fiquei feliz em participar. Meus avós assistiram lá em SC, orgulhosos que só. Parei a família para ver e meus alunos assistiram (Professora D).
>
> Foi tão legal! Peguei uma câmera profissional emprestada e agora estou arrasando com ela no Instagram. Minha família está orgulhosa, minha avó separou as sílabas e me mandou, e meus alunos muito empolgados (Professora E).

A experiência registra a disponibilidade, a força e o comprometimento dos professores que colaboraram com essa ação, demonstrando que o professor tem em sua vocação o acreditar, buscar, fazer a diferença e aprender. A motivação em participar da proposta e a expectativa da continuidade ficaram evidentes nos depoimentos do grupo. Destaca-se na fala dos educadores o entendimento de uma educação calcada em princípios de transformação coletiva e que, à medida que o professor se prepara transformar a realidade dos seus estudantes por meio de suas aulas, ele também se transforma. Ao passo que se prepara para ensinar algo tão novo para ele quanto para seus alunos, ele se descobre e fortalece sua veia de aprendiz da própria autonomia docente (FREIRE, 2015).

A voz dos educadores é primordial para o planejamento das ações estratégicas. Dar voz aos educadores pode ser uma tentativa de compreender a visão deles sobre as dimensões, os obstáculos, as estruturas as condições oferecidas pelas redes de ensino e ampliar oportunidades de avanço nas e para as aprendizagens. Eles, aprendizes da participação de uma ação educativa nova, adotada dada a urgência de um cenário de crise, são também os especialistas, as vozes reconhecedoras da formação das pessoas que estão sendo ali na gravação de suas aulas com vistas às pessoas que desejam formar com suas propostas de aulas. Um entendimento que muito dialoga com os princípios teóricos norteadores

do currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Esta iniciativa muito fortalece o que se pressupõe no supracitado documento como educação das, e para as relações sociais, educação interativa. O novo contexto de isolamento social instaurou um novo modo de criar relações interativas com os estudantes e com a comunidade, o que despertou o desejo de desafiar-se ao educador, como se nota no depoimento do professor C: "aprendi novas habilidades, me desafiei, testei ferramentas, engasguei em algumas falas, fiz e refiz planos de aula. Foi desafiador. Seria uma opção a mais aos estudantes se esse projeto se ampliasse após a pandemia e não fosse interrompido". Apesar do isolamento social, a fala de C aponta para o desejo de buscar novas formas de fazer a educação acontecer.

Obsta que não foi realizada avaliação institucional com os professores envolvidos no processo e não se publicaram estudos que possam mostrar numericamente os quantitativos de estudantes alcançados. Essas ações poderiam facilitar o planejamento de novos projetos ou políticas públicas com finalidade de arrebanhar mais iniciativas de intervenção nas necessidades de efetivação de ações educativas de acesso à educação para todos em contextos de isolamento social. Abre-se aqui um convite para uma iniciativa institucional neste sentido de modo a reificar as possibilidades de diálogo sistematizadas com vistas a fortalecer as situações ainda mais significativas de compreensão e de valorização das ações educativas transformadoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Considerações Finais

Ao propor a organização das teleaulas, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) visou assegurar a todos o direito inalienável de aprender, no contexto das aulas remotas, em especial, para a continuidade das ações pedagógicas, referenciadas nos sujeitos sociais, estudantes da rede pública de ensino.

O empenho dos atores envolvidos foi indicativo de que ações coletivas, participativas e o planejamento são as bases para a implementação de propostas e projetos. É notório o empenho e o desejo dos educadores de levar a levar a educação a todo o espaço social que dela urge. Fato que dá ainda mais destaque ao potencial das teleaulas.

E que é possível motivar a aprendizagem contínua, inclusive dos educadores, em um processo formativo voltado ao desenvolvimento integral A oferta de ferramentas diversificadas, no caso as aulas na TV, se mostraram importantes trajetórias para o sucesso das aprendizagens em contextos de isolamento social.

A finalização das ações das teleaulas deixaram lacunas nas ações docentes, já que tiveram que ser interrompidas as gravações. Denota-se assim a importância de planejamento e segmento dos objetivos de aprendizagem e conteúdos organizados para auxiliar os docentes em sua prática, uma vez que, quando o trabalho depende de ser mediado pela TV, a garantia de uso dela é fator determinante para a continuidade do sucesso de um trabalho em andamento.

Cabe ressaltar que, ao disponibilizar aulas pela TV, a rede de ensino amplia oportunidades de acesso à educação e mitiga limites de exclusão da educação. Entretanto, ao interromper ações e projetos, gera insegurança às escolas, aos estudantes e a toda comunidade local o sentimento de descontinuidade, de lacuna também no processo formativo e dialógico dos pares envolvidos na educação. E, todo um trabalho de qualidade, de entrega e desejo de levar a educação a todos acaba sendo perdido.

Infere-se que, ao Estado seja necessário dar ênfase às estratégias para acompanhar e estimular o engajamento dos estudantes às teleaulas e demais medidas e ações educativas no que insta o isolamento social.

Refletir, repensar as práticas pedagógicas com uma compreensão melhor da situação, obter mais dados e de melhor qualidade, obter mais feedback e fazer isso de maneira mais sistemática; criticamente debatida parece ser um caminho mais efetivo para estudantes, professores e os prospectos das aprendizagens por eles angariadas na sociedade. A pandemia tem mostrado a fragilidade nos processos de planejamento e implementação de projetos educativos nas redes de ensino.

De fato, descontinuar ações em redes de ensino caminha na contramão da efetividade, quando se quer dar respostas aos problemas educativos. Pensar em estratégias colaborativas, baseadas no diálogo, na participação efetiva dos docentes, e que sejam pautadas em planos de ação organizados com prazos, metas e tempos estruturados poderia reduzir a descontinuidade de ações pedagógicas de modo repentino.

É imperativo que as lideranças políticas, por meio de políticas públicas de inclusão e sistematicidade de uso das ferramentas de educação remota, tomem medidas capazes de desenvolver e implementar estratégias para mitigar o impacto

educacional da pandemia, e, fortaleçam ações de planejamento contínuas. E nesse sentido, se abram ao debate, ao trabalho coletivo e à escuta dos educadores que trabalham em prol da comunidade e que indicaram ser as aulas na TV mais uma possibilidade de inclusão e aprendizado aos estudantes que mais necessitam.

Para que a educação seja de fato significativa a todos os partícipes, faz-se necessário dar ênfase à continuidade de projetos, programas e ações em rede. Para além da burocracia dos processos administrativos e técnicos, a experiência revela que os educadores interagem e assumem o compromisso de uma educação para todos. Sugere-se investir em estudos que possam permitir análises mais precisas e observações mais comparáveis permitindo refinar as análises de ações que sofrem descontinuidades.

Por fim, questionam-se os motivos pelos quais as redes de ensino em níveis de gestão perpetuam a descontinuidade e a sequência de suas ações, projetos e políticas. A quem interessa? Infelizmente, na experiência em questão, os estudantes e os docentes não obtiveram respostas concretas. Constatação motivadora de estudos futuros quanto ao tema no sentido de ampliar o diálogo e o debate a ele concernente.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portarias MEC nº 343,** de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 Brasília-DF, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Brasília-DF, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília-DF, 21 dez. 1996.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020**. Disponível em: http://www.saedf.org.br/wp-content/uploads/2020/06/PORTARIA-N%C2%BA-133-DE-03-DE-JUNHO-DE-2020.pdf**.** Acesso em:03/11/2020.

DISTRITO FEDERAL**. Portaria nº 544, 16 de junho 2020**. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em:03/11/2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Nº 40.520**, DODF ANO XLIX, Edição Extra nº 28 Brasília - DF, sábado, 14 de março de 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica, cadernos:** Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento do Distrito Federal.** Ensino Fundamental: Anos Iniciais- Anos Finais 2ed. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes pedagógicas para a organização escolar do 2o Ciclo para as aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de validação das atividades pedagógicas não presenciais**. Brasília DF, 2020. Documento em PDF.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Guia Anos Iniciais**. Brasília DF, 2021. Disponível em: https://fdocumentos.tips/document/guia-anos-iniciais-orientaes-para-atividades-de-apresenta-pensando-na-sade.html Acesso em: 10 maio 2021.

FERNANDO. M. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19** de 2020. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_COVID-

19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf . Acesso em: 23 de setembro 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set. /dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20COVID%2D19,febre%2C%20cansa%C3%A7o%20e%20tosse%20seca.2020.Acesso em: 20 setembro 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação &. Pesquisa.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso: 08 out. 2020.

8. Tecnologias audiovisuais na escola: programa de podcasts (IFCAST) no contexto pandêmico da COVID-19 no Instituto Federal de São Paulo – Campus São Roque

Rafael Fabricio de Oliveira
Nickolas Thadeu Borges dos Reis
Leandro Borba Bezerra

Introdução

As novas tecnologias digitais na educação são recorrentes, porém, com a emergência do contexto pandêmico da COVID-19 no ano de 2020, elas se acentuam e alcançam todos os meandros da vida contemporânea.

Estas tecnologias permeiam uma infinitude de instrumentos e aplicações no novo paradigma sociotécnico, expressão consagrada por Castells (2000), do ciberespaço para utilizarmos outro termo consagrado por Levy (2005), ou ainda do contexto técnico-científico-informacional como tratado por Santos (1994). Na educação, compreendida em sua etimologia na ação de criar, ou de nutrir, amplitude conceitual que ultrapassa, portanto, a escola e seu ambiente institucional, tanto equipamentos como programas (recursos tecnológicos) passam por uma incorporação contínua e gradativa.

A escola, apesar de transparecer um descompasso com a nova realidade, sobretudo quando observamos sua infraestrutura e organização, não pode ser pensada fora de seu tempo. Enquanto instituição requer, no entanto, de bases legais, político-administrativas e culturais para que novas ferramentas sejam implantadas, procedimentos e protocolos sejam estabelecidos, aprendizagens e conhecimentos sejam desenvolvidos sob novas óticas e abordagens.

A desconstrução da escola tradicional perpassa o uso de suas reminiscências para o novo edifício do saber. Do que fica, as rugosidades, para usar um conceito materialista consagrado na leitura geográfica a partir de Milton Santos (2012), salas de aulas e com funções administrativas, espaços utilizados pela

biblioteca, reinventam-se na base de sustentação de novos laboratórios de informática, de mídias digitais, inovação e auditórios com projetores, mesas e caixas de som, materiais para controle acústico e climático.

Lembrando Bourdie (2001), essa desconstrução perfaz o plano simbólico, imaterial e das subjetividades, com permanências justapostas ao mesmo plano, que vão desde as bases teórico-legais que fundamentam a instituição escolar, passando pela organização disciplinar e da sala de aula, os métodos de ensino, de desenvolvimento dos conteúdos e avaliações, até atividades extracurriculares ligadas a eventos, visitas técnicas e excursões didáticas, trabalhos de campo, entre alguns procedimentos técnicos, como a transparência administrativo-financeira organizacional e no desempenho dos estudantes por meios digitais e analógicos.

Isso leva a compreensão de que o novo contém o antigo, onde algumas dificuldades e potenciais deste processo de reinvenção da escola podem ser mais bem observados a partir de abordagens que são simultaneamente nomotéticas e idiográficas. Ou seja, abordagem calcada em teorias mais amplas, a partir da análise de distintos casos, contextos e situações, mas cuja base deve ser individualizada, descritiva e capaz de apreender em profundidade a dinâmica dos diferentes contextos escolares e educacionais (básico, profissional, superior, educação popular, entre outros). Por fim, um procedimento, um método, capaz de embasar uma substância teórico-metodológica basilar e que se retroalimenta continuamente, transformando-se pelas mudanças na estrutura do objeto-escola ou da própria educação como um todo. Afinal, como nos ensina Kosik (1976), o método deve fornecer o entendimento do fenômeno e este perpassa compreender aspectos primários e fragmentários da realidade prático-sensível, para projetar o sujeito cognoscente aos limites da estrutura total do mundo e de sua ordem.

Tal procedimento reitera o papel de buscar uma leitura crítica do mundo contemporâneo, na qual a escola exerce papel dialético, ora de reprodução, ora de resistência aos desígnios imperativos das opressões globais, incluindo suas contradições e paradoxos. Neste contexto, entende-se que a linguagem audiovisual, na era das novas tecnologias digitais, emerge com grande capacidade de permear todos os redutos sociais. E, mesmo utilizada majoritariamente para a manutenção do *status quo* (BERNADET, 2006), sua apropriação e uso pode favorecer simultaneamente a criação de uma atmosfera de denúncia aos ocultamentos praticados pelo conjunto corporativo das hegemonias políticas ligadas aos Estados-nações, da grande mídia e empresas internacionais, propiciando o

fortalecimento de estratégias horizontais, cooperativas e revolucionárias no campo da cultura (SANTOS, 2001).

Este potencial político-transformador faz das novas tecnologias audiovisuais possibilitadoras de aprendizagens e conhecimentos, sobretudo quando compreendemos que o desenvolvimento cognitivo e motor na educação são mediados por instrumentos técnicos e sistemas de signos construídos historicamente (REGO, 1996; VYGOTSKY, 2007).

Por isso, defende-se que o ambiente escolar deve ter conectividade com a vida do educando, com seu cotidiano e os desafios postos pelo mundo contemporâneo. É nessa perspectiva que cumpre ao educador o papel de desmistificar as alegorias e fetiches sociais, romper com a reificação, não desprezando qualquer possibilidade metodológica de ações e alternativas que possam propiciar ao educando a consciência e o papel de sujeito ativo no sentido libertário e utópico de promover outra realidade possível (OLIVEIRA; KHUNS, 2014).

Trata-se assim de evidenciar o papel da experiência docente no processo de ensino-aprendizagem, cuja centralidade está no educando, mas em que o professor diante das tics conquista ainda mais importância e valorização, principalmente a partir de dados e informações questionáveis e propagados amplamente pelas redes no que se denomina atualmente de *fake news*. É nesta trajetória, busca e compromisso, que a Comissão Audiovisual (CAV) do Instituto Federal de São Paulo – Campus São Roque (IFSP/SRQ) se estrutura no ano de 2018, diante das demandas institucionais, mas sobretudo, dos próprios estudantes interessados em fotografia, cinema, planejamento/organização de eventos, sonografia, vídeo e computação gráfica. Chegando ao terceiro ano de existência da CAV em 2020 reitera-se a participação coletiva dos sujeitos de distintos cursos e níveis educativos da instituição, assim como a presença de professores e servidores técnico-administrativos. Cabendo destacar a autonomia e interesse estudantil no cerne da ação criadora e de sua posterior institucionalização. Assim também, na produtividade do grupo, que alcança o apoio a organização a mais de 50 eventos no campus, publicação de trabalhos técnico-científicos em congressos, além da produção de diversos conteúdos, bem como o estabelecimento de outros conhecimentos, aprendizagens e relações, como indicam as exposições subsequentes.

> Alguns alunos se dispuseram criar um grupo responsável por toda produção audiovisual da comunidade que frequenta a instituição que, com o auxílio inicial da direção, tornou-se uma comissão pela portaria Nº SRQ.010812018. A partir desta decisão, a comissão vem realizando várias atividades dentro e fora do

> campus, como eventos, manifestações e amostras, sempre visando a otimização desses, para que assim haja um aumento do número de produções científicas, culturais e tecnológicas realizadas na Instituição. (BEZERRA, et. al, 2019, p. 60).

> Como consequências obtemos maior qualidade na realização e captação dos eventos institucionais, apoio em atividades formativas no campus, também tivemos maior aptidão dos participantes do grupo audiovisual em manuseio em equipamentos e programas de edição de captação de áudio e vídeo, ademais foi criado grupos de estudos da linguagem audiovisual, formação de banco de dados com registros do cotidiano e eventos da instituição. Portanto podemos concluir que a integração entre a comunidade do Instituto Federal São Paulo Campus São Roque favoreceu o convívio e a cooperação em projetos acadêmicos, conseguintemente gerou uma proximidade entre os citados, e ademais gerou um acervo audiovisual para a entidade, também capacitou discentes e redirecionando seu futuro acadêmico. (CAMARGO et. al, 2019, p. 346).

Neste sentido, as novas tecnologias audiovisuais possuem estratégico papel pedagógico, em face da diversidade de procedimentos que revelam mediar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso em compasso com o reconhecimento dos saberes implícitos na própria trajetória de vida (FREIRE, 1997), comungado em outros tipos de conhecimentos e relações possíveis, trazendo alternativas de trabalho que não estão restritas à sala de aula, mas aos diversos espaços da escola, casa e trabalho. Essa mediação é suficiente para uma interação dialética do homem com seu meio sociocultural, por meio de funções biológicas, mas também de suas experiências em um contexto de espaço e tempo. De modo que quando o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (OLIVEIRA; KHUNS, 2014, p. 142).

Essa linha teórica não advoga apenas em favor da qualidade (trans)formativa da educação escolar, mas na centralidade do esforço de inclusão digital (RAMOS, 2014) e de difusão do conhecimento através de novas mídias e redes de solidariedade. No caso do contexto pandêmico, onde há o agravamento dos problemas sociais, que derivam desde a morte de familiares, como da fragilidade diante do isolamento, fundamentalmente em um país com graves desequilíbrios socioeconômicos e ingerências políticas, a preocupação da CAV foi traçar estratégias para o acolhimento entre a comunidade e adequação de suas funções laborais. Primeiro, pensando na realidade dos estudantes, com limitações de recursos e distanciados da escola. Segundo, em levar conteúdos úteis, didáticos e com

caráter de orientação nas mais distintas áreas do conhecimento. Terceiro, em compartilhar a proposição de atividades prazerosas e estratégicas com o máximo de estudantes, professores e técnicos-administrativos ligados a comunidade escolar diretamente. Quarto, em expandir os conteúdos científicos às redes sociais, alcançando dimensões geográficas mais amplas de difusão das informações. Quinto, em consolidar ainda mais a linguagem audiovisual no sentido qualificativo de processos (trans)formativos dos agentes envolvidos no processo de produção de conteúdos, atividades e novos experimentos didático-pedagógicos.

Diante da pandemia de COVID-19, por base de alguns destes pressupostos, apresentam-se nas laudas seguintes os resultados das ações desenvolvidas em âmbito institucional ao longo de 2020, onde mais que a qualificação das aulas, eventos locais, ou difusão de conteúdos técnico-científicos, revela-se o desdobramento da CAV em atender ações de sua comunidade e ampliar seus conteúdos em outros ambientes institucionais e de educação popular. Uma busca permeada pela solidariedade, remota e em rede, cuja a difusão dos conteúdos, sobretudo pela criação do canal de *podcasts*, nomeado pelos estudantes de IFCast, foi importante suporte para que muitos indivíduos recebem informações de qualidade, se sentissem acolhidos e pudessem suportar o isolamento da melhor maneira que qualquer escola deveria minimamente atuar. Portanto, contribuindo para o desenvolvimento técnico-científico a partir de uma abordagem de democratização das novas tecnologias na escola (mesmo remotamente) e a possibilidade de uma prática educativa adequada ao período emergencial e enquanto possibilidade de contribuir para a sociedade como um todo.

Escola remota e novos caminhos da comissão audiovisual na pandemia

Com as medidas de segurança higiênico-sanitárias, recomendações do Ministério da Saúde, além do decreto estadual n. 64.881/2020 (SÃO PAULO, 2020) que estabeleceu a quarentena e, por fim, a portaria 1.200/2020 do IFSP (2020) que suspendeu o calendário escolar, foi dado início a um processo de distanciamento social, que fechou escolas, comércios e a maioria das atividades de serviços em todos os municípios.

Diante do quadro, no entanto, a CAV mantém suas atividades de forma remota, com estabelecimento de uma rotina de estudos e revisão dos conteúdos

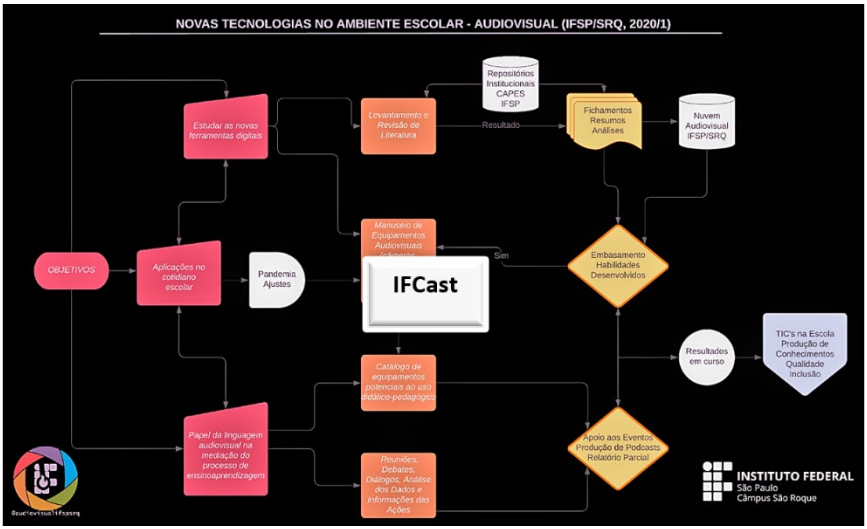
curriculares da educação básica, focando nesta proposta mais geral a discussão da especificidade da linguagem audiovisual no processo de ensino-aprendizagem. Destes levantamentos e estudos, foram incluídas análises de materiais e revisão de literatura específica (teórica, normativa e em desenvolvimento de novas metodologias audiovisuais/multimeios para educação), sistematização de materiais que passaram a servir de referência, sobretudo em meio às dificuldades presenciais impostas pela Pandemia da COVID-19. Além de oferecer apoio ao desenvolvimento de diversas atividades, no sentido de qualificá-las ainda mais, onde o resultado esperado era o da composição de uma base que articulasse os conteúdos de diferentes disciplinas por meio de estratégias e materiais disponíveis em multimeios (digitais ou analógicos).

Em grande medida, ao longo da pandemia e as indefinições do retorno presencial, a cobertura de atividades e eventos planejados inicialmente, deixou de existir, exigindo adequações emergenciais, cabendo destacar o papel que as leituras e reflexões tiveram na ambientação dos estudantes em bases e procedimentos de pesquisa, associando disciplinas e conteúdos passíveis de serem permeados pelas novas tecnologias audiovisuais. Porém, com o prolongamento das medidas restritivas, o isolamento, novas proposições tomaram a pauta de trabalho da CAV. Na forma de pesquisa-ação (SEVERINO, 2012), a equipe adaptou suas atividades visando fortalecer vínculos com a escola entre estudantes, professores e técnicos. A forma pensada e executada foi inicialmente a composição de *podcasts* (plataforma de áudio, que democratiza o acesso, considerando ser esse formato de arquivo leve e que pode ser executado *offline*), com entrevistas a professores, levantamento de questões à comunidade, entre outras práticas, como edição e gestão dos dados em multimeios, *softwares* e *hardwares*, somando para múltiplas aprendizagens e participação ativa de um conjunto de pessoas envolvidas. Antecedendo as ações, e posteriormente a elas, foram realizados diálogos entre estudantes e professores da Comissão Audiovisual e Projeto Cinedebate (OLIVEIIRA et. al 2017) para estruturação, compasso e encaminhamento. As reuniões iniciadas presencialmente passaram a uma dimensão virtual, através de múltiplas plataformas: e-mail, redes sociais, videoconferência, telefone e *WhatsApp*. Nestas plataformas decisões importantes foram tomadas, como a reestruturação do projeto a nova dinâmica do isolamento social, estratégias de atividades, coleta de dados e informações para o desenvolvimento das atividades (Figura 1). Simultaneamente, o registro do número de participantes em eventos, de equipamentos utilizados, as visitas nas

bases de disponibilização dos conteúdos produzidos, bem como a ampla difusão das atividades, incluindo do cotidiano estudantil, da escola e de sua comunidade, foram atividades centrais realizadas e melhor detalhadas nos resultados.

Além de dados inseridos na nuvem, mais restrita à pesquisa e a Comissão Audiovisual do IFSP /SRQ, esforços sistemáticos de difusão e registro têm sido operados em sistemas ligados às redes sociais e aplicativos (*apps*) de divulgação. No primeiro caso, o uso do *Instagram* e o *Facebook* tiveram papel central na difusão dos conteúdos dos eventos e do conjunto de *podcasts*, como uma forma de registrar/armazenar as informações nesta primeira fase. Ação importante para ambientação dos participantes no manuseio dessas novas ferramentas educativo-informacionais. No segundo caso, referência aos *apps* destaca-se o Spotify, para áudio e música, fortalecendo uma modalidade de disponibilização de informações sobre a pandemia, sobretudo diante do grave quadro de *fake news* decorrentes do atual contexto.

Figura 1. Fluxograma do Projeto (2020)



Fonte: organizado por Rafael F. de Oliveira (2020)

Podcast: a atuação da Comissão Audiovisual na pandemia por meio de pesquisa-ação

A linguagem audiovisual possui uma multiplicidade de recursos e possibilidades de ferramentas e abordagens. Diante da pandemia houve crescimento vertiginoso do número de atividades remotas mediadas por webconferência, videoaulas, videocasts, *webinars*, *lives* em diversas plataformas, incluindo as redes sociais e formas de distribuição conhecidas como streaming. O *podcast* (BOTTENTUIT JUNIOR et. al, 2007), como um desses recursos, foi analisado comparativamente aos demais e selecionado como alternativa por possuir pontos positivos que levaram a escolha pela CAV como meio de mediação dos conteúdos escolares unidos à problemática pandêmica vivenciada.

Os principais motivos da seleção desse formato de plataforma para atuar junto à comunidade escolar foram: (i) a facilidade de difusão dos conteúdos considerando o número de plataformas que hospedam e disponibilizam os arquivos de áudio, (ii) o tamanho reduzido dos arquivos em relação aos de vídeo, (iii) facilidade na produção do áudio pelos especialistas, bem como a sua edição, além disso, (iv) pode ser ouvido no carro, ônibus, em paralelo a outras atividades cotidianas, por fim, mas não menos importante, (v) o *podcast* se apresenta como novidade e traria maior interesse, considerando que outras modalidades citadas mais comuns já entravam em saturação pela excesso do contexto de distanciamento.

Após a decisão em conjunto com a equipe, emerge o IFCast, canal de *podcasts* da CAV voltados a atender a comunidade escolar do IFSP/SRQ diante das demandas de acolhimento, de pesquisas de iniciação científica com bolsa no âmbito institucional (PIBIFSP – 2020), além de informações úteis e pragmáticas acerca da pandemia. Metodologicamente, o projeto foi segmentado em cinco partes: o diálogo de pauta e convite aos especialistas; a produção dos áudios; a edição; a publicação e divulgação; a análise do alcance e impacto dos conteúdos. A criação dos ficheiros para o *podcast* foram bem simples e práticos. Bastou que o criador se registrasse em uma das muitas plataformas disponíveis *online* que gravassem os seus episódios, com o auxílio de um dispositivo de gravação e microfones, como os integrados em fones de ouvido. Depois das etapas supracitadas, o produtor dos ficheiros teve de enviar o arquivo *mp3, m4a* ou *wav*, através de cabo *USB* de sincronia e recarga, para o computador onde os áudios iam passar por revisões. E caso houvesse alguma irregularidade, como ruídos e sons externos, o editor os removeria com o auxílio de *softwares* de áudio; e após isso, para agregar mais valor ao ficheiro *mp3*, os integrantes colocaram sons instrumentais em transições e introduções.

Durante a etapa de publicação foram criadas artes gráficas que acompanhavam os *links* para a melhor disseminação do projeto e que contavam com dimensões computacionais em *softwares* de edição de imagens, como o *Photoshop, Adobe Spark* e *Illustrator*. O alcance dos conteúdos foi contabilizado por meio de sistemas de acesso e reprodução das plataformas, além da interação entre os ouvintes e equipe nas redes sociais e aplicativos de mensagens em que foram compartilhados os conteúdos.

Resultados, discussão e impactos do projeto IFCast na comunidade

Inicialmente, após ter a ideia do IFCast em mente (nome dado ao canal de *podcast* institucional), diante da crise pandêmica, foram convidados alguns docentes do IFSP - Câmpus São Roque para tratarem o tema da COVID-19 na sua área de especialização. Fora solicitado que os mesmos gravassem áudios breves com informações para contribuir com o ouvinte. Após as gravações, o professor enviava o áudio via *drive* (para não perder qualidade) aos editores da CAV, onde os mesmos faziam o *download* dos arquivos e iniciavam as edições. Os programas utilizados na edição foram: (i) *Anchor*, um programa gratuito para celular que além de editar os áudios e colocar sonoridade de fundo, ele compartilha o áudio em plataformas digitais de áudio e vídeo sozinho, sem o criador do *podcast* se preocupar; (ii) *Audacity*: também gratuito, mas com algumas ferramentas adicionais em comparação a outros aplicativos. A edição foi simples, pois o objetivo do projeto de *podcast* foi levar informação pontual de qualidade. Ao escutar o áudio a equipe intervia em ruídos e alinhava o volume. Caso houvesse alguma irregularidade no áudio realizavam-se cortes sem perdas significativas do conteúdo. Após isso, era feito *download* no *smartphone* e o áudio era importado para o *Anchor*, lá havia uma segunda análise. Na edição, o maior problema foram os ruídos de fundo e volume de áudio baixo, pois as gravações foram remotas, em equipamentos simples, como celulares e *notebooks*, por conta do isolamento social.

Após a edição, foi criado um episódio dentro do aplicativo *Anchor*, inserindo a descrição e solicitação de que o aplicativo postasse para o arquivo *MP3, m4a* ou *Way*. O sistema de compartilhamento do aplicativo é simples e objetivo, ele espera a autorização do criador para postar, e quando autorizado, primeiramente, passa para a plataforma que o criador escolheu. Em seguida, ele vai

compartilhando por si próprio em outras plataformas digitais de áudio para aumentar o alcance do *podcast.* E quando ele consegue colocar o áudio em distintas plataformas, assim que o criador entra no *app* ele avisa que o áudio está em uma nova plataforma. Praticamente, o aplicativo é quem fazia o compartilhamento dos áudios após inserção dos arquivos pela CAV.

No que tange a divulgação, ela exigiu um processo de criação de artes e identidade visual que representasse o projeto (Figura 02). Foi utilizado o *app* da *Adobe: Adobe Spark* para fazer a arte de divulgação. A divulgação foi feita por diversas formas, como: (i) Postagens semanais no *Instagram* e *Facebook* (*Stories* e *Feed* de Notícias); (ii) Divulgação através de *links* no *WhatsApp* e *Messenger;* (iii) Impulsionamento na arte de síntese do IFCast no *Facebook* e *Instagram*.

Figura 2. Arte para Difusão

Fonte: produzido por Nickolas Thadeu Borges dos Reis (2020)

A estratégia de divulgação foi baseada em uma abordagem multifatorial do público a ser atingindo, cujo foco era a comunidade do IFSP/SRQ e grupos escolares da região de São Roque, especialmente estudantes, professores e técnicos ligados à educação. Esta estratégia foi fundamentada na centralidade destes grupos como agentes ativos e articulados para a difusão nas redes sociais e nos círculos de conhecidos, amizades e relações sociais dadas mais horizontalmente. Outro fator reside na imagem ou identidade social que esse grupo possui, favorecendo autoridade técnico-científica à proposta em questão. Além disso, a urgência do tema, no sentido de informar, emerge de um *design* na produção da imagem que atingisse grupos de jovens e adultos, que fora do grupo de risco da COVID-

19 pudessem abrir mão ou diminuir atenção e cuidados com higiene, isolamento e outras medidas para contenção do avanço da doença. Por fim, ao longo do desenvolvimento dos episódios foram realizadas outras artes complementares, que também pudessem atingir um público mais amplo.

Em meio a produção de artes e edição dos áudios, a articulação entre os membros da CAV - IFSP/SRQ foi estratégica na divulgação e ampliação dos conteúdos pelas redes sociais e a capacidade de difusão de informações nos grupos de sala da escola. Apesar das diversas plataformas, onde foram hospedados os conteúdos produzidos, o Spotify foi selecionado como base principal (figura 04), pela razão de ser amplamente conhecido pelos estudantes e professores e divulgado nas redes. Os *links* na postagem, que faziam o redirecionamento, evidenciaram impacto no processo de acesso, dando balizamento para novas estratégias e avaliações dos caminhos futuros.

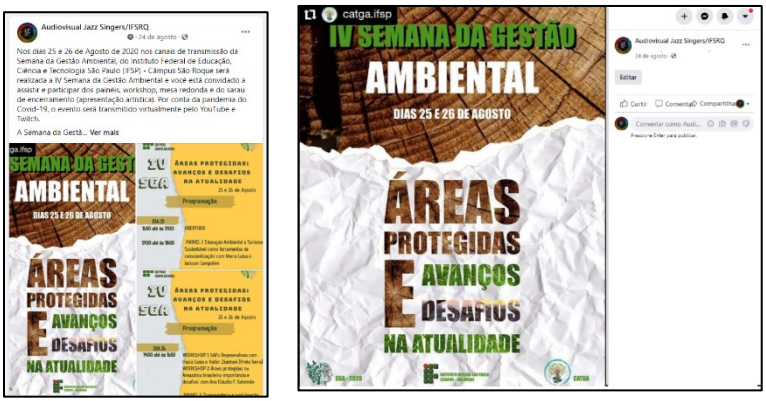
Figura 3. Plataforma *Spotify* com conteúdo inserido do IFCast.

Fonte: S*potify* no Android (2020)

O advento da pandemia ceifou algumas possibilidades previstas, porém abriu algumas perspectivas paralelas de trabalho remoto, visando agora apoiar paralelamente *lives*, webconferências, eventos *on-line* e outras demandas construídas conjuntamente com a apoio deste projeto e estudantes voluntários, como

a Semana da Gestão Ambiental e o projeto de extensão Cinedebate, com divulgação nas redes no primeiro caso, e organização e transmissão em tempo real pelo *Youtube* no segundo caso (Figuras 4 e 5).

Figura 4. Registros de evento | Semana da Gestão Ambiental



Fonte: *Facebook*, 2020

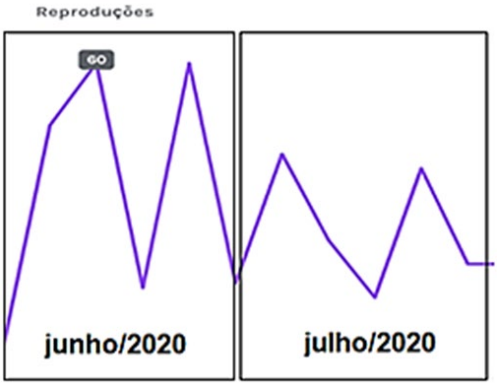
Figura 5. Registros de evento | Cinedebate (2020)

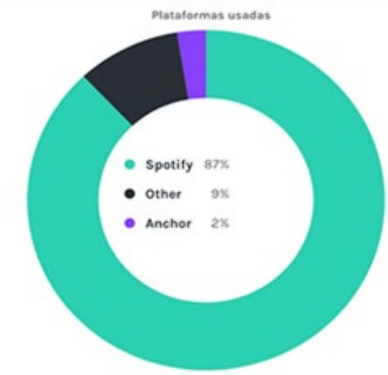
Fonte: *Instagram*, 2020

É possível compreender que o projeto, em seu desdobramento no contexto da pandemia, contribuiu com importantes resultados na dimensão de, primeiro, mediar conhecimentos e informações, segundo, nas experiências com novos equipamentos, *softwares* , aplicativos e dispositivos computacionais, terceiro, com linguagens textuais e audiovisuais, capazes de qualificar a formação técnica dos estudantes, inserir docentes e técnicos da instituição em realidades ainda pouco apropriadas das tecnologias de informação e comunicação, e por fim, levar informação de qualidade à sociedade no sentido da prevenção e orientação da COVID-19.

Por possibilitar certa autonomia nas aprendizagens e desenvolvimento dos saberes a partir daquilo que os discentes/ouvintes desejam e possuem mais interesse, acessado com apenas um *click*, a reprodução dos episódios pode ser considerada relativamente satisfatória. A produção dos ficheiros de áudio, e a divulgação dos mesmos, foi feita em 3 meses, onde um mês foi um período de produção e discussão, e os outros dois meses foram de publicação e divulgação. No total, oito arquivos de áudios foram produzidos, em que os mesmos tem um tempo estimado médio de quarenta minutos, alguns fragmentados. O número de acessos atingido foi de cento e oitenta e uma (181) reproduções, em apenas uma das plataformas *online* de áudio em aproximadamente 2 meses (Gráficos 1 e 2).

Gráficos 1 e 2. À esquerda o gráfico 1 com número de reproduções durante as postagens do *podcast* entre junho e julho/2020 no Spotify. À direita o gráfico 2 representa quais plataformas obtiveram mais acessos aos programas temáticos.

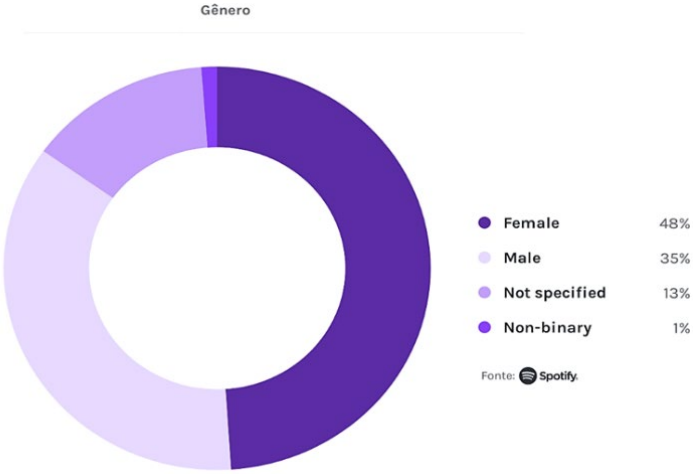




Fonte: *Anchor*, 2020

A articulação com professores e diretores da rede estadual de ensino público e privado de São Paulo nos dão conta de informações de uso dos áudios com estudantes e em cursos de formação continuada de docentes durante este período de quarentena, no qual emerge paradoxalmente o ócio criativo em meio ao drama do isolamento, com mais tempo de acesso às tecnologias e ambientação das novas plataformas digitais, compreende-se importantes resultados possíveis entre estudantes e professores, como o aumento a erudição sobre temas atuais, além de mais e melhores fontes de informações sobre a pandemia, suas causas e efeitos. Um dado interessante sob o ponto de vista de acessos por gênero e participação nas plataformas refere-se a preponderância de pessoas do sexo feminino, um indicativo da preocupação com a saúde, informações políticas, históricas e de cunho econômico tratadas no transcorrer dos episódios, como evidencia o Gráfico 3.

Gráfico 3. Representação gráfica de gênero mais presente ao decorrer dos programas de *podcast*



Fonte: Spotify, 2020

Alcançando 400 acessos no Spotify, apenas uma das plataformas digitais onde foi hospedado o ficheiro de áudios, o *podcast* "Coronavírus e seus Impactos Geográficos", alcançou 107 reproduções, seguido pelo *podcast* "A Nova Pandemia e seus Possíveis Impactos Históricos (Parte 1 e 2)", com 79 acessos, revelando

concentração de interesse sobre o olhar das Ciências Humanas acerca do tema da pandemia. Estima-se que o número de audições tenha sido ainda maior, já que não há capacidade de controle ou estimativa precisa das reproduções *offline.* Defende-se tal posicionamento em decorrência dos elevados indicadores de visualizações das duas redes sociais principais onde foram divulgados os áudios, o *Facebook* e o *Instagram*, cujo alcance das publicações sobre o canal e os temas atingiu a marca de 5.476 indivíduos, sem considerar o uso de múltiplos aplicativos, como o *WhatsApp* (Tabela 1).

Tabela 1. Síntese parcial dos resultados atingidos com o desenvolvimento do canal de *podcasts* no período de isolamento social entre junho e julho de 2020

Temas dos *Podcasts*	Professores Participantes	Período	Acessos	Alcance
Coronavírus e seus Impactos Geográficos	Prof. Dr. Rafael Oliveira (Geógrafo - IFSP/SRQ)	2 Meses	107	1793
Coronavírus segundo a Biologia	Profa. Msc. Gabriela Medeiros (Bióloga - IFSP/SRQ)	2 Meses	72	743
SUS, Convite a Reflexão	Profa. Dra. Sonale Pastro (Historiadora - IFSP/SRQ)	2 Meses	62	857
A Nova Pandemia e seus Possíveis Impactos Históricos (Parte 1 e 2)	Prof. Ms. Sandro Zarpelão (Historiador - IFSP/SRQ)	2 Meses	79	774
A Química na Prevenção do COVID-19	Prof. Dr. Felisberto S. Junior (Químico - IFSP/SRQ)	2 Meses	18	412
Química, Farmacêutica e Medicina na Pandemia: nossos Hábitos e Vícios	Prof. Msc. André Okamoto (Químico - IFSP/SRQ)	2 Meses	27	204
Aulas de Artes no Meio da Pandemia	Profa. Esp. Maria Júlia (Artista - IFSP/SRQ)	2 Meses	35	693

Fonte: Levantamento dos autores nas redes sociais e plataformas de áudio (*Facebook*, *Instagram* e Spotify) nos canais do Audiovisual Jazz Singers IFSP/SRQ

Neste sentido, o *podcast* surge como uma alternativa prática e viável, com custos acessíveis e também uma metodologia de ensino e aprendizagem motivadora, o que proporciona que os discentes tenham um papel ativo na construção do saber, protagonizando tecnicamente o processo de produção do conhecimento e, fugindo assim, do padrão de mero consumidor, para ser também

produtor de informação na web. O impacto qualitativo destes novos conteúdos digitais ainda carece de maior refinamento analítico e continuidade da pesquisa, considerando neste momento uma abordagem mais quantitativa e incipiente de sistematização, tabulação e reflexões dos dados obtidos, além da adaptação do projeto ao momento de isolamento social e urgência de levar informações estratégicas à comunidade escolar.

Considerações Finais

Em virtude dos fatos mencionados, podemos observar que o *podcast* foi de suma importância neste momento pandêmico. Pois trouxe e desenvolveu uma estratégia remota de informar com dados e procedimentos técnico-científicos o maior número de pessoas. Ainda que o foco estivesse geograficamente centrado na comunidade escolar, nos bairros do entorno, no limite municipal ou regional, a difusão dos conteúdos produzidos nas redes tornou-se independente dos seus idealizadores, atingindo outros países, etnias e distintas classes sociais. Não menos importante, vale ressaltar, que o *podcast* criou uma relação afetiva e profissional entre estudantes e corpo docente que participou do projeto, colaborando assim para que a instituição e a equipe responsável caminhassem colaborando e cooperando por uma educação com ética, inclusiva, acolhedora, mesmo diante do isolamento, com viés crítico e profissional.

Agradecimentos

Agradecemos ao corpo docente que nos auxiliou ao decorrer do projeto e a equipe que participou ativamente. A colaboração de todas e todos foi de suma importância, tanto técnica, quanto emocionalmente, visto que ao longo do processo da produção do *podcast* passamos pelo drama de mais de 150 mil mortes apenas no Brasil. Agradecemos a toda equipe da Comissão Audiovisual, estudantes, professores e técnicos que de diferentes formas e em diferentes momentos somaram muito com o projeto, sendo centrais para a pesquisa e a nossa comunidade. Agradecemos, por fim, à Coordenação de Pesquisa e Inovação (CPI - IFSP/SRQ), pela concessão da Bolsa de Estudos de IC-PIBIFSP (2020) que foi essencial ao desenvolvimento deste projeto.

Referências

ARRUDA, D. E. P.; DUTRA, C. S. O uso de tecnologias audiovisuais como mediadoras no contexto educacional: videoaulas, videoconferência e webconferência. *In:* **Simpósio Internacional de Educação a Distância.** São Carlos: UFSCAR, 2017.

BERNARRDET, J. C. **O que é cinema?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BEZERRA, L. B.; REIS, N. T. B.; SANTOS, L. D. A comissão audiovisual jazz singer e a sua contribuição para a comunidade do IFSP - campus São Roque. *In:* Jornada de Produção Científica e Tecnológica,8.; Ciclo de Palestras Tecnológicas (Cipatec)11., 2019, São Roque. **Anais[...]** São Roque: Instituto Federal de São Paulo, Campus São Roque, 2019. Tema: Bioeconomia: diversidade e riqueza para o Desenvolvimento Sustentável. Inclui bibliografia.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras. **Revista e-curriculum**, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009. p. 01-36. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012852.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. *Podcast* em educação: um contributo para o estado da arte João Batista Bottentuit Junior. *In:* Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (ed.). **Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía**. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

CAMARGO, A. M. K.; CHAMPI, C. A.; SANTOS, T. L. Estudo da Linguagem Audiovisual: Relato de Experiência da Comunidade Audiovisual do IFSP SRQ. *In:* Jornada de Produção Científica e Tecnológica,8.; Ciclo de Palestras Tecnológicas (Cipatec)11., 2019, São Roque. **Anais[...]** São Roque: Instituto Federal de São Paulo, Campus São Roque, 2019. Tema: Bioeconomia: diversidade e riqueza para o Desenvolvimento Sustentável. Inclui bibliografia.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Colecção Leitura), 1997.

IFSP. **Portaria N.º 1.200, de 23 de março de 2020.** Suspende o calendário acadêmico de cursos do IFSP, mantém as demais atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e dá outras providências. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/2020/portaria1200.pdf. Acesso em set. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2005.

OLIVEIRA, R.; NOVAES, R. B.; ZARPELÃO, Z. H. M.; SILVA, J. L. Cinedebate: educação e cultura no Instituto Federal De São Paulo. **Revista Compartilhar**, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, R. F.; KUNZ, S. A. S. Tecnologias de informação no ensino de geografia. **Geografia em questão**, Marechal Cândido Rondon, v.7, n.2, p. 136-161, 2014.

RAMOS, E. **Por que precisamos usar a tecnologia na escola?** As relações entre a escola, a tecnologia e a sociedade. Disponível em: http://eproinfo.mec.gov.br/modulo/Mod085411/img_upload/por_que_precisamos_usar_a_tecnologia_na_escola.pdf. Acesso em: 27 mai. 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

SÃO PAULO. **Decreto estadual n. 64.881/2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/193361. Acesso em: set. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

9. A educação, mídia e comunicação para a abordagem da dependência química e alcoolista

Wladimir Mustafa Kozievitch
Joaquim José Jacinto Escola
Otília Monteiro Fernandes

Introdução

Nas sociedades "primitivas", ainda pouco influenciadas pela socialização do homem moderno, prevalecem práticas religiosas e rituais e cultos com uso de plantas alucinógenas que visam buscar, no desconhecido, uma orientação, uma cura, um sentido para a vida. Nas sociedades modernas, o Homem, ao fixar-se ora no passado, ora no futuro, desenvolve o hábito de ignorar o momento atual em que vive, e torna-se num alienado da realidade, deixando de fruir plenamente do presente. Nas sociedades "primitivas" como nas modernas, uma idêntica estratégia de evasão e alienação com o uso de substâncias narcóticas e de álcool. A cada quatro segundos uma pessoa tira a sua própria vida. Nem todos estão bem neste mundo e muitos indivíduos escolhem vias mortíferas e desadequadas, nomeadamente a dependência de drogas e de álcool.

As terapias utilizadas em Clínicas e Comunidades de Tratamento para Dependentes Químicos e de Álcool e os efeitos obtidos em metadados ainda não foram sistemática e amplamente conclusivos quanto à eficácia dos resultados alcançados, nas quais os tratamentos são exclusivamente psiquiátricos/psicológicos e farmacológicos, ou exclusivamente religiosos/espirituais, ou estes cumulativos com aqueles. Sabemos que apesar de toda estrutura fornecida ao dependente em tratamento, o índice de recuperação é baixo e, na possibilidade de conclusão de seu tratamento, o sucesso do pós-tratamento para assegurar uma nova vida ao dependente está ainda longe de alcançar. Tendo em conta este cenário, avalia-se o efeito de uma ação multidisciplinar para o acolhimento e a reabilitação onde também se inclua uma componente espiritual durante e o pós tratamento.

As drogas e o álcool parecem fazer parte do cotidiano de todos, tanto as lícitas como as ilícitas. As lícitas estão no mercadinho da esquina. As ilícitas em escolas, igrejas, clubes, praças, lares, nas ruas.

Tem-se a bebida alcoólica e a maconha como exemplos. "O uso de substâncias psicoativas tem-se tornado, nos últimos anos, um dos principais problemas de saúde pública em todo o mundo" (Meloni e Laranjeira, 2004, p. 7). Os agentes motivadores para a criança e o jovem buscarem a drogadição e o alcoolismo são múltiplos, cujas origens remontam o ambiente familiar, escolar, em seu círculo de amizades. "Sendo associado não só a diversos problemas de ordem biológica, como também a problemas sociais, dentre os quais se encontram a violência e questões ligadas ao uso ou tráfico de drogas ilícitas" (Noto, Fonseca, Silva e Galduróz, 2004, p. 9). "As atitudes negativas sobre determinado comportamento social seriam formadas, segundo a teoria da aprendizagem social, pelas normas sociais, que variam de acordo com o grupo em que os indivíduos estão inseridos e com o contexto sócio-histórico e cultural em que se situam" (Kruger, 1995, p. 1).

Sanmartí (1988) e Pardal (1990) referem que a UNESCO e outros organismos internacionais reconhecem e recomendam que saúde deve-se aprender na escola da mesma maneira que se aprendem todas as outras ciências, ou seja, assim como o aluno aprende no contexto de sala de aula os saberes científicos e as competências sócias que lhe servirão de ferramentas para viver autonomamente a sua existência e enfrentar os problemas decorrentes da integração na sociedade, também deverá ser-lhe possível apropriar-se dos conhecimentos e hábitos salutares que lhe permitam obter o maior grau possível de saúde nos domínios preconizados pela OMS: físico, mental e social.

Os agrupamentos privados da coletividade, com predominância em ações sociais, pouco se fazem valer de ações efetivas, orientativas, educacionais, motivacionais, disciplinadoras, na preservação da saúde mental e física da criança e do adolescente. Sendo assim, são importantes os estudos sobre drogas psicotrópicas (Bucher, 1998).

De acordo com o Conselho Nacional Antidrogas do Brasil, através da Resolução nº03/2005, a efetiva prevenção é fruto do comprometimento, da cooperação e da parceria entre os diferentes segmentos da sociedade brasileira e dos órgãos governamentais, federal, estadual e municipal, fundamentada na filosofia da Responsabilidade Compartilhada, com a construção de redes sociais que visem à melhoria das condições de vida e promoção geral da saúde (Brasil, 2005).

Alguns autores demonstraram o papel protetor da religiosidade frente ao consumo de substâncias ilícitas para as pessoas que praticam e creem na importância da religião escolhida (Hodge, Cardenas e Montoya, 2001; Miller, Davies e Greenwald, 2000), para pessoas que frequentam igreja (Blum, Halcon, Beuhring, Pate, Campell Forrester e Venema, 2003) e também as que tiveram educação religiosa na infância (Ring e Franklin, 1981).

A religiosidade e saúde mental, estudada em revisão bibliográfica, realizada em 2006 por Moreira-Almeida, Neto, Koenig, demonstrou uma relação diretamente proporcional com bem-estar psicológico (satisfação, felicidade, valores morais) e inversamente proporcional com depressão, suicídio e abuso de drogas, resultados semelhantes sustentados em outras revisões (Bonelli e Koenig, 2013).

Em 2012, Koenig, King e Carson, numa extensa revisão dos artigos publicados sobre essa temática na área de saúde mental, mostraram correlações positivas entre bem-estar, otimismo e esperança; correlação com propósito e significado de vida e com suporte social. A consistência destes resultados é impressionante, dados que foram realizados em populações bem diferentes, por diferentes grupos de pesquisadores e em diferentes áreas do mundo. Há ainda mais consenso quando as taxas de suicídio e abuso de substâncias são consideradas. Dos 68 estudos que examinaram suicídios, 84% mostrou baixas taxas de suicídio ou atitudes negativas entre os mais religiosos. De quase 140 estudos que examinaram o desenvolvimento religioso e o abuso de álcool ou drogas, 90% apresentou uma correlação estatisticamente inversa entre os dois (KOENIG, 2002).

Dentre as pesquisas em saúde mental e E/R, o abuso e a dependência de substâncias são os transtornos que mais apresentam evidências científicas, encontrando-se taxas menores de uso/abuso em pacientes religiosos quando comparados com não religiosos (Califano, Junior, Bush, Chenault, Dimon, Fisher, Fraser e Wells, 2010).

A pesquisa realizada nesta Tese investigou sobre a problemática da ação multidisciplinar contribuir para a reabilitação de dependentes químicos e alcoolistas, com uma componente espiritual durante o tratamento, para melhorar a sua recuperação, apresentada de seguida, composta em nove capítulos, sendo que do Capítulo I ao V apresenta-se o Enquadramento Conceitual e do Capítulo VI ao IX apresenta-se a metodologia, problemática da pesquisa, objetivos, análise e interpretação dos resultados, como a conclusão.

As limitações encontradas nesta pesquisa foram, principalmente, a dificuldade de acesso a esta população muito específica e a recolha de informações

sobre o seu trajeto de vida; a inconstância no comportamento do adicto, com retrocessos e fragilidades na tomada de decisões; a dificuldade de apercebermos a real dimensão desta problemática no território imenso do Brasil, dadas as suas diferentes políticas de combate a este problema. Propomos, por isso, para estudos futuros, ampliar as análises dos efeitos positivos da espiritualidade sobre a recuperação de toxicodependentes utilizando medidas psicométricas mais objetivas sobre a espiritualidade, amostras maiores de indivíduos de diferentes contextos culturais, regionais e religiosos, possibilitando uma visão brasileira mais ampla.

Como conclusão e implicação maior dos nossos resultados, é importante criar condições para alertar para a prática da espiritualidade na vida das pessoas, e fazer programas de educação e sensibilização sobre a importância da espiritualidade na promoção da sua saúde física e mental.

Práticas religiosas e espiritualistas no tratamento do dependente químico e do alcoolista

Para Grassie (2010), um poderoso relacionamento entre espiritualidade e saúde foi assumido pela maioria das sociedades ao longo da história, até o final do século XIX no mundo ocidental. O surgimento da medicina científica moderna foi acompanhado pelo abandono do vitalismo e um desembaraço explícito e intencional da religião. A crescente aceitação da idéia de antipatia entre ciência e religião, impulsionada por polêmicas como a História do conflito entre religião e ciência (Draper, 1874) incentivou a ideia de que a religião não tinha lugar apropriado na medicina (Hufford, 2005).

De acordo com o Dicionário Online Português, o termo Espiritualidade é a característica ou qualidade daquilo que é espiritual, ou seja, o sentimento de transcendência, elevação ou sublimidade, bem como Religiosidade significa característica do que é religioso. Aptidão natural ou tendência específica para os sentimentos religiosos. Reunião das virtudes religiosas; preceitos éticos de caráter religioso (Dicio, 2019).

Quando as escolas médicas americanas foram reformadas segundo as linhas científicas, seguindo o Relatório Flexner em 1911, e as pesquisas médicas no sentido moderno começaram a tomar forma, a religião e a espiritualidade haviam sido excluídas da atenção médica ou nitidamente submersas como uma variedade da psicopatologia no novo campo da psicanálise (Hufford 2005). Quando

a religião era discutida na medicina, era tipicamente um problema, como nas crenças das Testemunhas de Jeová sobre transfusões de sangue como um obstáculo para o bom atendimento (Hufford, 2005).

Em 2012, Koenig, King e Carson, trouxeram uma definição que tem sido utilizada em vários artigos científicos mais recentes, tais como: Religião é a aproximação do sagrado ou transcendental através de um sistema organizado de crenças, práticas, rituais e símbolos; Religiosidade é a crença e prática dos fundamentos de uma determinada religião; e, Espiritualidade é a aproximação do sagrado ou transcendental através da busca pessoal de compreensão das questões da vida, que pode não necessariamente estar vinculada a uma determinada religião.

A espiritualidade e a religiosidade são componentes que trazem sentido e propósito, auxiliando na interpretação que as pessoas fazem sobre suas vidas e experiências pessoais. Isso auxilia demasiadamente no enfrentamento de doenças e no processo de finitude da vida (Johnson, Elbert-Avila E Tursky, 2005).

Embora alguns princípios básicos da religião possam ser metafísicos, as conexões entre comportamento religioso e saúde são empíricas. As questões empíricas estão sujeitas a investigação científica, e as questões empíricas de alto valor na sociedade que têm influência na mortalidade e na morbidade devem ser estudadas cientificamente (Hufford, 2005).

As intervenções de saúde de E/R (nem todas as práticas de Espiritualidade/ Religiosidade, doravante E/R) se encaixam na definição convencional de Medicina Alternativa Complementar (CAM). Os melhores estudos quantitativos da utilização da CAM mostram fortes associações entre o uso da CAM e o uso da oração. Estudos sobre por que os pacientes usam CAM indicam que um ponto de vista espiritual está entre as razões mais fortes. A maioria das práticas de CAM mostra uma variedade de afinidades à espiritualidade e à religião (Hufford, 2005).

A distribuição dessas crenças e convicções é bastante heterogênea ao redor do mundo. Os Estados Unidos da América têm demonstrado ser um país com altos níveis populacionais de crenças e práticas espirituais, também bastante destacadas no cotidiano dos afro-americanos. No geral, essa população participa de atividades religiosas organizacionais e não organizacionais, atingindo assim altos níveis de religiosidade (Dalgalarrondo, 2007).

Já na Europa, as práticas religiosas são mais comuns em países mais religiosos como Irlanda, Romênia e Polônia, e são menos comuns na República Checa, Estônia e França. No entanto, há algumas exceções como em Portugal, por exemplo, que é um país tão religioso quanto à Irlanda, mas possui nível de

prática religiosa muito menor, e na Suécia, que é menos religiosa em termos de crenças, mas moderados com relação à prática religiosa (Halman e Draulans, 2006).

Alguns estudos americanos e europeus encontraram uma relação positiva entre a etnia afro-americana, gênero feminino e envolvimento religioso (Halman e Draulans, 2006; Levin e Chatters, 1998 e Krause, 2004). No Brasil, 83% da população considera a religião muito importante na sua vida e somente 5% declaram não ter vínculo religioso. Semelhante ao encontrado na literatura de outros países, que evidenciaram idade e sexo feminino, associados a níveis mais altos de E/R (Moreira, Pinsky, Zaleski e Laranjeira, 2010).

Não obstante os desafios para a ciência médica com relação à comprovação dos desfechos em E/R, diversos mecanismos têm sido apontados como responsáveis pelos mesmos na saúde física de pacientes (Guimarães e Avezum, 2007; Lucchetti, Granero, Novre e Avezum, 2010). Enfrentando as limitações éticas e de método de pesquisa científica atual para o assunto em questão, tem-se, mesmo assim, investigado essa relação com medidas biológicas, tais como níveis de cortisol, sistema nervoso autonômico, imunológico, cardiovascular, entre outros (Guimarães e Avezum, 2007; Lucchetti et al., 2010). Apesar da dificuldade de se estabelecer um ensaio clínico, existem artigos que mostram o impacto da E/R na fisiologia, endocrinologia, imunologia e comportamento humano (Berntson, Norman, Hawkley e Cacioppo, 2008).

Nos EUA existem programas de incentivo à saúde e ao bem-estar físico através de mudanças dos hábitos de vida, implantados por igrejas de diferentes filiações religiosas, com resultados positivos na adesão e manutenção dos mesmos (Fitzgibbon, Stolley, Ganschow, Schiffer, Wells, Simon e Dyer, 2005; Ka'opua, Park, Ward e Braun, 2011).

Ramachandran (1998), chefe da equipe de pesquisa, disse que o estudo envolveu a comparação de pacientes epiléticos com pessoas normais e um grupo que disse que era intensamente religioso. Monitores elétricos sobre suas peles – um teste padrão para atividade nos lóbulos temporais do cérebro – mostraram que os epiléticos e as pessoas profundamente religiosas apresentavam uma resposta semelhante quando lhes eram mostradas palavras invocando crença espiritual.

Alguns desses programas acrescentam conteúdos religiosos, como preces em grupos, leitura de escrituras de livros sagrados e discussão para melhorar o coping no processo de emagrecimento, com objetivo de oferecer elementos para que os participantes se mantenham por maior período possível em estilo saudável

de vida (Djuric, Mirasolo, Kimbrough, Brown, Heilbrun, Canar, e Simon, 2009; Krukowski, Lueders, Prewitt, Williams, West, 2010). Já Moreira-Almeida (2012) relata que tratar de espiritualidade e religiosidade, torna-se relevante definir desde o começo esses termos.

Existem também nas últimas vinte décadas pesquisas identificando a relação entre espiritualidade, religiosidade e saúde mental. Muitos desses estudos mostraram que existe uma maior propensão de resposta dos indivíduos religiosos nos tratamentos de determinados distúrbios psicológicos (Dein, Cook e Koenig, 2012). Numerosos estudos, tanto longitudinais (Conner, Anglin, Annon, Longshore, 2009; Kaskutas, 2009; Zemore, 2007; quanto ensaios clínicos controlados (Brown, Pavilik, Shegog, Whitney, Friedman, Romero, Davis, Cech, Kosten e Volk, 2007; Miller, Forcehimes, O'Leary e LaNoue, 2008; Kelly, Stout,, Magilli, Tonigan e Pagano, 2011), também suportam essa relação.

Corrobora Moreira-Almeida (2007) que o debate sobre as relações entre E/R e saúde é habitualmente permeado de preconceitos, de opiniões pré-formadas, tanto a favor quanto contrárias à espiritualidade. A maioria das pessoas tem opiniões sobre o tema, mas habitualmente essas opiniões foram formadas sem uma análise aprofundada das evidências disponíveis.

É fácil deslizar, por um lado, para um ceticismo intolerante e uma negação dogmática ou, por outro, para uma aceitação ingênua de afirmações pouco fundamentadas. Não importa se possuímos crenças materialistas ou espirituais, atitudes religiosas ou antirreligiosas, necessitamos explorar a relação entre espiritualidade e saúde para aprimorar nosso conhecimento sobre o ser humano e nossas abordagens terapêuticas (Moreira-Almeida, 2007).

Um interessante estudo avaliou a relação de um programa de fé para enfermeiros que tratavam pacientes rurais portadores de demência e depressão. Após aplicação do protocolo, encontraram diminuição dos níveis depressivos dos pacientes de forma significante, mostrando que o grau de espiritualidade dos profissionais de saúde pode também influenciar no tratamento dos doentes (Hall, Kolliakou, Petkova, Froggatt e Higginson, 2011). Koenig (2007) investigou a relação entre atividades religiosas em 115 pacientes com doença cardíaca e/ou pulmonar obstrutiva crônica com diagnóstico concomitante de depressão, e encontraram 53% maior remissão da depressão em pacientes que combinavam frequência religiosa, preces e estudo da Bíblia. Assim como a revisão de Moreira et al. (2006), outros estudos realizados no Brasil também demonstraram a relação entre menor

prevalência de depressão em pessoas mais religiosas (Lucchetti, Lucchetti e Avezum, 2011).

Em 2013, Bonelli e Koenig, fizeram uma revisão sistemática sobre transtornos mentais, religiosidade e espiritualidade, sendo que dos 31 artigos dos últimos 20 anos, somente três eram referentes a transtorno de ansiedade e estresse pós-traumático. De acordo com essa referência não houve nível de evidência suficiente para qualquer conclusão do assunto.

Dentre os estudos dessa revisão, havia um ensaio clínico com 62 pacientes muçulmanos com ansiedade generalizada, que comparou a intervenção psicoterápica religiosa com intervenção terapêutica convencional. Encontraram melhora significativa na redução da ansiedade após três meses de tratamento, sem diferença quando reavaliados após seis meses (Azhar, Varma e Dharap, 1994). Outros estudos suportam uma relação inversamente proporcional entre níveis de E/R e de ansiedade (Rosmarin, Pargament, Pirutinsky e Mahoney, 2010; Hosseini, Salehi, Fallahi Khoshknab, Rokofian e Davidson, 2013; Koszycki, Bilodeau, Raab-Mayo e Bradwejn, 2014) Entretanto, alguns trabalhos mais antigos não encontraram relação entre esses índices (Baker e Gorsuch, 1982). Os fatores espirituais e religiosos também têm se mostrado altamente prevalentes em pacientes com esquizofrenia (Morh e Huguelet, 2004). Para alguns portadores, a religião representa esperança, propósito e significância em suas vidas, enquanto para uma minoria, induz ao desespero espiritual. Vários pacientes avaliados relataram que a religião diminui os sintomas gerais e as psicoses, aumentando as interações sociais (Brandt, Gillieron, Borras, Mohr e Huguelet, 2006)

No entanto, apesar das inúmeras correlações positivas entre E/R e saúde, deve-se também considerar a religiosidade negativa que seria aquela associada a pensamentos do tipo: Deus está me castigando; Deus não gosta de mim e Deus me abandonou. Esse tipo de comportamento pode levar a desfechos como maior prevalência de depressão, ansiedade e maior mortalidade (Koenig, 1998; Pargament, Koenig, Tarakeshwar e Hahn, 2001).

Em 2001, Pargament et al., observaram a correlação existente entre religiosidade, doença e mortalidade, através de um desenho de corte com dois anos de seguimento. Com uma amostra de 596 pacientes, os autores encontraram um maior risco de mortalidade para determinadas formas de religiosidade negativa, como as citadas acima, na qual se crê que Deus castiga.

Outra pesquisa estudou uma população composta de 426 pessoas que experienciaram um terremoto na Itália. Para comparação, recrutaram 522 pessoas

de áreas próximas não afetadas. Avaliaram ideação suicida e espiritualidade e, encontraram que o coping religioso negativo que gera conflitos e dúvidas, pode prolongar sofrimento ao invés de aliviá-los (Stratta, Capanna, Riccardi, Carmassi, Piccinni, Dell'Osso e Rossi, 2012).

Apesar da extensa literatura avaliando correlações ou associações entre espiritualidade, religiosidade e saúde, pouco ainda foi proposto no intuito de avaliar se a estimulação de tal dimensão na vida do paciente poderia resultar em melhores desfechos clínicos. Por sinal, essa é uma das grandes críticas feitas por alguns pesquisadores da área, que acreditam que essas associações não teriam importância em contextos clínicos (Sloan, Bagiella e Powell, 1999).

Desintoxicar o dependente químico é apenas parte do tratamento. Além de depender da vontade do paciente, o uso de medicamentos, isolado, pouco consegue ajudar uma pessoa completamente desorganizada, desde seus cuidados básicos de higiene até suas relações sociais e laços afetivos (Brasil, 2011).

Além da articulação, há necessidade de grande dedicação por parte de quem aplica o tratamento. O atendimento ao usuário exige habilidade e disponibilidade emocional dos profissionais envolvidos, o que demanda grandes investimentos, inclusive em treinamento. Essa necessidade é agravada ainda pelas recaídas, muito comuns, por outras doenças associadas, por problemas afetivos e com a lei. E o tratamento dessas questões é tão importante quanto livrar o dependente do abuso das drogas (Brasil, 2011).

Segundo José Manoel Bertolote (2011) da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, o sucesso de qualquer tratamento para dependência química passa pela vontade do usuário de se manter afastado da droga. Ele se aproxima do conceito de abordagem multidisciplinar, ao lembrar que a desintoxicação tem seu papel, no sentido de reduzir os danos a que está sujeito o usuário, mas é uma contribuição modesta. Um sólido sistema de apoio médico, psiquiátrico, social, familiar e psicológico é essencial (Brasil, 2011).

"Não existe ciência sem consciência, e não se pode lutar contra a droga quando se tem uma visão mecanicista do problema e quando a gente não interroga a respeito das motivações dos que se tornam usuários" (Sanches, Murad, Gonçalves, Tancredi, Charbonneau, Kanner, Werebe, Sanches, e Fagundes, 1982, p. 6).

Notadamente uma terapia antialcoólica médica associada à frequência às reuniões do grupo (Alcoólicos Anônimos) demonstra-se mais eficaz que

qualquer uma delas isolada, provavelmente por causa da adesão de conceitos espirituais (Galanter, 2006).

A estratégia de tratamento com abordagem multidisciplinar deve ser definida para cada usuário, de acordo com sua idade, sexo e formação, e sua realidade sócio-econômica. Ainda assim, essa estratégia deve estar sempre sujeita a revisões. Os médicos estimam ser necessários entre seis e 12 meses de tratamento, que pode chegar a mais de três anos. Internações são consideradas imprescindíveis nos casos em que o paciente for um risco para si mesmo e para os outros (Brasil, 2011).

A família e os amigos são fundamentais para que os dependentes se mantenham motivados e compromissados com o tratamento recebido. No entanto, informa a psiquiatra Gilda Pulcherio, a maioria dos estudos confirma que o universo familiar dessa população é frequentemente disfuncional. Assim, muitas vezes o tratamento deve incluir também apoio psicológico para a família do dependente (Brasil, 2011). Portanto, Pratta e Santos (2009) defendem que são necessárias mudanças na formação dos profissionais que lidam com essa questão, além de alterações na forma de encarar o paciente ou o indivíduo que apresenta maior vulnerabilidade em relação à droga, encarando os mesmos como seres ativos, que possuem saberes e fazeres próprios, diretamente implicados no processo saúde/doença.

A droga, o alcoolismo e o jovem

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano em que ocorrem muitas mudanças, sendo uma fase conflituosa da vida devido às transformações físicas e emocionais vividas. Surge a curiosidade, os questionamentos, a vontade de conhecer, de experimentar o novo mesmo sabendo dos riscos, e um sentimento de ser capaz de tomar as próprias decisões. É o momento em que o adolescente procura sua identidade, não mais se baseando nas orientações dos pais, mas nas relações com o grupo de amigos (João, 2016). Na América Latina, o álcool se torna um problema mais evidente, sendo a principal causa de carga global de doenças em população acima de 15 anos (WHO, 1999).

Para a grande maioria dos jovens, (Pechanscky, Diemen, De Micheli, Amaral, 2015) ter experiências novas (lugares, músicas, amigos e também drogas) não necessariamente trará problemas permanentes, e muitos se tornarão adultos saudáveis. Mas há jovens que passam a ter problemas a partir dessas

experiências e por conta disso a adolescência é um período de risco para o envolvimento com as drogas.

Ao menos em parte, os riscos podem ser atribuídos às próprias características da adolescência como necessidade de aceitação pelo grupo de amigos; desejo de experimentar comportamentos visto como de adultos; sensação de onipotência: comigo isso não acontece; grandes mudanças comportamentais gerando insegurança; aumento da impulsividade (Pechanscky, Diemen, De Micheli, Amaral, 2015).

A curiosidade natural dos adolescentes é um dos fatores de maior influência na experimentação de álcool e outras drogas, assim como a opinião dos amigos. Essa curiosidade o faz buscar novas sensações e prazeres, na sua busca por realizações imediatas, o efeito das drogas vai de encontro a isto, proporcionando prazer imediato (João, 2016). Esta é uma opção individual, se bem que, muito condicionada ao papel do grupo. Além do prazer, a droga pode funcionar como uma forma de o adolescente afirmar-se como igual dentro de seu grupo. Existem regras no grupo que são aceitas e valorizadas por seus membros, tais como: o uso de certas roupas, o corte de cabelo, a parada em certos locais e a utilização de drogas (Santos, 2009).

O modismo é outro aspecto importante relacionado ao uso de substâncias entre adolescentes, pois reflete a tendência do momento, e os adolescentes são particularmente vulneráveis a estas influências. Afinal, estão saindo da infância e começando a sentir o prazer da liberdade nas pequenas coisas, desde a escolha de suas próprias roupas, e atividades de lazer, até a definição de qual será seu estilo. A pressão da turma, o modelo dos ídolos e os exemplos que os jovens tiveram dentro de casa (João, 2016).

O consumo de drogas em faixas etárias é cada vez mais precoce. Um conjunto de fenômenos que envolvem o comportamento, a cognição e a fisiologia é o que chamamos de Dependência Química (Duarte e Formigoni, 2011). Os jovens precisam sentir que são bons em alguma atividade, sendo que este destaque representará sua identidade e sua função dentro do grupo. O adolescente que não consegue se destacar, seja nos esportes, estudos, relacionamentos sociais, dentre outros, ou que se sente inseguro quanto ao seu desempenho, pode buscar nas drogas a sua identificação, além de empurrá-lo para experimentar atividades nas quais ele se sinta mais seguro (João, 2016).

Continua o mesmo autor, que os sintomas depressivos na adolescência são por um lado normais, em virtude das grandes mudanças biológicas e

psíquicas, mas muitas vezes podem apresentar fator de risco. O jovem que está triste, ansioso ou desanimado, pode buscar atividades ou coisas que o ajudem a se sentir melhor. Neste sentido as drogas podem proporcionar, de forma imediata, uma melhora ou alívio a esses sintomas. Quanto mais impulsivo e menos tolerantes à frustração for o adolescente, maior será esse risco (João, 2016).

O que leva o jovem a fazer uso de droga é a busca do prazer, da alegria e da emoção. No entanto, este prazer é solitário, restrito ao próprio corpo, cujo preço é a autodestruição. Tudo isto faz esquecer a vida real e se afundar num mar de sonhos e fantasias (Santos, 2009). Os viciados usam a internet como um moderador de humor e tem muito mais prazer na vida virtual do que na real, nas palavras de Góes (2013).

Alguns estudos mostram que adolescentes que apresentam sintomas depressivos (se isolam da família e amigos, sentem-se infelizes, descontentes e incompreendidos, com baixa autoestima) passam mais rápido da fase de experimentação para o abuso e, consequentemente, para a dependência (João, 2016). Outros aspectos importantes em relação ao uso de drogas na adolescência se referem ao período entre a adolescência e o início da idade adulta que ocorrem os maiores níveis de experimentação e problemas relacionados ao uso de álcool e outras drogas (Pechanscky, Diemen, De Micheli, Amaral, 2015).

Muitos jovens, apesar do pouco tempo de uso de substâncias, passam muito rapidamente de um estágio de consumo para outro, além de fazerem o uso de várias substâncias ao mesmo tempo. Por outro lado, uma grande parcela deles diminui significativamente o consumo no início da fase adulta, para adequar-se às obrigações da maturidade (trabalho, casamento e filhos) (Pechanscky, Diemen, De Micheli, Amaral, 2015). As carências constituídas na primeira infância acarretam esta falta ou incompletude e a droga vem para completar (Santos, 2015). Principais fatores de risco no período da adolescência são a grande disponibilidade de drogas e maior tolerância em relação ao consumo de algumas substâncias; estresse gerado por conflitos familiares e falta de estrutura familiar como: pais distantes, dificuldade dos pais estabelecerem limites para o adolescente, mudanças significativas (de cidade, perda de um dos pais); características de personalidade: baixa autoestima, baixa autoconfiança, agressividade, impulsividade, rebeldia, dificuldade de aceitar ser contrariado, transtornos psiquiátricos: de conduta, de hiperatividade e déficit de atenção, depressão, ansiedade e outros transtornos de personalidade (Pechanscky, Diemen, De Micheli, Amaral, 2015). O início do uso de drogas é uma lua de mel. Os pais ficam longos anos desconhecendo que o

filho as utiliza. Depois da lua de mel vem o desconforto de estar sem o produto, aumenta a tolerância (necessidade de mais doses para o mesmo efeito) e a dependência (dificuldade de controlar o consumo) (Santos, 2009).

Geralmente, encontram-se jovens que usam drogas legais e ilegais nos shows e festinhas, mas não se consideram dependentes delas. Brincam com fogo e desprezam toda informação científica que alerta sobre os perigos da tolerância e da dependência. A experiência internacional constata a existência de três fatores que, juntos, favorecem o desenvolvimento da toxicomania ou dependência química, são eles: a droga, o jovem e sua personalidade e o momento dele dentro da família e sociedade (Carlini-Cotrim, Silva-Filho e Barbosa 1990).

A família tem um papel de destaque no processo de recuperação do dependente, buscando impedir que o problema avance e auxiliando no tratamento mais adequado para a situação. Em alguns casos, isto se torna particularmente difícil pela fragilidade com que todos os seus membros chegam a este ponto (Lopes, 1996). É no grupo que o jovem busca a sua identidade, faz a transição necessária para alcançar a sua individualização adulta. Porém, o jovem tem o livre-arbítrio na escolha de seu grupo de companheiros. O tipo de grupo com o qual ele se identifica tem tudo a ver com sua personalidade (Zaiter e Lemos, 2011).

De acordo com Santos (2015), outra motivação forte para o jovem buscar a droga é a transgressão. Transgredir é contestar, é ser contra a família, contra a sociedade e seus valores. Uma certa dose de transgressão na adolescência é até normal, mas quando ela excede com drogas, representa a desilusão e o desencanto. Os jovens, muitas vezes, utilizam determinada droga para apontar a incoerência do mundo adulto que usa e abusa das drogas legais como álcool, cigarro e medicamentos. Acreditam que os adultos deveriam ser um porto-seguro, um referencial da lei e dos limites. No entanto, muitos adultos não pararam para refletir sobre isso (Santos, 2015).

Continua a mesma autora, em que a onipotência juvenil é uma característica da adolescência que faz com que o jovem acredite que nada vai acontecer. Pode transar sem camisinha e não vai engravidar ou pegar AIDS ou DST, pode usar drogas e não vai se tornar dependente. No entanto, é ainda maior o risco de dependência, no jovem quando: possui dificuldade de desligar-se da situação de dependência familiar; existem falhas na capacidade de reconhecer-se como indivíduo adulto, capaz e separado dos outros; possui dificuldades de lidar com figuras de autoridade, desafia e transgride compulsivamente. Alguns adolescentes fazem a descoberta do valor da vida em confronto com a morte, através de esportes

violentos, pegas de carros, roleta russa, anorexia nervosa, suicídio e drogas. A primeira onda de socialização da droga surgiu nos anos 60. Muitas pessoas começaram a questionar a realidade social e procurar uma cura psíquica na natureza, já que o mundo urbano não oferecia alternativas. Aprenderam a usar certas plantas para modificar a percepção consciente, era a época dos hippies (Santos, 2015).

Segundo Griscom (1991), o desejo de drogas é sempre a busca de algo mais. Os pais transmitem isso aos filhos quando eles próprios ingerem droga e os seus filhos acabam fazendo a mesma coisa. Isso é explicado geneticamente, já existe no equilíbrio bioquímico uma predisposição. "O uso de drogas ativa a expansão para a dimensão astral, fazendo a pessoa entrar em realidades que podem ser muito sedutoras, atraentes e abrangentes; por isso as drogas ofereciam uma saída, um escape da realidade linear e da luta para conseguir um lugar no mundo" (Griscom, 1991, p. 71). Os jovens procuram encontrar-se utilizando drogas. Tentam eliminar a dor, a limitação, sacudir-se do desconforto de serem pequenos demais. Fazem isso por meio de drogas porque foram criados num modo de vida quase passivo (Santos, 2015).

Varella (2016) orienta que as drogas causadoras de dependência ativam o sistema de recompensa existente no cérebro, lícitas ou não, todas provocam aumento rápido na liberação de dopamina, neurotransmissor envolvido nas sensações de prazer. O prazer intenso dá origem ao aprendizado associativo (droga-prazer-droga), que constitui a base do condicionamento. Com a repetição da experiência, os neurônios que liberam dopamina já começam a entrar em atividade ao reconhecer os estímulos ambientais e psicológicos vividos nos momentos que antecedem o uso da substância, fenômeno conhecido popularmente como fissura. É por esse mecanismo que voltar aos locais em que a droga foi consumida, a presença de pessoas sob o efeito dela e o estado mental que predispõe ao uso pressionam o usuário para repetir a dose (Varella, 2016). Adiante, Varella (2016) esclarece que o condicionamento que leva à busca da droga fica tão enraizado nos circuitos cerebrais, que pode causar surtos de fissura depois de longos períodos de abstinência. A pessoa deixa de ser usuária, mas a dependência persiste.

Relata o mesmo autor que as recompensas naturais, como aquelas obtidas com alimentos saborosos e o sexo, também estão ligadas à dopamina, mas, nesses casos, a liberação é interrompida pela saciedade. As drogas psicoativas, ao contrário, armam curtos-circuitos que bloqueiam a saciedade natural e mantêm picos elevados de dopamina até esgotar sua produção. Com a mesma maestria

ao apresentar o tema, Varella (2016), orienta que por essa razão, comportamentos compulsivos por recompensas, como comida e sexo, são mais raros do que aqueles associados ao álcool, nicotina ou cocaína. O condicionamento empobrece os pequenos prazeres cotidianos: encontrar um amigo, uma criança, a beleza da paisagem. No usuário crônico, os sistemas de recompensa e motivação são reorientados para os picos de dopamina provocados pela droga e seus gatilhos antecipatórios. Com o tempo, a repetição do uso torna os neurônios do sistema de recompensa cada vez mais insensíveis à ação farmacológica da droga, fenômeno conhecido como tolerância (Varella, 2016). A tolerância reduz o grau de euforia experimentado no passado, aprofunda a apatia motivacional na vida diária e leva ao aumento progressivo das doses e às mortes por overdose. Como parte desse mecanismo, os neurônios que formam o sistema antirrecompensa ficam hiper-reativos. A sensação de prazer, agora mais fugaz e menos intensa, vem seguida de uma fase disfórica, que se instala no espírito do dependente, assim que o efeito da droga se dissipa (Varella, 2016). É tão difícil para o jovem ser ele mesmo que acaba representando vários papéis, um em casa, outro com os colegas, outro na escola, indefinidamente espera ser levado em conta. Chegar aos 18 anos, de nada alivia porque o processo educativo é prolongado, a adolescência também é prolongada e fica muito longe a chegada à idade adulta, na qual a sociedade o aceitará e aprovará seus conceitos, pensamentos e criatividade (Santos, 2015). A pessoa deixa de buscá-la simplesmente pelo prazer do efeito, mas para fugir da apatia e depressão que a atormentam, quando ele se esvai. A produção deficitária de serotonina resultante do uso crônico também se instala no lobo pré-frontal, área do cérebro que modula a flexibilidade, a seleção e a iniciação das ações, a tomada de decisões e a avaliação dos erros e acertos (Varella, 2016). O desarranjo das sinapses dos neurônios pré-frontais enfraquece a resistência aos apelos da droga, mesmo quando a intenção de abandoná-la é verdadeira. As alterações dos circuitos pré-frontais, ao lado das que acontecem na circuitaria responsável pelas sensações de prazer, recompensa e respostas emocionais, tecem o substrato para a instalação gradual do comportamento compulsivo, descontrolado, que compromete a motivação para enfrentar a abstinência, mesmo diante de consequências pessoais catastróficas (Varella, 2016). Da mesma forma que nem todos correm igual risco de desenvolver diabetes ou doença cardiovascular, apenas uma minoria dos que usam drogas psicoativas se torna dependente. A suscetibilidade é atribuída à genética e a diferenças na vulnerabilidade (Varella, 2016).

Fatores que aumentam o risco incluem história familiar (hereditariedade e criação), exposição em idade precoce (adolescência é o período mais vulnerável), características do meio (ambientes estressantes, violência doméstica, desorganização familiar, convívio com usuários) e transtornos psiquiátricos (depressão, psicoses, ansiedade). Os estudos mostram que cerca de 10% das pessoas expostas às drogas psicoativas se tornarão dependentes. No caso da nicotina, esse número é cinco a seis vezes maior (Varella, 2016).

Vejamos agora a questão da educação, a história da droga e do álcool, a mídia e comunicação, bem como sua influência na formação de valores nos ambientes sócios-culturais da criança e do adolescente, meios de comunicação de massa e TIC.

Considerações Finais

Julga-se que as melhores políticas de recuperação/tratamento deverão ser multifacetadas e englobar abordagens científicas como a terapia psicológica em grupo e individual, o atendimento psiquiátrico, a laborterapia, a terapia ocupacional, a formação cultural (educação escolar), a formação profissional, a prática de esportes, o restabelecimento dos laços familiares, integração em associações como os AA – Alcoólicos Anônimos e os NA – Narcóticos Anônimos, o engajamento religioso/espiritual ou não, isto é, uma visão da saúde física e mental em sentido amplo.

Os principais resultados encontrados foram a) a espiritualidade, coadjuvada com outros recursos, fornece motivação e valores adicionais ao tratamento e à recuperação, ao abandono dos comportamentos de dependência de drogas e de álcool, à confiança e esperança de uma vida nova conforme constatado nos resultados do objetivo 1 através da interpretação dos resultados; b) as orientações no ensaio histórico-reflexivo de caráter espiritual proposto nos mostram que há muito que ser feito no âmbito legislativo para obter maiores resultados; c) é necessário o compromisso dos dependentes no cumprimento das regras para se manterem afastados das drogas e/ou do álcool, regras que são também essenciais para um processo de recuperação e manutenção dessa recuperação; d) a importância do ambiente familiar como condição psicossocial primária e fundamental na estruturação do homem saudável, pois a maioria dos dependentes iniciaram a dependência precocemente; e) averiguou-se que há necessidade de maior empenho junto às Instituições quanto a sensibilização de cuidado aos sujeitos em

estado de vulnerabilidade e também aos sujeitos como um todo na sociedade; e por último, f) a problemática do combate à drogadição e alcoolismo no Brasil, do tratamento e reabilitação desses dependentes, através de políticas sociais incrementadas no âmbito da saúde pública, ainda é uma tarefa com muito caminho a ser palmilhado.

As limitações encontradas nesta pesquisa foram a oscilidade no comportamento do adicto, a dificuldade de acesso a esta população e a dificuldade de apercebermos a real dimensão desta problemática no território imenso do Brasil, dadas as suas diferentes políticas de combate a este problema.

Referências

AZHAR, MZ; VARMA SL; DHARAP, AS. **Psicoterapia religiosa em pacientes com transtorno de ansiedade** – Afiliações colapso. Departamento de Psiquiatria, Hospital Universiti Sains Malaysia, Kubang Kerian, 1994.

BAKER, M, GORSUCH, R. (1982). Trait anxiety and intrinsic-extrinsic religiousness. **Journal for the Scientific Study of Religion**, 21(2), 119–122. Recuperado de doi: 10.2307/1385497.

BERNTSON, G. G., NORMAN, G. J., HAWKLEY, L. C., CACIOPPO, J. T. (2008, abril). Spirituality and autonomic cardiac control. **Annals of Behavioral Medicine**, 35(2), 198-208. Recuperado de doi:10.1007/s12160-008-9027-x.

BLUM, R. W., HALCON, L., BEUHRING, T., PATE, E., CAMPELL FORRESTER, S., VENEMA, A. (2003, março). Adolescent health in the Caribbean: risk and protective factors. **American Journal of Public Health**, 93(3), 456-460. Recuperado de doi:10.2105/ajph.93.3.456.

BONELLI, R. M., KOENIG, H. G. (2013, julho). Mental Disorders, Religion and Spirituality 1990 to 2010: A Systematic Evidence-Based Review. **Journal of Religion and Health**, 52(2), 657-673. Recuperado de doi:10.1007/s10943-013-9691-4.

BRASIL (2005). **Resolução nº 03/2005 do CONAD**. Brasília: Conselho Nacional Antidrogas. Recuperado de https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=101642.

BRANDT, P. Y., GILLIERON, C., BORRAS, L., MOHR, S., HUGUELET, P. (2006, março). Spirituality and religious practices among outpatients with schizophrenia and their clinicians. **Psychiatric Services**, 57(3), 366-372. Recuperado de doi: 10.1176/appi.ps.57.3.366.

BRASIL (2011). **Dependência Química**. Recuperado de http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/emdiscussao/Upload/201104%20-%20agosto/pdf/em%20discuss%C3%A3o!_agosto_2011_internet.pdf.

BROWN, A. E., PAVILIK, V. N., SHEGOG, R., WHITNEY, S. N., FRIEDMAN, L. C., ROMERO, C., DAVIS, G. C., CECH, I., KOSTEN, T. R., VOLK, R. J. (2007). Association of spirituality and sobriety during a behavioral spirituality intervention for Twelve Step (TS) recovery. **American Journal Drug Alcohol Abuse**, 33(4), 611-617. Recuperado de doi:10.1080/00952990701407686.

BUCHER, R. (1998). **As Drogas e a Vida**: uma abordagem biopsicossocial. São Paulo: EPU.

CALIFANO, J. A., JUNIOR, BUSH, C., CHENAULT, K. I., DIMON, J., FISHER, M., FRASER, D. A., WELLS, F. G. (2010). **So help me God:** Substance abuse, religion and spirituality. National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University (CASA).

CARLINI-COTRIM, B., SILVA-FILHO, A. R., BARBOSA, M. T. S. (1990). **II Levantamento nacional sobre o uso de psicotrópicos em estudantes de primeiro e segundo graus** - 1989. São Paulo (SP): Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas - Departamento de Psicobiologia da Escola Paulista de Medicina.

CONNER, B. T., ANGLIN, M. D., ANNON, J., LONGSHORE, D. (2009, abril). Effect of religiosity and spirituality on drug treatment outcomes. **Journal Behavior Health Services Research**, 36(2), 189-198. Recuperado de doi:10.1007 / s11414-008-9145-z.

DALGALARRONDO, P. (2007). Estudos sobre religião e saúde mental realizados no Brasil: histórico e perspectivas atuais. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 34(Supl1), 25-33. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832007000700005.

DEIN, S., COOK, C.C., KOENIG, H.G. (2012). Religion, spirituality, and mental health: current controversies and future directions. **Journal of Nervous and Mental Disease** 200(10), 852-855. Recuperado de doi:10.1097 / NMD.0b013e31826b6dle.

DICIO (2019). Significado de religiosidade. *In:* **Dicionário Online Português**. Recuperado de https://www.dicio.com.br/religiosidade/.

DJURIC, Z., MIRASOLO, J., KIMBROUGH, L., BROWN, D. R., HEILBRUN, L. K., CANAR, L., SIMON, M. S. (2009, junho). A pilot trial of spirituality counseling for weight loss maintenance in African American breast cancer survivors. **Journal of the National Medical Association**, 10(6), 552-564. Recuperado de doi:10.1016 / s0027-9684 (15) 30940-8.

DRAPER, J. W. (1874). **History of the Conflict Between Religion and Science**. Library Theologycal Seminary. New Jersey: Princenton.

DUARTE, P. DO C. A. V., FORMIGONI, M. L. O. DE S. (2011). **Fé na prevenção:** prevenção ao uso de drogas em instituições religiosas e movimentos afins. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas

FITZGIBBON, M. L., STOLLEY, M. R., GANSCHOW, P., SCHIFFER, L., WELLS, A., SIMON, N., DYER, A. (2005, outubro). Results of a faith-based weight loss intervention for black women. **Journal of the National Medical Association**, 97(10), 1393-402. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16355489.

GALANTER, M. (2006, março). Spirituality in Alcoholics Anonymous: a valuable adjunct to psychiatric services. **Psychiatric Services**, 57(3), 307-309. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/ba19/bf813ddfd503521d0341dfa1d58503146544.pdf.

GÓES, D. (2013). **Psicólogos defendem que redes sociais não são um problema**. Recuperado de http://www.tecmundo.com.br/internet/32575-psicologos-defendem-que-redes- sociais-nao-sao-um-problema.htm.

GRASSIE, W. (2010). **Advanced Methodologies in the Scientific study of Religion and Spirituality**. Philadelphia, PA: Metanexus Institute. Recuperado de https://grassie.net/scientific-study-of-religion/

GRISCOM, C. (1991). **O ego sem medo**: a Cura Pela Emoção,(6ª ed.). Editora: Siciliano

GUIMARÃES, H. P., AVEZUM, A. (2007). O impacto da espiritualidade na saúde física**. Revista Psiquiátrica Clínica**, 34(1), 88-94. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832007000700012.

HALL, S., KOLLIAKOU, A., PETKOVA, H., FROGGATT, K., HIGGINSON, I. J. (2011, março). Interventions for improving palliative care for older people living in nursing care homes. **Cochrane Database System Reviews**, 3(CD007132). Recuperado de doi: 10.1002/14651858. CD007132.pub2.

HALMAN, L., DRAULANS, V. (2006). How secular is Europe? **British Journal of Sociology** 57(2), 263-88. Recuperado de https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2006.00109.x.

HODGE, D. R., CARDENAS, P., MONTOYA, H. (2001, setembro). Substances use: spirituality and religious participation as protective factors among rural youths. **Social Work Research**, 25(3), 153-160. Recuperado de https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/substance-use-spirituality-and-religious-participation-as-protect

HOSSEINI, M., SALEHI, A., FALLAHI KHOSHKNAB, M., ROKOFIAN, A., DAVIDSON, P. M. (2013). The effect of a preoperative spiritual/religious intervention on anxiety in Shia Muslim patients undergoing coronary artery bypass graft surgery: a randomized controlled trial. **Journal of Holistic Nursing**, 31(3), 134-172. Recuperado de doi: 10.1177/0898010113488242.

HUFFORD, D. J. (2005). **An Analysis of the Field of Spirituality, Religion and Health (S/RH).** Recuperado de https://www.metanexus.net/analysis-field-spirituality-religion-and-health-david-j-hufford/.

JOÃO, A. A. (2016). **Do outro lado, um novo final** (2ª ed.). São Paulo: Clube dos Autores. Recuperado de https://books.google.pt/books?id=d0p8DwAAQBAJ&pg=PT108&lpg=PT108&dq=Essa+curiosidade+o+faz+buscar+novas+sensa%C3%A7%C3%B5es+e+prazeres,+na+sua+busca+por+realiza%C3%A7%C3%B5es+imediatas,+o+efeito+das+drogas+vai+de+encontro+a+isto,+proporcionando+prazer+imediato.

JOHNSON, K. S., ELBERT-AVILA K. I., TULSKY, J. A. (2005). The influence of spiritual beliefs and practices on the treatment preferences of African American: a review of the literature. **Journal of the American Geriatrics Society**, 53(4), 711-719. Recuperado de doi: 10.1111/j.1532-5415.2005.53224.x

J. M. BERTOLOTE. **Glossário de álcool e drogas** / Tradução e notas: Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011.

KA'OPUA, L. S. I., PARK, S. H., WARD, M. E., BRAUN, K. L. (2011). Testing the feasibility of a culturally tailored breast cancer screening intervention with Native Hawaiian women in rural churches. **Health & Social Work**, 36(1), 55-65. Recuperado de https://psycnet.apa.org/record/2011-04929-005.

KASKUTAS, L. A. (2009). Alcoholics anonymous effectiveness: faith meets science. **Journal of Addictive Diseases**, 28(2), 145-57. Recuperado de doi: 10.1080/10550880902772464.

KELLY, J. F., STOUT, R. L., MAGILLI, M., TONIGAN, J. S., PAGANO, M. E., (2011). Spirituality in recovery: a lagged mediational analysis of alcoholics anonymous principal theoretical mechanism of behavior change. **Alcoholism: Clinical and Experimental Research,** 35(3), 454-463. Recuperado de doi: 10.1111/j.1530-0277.2010.01362.x

BOOTH, J., MARTIN, J. E. (1998). Spiritual and religious factors in substance use, dependence, and recovery. *In:* H. G. Koenig (Ed.). **Handbook of Religion and Mental Health** (pp. 175-200). San Diego: Academic Press.

DEIN, S., COOK, C.C., KOENIG, H.G. (2012). Religion, spirituality, and mental health: current controversies and future directions. **Journal of Nervous and Mental Disease** 200(10), 852-855. Recuperado de doi:10.1097 / NMD.0b013e31826b6dle.

KOSZYCKI D., BILODEAU, C., RAAB-MAYO, K., BRADWEJN, J. (2014). A multifaith spiritually based intervention versus supportive therapy for generalized anxiety disorder: a pilot randomized trial. **Journal of Clinical Psychology published by Wiley Periodicals**, 70, 489–509. Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.22052/pdf.

KRUGER, H. R. (1995). **Psicologia das crenças**: perspectivas teóricas. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

KRUKOWSKI, R. A., LUEDERS, N. K., PREWITT, T. E., WILLIAMS, D. K., WEST, D. S. (2010). Obesity Treatment Tailored for a Catholic Faith Community A Feasibility Study. **Journal of Health Psychology**, 15(3), 382-390. Recuperado de doi: 10.1177/1359105309353645.

LEVIN, J. S., CHATTERS, L. M. (1998, novembro). Religion, health, and psychological well-being in older adults findings from three national surveys. **Journal of Aging and Health**, 10(4), 504-531. recuperado de doi: 10.1177/089826439801000406.

LOPES, C. (1996). **Cara a cara com as drogas**. Porto Alegre: Sulina.

LUCCHETTI, G., GRANERO, A. L., NOBRE, F., AVEZUM, A. (2010). Influência da religiosidade e espiritualidade na hipertensão arterial sistêmica. **Revista Brasileira de Hipertensão**, 17(3), 186-188. Recuperado de http://departamentos.cardiol.br/dha/revista/17-3/13-influencia.pdf.

MELONI, J. N., LARANJEIRA, R. (2004). Custo Social e de Saúde do Consumo do Álcool. Revista Brasileira Psiquiatria, 26(Supl. 1), 7-10. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462004000500003

MILLER, W. R., FORCEHIMES, A., O'LEARY, M. J., LANOUE, M. D. (2008). Spiritual direction in addiction treatment: two clinical trials. **Journal of Substance Abuse Treatment**, 35(4), 434-442. Recuperado de doi: 10.1016/j.jsat.2008.02.004

MOREIRA-ALMEIDA. A., PINSKY, I., ZALESKI, M., LARANJEIRA, R. (2010). Envolvimento religioso e fatores sócio-demográficos: resultados de um levantamento nacional no Brasil. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 37(1), 12-15. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832010000100003.

MOREIRA-ALMEIDA, ALEXANDER. **Archives of Clinical Psychiatry** (São Paulo). Print version ISSN 0101-6083On-line version ISSN 1806-938X.Rev.clín. vol.34 suppl.1 São Paulo, 2007.

NOTO A. R., FONSECA, A. M., SILVA, E. A., GALDURÓZ, J. C. F. (2004). Violência domiciliar associada ao consumo de bebidas alcoólicas e de outras drogas: um levantamento no Estado de São Paulo. **Jornal Brasileiro de Dependência Química**, 5 (1), 9-17. Recuperado de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000108&pid=S0034-89102009000500002000020&lng=en.

PARGAMENT, K. I., KOENIG, H. G., TARAKESHWAR, N., HAHN, J. (2001, agosto). Religious Struggle as a Predictor of Mortality Among Medically Ill Elderly Patients. **Archives of Internal Medicine**, 161(15), 1881-1885. Recuperado de doi:10.1001/archinte.161.15.1881.

PRATTA, E. M. M., SANTOS, M. A. (2009, abr./jun.). O Processo Saúde-Doença e a Dependência Química: Interfaces e Evolução. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 25(2), 203-211. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a08v25n2.pdf.

RAMACHANDRAN, V. S., BLAKESLEE, S (1998). **Phantoms in the brain:** probing the mysteries of the human mind. New York: William Morrow.

RING, K., FRANKLIN, S. (1981). Do suicide survivors report near-death experiences? **Omega**,12(3), 191–208. Recuperado de https://psycnet.apa.org/record/1982-12325-001.

ROSMARIN, D. H., PARGAMENT, K. I., PIRUTINSKY, S., MAHONEY, A. (2010, outubro). A randomized controlled evaluation of a spiritually integrated treatment for subclinical anxiety in the Jewish community, delivered via the Internet. **Journal Anxiety Disord,** 24(7), 799-808. Recuperado de doi: 10.1016/j.janxdis.2010.05.014.

SANCHES, A. M. T., MURAD, T. C., GONÇALVES, J. E., TANCREDI, E. L., CHARBONNEAU, F. B., KANNER, P. E., WEREBE, R., SANCHES, S., FAGUNDES, V. (1982). **Drogas e drogados**: O indivíduo, a família, a sociedade. São Paulo: EPU.

SANMARTÍ, L. (1988). **Educación sanitária**: princípios, métodos e aplicaciones. Madrid: Diaz de Santos.

SANTOS, R. (2015). **A prevenção das drogas à luz da doutrina espírita**. Recuperado de http://www.bing.com/search?q=A+preven%C3%A7%C3%A3o+de+Drogas+%C3%A0+luz+da+ci%C3%AAncia+e+da+Doutrina+Esp%C3%ADritaRosa+Maria+Silvestre+Santos&form=IE10TR&src=IE10TR&pc=CPNTDFJS.

SLOAN, R. P., BAGIELLA, E., POWELL, T. (1999, fevereiro). Religion, spirituality and medicine. **Lanceta,** 353, 664-667. Recuperado de 10.1016/s0140-6736 (98) 07376-0.

BONELLI, R. M., KOENIG, H. G. (2013, julho). Mental disorders, religion and spirituality 1990 to 2010: a systematic evidence-based review. **Journal of Religion and Health**, 52(2), 657-673. Recuperado de doi:10.1007/s10943-013-9691-4.

STRATTA, P., CAPANNA, C., RICCARDI, I., CARMASSI, C., PICCINNI, A., DELL'OSSO, L., ROSSI, A. (2012). Suicidal intention and negative spiritual coping one year after the earthquake of L'Aquila (Italy). **Journal Affective Disorders**, 136(3), 1227-1231. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.10.006.

VARELLA, D. (2016). **Dependência química:** Neurobiologia das drogas. Recuperado de https://drauziovarella.com.br/drauzio/Artigos/dependencia-quimica-neurobiologia-das-drogas/.

WHO (1999). **Global status report on alcohol.** Geneva: World Health Organization.

ZAITER, M. A.B., LEMOS, M. H. Z. (2011). **Psicologia aplicada à Reabilitação.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Paraná - Educação a Distância. Recuperado de http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/410/Psicologia_Aplicada_a_Reabilitacao.pdf?sequence=1.

ZEMORE, S. E. (2007). A role for spiritual change in the benefits of 12-step involvement. **Alcoholism Clinical and Experimental Research**, 31(Suppl10), 76s-79s. Recuperado de doi:10.1111 / j.1530-0277.2007.00499.x.

10. A tecnologia potencializando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências

Márcia Angelita de Lima Toscano Guerra
Sandro Augusto Reis Marques

Introdução

Nossa sociedade, contemporânea, enfrenta diariamente as mudanças impostas pela evolução tecnológica, sobretudo pelas tecnologias da informação e comunicação (TDIC'S), onde esse processo de informatização da sociedade acontece de forma crescente, levando a um processo de constante aprendizagem, possibilitando a aquisição das competências de comunicação e a interação com a tecnologia, tanto individual quanto sociais.

Hoje em dia existem muitos recursos tecnológicos para serem empregados na prática docente e, de modo geral, nem sempre os professores estão fazendo uso deles, tendo a ciência de qual é o melhor recurso ou a melhor metodologia a ser utilizada para trabalhar com sua turma, com um aluno em específico ou para abordar um determinado assunto.

A tecnologia amplia a aprendizagem e horizontaliza o acesso. Ela constrói uma ponte entre o aluno e o conteúdo, ampliando o espectro de aprendizagem, pois é atraente e inovadora, possibilitando que o uso dos recursos tecnológicos auxilie no desenvolvimento das habilidades e competências e na formação integral do ser humano.

Com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação as pessoas se tornam mais independentes, uma vez que, a utilização destas ferramentas não evidencia suas necessidades e sim suas potencialidades, criando possibilidades iguais a todas as pessoas independentemente de suas limitações.

E pensando em como esses recursos tecnológicos podem ser utilizados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, no desenvolver dos processos de pensamentos, da criatividade, do raciocínio e de potencializar outras habilidades, fica evidente a importância do trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, podemos afirmar que as tecnologias da

informação e comunicação vêm se tornando um meio de inclusão e interação no mundo, oferecendo a possibilidade de desenvolvimento das limitações impostas por sua condição fisiológica.

Dessa forma abordarei a importância do uso da tecnologia na sala de aula, para o desenvolvimento e interação de todos os alunos e em especial dos alunos com deficiências (cognitiva, auditiva, visual e motora,), da importância da escola estar preparada para realizar o trabalho com as TDIC´s, de o professor ter a formação e estar aberto a inovar suas aulas, apresentarei propostas de recursos tecnológicos e metodológicos que possam auxiliar no trabalho significativo utilizando-se de metodologias diversificadas e diferenciadas que aumentem a autoestima dos alunos, deixando a aula convencional, para um ensino vivo, colorido, eficaz e realmente inclusivo.

Desenvolvimento

As tecnologias estão presentes em nosso dia a dia, na vida social, no trabalho, no lazer, nos estudos, ou seja, permeiam globalmente a nossa existência. As crianças deste século e muitas do século anterior já nasceram em um mundo tecnológico, e comprovadamente não conseguem manter mais o interesse e a concentração nas aulas tradicionais, onde o professor expõe o seu conhecimento e espera que o aluno passivamente o receba. Cada dia, mais é necessário que o professor se inove e busque metodologias diversificadas para envolver os alunos em suas aulas e alcançar os seus objetivos educacionais.

Para Siluk (2008, p. 19), "os professores sentem que precisam diversificar os recursos metodológicos e didáticos, mas ainda não sabem como fazê-lo". Dessa forma, é importante discorrer sobre algumas formas de utilização destas ferramentas na construção do conhecimento e de como os recursos metodológicos são muito úteis para desenvolver a aprendizagem do aluno, permitindo a integração de diversas disciplinas ao uso das tecnologias.

Assim, a prática docente na questão do uso de TDIC's que, além de favorecer determinados comportamentos, influencia nos processos de aprendizagem, quando bem planejada e adequada possibilita e favorece o desenvolvimento e o aprendizado do aluno com necessidade educacional especial, e provavelmente contribuirá no seu processo de inclusão no contexto da escola regular.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca todos nós, educadores, ao grande desafio de estarmos atentos às diferenças

econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las, contudo não basta inserir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é preciso reestruturar a escola, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas para que eles tenham um serviço de qualidade. É preciso saber "como" incluir todos, ter bem clara a ideia de inclusão educacional. Essa, por pressupor a melhoria da resposta educativa da escola para todos, pode-se dizer, constitui um processo lento e gradativo.

De acordo com Mantoan (2000), as escolas que pretendem ser realmente inclusivas necessitam organizarem-se como sistemas abertos, que possibilitem a troca entre seus elementos internos e externos. Os professores necessitam de espaço em suas salas de aula e demais ambientes pedagógicos com a acessibilidade a recursos variados que possibilitem atividades flexíveis, abrangentes atendendo aos seus objetivos e conteúdos, permitindo que os alunos interajam conforme seus interesses, inclinações e habilidades.

Nesse sentido pode-se dizer que as TDIC's são recursos com grandes atrativos, instigantes e estimulantes, que favorecem a cooperatividade, o aprendizado e a inclusão, servindo de base para os ambientes de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de atividades interessantes e desafiadoras, através da informática, do computador e da internet, o que acaba favorecendo a construção de conhecimentos, pois parte do interesse do aluno que busca, explora, questiona, expande sua curiosidade, procurando e propondo soluções. O computador é uma ferramenta que atrai muito o aluno com deficiência à escola, pois ao interagir com este equipamento, ele vai adquirindo segurança e consegue abstrair e verificar a aplicabilidade dos conteúdos estudados, sem a preocupação com o erro, pois constrói seu conhecimento pela tentativa de ensaio e erro.

Proporcionar uma aprendizagem contextualizada, significativa e atrativa é fundamental numa proposta inclusiva, colocando o aluno com necessidades educacionais especiais no mundo em que se encontra e atua. É importante que seja proporcionado a eles a oportunidade de aprender, interagir, criar, pensar e ter acesso a todas as tecnologias que sirvam de auxílio para que ele possa superar as barreiras que encontra em razão de sua limitação, valorizando suas potencialidades e vencendo suas dificuldades.

A proposta de usar a tecnologia é estimular o aprendizado e incluir os deficientes no ambiente escolar, sendo importante que as ferramentas escolhidas promovam a interação entre as crianças e a ludicidade contribua para o processo de ensino-aprendizagem, o seu desenvolvimento, facilitando o desenvolvimento

motor, tanto para movimentos amplos, como para a motricidade fina, a tomada de decisões, autonomia, a criatividade, a socialização, a paciência, atenção, e o desenvolvimento de habilidades.

A tecnologia é viva, colorida e lúdica, potencializando a inclusão porque o professor não fica restrito ao uso de uma única metodologia e nem de um único recurso tecnológico, e os alunos ficam mais motivados porque conseguem desenvolver as atividades no seu ritmo, elevando a autoestima ficando notável que a aula flui e o aprendizado realmente acontece.

Segundo Valente (1997) o computador tem um significado especial para cada deficiência oferecendo uma possibilidade de desenvolvimento das limitações imposta por sua condição de deficiência.

Nos estudos de autores como Valente (1999), Papert (1994) e Negroponte (1995), conclui-se que não é só o computador, mas que as diversas mídias existentes são capazes de promover situações de aprendizagem que venham a favorecer a construção do conhecimento de forma mais atrativa, significativa, participativa e colaborativa para todos os alunos da escola regular com ou sem necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, as TDIC´s se apresentam como facilitadoras do processo de aprendizagem, devido à possibilidade de inserir na vida desses alunos conceitos não somente cognitivos, mas também a capacidade de reflexão sobre a imensa gama de informações obtidas na sociedade do conhecimento.

Assim torna-se fundamental que o profissional da educação, passe a lidar com o computador não como uma máquina de ensinar, de transmitir conteúdos prontos e sem significado para os alunos, mas como uma ferramenta que propicie avanços ao processo de ensino-aprendizagem por meio de diversos recursos tecnológicos, softwares, aplicativos, sites, que contribuam para a construção do conhecimento com projetos, personalizando o aprendizado, gerando engajamento e garantindo a autonomia dos alunos.

É importante lembrar que atualmente, não basta apenas conseguir interpretar textos escritos, é imprescindível saber interpretar a linguagem audiovisual. Nossas crianças e adolescentes passam grande parte do dia em frente aos meios de comunicação, como a televisão e smartphones, recebendo mensagens visuais através de cartazes, de outdoors, da Internet; e recebendo mensagens auditivas por meio de músicas, de programas de rádio, dentre outros, e nem sempre consegue interpretá-las de forma coerente. Para Siluk (2008) a escola deve agora

também, trabalhar estas informações geradas pelas tecnologias, trazendo-as para dentro da sala de aula.

Os recursos tecnológicos mais conhecidos são os computadores, notebooks, tablets, smartphones, televisão, rádios, CDs, DVDs, máquinas digitais que há bastante tempo, mesmo que de forma singela, utilizando-se de poucos recursos (como para digitação nos computadores, exibição de filmes, fotografar e gravar atividades, apresentar livros digitais, entre outras), fazem parte do cotidiano das escolas, porém hoje, com o desenvolvimento da tecnologia e das metodologias ativas existem inúmeros outros recursos e que se bem utilizados contribuem em muito para o trabalho docente, seja com todos os alunos ou com os que apresentam deficiências. Abaixo segue alguns dos sistemas e softwares que podem ser utilizados no trabalho com as pessoas com necessidades especiais inserindo-os no mundo digital de forma participativa respeitando seus direitos de cidadãos:

- SOROBAN VIRTUAL: ábaco de desenvolvimento lógico matemático, indicado para estudantes com baixa visão e dificuldades em operações matemáticas.

- EDITOR DE LIVRE PRANCHA: software que oferece ao aluno a possibilidade de se comunicar através de imagens e símbolos, chamados de "prancha de comunicação", sem utilizar-se da fala nem de gestos.

- HADMOUSE: software desenvolvido por um Grupo de Robótica da Universitat de Lleida, na Espanha que permite que pessoas que não tenham os movimentos dos braços ou mãos possam usar o computador e navegar pela internet sem ajuda de outras pessoas, através de piscadelas e movimento da boca mover o mouse pela tela. Usado em conjunto com o teclado virtual, é possível digitar um texto utilizando seus olhos e boca.

- DOSVOX: é um sistema destinado a auxiliar o deficiente visual a fazer uso de microcomputadores, através do uso de sintetizador de voz, o sistema conversa com o deficiente visual em Português, sem sotaque, e dá a ele muitas facilidades que um usuário vidente tem. Foi desenvolvido no Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro e é indicado para quem possui deficiência visual e dificuldades de leitura e escrita.

- NVDA: é um software de código aberto, que permite que cegos e pessoas com problemas de visão ou motor utilizem um computador comunicando-se com o que está na tela, através de uma voz sintética ou Braille.

- SIMON: Controle de computador através da voz. Indicado para quem tem deficiência motora.

- JECRIPE: Significa Jogos de Estímulo CRIados para Pessoas Especiais. O objetivo é através dos games fazer a estimulação das pessoas com diferentes necessidades especiais.

- MECDAISY: é um software desenvolvido pela UFRJ que possibilita a leitura / audição de livros no formato Daisy. O formato Daisy – Digital Accessible Information System – é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis. Ao contrário dos áudio-books, o MECDaisy permite a navegação facilitada pelos livros e maior interação no momento da leitura, possibilitando a localização de termos e palavras, navegação ágil pelo índice do livro, inclusão de notas, tudo isso através de orientações verbalizadas pelo próprio sistema. Indicado para alunos com deficiência visual e dificuldades de leitura e escrita.

- MICROFÊNIX: é uma ferramenta capaz de proporcionar que deficientes motores utilizem o computador, realizem trabalhos, joguem, naveguem na internet, através do controle da voz ou som.

- EUGÊNIO: preditor de texto. Para quem tem dificuldade de leitura e escrita.

- HOLOS: É um Sistema Educacional cujas principais finalidades estão voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, linguísticas, socioafetivas, motoras e educação em direito e cidadania, por meio de uma grande variedade de atividades, conforme as necessidades de cada aluno, para atingir seu desenvolvimento global. É indicado para o trabalho com deficientes intelectuais e para pessoas com dificuldades de aprendizagem.

- JAWS SCREEN READING SOFTWARE: um programa de auxílio para deficientes visuais, composto por um sistema de leitura de telas exibidas no computador e sintetizador de voz para reconhecimento de comandos efetuados por parte do usuário, conta com suporte para fornecer uma opção de saída em Braille ao invés de leitura. A ferramenta oferece auxílio em dezessete idiomas, inclusive para o português brasileiro.

- WINDOWS WYES – é um pacote projetado especialmente para usuários com deficiência visual. Fornece acesso completo a praticamente todas as aplicações instaladas no Microsoft Windows, como editores de texto, web browsers, e e-mail. O programa é compatível com teclados especiais e a maioria das versões do Microsoft Office, Acrobat Reader, bem como o Mozilla Firefox e uma infinidade de outros aplicativos.

- ORCA: é o leitor de tela que vem pré-instalado na maior parte das distribuições Linux. Ele conta com várias combinações de fala, além de suporte a Braille e uma lente de aumento acoplada. O software foi desenvolvido para ajudar os deficientes visuais ou que não podem utilizar o mouse para ter acesso aos computadores.

- VIRTUAL VISION: possibilita a leitura na tela do computador para que o usuário saiba o que está produzindo e acessando. O Virtual Vision "varre" os programas em busca de informações que podem ser lidas para o usuário, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo.

- O BRAILLE FÁCIL: Software criado para tornar mais prático e acessível à confecção de documentos impressos em linguagem Braille. O texto pode ser digitado diretamente no Braille Fácil ou importado a partir de um editor de textos convencional. O editor de texto utiliza os mesmos comandos do NotePad do Windows. Com algumas facilidades adicionais. Uma vez que o texto esteja digitado, ele pode ser visualizado em Braille e impresso em Braille ou em tinta (inclusive a transcrição Braille para tinta).

Como vimos é possível contar com o apoio de uma série de ferramentas, projetadas e desenvolvidas especificamente com o intuito de auxiliar nesse trabalho de inclusão e no desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Outro recurso que vale a pensa mencionar é o WEBQUEST que permite que o educador possa trabalhar de forma explorativa e orientada, com interdisciplinaridade, de modo planejado e orientando o aluno na sua aprendizagem, Viana (apud SILUK, 2003, p. 28) afirma que, "Webquest é uma metodologia que engaja os alunos e professores no uso da Internet, voltada para o processo educacional, estimulando a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento dos professores, a produção de materiais e o protagonismo juvenil."

O Ministério da Educação e da Cultura (MEC) já fez decretos e leis sancionadas pelo Governo Federal assinalando o quão favoráveis podem ser as tecnologias à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, e criou alguns planos e programas para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, através do acesso à informação e comunicação, sendo alguns recursos para utilização pelos alunos que estão incluso na sala de aula regular e outros para utilizarem na sala de recursos multifuncionais. Alguns exemplos: lupa eletrônica, softwares que fazem a leitura da tela, ampliadores de tela (no caso dos alunos com baixa visão), hardwares linha Braille,

agendas eletrônicas, plano inclinado/suporte para a leitura, softwares que transformam a fala em escrita visual no computador e sites destinados a libras.

Primeira mesa digital chama-se PlayTable foi construída no Brasil, sendo interativa e multidisciplinar, com jogos e aplicativos projetados por educadores e especialistas em diversas áreas, justamente para utilizar a linguagem mais propícia para as crianças e para manter o conteúdo adequado às diretrizes do MEC. A tela é sensível tanto ao toque humano, quanto a outros materiais, como plástico, feltro e metal, de fácil usabilidade em diferentes níveis de aprendizado, entre outras características, ela é considerada uma eficaz tecnologia para inclusão, promovendo a acessibilidade, fazendo a sua parte para incluir os diferentes e reduzir as deficiências sociais.

Além dessas ferramentas digitais que têm um grande potencial de engajar os alunos nas práticas de aprendizagem, quando falamos em ambientes inclusivos, é comum pensarmos em tecnologias assistivas, pois na medida em que o computador e a Internet passam a fazer parte do dia a dia das pessoas, a permear todas as culturas (LEVY, 1999) e a favorecer a comunicação e a execução de diversas atividades, os recursos de tecnologia assistiva relacionados à área computacional também apresentam grande evolução, proporcionando novas oportunidades às pessoas com deficiência, trazendo benefícios para esses usuários.

A tecnologia assistiva na educação inclusiva possui característica interdisciplinar e pode ser trabalhada utilizando recursos, práticas e estratégias que tenham como intuito promover a participação e desenvolvimento de pessoas com deficiência, objetivando que a tecnologia seja uma ferramenta a mais oferecida pela escola para que o estudante possa ter maior autonomia e independência, além de possibilitar a inclusão social. Agora, o que garante a efetividade da tecnologia na educação inclusiva são os recursos que serão utilizados para melhorar a capacidade funcional de um estudante com deficiência e o planejamento do professor definindo seus objetivos.

Na área educacional, a presença da tecnologia assistiva, é um elemento que ganha notoriedade no sentido de proporcionar a abertura de novos horizontes para a eficácia nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, muito bem salientados por Bersch (2006, p. 92), quando diz que “a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a “fazer” tarefas pretendidas nela, encontramos meios de o aluno “ser” e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento”.

A utilização de tecnologias assistivas com acessibilidade permite ter equidade de condições, desenvolvimento da autonomia e promove a inclusão digital, educacional e social, pois diferente de uma aula expositiva, em que só alguns alunos conseguem reter a informação, e tendo esse caráter de ensino híbrido facilita a inclusão de alunos com deficiência.

Falando-se de ensino híbrido, existem dois métodos mais populares da utilização do ensino híbrido: são os modelos sustentados e os modelos disruptivos. Enquanto no primeiro método há uma junção do ensino híbrido ao ensino tradicional, no segundo há um rompimento total do viés tradicional, focado na substituição dos métodos já utilizados por uma abordagem mais moderna e inovadora da educação. Hoje, nas escolas, o modelo mais utilizado é o modelo sustentado, que segue as seguintes características:

- Rotação por estações: a sala de aula é dividida por estações, cada uma com uma proposta de atividade, onde os alunos devem passar por todas elas, de modo que completem os desafios e passem para as próximas estações (fases), que são dependentes e se completam.

- Rotação individual: propostas são individuais e personalizadas, sendo trabalhadas as dificuldades específicas de cada aluno, sendo que não há a necessidade de completar todas as propostas, apenas aquelas nas quais o aluno sinta-se confortável e reflitam sua necessidade.

- Sala de aula invertida: é valorizado trazer para a escola as dúvidas obtidas no meio externo, ou seja, cabe aos alunos buscarem "pautas" para as aulas, mas fora da escola. Com as informações em mãos, a turma – com ajuda do professor – elabora o planejamento das aulas, levando em conta todo o conhecimento obtido. Uma vez discutido o conteúdo, os alunos têm autonomia para utilizar os recursos digitais, dentro e fora do âmbito escolar, a fim de aprimorar e obter novos conhecimentos sobre o tema.

- Laboratório rotacional: são as ferramentas mais populares do ensino híbrido, onde é utilizado laboratórios de tecnologia como complementação à sala de aula, sendo o professor responsável para adequar o período de utilização em cada um dos espaços (salas e laboratórios), de modo que os recursos sejam totalmente aproveitados; no caso dos laboratórios, as ferramentas online; no caso da sala de aula; os conteúdos orais e escritos ministrados pelo educador.

Para que venha deixar de ser um sonho e se torne uma realidade, as escolas e os professores devem estar bem preparados para a implementação do ensino híbrido, conscientizando do importante papel de educar um ser humano,

formar um cidadão, tendo uma estrutura física ideal para o uso de novas tecnologias, como os laboratórios de informática, por exemplo, e os educadores abertos à utilização da nova metodologia, realizando formação e planejamento bem elaborado com objetivos claros.

A inclusão digital dos alunos com deficiência não exige, para esta ou aquela deficiência um ensino específico, a proposta de aprendizagem deve levar em consideração as habilidades e interesses, explorando os talentos individuais, a fim de proporcionar um ensino de qualidade, respeitando suas limitações, desenvolvendo suas potencialidades, habilidades e competências.

Assim, entende-se que o uso das tecnologias da informação e da comunicação potencializa de maneira significativa a aprendizagem de pessoas com deficiência, pois neste ambiente o aluno é considerado o centro do processo de ensino, tem acesso a recursos diferenciados e apropriados às suas necessidades, educadores bem formados e conscientes do trabalho a ser realizado, podendo afirmar então, que a educação de pessoas com deficiência e tecnologia pode caminhar na mesma direção, com um único objetivo, a inclusão.

Considerações Finais

A criança chega à escola carregada de informações, dispostas a compartilhar com todos seus conhecimentos, inclusive os tecnológicos, dessa forma para que haja uma aprendizagem significativa, a escola precisa estar preparada para recebê-la. Para isso, é necessário considerarmos as tecnologias como recursos educativos, e que este aluno está inserido numa cultura digital e necessita de um ensino realmente voltado à educação do século XXI.

A criança com necessidade educacional especial também faz parte desse mundo tecnológico. Ela está em constante contato com diversas mídias e tecnologias no seu dia a dia, e justamente por ter algumas limitações que podem se tornar em barreiras para o aprendizado, é fundamental desenvolver recursos de acessibilidade como forma possível de eliminar as barreiras causadas pela deficiência e, assim inserir esse indivíduo nos ambientes propícios para a aprendizagem, proporcionados pela nova cultura tecnológica na qual a sociedade está inserida, sendo então estimulado a usar todo tipo de ferramenta tecnológica que a escola tiver a oferecer.

O avanço das tecnologias da informação e comunicação que potencializam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências é gigante,

porém a apropriação dessas novas ferramentas não é suficiente, é necessária a mediação, pois na relação aluno-tecnologia cabe aos professores adquirirem aptidões para que sejam mediadores, através da sua presença real ou virtual, estabelecendo desafios, explorando a vivência de valores e sentimentos, conceitos que só podem ser construídos por seres humanos. É de responsabilidade da educação oportunizar a interlocução de saberes de todos os modos possíveis.

Concluindo, uma pessoa com deficiência pode realizar muitas tarefas, desenvolver muitas habilidades e competências, mas para isso, muitas vezes necessitará de alguns recursos, e este trabalho, buscou enfatizar o uso das tecnologias como uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, sempre mediados por um professor que se utiliza das TIC´s e de metodologias diversificadas para atingir seus objetivos. Portanto, considera-se que este estudo foi relevante ao apontar os benefícios que as TICs em conjunto com as estratégias pedagógicas podem propiciar às pessoas com necessidades especiais, como ferramenta no processo de desenvolvimento integral do cidadão.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso.2015.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. **Assistiva: tecnologia e educação.** Disponível em: http://www.assistiva.com.br/ca.html. Acesso em 16 mar 2020.2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília.2010.

MACHADO, R.; BERSCH, R. **Tecnologias Assistidas – TA**: aplicações na educação. Santa Maria: UFSM.2010.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler (org.) **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna.2000.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG.1998

NEGROPONTE, N. **Vida Digital.** São Paulo: Companhia das Letras.1995.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed.1994.

SILUK, A C. P. **TIC's Aplicadas à Educação**. Santa Maria: UFSM.2008.

VALENTE, J. (org.). **O computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: UNICAMP.1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.1987.

WOJCICKI, E. **Moonshots na Educaçaõ: Ensino híbrido e aprendizagem colaborativa na sala de aula.**São Paulo: Panda Educação. 2019.

11. DAS METODOLOGIAS ATIVAS FORMAS INOVADORAS DE APRENDIZAGEM

Cinthya Amaral Santos
Marcia Martins da Cunha Carvalho
Renata Assumpção Marmori Cruccioli

Introdução

O graduando, de qualquer curso superior, entre eles o bacharelado em Direito, faz uma reflexão sobre como o docente transmite suas aulas. Questiona-se, se o professor está em constante aprendizado, se o conteúdo ministrado está em conformidade com o plano de curso e tantas outras perguntas pertinentes, principalmente o que diz respeito as metodologias aplicadas.

Os projetos pedagógicos do curso de direito têm valorizado a teoria excessiva e é muito comum, no meio acadêmico do curso, docentes que exercem outras funções, mas por terem conhecimento jurídicos, acabam entrando para o mundo da docência universitária. Não basta ser mestres ou doutores, a didática é essencial para trabalhar as habilidades e competências e assim consolidar o futuro perfil do egresso.

O presente artigo tem como objetivo estudar sobre as metodologias ativas e eficácia das mesmas para o curso de direito. O método utilizado foi a pesquisa de campo, com aplicação de questionários para os alunos do curso de Direito de uma instituição de ensino superior, em Goiânia. Foram elaboradas cinco perguntas abertas para que o discente pudesse expor sobre as metodologias, horas de estudos e também sobre a efetividade das metodologias ativas para o curso de direito.

Das metodologias ativas

Antes de se falar sobre novas metodologias, é importante destacar qual o papel do educador. Não basta apenas expor, por horas, conhecimentos teóricos, mas é necessário que se desperte no alunado a curiosidade, a inquietação para o

ensino aprendizagem. Paulo Freire (1982) já especificava que o ensino-aprendizagem se reflete em uma relação triangular, sujeito-objeto-sujeito, ou seja, o conhecimento não pode findar no objeto, mas sim no próprio sujeito, pois essa relação se prolonga para um terceiro sujeito, a partir do momento em que é transmitida.

Em relação aos cursos universitários há uma grande preocupação a respeito da competência profissional do docente e quais metodologias os mesmos usam no ambiente de sala de aula. Faz-se necessário que haja meios que permitam a existência de uma dialética agregada a prática, ou seja, uma união entre conhecer, ensinar e aprender.

A partir desse ponto surgiram novas técnicas de ensino-aprendizagem, que se chamam Metodologias Ativas, cujo estudo é o objetivo dessa pesquisa. A pergunta que se faz é, o que são essas metodologias e como as mesmas podem ser utilizadas nos cursos jurídicos. O conceito fundamentou-se nas ideias de John Dewey, na década de 1930, com a intenção de formação de alunos mais ativos, bem como a construção do conhecimento diferenciados, com o intuito de superar as aulas expositivas tradicionais.

Essas novas técnicas surgiram com a finalidade de suplantarem a reprodução e memorização do conteúdo de ensino. Destaca-se que com a aplicação desses processos inovadores, o professor deixa de ser o centro as atenções, o único de detém o conhecimento e se transforma na figura do facilitador da aprendizagem. Em sentido inverso o aluno passa a ser o foco e apresenta suas necessidades e interesses (LOPES, 2015).

Essas novas metodologias são usadas para confrontar o ensino tradicional que é utilizado nas faculdades, qual seja, a retenção de informações teóricas, um currículo de disciplinas extenso e fragmentado e as avaliações que exigem memorização para que se alcance êxito. Acredita-se que esses métodos vêm se tornando obsoletos e levam o aluno a adquirir uma visão estreita da realidade, por isso o maior desafio é aprimorar a autonomia individual do estudante, gerando uma educação macro e que seja transdisciplinar (MELO; SANT'ANA, 2012, p. 329).

Tipos de metodologias ativas

Existem várias formas de metodologias que podem ser implantadas. A quantidade de tipos não sugere que se possam usa-las em todos os cursos, por isso em cada graduação devem ser adequadas conforme as condições

epistemológicas dos projetos pedagógicos. As principais são: Metodologias ativas de aprendizagem para uma sala de aula inovadora; *Peer instruction; Flipped classroom; Blended learning* e *Team beased learning.*

Estratégias inovadoras

Existem 08 estratégias básicas para que se faça uma sala de aula inovadora, onde o aluno passa a ser o protagonista e o professor será apenas uma espécie de orientador. Essas novas proposta de metodologias tiram o discente da condição de ouvinte, para a condição de participante que interage no processo de aprendizagem.

Uma das estratégias é o uso dos recursos tecnológicos que estão disponíveis, principalmente a internet. É necessário que a currículo escolar passe a se adaptar as novas realidades e repensem o modo de ensinar. As redes sociais são caminhos capazes de atrair jovens graduandos, e ajudar na inserção do aluno em um processo educacional (SENA, 2016). Outra forma existente são os jogos. Haguenauer (2007) ensina que o jogo desenvolve a parte cognitiva do cérebro e assim desenvolve novas habilidades, como identificar, comparar, relacionar e também interferir. Destaca-se, ainda a criatividade, sociabilidade e perseverança entre grupos.

Um outro método bastante utilizado é a Flipped Classroom, ou em português, sala de aula invertida. Essa metodologia equivale a um conjunto de ações em que se explora o conteúdo e tem por base o exercício da performance do próprio aluno. É uma inovação que mesmo utilizando de abordagens tradicionais estimula o estudo individual e o discente passa a ter um maior aproveitamento do tempo em sala de aula e na colaboração professor-aluno.

Consiste na inversão da regra básica de estudo-avaliação-ensino, pois o estudante é que irá se preparar anteriormente para a aula e se preparar para o conteúdo a ser ministrado, tornando o espaço ativo, pois haverá perguntas, discussões e também atividades práticas e assim o professor ao questionar, antes mesmo de explicar pode verificar as dificuldades dos seus alunos (ELI, 2016).

Existe um questionamento tanto dos docentes, quanto discentes a respeito de como estas metodologias, ou algumas delas, podem ser utilizadas no curso de direito, por ser o mesmo, uma graduação com características teóricas, baseada no uso de leis, normas, doutrinas e jurisprudências. No Brasil há basicamente um ensino em que a principal fonte do direito é a lei criada pelo Estado, e

o estudo, de forma exaustiva prioriza uma metodologia dogmática e formal do direito positivo. Os discentes são meros expectadores, ouvintes passivos, que só interagem no ambiente de sala de aula quando autorizados pelo professor, quando permite que eles façam alguma pergunta. O professor passa a ser apenas um repetidor de doutrinas, leis e reproduzem a bibliografia básica sugerida no plano de ensino (MELO, 2018).

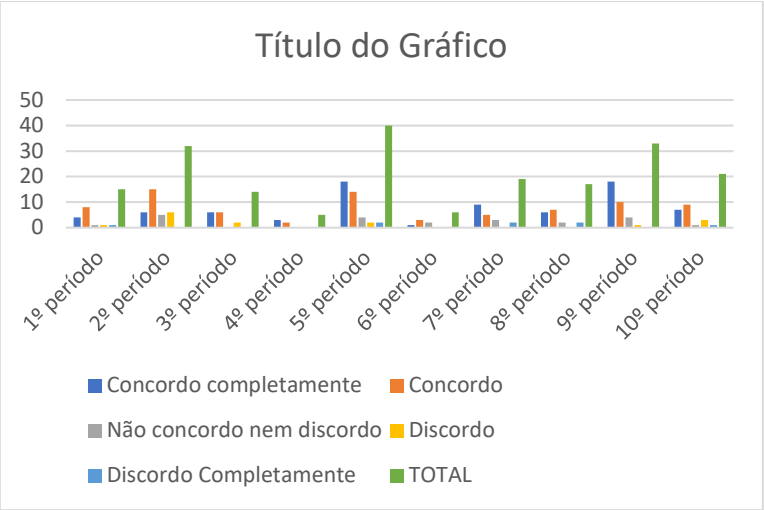
Da discussão dos resultados

Foram entrevistados 202 alunos do curso de direito de uma instituição de ensino superior, localizada na cidade de Goiânia, de todos os períodos do curso, que responderam 5 perguntas referente ao estudo, tempo de estudo e também sobre o uso das Metodologias Ativas.

Dedicação dos alunos aos estudos e o uso das metodologias ativas

A primeira pergunta analisou se o aluno do direito tem a responsabilidade de, pelo menos por uma hora diária, dedicar aos estudos em casa, fora do ambiente da sala de aula. O gráfico 1 gerou os seguintes resultados:

Gráfico 1. Análise gráfica da questão 01



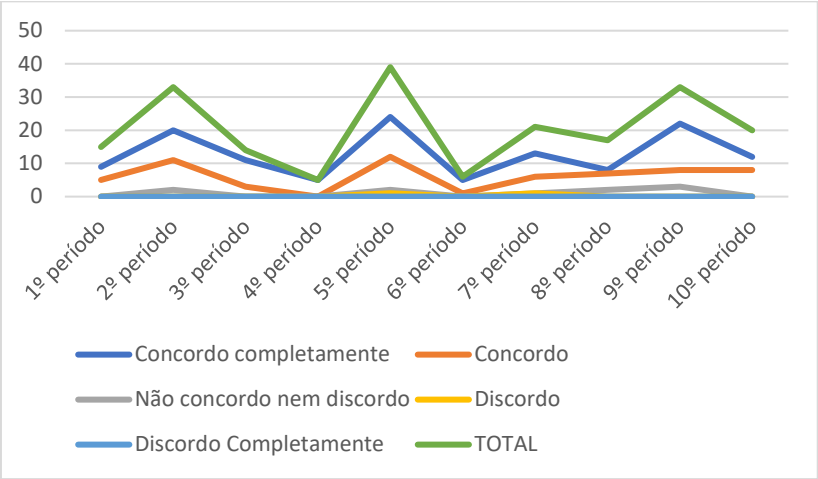
Fonte: Cinthya Amaral

Os discentes teriam que responder se concordavam completamente, se não tinham opinião formada, se discordavam completamente, concordavam ou discordavam. Os alunos do primeiro ao décimo período do curso de direito expuseram suas opiniões e os resultados geraram a seguinte interpretação. O maior índice de discentes que disseram que concordam que devem estudar pelo menos uma hora em casa diariamente foram dos alunos do 5º e 9º períodos, com 18 respostas assinaladas no "Concordo Plenamente".

Os outros períodos tiveram índice baixo nessa resposta, o que pode indicar que quem está se dedicando um pouco mais aos estudos fora do ambiente de sala de aula, é um período inicial e o nono período, pois o aluno já nessa etapa pode prestar o Exame da Ordem.

Também foi questionado aos discentes se os mesmos estavam satisfeitos com o curso que escolheram para sua futura carreira profissional. O gráfico 2 fez a seguinte abordagem.

Gráfico 2. Análise gráfica da questão 02



Fonte: Cinthya Amaral

Pela análise gráfica percebe-se que a grande maioria dos discentes estão gostando da graduação que escolheram. As cores azul claro e verde representam o quantitativo que marcaram as expressões "Concordo plenamente" e "Concordo". Os períodos que tiveram maior índice de aprovação foram o segundo período com registro de 20 alunos; quinto período com 24 aprovações; nono período com 22 alunos que concordam plenamente com a opção de graduação que fizeram e o

sétimo período em que 13 discentes deram uma resposta positiva ao questionamento.

A tabela 1 e 2 abaixo demonstra que as respostas negativas tiveram praticamente índice zero. Diante dessa realidade, percebe-se que o discente, vem escolhendo o curso de direito, por realmente gostar da área das Ciências Sociais Aplicadas e do conteúdo a ser estudado e principalmente por ser a carreira escolhida para a sua futura profissão.

Tabela 1. Satisfação do Aluno em relação ao curso escolhido

	Concordo completamente	Concordo
1º período	9	5
2º período	20	11
3º período	11	3
4º período	5	0
5º período	24	12
6º período	5	1
7º período	13	6
8º período	8	7
9º período	22	8
10º período	12	8

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 2. Satisfação do discente em relação ao curso escolhido

	Concordo completamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
1º período	9	5	0	0
2º período	20	11	2	0
3º período	11	3	0	0
4º período	5	0	0	0
5º período	24	12	2	1
6º período	5	1	0	0
7º período	13	6	1	1
8º período	8	7	2	0
9º período	22	8	3	0
10º período	12	8	0	0

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação ao uso das metodologias as ativas, os discentes tiveram a oportunidade de opinarem sobre o desenvolvimento dessas novas técnicas para aprimoramento do ensino-aprendizagem. As respostas concedidas geraram os seguintes resultados, conforme tabela 3:

Tabela 3. Uso de metodologias ativas

Concordo completamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
9	6	0	0
15	10	4	2
7	2	3	0
4	0	1	0
15	15	8	2
3	2	1	0
12	7	1	0
10	5	1	0
8	17	6	1
6	7	5	1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados apresentados demonstram que uma grande maioria dos acadêmicos, total de 89 alunos, percentual de 44% dos entrevistados, concordam que devem ser aplicadas novas metodologias em sala de aula. Esses números podem levar a crer que o discente está procurando um novo modo de estudo do curso de direito, em que não seja aplicada apenas a teoria, com excesso de conteúdo. Destaca-se também, que 35,14% dos acadêmicos concordam com o uso das metodologias ativas, o que somando equivale a um percentual de 80% dos alunos entrevistados. Um índice de apenas 14,85% não teve opinião formada em relação a utilização pelos professores de outras técnicas inovadoras. Esses discentes não souberam informar se a técnica tradicional será melhorada com as novas técnicas inovadoras, portanto não concordam ou discordam do uso.

O sujeito da pesquisa também foi questionado a respeito da sua dedicação e compromisso para com os estudos, incluindo o processo de aprendizagem fora da sala de aula. A tabela 4 revelou os seguintes resultados:

Tabela 4. Dedicação e compromisso para com os estudos

	Concordo completamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
1º período	8	5	1	1
2º período	10	20	2	0
3º período	6	6	2	0
4º período	4	1	0	0
5º período	20	16	1	2
6º período	2	4	0	0
7º período	13	6	1	0
8º período	7	7	2	0
9º período	22	10	1	0
10º período	7	12	1	0

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação a esse questionamento, 99 alunos, que equivale a 49% do total consideram-se possuir dedicação e compromisso exímios para com os estudos do curso. Outros 75 discentes responderam que apenas concordam, o que gera uma suposta hipótese de esses alunos estudam, mas não se dedicam tão eficazmente quanto os anteriores. Apenas 11 alunos, 5,44%, não sabem precisar, pois assinalaram a assertiva em que está previsto, o não concorda, mas também não discorda, o que dá uma hipótese de serem alunos, que estudam em algum momento do curso, possivelmente em épocas de avaliações. Em uma última análise, buscou-se saber se a faculdade proporciona novas aprendizagens aos alunos. Os resultados geraram os seguintes resultados, conforme tabela 5:

Tabela 5. Novas Aprendizagens

	Concordo completamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Completamente
1º período	7	5	2	1	0
2º período	7	14	8	1	2
3º período	4	3	3	1	3
4º período	2	2	1	0	0
5º período	13	10	12	3	1
6º período	2	3	0	1	0
7º período	6	5	6	1	2
8º período	5	2	5	2	3
9º período	11	12	8	2	0
10º período	4	8	3	3	3

Fonte: Elaborado pelas autoras

Um total de 61 alunos, 30,1%, concordam plenamente que a faculdade se utiliza de novas técnicas de aprendizagem. Outros 64 alunos, 31,68% apenas concordam. Dá-se destaque para uma quantidade significativa de 47 alunos que não responderam de forma efetiva, não sabendo precisar se concordavam ou não. Apenas 15 alunos, apresentaram discordância e 14 discordâncias totais nas atualizações metodológicas do curso de direito, que devem ser empreendidas pelas faculdades.

Esses resultados mostram que as instituições de ensino superior estão fazendo mudanças em relação as metodologias aplicadas e o termômetro para essa avaliação são as próprias respostas dos discentes, que em sua grande maioria 61,69% deram destaque a aplicação de novas técnicas de aprendizagem.

Conclusão

A pesquisa sobre a percepção dos acadêmicos de ensino superior sobre o uso de metodologias ativas não teve qualquer pretensão de esgotar o tema, ou generalizar os resultados encontrados, uma vez que os questionários a respeito da utilização desses novos métodos de aprendizagem foram realizados em uma única instituição.

O importante a se destacar é que através das respostas dos estudantes foi possível verificar a importância do estudo para os discentes, o uso de novas metodologias e o tempo dedicado à graduação escolhida, no caso em questão o bacharelado em direito.

Deu-se destaque para a consciência que o professora universitário deve ter nas inovações em relação as práticas pedagógicas, para que assim se forme uma parceria com os alunos, o que fará com que o mesmo aproxime o conteúdo da vivência dos acadêmicos, no dia a dia, o que é extremamente importante para a compreensão das disciplinas, principalmente nos que diz respeito a curso em que a teoria é dominante.

Foram feitas 02 perguntas subjetivas para que os alunos defendessem seu posicionamento em relação ao uso de metodologias ativas em sala de aula por parte dos professores, bem como se os conteúdos ministrados produzem aprendizagem. Os resultados mostraram que a grande maioria dos estudantes acreditam e concordam que a aprendizagem será bem melhor aproveitada, se houver o uso de novas técnicas de ensino.

Também foi perguntado aos discentes em relação ao comprometimento em relação aos estudos e se os mesmos estavam realmente satisfeitos com o curso escolhido. Pelos resultados apresentados concluiu-se que a grande maioria dos estudantes, conforme gráficos e tabelas acima apresentados, deixaram claro que o curso de direito traz uma satisfação pessoal aos acadêmicos, ou seja, a escolha foi realizada, pois os alunos têm aptidão para os conteúdos ministrados.

O que se percebe é que a docência no Ensino Superior, de forma específica, no curso de direito, é um desafio constante e assim o professor tem que estar disposto a compartilhar com seus alunos o processo educativo, no sentido de democratizar o espaço da sala de aula. A democratização é um processo gradativo, mas que deve tornar-se um pressuposto e requisito obrigatório para a prática pedagógica e também a pesquisa, inovações que com certeza irão contribuir ativamente para a descoberta de uma intelectualidade e autonomia do acadêmico do curso de direito.

Referências

EDUCAUSE Learning Initiative (ELI). **7 Things you should know about flipped classrooms**. 2012. [cited 2016 Oct 19]. Available from: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação:** diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães) – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

HAGUENAUER, C.J. ET AL. Uso de Jogos na Educação Online: a Experiência do LATEC/UFRJ. **Revista Educa Online**. LATEC/UFRJ, 2007. Disponível em: http://files.faculdadede.webnode.com.br/200000029-1bf3c1de7c/Uso%20de%20Jogos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Online%2 0-%20a%20Experi%C3%AAncia%20do%20LATEC-UFRJ.pdf.

LOPES, Rosemara Perpetua. Metodologias Ativas. *In:* SEMANA DE LICENCIATURA, 12.; SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA 3.; ENCONTRO DE EGRESSOS DO MESTRADO A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1.,2015, Jataí. **Anais [...].** Jataí: UFG/Jataí; IFG, 2015.

MELO, B. C.; SANT'ANA, G.**A prática da metodologia ativa:** compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. Brasília, v. 23, n. 4, jun.2012. Disponível em: http://www.escs.edu.br/pesquisa/revista/2012Vol23_4_5_ApraticaMetodologiaAtival.pdf.

MELO, Celso Eduardo Santos de. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves Relatos da Experiência na Faculdade Ages. **Revista de Graduação USP**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 107-112, 2018. DOI: 10.11606/issn.2525-376X.v3i2p107-112. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/147920. Acesso em: 22 jan. 2019.

SENA, C.A.B. **Escola Conectada:** desafios e perspectivas. CINTEDI, 2016. Disponívelem:http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_S A2_ID4091_22102016194931.pdf.

12. LOOPINGS E GIF´S NA SALA DE AULA

Wayner Tristão Gonçalves

Introdução

A aceleração tecnológica e social indica novidades constantes, sendo representada em imagens cada vez mais instantâneas, repetitivas e simultâneas, a democratização no acesso a telefones com câmera e acesso à internet ampliam ainda mais a necessidade de produção e troca de imagens sendo que parte da interação cotidiana ocorre através de toques imediatos em telas, botões ou sensores.

As imagens cíclicas se tornaram na atualidade um dispositivo cotidiano de comunicação e (re)produção de significados. O *gif* é criado nesse contexto comunicativo, resultante da abundante representação de imagens difundidas pela rede, ele afeta e redefine uma estética para as imagens digitais que permeiam a vida atual. A ocorrência da repetição tende a criar uma homogeneização e padronização da imagem, desse modo esvaziando a imagem de sentido e alterando a percepção dos conteúdos, da estética e dos processos implícitos na obra. Essa tendência de virtualização da comunicação elimina o indicial em uma primeira instância e logo o real, assim como os processos imaginativos que necessitam uma temporalidade própria de construção. O retorno da imagem em si mesma, provoca uma permanente aparição da imagem, mas logo se presta a uma percepção diferenciada: o *looping* é intrínseco à imagem, ela existe enquanto repetição. Cada vez mais a tecnologia digital disponibiliza ícones animados para utilização em comunicação, marketing ou lazer. As logomarcas e os ícones de aplicativos, programas de computador, games, filmes e outros produtos da indústria cultural se tornaram imagens cíclicas, seja pela atenção necessária a sua compreensão, seja pela transitoriedade do símbolo que retorna sobre si mesmo. Tão difundido no meio digital, o *looping* que opera na transformação de narrativas é percebido na ampliação de filmes com a temática do retorno e os próprios games que foram criados baseados no *looping*, que cada dia se assemelham mais à filmes em sua concepção narrativa, mesmo que sejam obrigados a utilização do retorno no caso de morte do protagonista do jogo. Parte ontológica da informática, o *looping* atua

desde a criação dos primeiros computadores que deveriam agir repetidamente na obtenção de dados. A programação digital, com seus retornos constantes parece ampliar a cada dia sua característica redundante contaminando cada vez mais outras linguagens e estéticas. Diante da crescente produção e popularização das narrativas cíclicas, é possível repensar os desdobramentos do *looping* na criação de imagens em movimento de pequena duração.

Muito tempo na representação humana, a circularidade da imagem está presente e explicitada em várias formas pictográficas encontradas na antiguidade (fig.1 e 2) modificando apenas o suporte (pedra, pintura, cinema, *gif*). Seja através da representação da circularidade através de mandalas, ouroboros e representações radiais, seja pelo *looping* da imagem em movimento. A digitalização fortalece a noção de *looping*. Com um aplicativo de celular é possível criar a eternidade de uma imagem com alguns cliques, dessa forma traz uma noção de tempo e de eternidade conforme retorna ao ponto inicial. Esse tipo de representação está em símbolos encontrados em vários momentos pré-históricos, que mostram representações bidimensionais da circularidade.

Figura 1. Arevakhatch – Templo de Garni, Armenia, séc. M. AC.

Figura 2. Roseta – Túmulo de Abd-el Kourneh, Tebas, Egito, M. AC

Até o final do séc. XIX o *looping* mantinha uma analogia ao suporte. Dispositivos ópticos mecânicos (brinquedos ópticos) como fenacistoscópio, zootropo, entre outros, mantinham a forma circular, na qual a primeira imagem selecionada sugeria uma continuação com a anterior e com a posterior, determinando assim o retorno à imagem inicial através de um movimento aparente. Estes dispositivos à princípio são desenvolvidos com intenção científica de analisar a percepção humana através do movimento (logo passam a compor um repertório de entretenimento em feiras e exibições públicas). Os efeitos estudados baseiam-se na formação de pós imagens, e de atrasos na percepção retiniana. Pesquisadores como Purkinje, Plateau, Fechner, Max Wertheimer desenvolveram teorias da percepção que descrevem a forma como o olho humano percebe estas sensações óticas.

A característica ilusão apresentada por estes dispositivos ópticos foi fundamental para a construção de uma visão moderna que estava sendo formada pela modificação dos transportes, das comunicações, da urbanização e da economia. Essa passagem da óptica geométrica dos séculos anteriores à óptica fisiológica do séc XIX propiciou uma visão subjetivada, própria a cada observador. É a mudança de um modelo universalista proposto pela câmara obscura, onde o corpo estava separado da imagem observada, para um modelo subjetivo, no qual o corpo interfere diretamente na percepção da imagem.

Foi com a película cinematográfica, já nos primeiros cinemas, que houve um retorno à linearidade: há uma ponta inicial, o começo do filme e no final cessa a duração do suporte, da mesma forma que geralmente cessa a duração da narrativa nestes primeiros cinemas. A volta constante à primeira imagem no caso dos brinquedos ópticos cria a circularidade. Para se definir uma estética própria da repetição é possível remeter à circularidade imanente na representação do tempo, relacionando o cinema, a roda e o relógio.

Os *gif*´s ainda são uma novidade e se torna necessário compreender suas especificidades e categorias estéticas, ao contrário de filmes e dispositivos cinematográficos que são amplamente analisados. Existem algumas características inerentes ao *gif*, mas será que estas categorias são suficientes para transformá-lo em linguagem? O choque faz parte do cotidiano, sendo um dos elementos mais responsáveis pela atenção. O *gif* enquanto representação desse choque sugere a atenção. Entretanto, o *looping* com sua eternidade, carrega uma questão de desatenção, de transe. Como associar o *looping* ao *gif*, além de sua especificidade formal? Sendo o *gif* é um instante visual, sua duração é tão mínima quanto o choque. Será necessário o mínimo de dois *frames* para trocar a imagem

percebida. Para dar a noção de eternidade do movimento, é necessário que não haja dobras se perceba a interrupção na duração. Esse efeito de voltar a imagem inicial é denominado *looping*. Quanto maior a duração do ciclo, para retornar à imagem inicial, maior a possibilidade de desenvolver uma narrativa. Elementos comuns nas redes sociais devido a sua fácil assimilação, os *gif´*s tendem a reproduzir fatos e imagens de acontecimentos atuais ou vender produtos. Assim como Manovich (2011) definiu um cinema enquanto animação, é possível pensar um instante enquanto *gif*, ou seja, a representação mais ágil, a menor, será o instante, o átimo da imagem. A duração mínima do *gif* será dois *frames*. uma alteração de imagem instantânea. A mudança é necessária para encerrar a duração. Dessa forma será delimitado o final do ciclo, e assim da imagem em movimento que ele conduz. Essa impressão de continuidade é o que distingue do *gif* enquanto imagem (dispositivo que carrega o *looping* em seu âmago repetitivo, mesmo sem a semelhança das imagens).

Manovich (2011) coloca a tese de que os *loops* são criados a partir de uma precariedade do dispositivo, da necessidade de repetição para intuir uma eternidade inexistente. Uma característica que será utilizada em softwares e jogos, a fim de solucionar temporariamente limitações impostas pela tecnologia, mas que possibilitam uma nova estética para as novas mídias. Propõe assim o loop como uma nova forma de narrativa, apropriada da era digital. O *looping* desse modo opera com uma utilização do espaço otimizado em voltas. A antiga ideia do círculo como perfeição formal, que reaparece no princípio do cinema, através de brinquedos ópticos circulares, perde um pouco o sentido formal de ser na era digital: onde já não se necessitam formas, mas códigos, e quanto menos códigos no princípio da era digital, com a precariedade da leitura de imagens pelo computador, mais fácil recriar o movimento através de pequenos *loops*.

A repetição ganha terreno em modelos mais simples, poucos *frames* possibilitam uma certa facilidade de retorno, mas sobretudo o espaço digital proporciona uma eterna volta ao começo sem o perigo de dissipação no caso da matéria física que se desgasta. Como no caso de máquinas que são criadas para repetir uma ação mas que devido ao tempo necessitam manutenção devido a alteração de tamanho, fricção, falta de lubrificação, corrosão, etc. O desgaste que ocorre com as matérias neste sentido, é ofuscado pela tecnologia digital devido a falta de uma corporeidade. Só será percebido mais facilmente quando se torna necessário algum suporte para armazenar a informação.

Quando se toma a baixa resolução como uma característica importante na disseminação de imagens na internet, é possível encontrar outra estética emergente atualmente, algo que a artista Hito Steyerl vai denominar de *Poor image*. Imagens que nascem da falta de tempo, da necessidade de compartilhamento imediato, da visualização em pequenos aparatos, da falta de atenção na atualidade, em suma, que contrastam com o fetiche da imagem em alta resolução. Essa baixa definição da qualidade da imagem proporciona uma maior difusão e abre campo à uma nova objetividade da imagem, uma vez que é suplantada pela edição. Pode ocorrer por conta dessa alteração digital: uma subjetivação poética (no caso das experimentações); uma pós verdade (no caso de imagens documentais); ou o clichê, já que esta ampla circulação de imagens pode acarretar uma pauperização da mesma.

Junto com a ampliação da possibilidade de produzir e divulgar as imagens, novas questões passam a ser abordadas: como o fator da verdade ampliada, pós verdades ou *fake news*. Uma vez que a facilidade, velocidade, falta de verificação e mesmo a troca de informações digitais assim o permitem. Dessa forma há uma vasta variedade de imagens, sem pensar na originalidade das mesmas, trazendo assim alterações de autoria, montagem, cor, tamanho definição, etc. Estas novas imagens, recriadas a cada instante, vão apagando da memória a imagem real, e se corre o risco da aceitação de imagens similares com pequenas distorções. Há uma memória cultural oficializada ainda em museus, bibliotecas, arquivos e instituições (geralmente contam com uma materialidade física) que determina a validade da informação, apesar de cada dia se enfrentar a uma ampliação do espaço profano (não validado historicamente), que tende a igualar as informações, através de um processo de transmutação do valor exigido pela memória cultural, onde a inovação das imagens e informações vão igualar os espaços validantes.

Diante de tutoriais que ensinam de criar imagens através de códigos a fazer uma bomba atômica caseira, qualquer um tem a possibilidade de produzir, criar, editar. Há uma maior tendência de homogeneização das imagens e das ideias, mas devido a quantidade informações é impossível uma catalogação precisa. Essa estética do "faça-você-mesmo" expande ainda mais os códigos aceitos pela sociedade e pelo meio das artes. A academia ainda fica um pouco distante, uma vez que necessita de um tempo maior para verificação, para análise, e catalogação das novas propostas, dessa forma a internet cria um espaço maior de visibilidade/validade das imagens e informação, seja com a existência das mais

variadas páginas e no caso de espaços exibidores, da criação constante de páginas dedicadas às artes visuais, facilitada pela inserção das imagens técnicas digitais.

O professor deve apoiar-se em métodos dinâmicos e reflexivos, estimulando assim o interesse e a curiosidade dos alunos. essa inovação gera maior compreensão do assunto, que é compreendido de modo mais facilitado e objetivado. os materiais didáticos multimídia facilitam o aprendizado (TAVARES, 2010), e proporcionam uma facilitação e simplificação dos conteúdos.

Ford (1985) explicitou através de sua investigação que o aprendizado se torna mais eficiente quando o aluno utiliza mais de um sentido ao estudar algo. A codificação dual, segundo o autor proporciona um processo de assimilação maior quando ao menos dois campos sensitivos são utilizados, o audiovisual funciona perfeitamente nessa assimilação. a didática apoiada destas formas diversas de multimídia faz com que os alunos tenham um maior grau de compreensão sobre o tema apresentado (TAVARES, 2010). Outra teoria que segue esta linha é a da Codificação dual (PAIVIO, 1986) que sugere dois sistemas cognitivos paralelos na aprendizagem o visual e o verbal.

Estas ferramentas didáticas estimulam o aprendizado através da transmissão de conteúdo de maneira mais contemporânea e utilizando uma linguagem que cada dia é mais utilizada pelos alunos nas redes sociais: os *memes* e os *gif´*s. se os *gif´*s são utilizados diariamente para comunicação nas redes sociais e internet, porque não utilizá-los na sala de aula, de forma a tornar contemporâneo o ensino. A internet atua como amplo território de informação (ENRICONE, 2004; NAKASHIMA; AMARAL, 2006) e uma vez que o contexto social dos alunos mudou, se torna necessária uma mudança de ferramentas didáticas. os alunos convivem mais com multimídias, têm a atenção difundida entre múltiplas informações e possuem um tempo cada vez mais fragmentado. estas características devem ser levadas em conta na preparação dos materiais didáticos. os alunos, sobretudo os mais novos, que cresceram na era digital, falam a linguagem dos *gif´*s e *emojis*, já não dedicam tanto tempo digitar textos nos *smartphone,* enviando este novo tipo de imagem.

A atenção é atraída por elementos em movimento das imagens dos *gif´*s que aumenta a retenção de conteúdo e acelera a aprendizagem (FORD, 1985). Entre as vantagens da utilização dos *gif´*s podemos citar:

- Facilidade de distribuição das imagens, gerando comentários e discussões nas redes. uma vez que é uma imagem de baixa qualidade e de pequena

duração se torna fácil a distribuição massiva de seus conteúdos. não requer internet de alta velocidade, ou de muito tempo para distribuir.

- Transcodificação: possibilidade de utilização das imagens em emails, redes sociais, emails e outras mídias como cinema, revistas,

- Quebra de seriedade da sala de aula, através do humor dos *gif´*s que reduzem a ansiedade, criando um ambiente mais confortável, sobretudo na apresentação de trabalhos/seminários por parte dos alunos

- Facilita a memorização através da simplificação dos elementos e sobretudo a través da repetição constante dos *gif´*s. essa repetição facilita a gravação de informações.

- Forma de explorar a cultura e a sociedade atual. através das buscas por imagens que se adequem ao tema da aula, e através de criações de imagens baseadas em imagens pertencentes ao mundo do aluno.

- Facilidade de demonstração de conceitos. uma vez que se torna necessário utilizar poucas imagens para referir ao tema. Os *gif´*s não requerem demasiado conhecimento de linguagens, nem mesmo de texto, uma vez que muitos não possuem sequer escritos.

- Interatividade dos alunos através da criação dos *gif´*s. diariamente estamos interagindo com informações através de compartilhamento e apropriações de imagens de outras linguagens. O antigo modelo de transmissão de conhecimento baseado na autoridade do professor e da passividade do estudante diante de conhecimentos preestabelecidos é trocado por uma visão contemporânea de horizontalidade do saber, onde as imagens são tão atuais que as vezes nem o professor toma conhecimento de antemão, aprendendo juntamente com o aluno. Uma vez que grande parte da informação se encontra disponível na internet, o papel do professor não é mais o disseminador de informação, mas sim de catalisador, proporcionando um pensar crítico e analisando como os dados podem ser discutidos e transformados em conhecimento. desse modo aluno e professor estão sempre trocando conhecimentos.

As narrativas atuais, de modo instantâneo, são muito menos sobre predizer o futuro do que influenciá-lo. As narrativas promovem valores que são passados de geração a geração. As histórias e mitos de nossas religiões e nações preservam e promovem certos valores através do tempo. Por isso civilizações e seus valores persistem por séculos. Entretanto, segundo o autor Douglas Rushkoff

(2013), as narrativas estão em colapso devido a aceleração de nossa vida cotidiana, antes a Lei de Moore[1:]

> Junto com isso, porém, tudo parecia dobrar também - nossos índices de ações, contas médicas, velocidade da Internet, TV a cabo e redes sociais. Disseram-nos que não estávamos mais nos adaptando às mudanças individuais, mas à taxa acelerada de mudança em si (RUSHKOFF, 2013, 11).

Não temos tempo para ver o desenrolar da história linear alongada, somente em se tratando de séries que infinitamente vão se desenvolvendo sem nunca acabar, ou através de micro histórias que já podem ser acessadas por pequenos dispositivos em qualquer lugar a qualquer tempo. A princípio o *zapping* da televisão acabava com a narrativa (ou criava-se narrativas múltiplas através da montagem entre imagens de outros canais, não será o início do hiperlink?) depois o celular que sempre está ao lado e interrompe as narrativas. Assim como o cinema que era visto no cinema era narrativo e linear e depois ficou multifacetado, também a televisão e *smartphones* apresentam suas próprias narrativas entrecortadas. Não seria o colapso da narrativa como supõe o autor, mas a multiplicação e desenvolvimento em outras formas até então pouco utilizadas. A montagem será o foco deste novo tipo de narrativa. Montagens aleatórias obtidas pelo *zapping*, ou hipertextuais a partir de imagens interconectadas com mensagens de *Whatsapp* ou *nudes* recém enviados pelo *smartphone*. Outras possibilidades de conexão imagética e de narrativas são imaginadas. Surgem festivais e compilações de micro narrativas constantemente. Um dos principais aplicativos de comunicação em tempos de redes sociais, o *Twitter,* é baseado nestas rápidas narrativas/textos de até 150 caracteres. Pouco tempo para contar e também para ler. A imagem em movimento segue o mesmo padrão. Acelera-se, torna-se instantânea. Por um lado, os *gif*s tem o poder de contar uma narrativa com o mínimo de tempo, por outro podem desenrolar na eternidade de um *looping* como uma série televisiva que nunca tem sua temporada final. Outro sintoma segundo o autor sobre o colapso da narrativa é o aparecimento de canais de notícia 24/7 como CNN, que apresentam reportagens à medida em que acontecem, incluindo séries de notícias cada uma com suas narrativas individuais, deslocando assim o papel da realidade, com sua linearidade pouco emocionante, para uma espetacularização narrativa

---

[1] Desenvolvida em 1965 por Gordon E. Moore, co-fundador da intel, indica que a cada dois anos a velocidade do processador de computador dobra.

cada vez maior. O autor utiliza-se ainda de neologismos para tentar explicar essas mudanças acarretadas pela tecnologia, como Fractalnóia: que seria a capacidade de conectar qualquer coisa como meio de satisfazer "nossa necessidade de encontrar padrões em um mundo sem histórias duradouras ... Não podemos criar contexto no tempo, por isso criamos links" (RUSHKOFF, 2013 p. 199). Estes links podem ter uma lógica conectiva ou não, de modo que atualmente exista uma necessidade de criar ficções que nos conecte a uma outra realidade. A crise de identidade atual pode ser identificada com o auge da ficção autobiográfica das redes sociais[2]. Na mesma época em que a realidade é questionada constantemente devido ao aparecimento de *fake news* e pós verdades, os usuários das redes também criam uma nova personalidade através de avatar que lhes possibilita interagir de maneira diferenciada no espaço virtual. desse modo não são passíveis de culpa nem de castigos do mundo real. No momento atual se vive uma ampliação das identidades, que aporta uma proposta heterogênea iniciada na globalização. Atualmente essa ampliação ou indefinição das identidades (caminhando ao trans, ao quase) sugere uma ampliação de culturas. Da mesma forma a internet se torna um local de criações instantâneas e trocas de identidades. É possível ter uma página agradando cada tribo, pode criar perfis falsos, é admissível usar vários avatares, um em cada rede para se associar com opostos. Desse modo é possível e cada vez mais provável a invenção de novas ficções, novas biografias. Dois neologismos criados para explicar essa extrema presentificação explicitam bem essa contradição contemporânea:

> Narrative-drive: a crença que a vida sem histórias não vale a pena ser vivida. ironicamente acompanhada pelo fato da maioria das pessoas não atribuir estórias às suas vidas. De-narração: processo pelo qual a vida de alguém para de ser sentida como uma história (BASAR; COUPLAND; OBRIST, 2015, p.46).

Atualmente a incerteza causada pela alteração destas percepções leva a duas possibilidades principais: ao choque estático, imobilidade ansiosa; ou ao movimento constante, eterno deslocar sem criar raízes, aumentando a capacidade de fuga e de desterritorialização. A inércia pressupõe segurança, já o movimento é arriscar-se, tentar outras posições, falhar, cair, mudar. É verbo, enquanto o estático é estado de espírito, adjetivo. Se na atualidade o resultado de todo esforço/trabalho vai dirigido ao conforto, nada mais normal que se acabe

[2] Também possível sob a ótica do deslocamento espacial segundo HALL, 2004)

confortavelmente inerte, sem se mover ou carregar. O descanso merecido, ou a inércia desejada, constante.

É possível criar um paralelo com o fim das grandes narrativas proposta por autores nos anos 90[3], uma vez que se pode perceber o transbordamento de micro narrativas e de biografias espalhadas pelas mídias tradicionais e pela internet. Segundo Benjamin (1994, p. 197-221), o nascimento da imprensa foi responsável pelo declínio da narrativa[4]. Ele propõe que a arte de narrar nunca esteve tão difícil (o texto é de 1936), sendo uma das causas desse fenômeno a baixa importância da experiência e a extinção gradual da sabedoria. O primeiro indício da morte da narrativa oral é o surgimento do romance no início do período moderno. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa (BENJAMIN, 1994, p.201). Além do romance, a imprensa foi principal responsável pelo aumento de informações. Se por um lado o excesso de informação foi responsável pelo declínio da narrativa, atualmente a informação retorna como forma de narrativa na atualidade. Porém, não de maneira épica, mas de maneira subjetivada e pessoal. Ou seja, cada usuário da internet pode ter uma página própria ou redes sociais que lhe permitirão criar suas próprias narrativas/informação, causando o advento de uma estética própria das novas mídias, considerando uma lógica binária, através de códigos, que se assemelha mais a um banco de dados, e a catalogação do que a uma narrativa. Não há duração, nem começo nem fim, somente o processo de buscar e relacionar as informações. O *looping* pode surgir como elemento não narrativo por excelência, revivendo o instante e o que causa o efeito, em obras criadas com a circularidade em seu cerne. A forma estaria estritamente ligada à representação e assim à serviço de uma poética contemporânea.

O *gif* se insere na época atual como ilustração rápida para algum acontecimento instantâneo, criado diariamente pela mídia. Não mais para informar (jornais) mas também para entreter. A informação que se torna flexível ampliando o entendimento do público/privado, real/inventado, conhecimento/entretenimento. Esse estado intermediário do *gif*, afeta toda uma esfera de medialidade pura e sem fim, uma vez que não possui objetivo específico (não é contemplativo, não é informativo, não é narrativo) mas opera como linguagem atual correspondente a uma cultura de distração ao mesmo tempo que pode pretender-se artístico.

---

[3] Canclini, Lyotard, Fukuyama, Danto, entre outros.

Considerações Futuras

A amplitude infinita do virtual provoca um número cada vez maior de desconexões e reconexões. Cognitivamente, quando se detém para conectar alguma ponta quebrada, em outra parte se rompe uma distinta. O pensamento, assim como a memória são esquecidos em sua linearidade, uma vez que o funcionamento por saltos desabilita possíveis linhas contínuas. Esse pensamento randômico cria novas conexões, porém de maneira mais superficial e rápida. Contribui para a criação de uma nova perspectiva e percepção. Como se fosse um infinito mundo onírico com outras possibilidades de conexões. Esses enclaves de novas conexões funcionam como hiperlinks, que promovem a descontinuidade, progressão, e mesmo de completude que até então orientavam a sociedade. Acarreta desse modo um elogio à superficialidade, uma vez que dificulta o aprofundamento num determinado tema: parando em desconexões e entrando em hiperlinks através de demasiadas conexões. A superficialidade pode ser percebida através dos seguintes sintomas:

- Aparecimento contínuo de listas, enumerando sem aprofundamento e difusão de aforismos
- Aceleração da imagem através de *gif*´s cada vez mais instantâneos e pela aceleração dos fluxos, inclusive de pensamento e comunicação
- Hiperlinks - conexão/desconexão
- Falta de memória – segue-se em frente sem aprofundar no passado
- Pensamento em *looping*. retorno ao ponto inicial e fragmentação através de saltos
- Amplitude do pensamento. tenta-se conectar o máximo de coisas possíveis. gerando paradoxos e mais hiperlinks, levando a hiper interpretações
- Cansaço e incompletude. Dificuldade em terminar, uma vez que sempre recomeça no hiperlink. Esse retorno causa estafa mental, cansaço e angústia.
- Mentira e pós verdade. Como acreditar em algo imediato? Não há uma cadeia explicativa. ou concatenação de ideias

aprofundadas, de modo a facilitar a invenção de novas possibilidades, realidades e narrativas.

- Big data. Tanta informação que possibilita novas realidades
- Comunidade e virtualidade: o espaço virtual é tão grande e complexo que se torna necessário produzir em rede, com vários colaboradores.
- Fim do binarismo ao colocar mais entres e trans. Aparecem tantas nuances que se perde os opostos. Devido a codificação digital há uma infinidade de novos tons e cores.
- Imprevisibilidade. devido aos saltos e a falta de linearidade o pensamento se torna acidental, entretanto a digitalização e a Inteligência Artificial propõem uma previsibilidade através de códigos. Descobrimento da computação quântica.
- Multiplicidade de dispositivos que ampliam o sublime virtual. Quantidade cada vez maior de *smartphones*, *tablets*, relógios, óculos e outros *gadgets* ligados pela internet das coisas.

Na imagem esses sintomas aparecem sob a forma de pixels que se atualiza a todo instante, carregando novas informações e resoluções gráficas, modificando sob a forma do mesmo. Através de flutuações da imagem, de forma análoga ao que ocorre com os monitores: pixels que se remanejam criando frequência.

A velocidade de produção/fruição dos *gif´*s gera uma saturação da imagem, entretanto alguns artistas tentam subverter essa lógica propondo poéticas/conceitos tendo o *gif* como linguagem e o *looping* como forma.

Os *gif´*s são criados como instantes digitais, mas o *looping* pode aparecer enquanto bidimensionalidade ou tridimensionalidade ou virtualidade. Tem a mesma especificidade do retorno do *looping*, porém digitalizado, torna-se eterno no tempo, não só no espaço representado. A imagem em movimento digital propõe um retorno automático sem desgaste, de modo diferente da imagem analógica com acasos manuais, o que acarreta num retorno de formas similares, mas que não as mesmas da digital. A partir do momento que a imagem é digitalizada, sua forma não encontra problemas de repetir o movimento sem maiores gastos. O analógico quando propõe o movimento tem imperfeições que causam o desgaste e que pressupõe, ou preveem um fim do movimento em breve. Por isso o moto contínuo. Uma máquina que funcione para sempre, posto que o corpo humano, o orgânico, o vital tende a morte, ao fim.

As obras em *gif* utilizadas em atividades didáticas buscam uma forma de não ficcionalizar a vida cotidiana, a partir de animações em rotoscopias baseadas na realidade. Os *gif*´s são utilizados como dispositivo na tentativa de se construir um grau zero da narrativa na imagem em movimento figurativa, principalmente a partir de elementos como instantaneidade, não caracterização de personagens nem de lugares.

Os *gif*´s atualmente cumprem a função ocupada pelos brinquedos ópticos no fim do séc. XIX em relação ao cinema de atração. Esse anacronismo advém da tecnologia que amplia a mudança perceptiva, uma vez que é afetada com demasiada informação. A circularidade dos dispositivos ópticos do final do séc. XIX, remete ao *looping* dos *gif*´s. Esses pequenos módulos de imagens animadas relacionam a revolução das máquinas e o retorno digital quando findam as imagens. No final séc. XIX assim como no século passado apareceram imagem circulares que indicam um recomeço.

A ficcionalização atual propagada pelas redes sociais atualiza um novo panorama narrativo, uma vez que utilizam narrativas cíclicas próprias de programação digital e games ou que buscam novas narrativas em formas de ficcionalização da vida cotidiana. A criação de micronarrativas repostadas entre usuários redefinem o sentido de realidade/verdade. Estes se alteram a cada instante, retornando a uma nova ficção. Através de obras não narrativas será possível atenuar essa alteração. Quanto mais abstrato menor é o grau narrativo, uma vez que a narrativa pressupõe uma representação mínima, através do figurativo ou elementos antropomorfizados, que simulem uma similitude. Há uma necessidade de elementos para criar simbologias e identificações. Narrar talvez signifique identificar, criar empatia, viver a vida do outro. Quando não há a vivência pelo outro, se produz uma obra não narrativa, com elementos conceituais mais importantes que os narrativos. O conceito é passível de repetição enquanto a narrativa pressupõe modificação, criando ritmo e mantendo uma lógica narrativa. Devido a sua curta duração e repetitividade, o *gif* não pressupõe a narrativa, estando mais propenso ao choque e ao conceito. O tempo do choque pode não permitir uma identificação, uma vez que esta pressupõe conhecimento e desenvolvimento, que se dá no tempo. Apesar da ocorrência cada vez maior de nanometragens e microrrelatos ainda se torna necessário um tempo mínimo de duração para desenvolver a narrativa, o que pode não ocorrer num *gif* mínimo, com apenas dois *frames*, que pressupõe somente um movimento ou sobreposição de imagens.

O retorno à investigação da linguagem cinematográfica se torna necessário devido às novas interfaces de consumo (internet, streaming), dessa forma os cinemas dos primórdios atuam como elementos fundantes de uma imagem em movimento. Esses cinemas por suas características não narrativa, artesanais, não moduláveis e por isso não industriais materializam tudo que vai contra o cinema hegemônico, por isso ficaram de fora da história do cinema durante todo esse tempo. Atualmente esses cinemas ressurgem em forma de *gif*, carregando características similares e por isso mesmo com uma capacidade de divulgação muito maior.

Referências

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar/novas formas de aprender**. Porto Alegre. Artmed, 2002

BAUER, M. W & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996

DURAN, E.R. A. **linguagem da animação como instrumental de ensino**: iniciativas Pedagógicas da Animação. Design, Arte e Tecnologia, 4ª edição, São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC-Rio e Unesp-Bauru, 2008.

FORD, Leroy. **Ensino dinâmico e criativo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Juerp, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KALINKE, M. A. **Internet na educação**. Curitiba: Chain. 2003

KALINKE, M. A. **A lousa digital e outras tecnologias na educação matemática**. Curitiba: CRV, 2016.

MANOVICH, Lev. **The aesthetic of new medias.** Cambridge: MIT Press 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MULLER, M., Schütz, F. Considerações teóricas a respeito da animação como objeto de aprendizagem no contexto educacional atual. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia.** Volume especial, 20-23. 2013.

NAKASHIMA, R, AMARAL, S. A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no com texto educacional. **Educação Temática Digital**, v. 8(1), 33-48, 2006

RUSHKOFF, Douglas. **Present shock:** when everething happens now. Penguin Random House, Nova York, 2013

STEYERL, Hito. **In defense of poor image.** [2009]. Disponível em: https://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image

VARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informação na Educação**. Rio de Janeiro, v.18, n2, p 4-16. 2010.

13. O PAPEL DA ESCOLA NA ERA DA PÓS-MODERNIDADE: UMA LEITURA POSSÍVEL

Elisabete Ferreira da Silveira Guilherme
Sidelmar Alves da Silva Kunz
George Augusto da Silva

Introdução

A crescente desindustrialização, em paralelo com o aumento dos investimentos no capital financeiro, e o avanço da internet inclusive na interface com o uso das coisas (internet das coisas), são fatores que marcam expressivamente o atual estágio do capitalismo no globo. Isso tem influenciado de forma preponderante a educação nos diversos países, haja vista que podemos associar seu desenvolvimento na modernidade com o desenvolvimento e necessidades advindos da industrialização, que provocava uma requisição de força de trabalho mais efetiva (GHIRALDELLI, 2019).

Na perspectiva de Ghiraldelli (2019), especificamente no Brasil, a partir dos anos 1990, acentuou-se o processo de desindustrialização aliado a uma proposta neoliberal de abertura do mercado internacional para inserção na globalização que o levou a caminhar nos quadros de um desenvolvimento para aquele fim e não para um projeto de desenvolvimento particular para o país, no que assimilamos, com vistas a um desenvolvimento humano na íntegra, considerando as especificidades culturais, econômicas, políticas e sociais.

Tal conjuntura carreia a mudança da mão-de-obra da indústria, inserida no capital pesado típico da primeira fase da modernidade, para os serviços e necessidades do capital financeiro característicos da atual fase do capitalismo, o capitalismo leve, provocando mudanças em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no tocante a escolarização, sua finalidade e importância nesta nova sociedade.

Tendo como questão central: *"Qual o papel da escola, no seu sentido universal, na era da pós-modernidade?"*, este artigo fomenta a discussão acerca

do papel da escola, no seu sentido universal (da educação básica à universidade), na contemporaneidade afeita à compressão tempo-espaço da pós-modernidade.

Manifestamos o entendimento de que a *escola* na pós-modernidade, vinculada à sociedade neoliberal, é suscetível aos efeitos das mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas advindas da emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e do novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo (HARVEY, 2014).

Além disso, pontuamos que a escola se encontra conectada à passagem do capitalismo pesado ao capitalismo leve (BAUMAN, 2001, 2008), e que, em razão disso, vive o seu maior desafio: se (re)afirmar como referência na produção do conhecimento científico e gerente deste na história da sociedade institucionalizada.

Nessa perspectiva, ante a uma sociedade que se assenta na pós-modernidade apresentando como elementos estruturantes, além da compressão tempo-espaço e leveza do seu modo de produção, a liquidez de suas relações socioespaciais e autorreferencialidade de seus sujeitos, é notória a necessidade de discutirmos o papel da escola nessa sociedade. Ainda há um papel a cumprir pela escola na sociedade da "civilização do ligeiro", dos tutoriais *on-line*, do acesso à informação com um "clique" e da verdade conforme a narrativa mais palatável ao interesse ou afeto individual do internauta?

Um caminho possível que vislumbramos a discussão atual sociedade/escola perpassa pelas chaves que incorrem nos pensamentos de Dufour (2005), David Harvey (2014), Bauman (2001, 2008) e Lipovetski (2016) em torno da pós-modernidade, as características inerentes a ela e as observações destes autores sobre o comportamento dos sujeitos nesta sociedade em paralelo com o pensamento de autores que pensaram a educação para além do seu tempo, sob um olhar que pode ser resumido sob o pensamento de Bauman (2015, *on-line*) ao afirmar que "[...] a educação deve ser pensada durante a vida inteira".

Nessa proposta, resgatamos a discussão de Libâneo (2001, 2008) ao defender a democratização da escola pública e uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, além da superação pela *síntese* da escola que hoje temos; as autoras Pimenta e Anastasiou (2014), que representam a nossa visão no tocante as transformações introduzidas no sistema educacional brasileiro e suas novas exigências, com enfoque na valorização do trabalho docente e na importância das universidades e instituições escolares na mediação do conhecimento, compreensão e proposição do real; e, sobretudo, Paulo Freire (1989) na esfera da magnitude de

uma educação libertadora e emancipadora que desata o sujeito de uma condição de opressão e favorece a promoção da idoneidade do pensamento crítico, coerente com a sua condição e papel social, ativo no movimento da transformação política, social e econômica de sua sociedade.

Para além desses autores, Jean Piaget (1975), amplamente debatido em sua proposição construtivista[1] do ensino, e Alberto Munari (2010), este último numa compilação analítica de textos da obra piagetiana no que se refere ao seu legado para uma educação ativa, não coercitiva e com base moral, enfocando a importância da ação da pesquisa, investigação e da experimentação para o desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento do aluno, também farão parte da discussão aqui proposta.

Sobre a reflexão piagetiana, consideramos ainda a discussão da educação moral para o exercício da cidadania, sob o ideal de justiça e de reciprocidade a partir do respeito mútuo. Esta é uma perspectiva que compreendemos cara à democracia e, nesse sentido, pertinente ao debate do sujeito da pós-modernidade e o papel da escola no atual período em evidência da modernidade.

O caminho trilhado pelas lentes das leituras aferidas na busca pela sinalização de respostas a nossa pergunta de partida, não é senão um *caminho*, dentre outros que possam se apresentar. No entanto, uma proposta de aprendizagem construtiva, significativa e pedagogicamente crítica dos conteúdos trabalhados em sala de aula nos parece uma leitura possível à interpretação e condução do papel da escola e, por extensão, do corpo docente que a constitui, para o gerenciamento do conhecimento científico e defesa desse saber na era da pós-modernidade/pós-verdade/autorreferencialidade.

A modernidade nos seus desdobramentos

É visto que podemos associar a uma nova era as mudanças em curso trazidas pelo neoliberalismo, tanto na economia de mercado, quanto na economia política ou simbólica, como afirma Dufour (2005), explicando que o sujeito de Kant (crítico) e o sujeito de Freud (neurótico), ambos, nos deram a matriz do sujeito da

[1] A proposta construtivista de Piaget, em nossa (re)leitura, terá como conotação o diálogo com uma perspectiva do conhecimento pautado no processo sócio-histórico construído pelo sujeito, imerso numa cultura, num espaço-tempo e com autonomia para ver a si e a outrem, compreendida assim como perspectiva **construtiva.**

modernidade. Esse sujeito pode ser entendido como “sujeito determinado” e da fratura desta, observada por diversos autores de diversas áreas (filósofos, geógrafos, sociólogos cada um a sua maneira). E assim, emerge o novo sujeito, sujeito autônomo, dito “psicotizante” (com convicção em falsas crenças), expressão dessa nova era denominada, à priori por Lyotard, de “pós-moderna”, marcada pelo esgotamento e pelo desaparecimento das grandes narrativas de legitimação, sobretudo as narrativas religiosa e política.

Paulo César da Costa Gomes, entende que a pós-modernidade não seria outra coisa senão o próprio desdobramento(s) da modernidade, que tem em seu *corpus* o caráter da “ruptura com o antigo” e a “introdução do novo”. Embora não haja uma data específica e até várias interpretações de quando se inicia o período denominado de pós-moderno, este se acentua pelas suas idiossincrasias as quais Dufour (2005), para além das citadas por Lyotard, acrescenta que nesta nova época viu-se a dissolução e até mesmo o desaparecimento das forças nas quais a ‘modernidade clássica’ se apoiava.

Nessa esteira de ideias, Dufour (2005), acrescenta a esse quadro a desaparição das vanguardas e de outros elementos significativos como os progressos da democracia que culminam no individualismo, na redução do papel do Estado, na valorização excessiva da mercadoria, na supremacia do dinheiro, na padronização dos modos de vida, na redução da história ao imediatismo, na supervalorização das tecnologias, a desconstrução do plano institucional da família, os múltiplos questionamentos acerca da identidade sexual, a desconsideração do político, a conversão do direito a algo reduzido aos procedimentos, a publicização do mundo privado e a privatização do domínio público, dentre outros.

Dufour (2005) observa que a mutação trazida pela pós-modernidade corresponde ao que ele chama de afirmação do processo de individuação iniciado há muito tempo em nossas sociedades que trouxe gozos novos de autonomização do indivíduo, mas também engendrou sofrimentos inéditos.

Esses sofrimentos, também, podem ser percebidos na medida em que se exige dos jovens uma autonomia que expresse uma forte orientação emancipadora, no entanto, não estão preparados para responder a isso de imediato por se tratar de algo que deve ser construído ao longo de toda uma vida. Então, pessoas em situação de dependência ao serem expostas a determinado níveis de exigência por uma autonomia acabam gerando de modo problemático um contexto novo, complexo e árduo para todos os projetos educacionais.

Nesse contexto, a 'perda de referências nos jovens' é um marco da sua nova condição subjetiva, cuja chave ninguém, menos ainda os diretores de escola possuem, considera Dufour (2005), ao tempo em que alerta que de nada adianta invocar lições de moral à antiga aos jovens da pós-modernidade, pois nesta condição, a "moral" que é feita "em nome de" perde sentido no contexto da autonomização continua do indivíduo, por justamente não se saber mais em nome "de quem" ou "de que" fazê-la.

A partir do horizonte de (2012), entendemos que com o esgarçamento de um projeto societal pautado por uma direção, ou pelo menos um eixo orientador civilizatório o qual arrastava as sociedades contemporâneas do globo para uma espécie de "caminho comum", o pensamento pós-moderno diluiu as matrizes definidoras do pensamento moderno ocidental para uma perspectiva de "construção cultural" mitigando-se numa miríade de "novos sujeitos sociais". A resultante disso é um total descentramento das balizas da realidade social. Nesse sentido, essa realidade social é marcada por uma perspectiva de autorreferencialidade como guia.

Sendo assim, postulamos, com base em Eaglaton (2012), que é interessante pensar que as referências clássicas do projeto moderno, consolidado no pensamento iluminista, estão na atual quadra do capitalismo global e se configuram como "diluídas", "esgarçadas" ou "desbotadas". A rigor, é possível argumentarmos que não se trata de se proclamar um mero vazio referencial, mas cabe afirmar que não ocupam hegemonicamente o centro orientador de uma perspectiva de projeto civilizatório como outrora. Isso se estabelece porque há referências também contidos na pós-modernidade, embora, estejam marcados por um descentramento face à suposta falta de um "centro referencial".

A isso concorre a necessidade de reconhecimento, de valorização e aceitação na sociedade neoliberal que tem como princípio organizador os interesses econômicos grupais. Então, adjunta ao neoliberalismo em sua face econômica, política, cultural e social, a pós-modernidade vem atrelada à compressão tempo-espaço, a qual é definida como "[...] processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos" (HARVEY, 2014, p. 219), levando a sociedade diretamente ao que Bauman (2008) chamou de "vida para consumo", atrelada a própria transformação das pessoas em mercadoria.

Para Harvey (2014, p. 258), a experiência do espaço e do tempo na condição pós-moderna trouxe como primeira consequência importante uma maior volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas, levando à sensação de que tudo que é 'sólido se desmancha no ar'. No domínio da produção de mercadorias a ênfase foi nos valores e virtudes da instantaneidade e da descartabilidade, refletindo num comportamento social capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, lugares, pessoas, modos adquiridos de agir e ser. Afirma ainda este autor que na produção da volatilidade inerente a pós-modernidade as imagens e os signos tornaram-se cada vez mais indispensáveis, a ponto de verificarem-se, em certo sentido, como mercadorias, o que reafirma Bauman (2008), observando ainda que ocorre uma transformação dos próprios consumidores em mercadorias.

A visão harveyana aprofundada pelas lentes de Bauman (2008) envereda-se pela discussão da passagem da sociedade de produtores típica da modernidade para sociedade de consumidores da pós-modernidade ou modernidade líquida, pela fluidez ou liquidez representada na variedade de comportamentos dos sujeitos, instabilidade de formas, pensamentos que não se fixam no espaço e nem se prendem ao tempo, com baixas colaterais à desintegração dos sólidos, de todos os sólidos da sociedade, em que pese a visão baumaniana sobre a concepção de que a escola e a educação, na modernidade líquida, enfrentam uma grande crise desencadeada pela "falência" das instituições e da "filosofia" da modernidade sólida.

Explica Bauman (2001) que o capitalismo pesado era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores, também o mundo das autoridades e dos "líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor" (BAUMAN, 2001, p. 76). Enquanto que o capitalismo leve, amigável com o consumidor, se não aboliu as autoridades que ditam leis, nem as tornou dispensáveis, deu lugar e permitiu que coexistissem autoridades em número tão grande que nenhuma poderia se manter por muito tempo tampouco atingir a posição de exclusividade, atentando que "Ao contrário do erro, a verdade é só uma, e pode ser reconhecida como verdade [...] justamente por ser única" (BAUMAN, 2001, p. 83). Conclui este autor que quando as autoridades são muitas, tendem a cancelar-se mutuamente, restando como efetiva aquela dentre a mais sedutora e agradável a quem a escolheu, o que nos sugere a escolha por *narrativas da verdade* e não a verdade propriamente dita.

Lipovetsky (2016)[2] nos aponta a tese da "civilização do ligeiro" como codinome a pós-modernidade-líquida já mencionada, sua análise leva a reafirmação de que o constrangedor e o pesado (da era moderna) são agora desvalorizados em proveito do leve, do fácil, do distrativo e informal, não cabendo esforço para ter acesso ao saber. Com a internet, a busca de informações ganha um caráter de "borboleteio", jogo de descoberta fácil, instantânea e divertida, carreando para um saber em modo ligeiro em concorrência frontal e em oposição com as lógicas pedagógicas tradicionais.

Nesse horizonte, aponta Lipovetsky (2016), há uma revitalização da utopia de uma "sociedade sem escolas", anteriormente preconizada por Ivan Illich e hoje por Michel Serres, por exemplo. No que tange as universidades, já se cogita o fim dos *campus* e das aulas presenciais, consoante o saber a partir da internet ou via uma educação leve (arriscaríamos a complementar, pelo fio condutor, de "saber leve"), centrada nos desejos e nas apropriações individuais, numa formação sem professores, sem salas de aula ou imposições disciplinares.

Trata-se, portanto, para Lipovetsky (2016), de um enterro acelerado da escola clássica, que repercute em um descompasso, pois os atuais tempos exigem professores empenhados em fortalecer os conhecimentos básicos, precisamos de jovens com elevada capacidade de leitura, de argumentação, de escrita, de raciocínio e de pensamento rigoroso para que se possa interpretar a realidade de modo a diferenciar informação bruta de conhecimento verdadeiro.

Examinando a passagem da escola da modernidade sólida para escola da modernidade líquida, Bauman (2015), assim como Lipovetsky (2016), ressalta que a primeira vivenciava a "sociedade da disciplina", enquanto que a segunda vivencia a sociedade de desempenho individual e da "cultura de afundar ou nadar sozinho". Contudo, Bauman (2015) chama a atenção e direciona o seu olhar para o fato de que, sem superar os erros da modernidade anterior, a escola da contemporaneidade ainda incorre num sistema educacional que "é um poderoso mecanismo, de cada vez mais, reproduzir os privilégios entre as gerações". Além disso, aponta ainda o problema de que muitas escolas e universidades favorecem o pensamento de que empregos bem remunerados são os únicos objetivos da universidade.

Isso posto, e observando que no desdobramento da modernidade a escola sempre ocupou papel central nas discussões presentes em todas as suas

[2] Em consonância com Dufour (2005), Bauman (2008, 2001) e Harvey (2014).

fases nas sociedades, seja para sua afirmação, negação, regulamentação ou desregulamentação, elas os problemas que Bauman (2015) aponta se repetem como a única coisa "imutável" na escola enquanto instituição.

Nesse sentido, entendemos que o desafio da escola não se configura apenas na sua própria posição e imposição quanto ao saber no século XXI, mas também, e como ao longo dos séculos, cumprir o papel a que sempre lhe coube, mesmo deturpado por interesses que estão na base da infinda luta de classes que constitui a história de nossa sociedade, que é a promoção do pensar com qualidade, racionalidade, de forma produtiva, justa e responsável consigo e com todos os seus sujeitos. Para tanto, não vemos como abrir mão da didática, da aprendizagem organizada e da transmissão do saber, o que não deve ser confundido com educação bancária ou tecnicista, muito pelo contrário.

A escola na "civilização do ligeiro": o antídoto da verdade sobre as narrativas da verdade

É importante observarmos que o "novo", característico da modernidade e de seus desdobramentos nas fases que concorrem com a passagem de uma geração a outra em nossas sociedades vem sendo descrito e circunscrito por institutos de pesquisa, como o instituto americano Pew Research Center (MURILO RONCOLATO, 2018), como a chave para o entendimento das tomadas de decisões e escolhas dos nossos jovens, identificados como a geração pós-*millennials*, cujas características se assentam na interatividade por Redes sociais, conexão constante, comunicação e entretenimento. Conforme esse instituto, o século XX pode ser analisado consoante 5 gerações, dispostas no Quadro 1.

Quadro 1. Gerações do século XX

Geração Silenciosa	Agrupa os nascidos entre as décadas de 1920 e a 2ª Guerra Mundial, pessoas estimadas entre 73 a 90 anos.
Boomers	Refere-se ao "baby boom", a explosão do número de bebês no pós-guerra, enquadrando-se nos dias atuais entre 54 e 72 anos de idade.
Geração X	Nascidos entre 1965 e 1980, com idade entre 38 e 53 anos atualmente.
Millennials (ou geração Y)	Também conhecida como geração Y, são os nascidos entre 1981 e 1996, apresentando-se hoje entre 22 e 37 anos.
Pós-millennials (ou Geração Z)	Todos os nascidos a partir do ano de 1997 em diante

Fonte: Adaptado de Murilo Roncolato (2018)

As informações acima (QUADRO 1) nos remete a um paralelo com a Pesquisa Mundial de Valores (World Values Survey/ WVS)3, cujos dados de 1991(terceira onda da pesquisa) a 2006 (quinta onda) são retratados em Ribeiro (2008, 2010) sob os quais, ainda que alcance apenas a "infância" da geração pós-millennials (Geração Z), analisa valores e prioridades valorativas da sociedade brasileira e tolerância ao outro ou a grupos sociais nesse período, com os quais podemos especular a tendência da geração atual na modernidade líquida.

Ribeiro (2008, 2010) destaca a relevância da variável educação na referida pesquisa, apontando que em diferentes momentos verificou que o nível de escolaridade dos entrevistados é um preditor importante de seus valores e disposições, sempre com efeito superior ao produzido pelo índice de materialismo (ligado à modernidade) e pós-materialismo (ligado a pós-modernidade), influenciando, junto com a informação, direta e positivamente nas posturas de tolerância racial e religiosa dentre outras.

Isso remete ao importante papel da escola para promoção desse princípio (a tolerância) por se inserir na antecipação e condição para o princípio moderno da liberdade política, associada inexoravelmente ao modelo liberal de organização da vida social em que existe o "[...] reconhecimento de posições contrastantes dentro de um sistema conflituoso disciplinado por 'regras de jogo' convencionadas" (ZANONE, 1995, p. 1245 apud RIBEIRO, 2010, p. 225).

No que tange a tendência da geração atual na modernidade líquida confirma-se como a da "civilização do ligeiro" (LYPOVESTSKY, 2016), passando a uma velocidade superior, caracterizada pelas nanociências, nanotecnologias, numa convergência com a biotecnologia, a robótica, as técnicas da informação e ciências cognitivas as quais abriram caminho aos "tecnoprofetas", às utopias "pós-humanistas" e "trans-humanistas".

---

[3] Pesquisa mundial sobre valores socioculturais e políticos nas sociedades, atualmente abrange cerca de 100 países e tem como marco o livro *The Silent Revolution*, publicado na década de 1970 por Ronald Inglehart, o qual trazia a tese de que estava em curso uma mudança lenta e gradual no espectro de valores humanos em direção a uma postura pós-materialista, caracterizada pela autoexpressão dos indivíduos, maior participação ativa e autônoma dos cidadãos na política, com questionamentos sobre os mecanismos tradicionais de representação e consequências positivas sobre os processos de democratização em suas sociedades. Mais tarde, já na década de 2000, essa tese deu base à *Teoria do desenvolvimento humano* definida por Inglehart e Christian. Welzel, na qual entendem que o desenvolvimento econômico reflete na cosmovisão das sociedades em tempos geracionais.

Sem dúvida, Libâneo (2001) afirma que a transformação geral da sociedade repercute na educação, nas escolas e no trabalho dos professores, em muito subordinando a educação à economia e ao mercado com esparsa ou nenhuma preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas. No entanto, esse fato não deve ser capaz de desestimular o investimento numa proposta de escola democrática, a qual "[...] contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje (FRIGOTTO, 1996; SACRISTÁN, 1996 apud LIBÂNEO, 2001).

Em conformidade com Libâneo (2001), ressaltamos as palavras de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 97), ao afirmar que "A educação é um processo de humanização" e que, portanto, possibilita a inserção dos seres humanos na "sociedade humana", que é historicamente construída sob um movimento de constante construção. Estas autoras consideram que a sociedade, não obstante rica em avanços civilizatórios, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômico, cultural, de valores e de finalidades, o que comporta a educação a tarefa de, para além de inserir os indivíduos (crianças e jovens) no avanço civilizatório, inseri-los na problemática do mundo de hoje através da reflexão, conhecimento, análise, compreensão e contextualização para o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Compreendemos que habilidades e atitudes (cidadãs) constituem-se como solos férteis à capacidade produtiva tanto quanto para construção social dos sujeitos da sociedade contemporânea e não apenas individuais para crescimento intelectual e acúmulo de riquezas próprias. Isso nos remete novamente a Pimenta e Anastasiou (2014), bem como ao pensamento libaneano, nos quais observamos que a escola, através de seu corpo docente precisa explicitar princípios norteadores para a vida prática decorrentes de um consenso mínimo, a partir da busca de sentidos de sua própria experiência e que isto "Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir" (LIBÂNEO, 2001, p. 46).

Ao reportarem-se as universidades e instituições escolares como um todo, bem como aos professores, observando a velha polêmica se formam ou informam e questionamentos quanto à importância destes ante as mídias tecnológicas e meios de comunicação na velocidade da difusão de informações, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 102) concluem que "[...] a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre sociedade da

informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram sabedoria necessária à permanente construção do humano".

Essa conclusão, exposta pelas referidas autoras, endossa a tese da sabedoria como síntese do conhecimento e nos habilita a enxerga-la como subsidiária de um antídoto contra as narrativas da verdade apresentadas por "autoridades" diversas (cada uma com a sua) que acabam por engodar/embaçar a realidade a partir de uma espécie de frenesi por uma pós-verdade. Desse ponto de vista, o nosso entendimento é o de que a escola tem como singularidade apresentar-se como o espaço não menos que apropriado para a tradução dessa síntese.

A escola como espaço de síntese

A dimensão pós-moderna traz em si novas configurações que se por um lado ela esgarça certezas que eram tidas como absolutas, mas por outro também abre um leque de possibilidades de reflexões no campo da educação para pensar a escola e a educação, mesmo no pensamento crítico, conforme chama a atenção Giroux (1993). Dentro do ambiente escolar, a própria noção de educando, como sujeito social, reverbera em um conjunto de reflexões que possibilita a visibilidade de diferenças neste sujeito antes silenciadas pela institucionalidade escolar seja na relação de gênero, condição físico-motora ou pertencimentos identitários.

Por exemplo, dialogando com Libâneo (1998), ele defende que a ação pedagógica é o traço de união entre o indivíduo e o social e que sendo a realidade social histórica, é, portanto, superável, o que incorre na necessidade de estarmos sempre a nos perguntar sobre qual sociedade estamos tratando, que homem queremos formar e qual seria o sentido da aprendizagem escolar.

Embora Libâneo (1998) entenda que todas as respostas que possamos encontrar aos questionamentos mencionados possuem uma dimensão política, perpassada por relações sociais que resultam do conflito de interesses de classes, onde as elites sociais, detentoras do poder político e econômico, sobrepõem-se na conformação das instituições no Brasil, o autor concebe que o ensino escolar, genericamente, visa a interligação entre transmissão/assimilação do saber formativo. Por isso, ao contrário, não se trata apenas da transmissão de conhecimentos, visto que o aluno é um ser ativo, que cria seu próprio meio e organiza sua própria existência, trata-se, portanto, de "interestruturação entre sujeito e objeto de

conhecimento", de modo que "O núcleo da questão pedagógica está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor" (LIBÂNEO, 1998, p. 123).

Mais do que a transmissão de conhecimentos, Paulo Freire, grande idealizador e defensor da educação popular, reconhece a educação como um instrumento de liberdade, pois tem a capacidade de libertar o sujeito oprimido da inércia de sua ação e consciência politica, promovendo-lhe autonomia, emancipação social, reconhecendo-o e fazendo-o reconhecer-se como sujeito de direitos. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, além de ser um ato de verdadeira generosidade, afirma Freire (1987), pois entende que "[...] a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do 'demitido da vida'[...]" (FREIRE, 1987, p. 17). Para tanto, a educação deve ser problematizadora, conforme Freire (1987), rompendo com os esquemas verticais característicos da educação bancária e, por conseguinte, com a contradição "educador-educandos", pela promoção da superação do segundo.

Em sua visão libertadora da educação, há que consideramos a dialogicidade como essência da educação, haja vista que no seu entendimento "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, **mediatizados pelo mundo"** (FREIRE, 1987, p. 39. Grifo nosso). Vanguarda de um pensamento que podemos inferir está na base da discussão proposta por Bauman (2015) acerca de que a educação deve ser pensada para vida inteira, a proposta de educação de Paulo Freire nos parece mais atual do que nunca, na medida em que ela se alinha ao que se discute hoje sobre tempo-espaço na pós-modernidade em Harvey (2014) e é capaz de proporcionar a criticidade necessária à libertação da opressão operada na contemporaneidade, sobretudo, pelos meios de informação que dirigem e tratam o indivíduo como quantitativo para consumo.

A mudança cultural, de modos de vida, de valores e da ação individual e conjunta dos indivíduos na atual sociedade de consumo perfaz o sujeito típico da nova fase da modernidade, conforme Dufour (2005), onde ele próprio passa a ser a mercadoria. Uma vez nessa condição, o indivíduo-mercadoria, sob exigência de mercado – o grande Sujeito – investe cada vez mais em si mesmo, em sua autoconstrução, autodefinição, alimentando o sonho de tornar para ele "menos apavorante a incerteza [traço característico na pós-modernidade-líquida] e mais profunda a "felicidade" (BAUMAN, 2008, p. 144).

O indivíduo-mercadoria, um sujeito despolitizado, como observa Lipovetsky (2016), inebriado pelo capitalismo de sedução, celebra ilimitadamente a leveza consumista, que sob a aparência de fluidez e de hedonismo lúdico, diminui o potencial inerente ao exercício do cidadão e fomenta uma sociedade de "[...] democracia desnaturada e pervertida, um universo 'neototalitário' que, segundo os críticos da hipermodernidade 'líquida'[assim já traduzida], progride sob os nossos olhos" (LIPOVETSKY, 2016, p. 293).

Nesse contexto, diríamos que o olhar verdadeiramente generoso do professor em sala de aula, ancorado numa pedagogia crítica social dos conteúdos se insere na base para que a escola cumpra seu papel, sobretudo, num mundo onde há abundância de informações, facilidades de se obtê-las, rapidez de processá-las tecnicamente e liquidez em sua apreensão crítica. Para Libâneo (1998) a atividade teórica do professor consiste num "[...] processo que, partindo da prática, leva a 'aprender' a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social para transformá-la" (LIBÂNEO, 1998, p. 76). Em tal quadro analítico, o conhecimento simboliza, também, a possibilidade de se constituir novos comportamentos práticos com repercussão no mundo social.

Dessa feita, a escola na visão de Libâneo (2001) teria assim um papel de síntese entre a cultura formal, dos conhecimentos sistematizados, e a cultura experenciada na prática social. Por isso, a escola deve proporcionar não só o domínio de linguagens para busca da informação, mas também a criação da informação "[...] Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento" (LIBÂNEO, 2001, p. 27). Essa visão libaneana acerca da escola como "espaço de síntese" advém do argumento de que esta seria capaz de realizar "[...] a necessária síntese doadora de sentido e da razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma através dos meios tecnológicos" (COLOM, 1994 apud LIBÂNEO, 2001, p. 27). Pensar a escola como possibilitadora de significado supera a de estrutura possibilitadora de informação e, sem dúvida, nessa escola, afirma Libâneo (2001), o professor é indispensável à criação das condições cognitivas e afetivas que favorecem o aluno a atribuição de significados às mensagens e informações midiáticas e das diversas formas de intervenção educativa urbana.

Libâneo (2001), em consonância com a visão de Harvey (2014), escreve que o novo paradigma produtivo acompanha o processo de intelectualização, internacionalização da economia e globalização dos mercados trazendo

modificações tanto no processo de produção, quanto no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho e nos hábitos de consumo.

Nessas circunstâncias, Libâneo (2001, p. 60) afirma que "[...] o chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (eqüidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, leis de mercado, competitividade internacional)" e que, portanto, uma omissão dos educadores em relação às demandas sociais postas por esse novo paradigma de produção tenderia a ser prejudicial (principalmente) aos setores sociais excluídos. Assim, a escola pública e gratuita que já defendia na década de 1990 se faz cada vez mais necessária nos dias atuais por sempre exerce um papel de "[...] instrumento de luta das classes populares no processo de sua emancipação" (LIBÂNEO, 1998, p. 119), agora, no entanto, na perspectiva da *escola de síntese*.

Contudo, para além da época ou sociedade na qual estivermos, para vencermos a força opressora quer seja das elites ou dos objetos que ganham vida própria e até a mesmo a constituição do indivíduo como mercadoria ante ao antropoconsumismo vivenciado, de modo geral, por todas as classes sociais, "alfabetizar é conscientizar" como entende Paulo Freire (2014).

Estendendo o "alfabetizar" às universidades, diríamos que a conscientização seria outro antídoto que agiria a favor da verdade sobre as narrativas da verdade que emergem de todos os cantos na era da pós-modernidade, já denominada também de era da pós-verdade, a qual aduz a liquidez e leveza do pensar, do falar e do agir do sujeito dessa era. Levar o indivíduo a distanciar-se de seu mundo vivido, de modo a problematizá-lo, "descodificando-o" criticamente é um horizonte à expectativa de que "[...] Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel" (FREIRE, 2014, p. 20).

É importante que se diga ainda que quando falamos de educação, em qualquer tempo, e entendemos que a escola não pode estar à margem dela, devemos lembrar duas referências a ela bastante relevantes na obra de Piaget, a pesquisa, ligada a experimentação e a racionalidade, e a moral, no que intuímos não poder dissociá-la dos costumes e valores de uma sociedade tampouco da interface subjetiva intrínseca ao processo de aprendizagem que perpassa pelos aspectos afetivo e cognitivo, os quais são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis, conforme Piaget (1975).

A pesquisa na discussão piagetiana emerge como instrumento fundamental a toda estratégia educacional, conforme (MUNARI, 2010), sendo a educação a primeira tarefa de todos os povos, sobrepondo as diferenças ideológicas e políticas. A escola proposta por Piaget, a partir da experimentação construtiva, é feita por alunos ativos, dispondo de liberdade para pensar e assim reconstruir por si mesmo aquilo que tem de aprender. Nesse sentido, os princípios dessa escola de métodos ativos não seriam válidos apenas para educação da criança, mas para educação de adultos também, na medida em que possibilita ao aluno a redescobrir ou reconstruir as verdades em lugar de recebê-las já feitas, entendendo que "cada vez que o adulto aborda problemas novos, o desenvolvimento de suas reações assemelha-se à evolução das reações no processo do desenvolvimento mental" (PIAGET, 1965a apud MUNARI, 2010, p. 19-20).

Trazendo essa perspectiva para a escola de síntese observada por Libâneo (2001), a qual figura-se longe de repetições passivas tanto quanto a escola ativa de Piaget, a participação ativa do aluno através da pesquisa orientada, planejada, sistematizada se faz indispensável à produção do saber no mundo contemporâneo. A parir disso, percebemos que, mais do que nunca, a pesquisa é ratificada como instrumento responsável por conduzir a verdadeira aquisição do conhecimento científico, lembrando Bauman (2015), poderíamos asseverar que ela seria, quiçá, o antídoto mais importante à "sociedade de muito conhecimento e pouca sabedoria".

Quanto à moral, Munari (2010) explica que na escola ativa a "atividade", que deve ser espontânea, se opõe à "receptividade" passiva. Nesse sentido, a educação moral, numa perspectiva ativa, supõe, consequentemente, que a criança possa fazer experiências morais, sendo a escola um meio próprio para tais experiências, uma vez que "[...] a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às próprias crianças a organização dessa sociedade" (MUNARI, 2010, p. 54). É oferecer as crianças a oportunidade de aprender por intermédio da experiência lições como obediência à regras, compreensão da adesão a um determinado grupo social e o sentido da responsabilidade individual.

Munari (2010) explica que a educação moral para Piaget, a depender do método utilizado, possibilita a autonomia da consciência do indivíduo, mas que quaisquer que sejam os fins, técnicas e domínios trabalhados o primordial é saber quais são as disponibilidades da criança. É impositivo um rápido exame dos dados psicológicos atuais da criança (ou adolescente) que, decerto, perpassa pela

sociedade em que está inserida, para classificar sem dificuldade os procedimentos para a educação moral em função dos fins que se deseja alcançar, ao tempo em que, embora não possamos desconsiderar a constituição psicobiológica do indivíduo, devemos lembrar de que nenhuma realidade moral é completamente inata.

À luz de Piaget, Munari (2010) aponta que para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, a qual emerge das relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros, à priori, segundo normas morais impostas consoante experiências psicopedagógicas que levam ao próprio desenvolvimento das normas, corroborando para que o indivíduo, criança ou adolescente, tome consciência do dever e coloque acima de seu 'eu' a realidade normativa na qual a moral consiste. Nessa perspectiva é que Munari (2010, p. 46) abstrai o pensamento de Piaget quanto à afirmação de que "Não há, portanto, moral sem educação moral, 'educação' no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo".

Assim, ante as mudanças culturais e de valores que percorrem a nossa sociedade contemporânea sob os espectros da pós-modernidade e que influenciam a moral ou perfazem morais outras nas quais o centro parece não está mais na cooperação, respeito mútuo, dever consigo mesmo e com o outro. Princípios basilares a uma sociedade democrática, e em meio à profusão e disponibilidade de recursos e acesso as informações que hoje dispomos a um clique no mundo globalizado.

Por seu turno, a escola, enquanto instituição, ainda tem muitas palavras a dizer, a formar e a informar para a escolarização da sociedade, numa proposta de educação para constituição de sujeitos ativos, participativos, conscientes do seu papel na sociedade, embasados no conhecimento crítico, mediatizados pelo mundo, ora sistematizado por uma escola de currículo de base cultural interdisciplinar, mas que enxerga para além tão somente da colaboração e integração entre as disciplinas, acena para o desenvolvimento do conhecimento de modo transdisciplinar, a partir da complexidade que ele se apresenta, visando à síntese pela qual poderá se abstrair o sentido e a razão do convívio social, democrático e humanizado.

Considerações Finais

A educação como libertadora, capaz de promover um ser autônomo, permitindo despir-se do indivíduo (egocêntrico) e enxergar-se na alteridade como

sujeito social de direitos e deveres, responsável pela constituição dos valores e da moral da sociedade da qual faz parte, não se produz em casa, individualmente ou sob osmose das informações capilarizadas nas redes sociais ou meios midiáticos, tampouco se produz a partir de programas curriculares multidisciplinares, mas pela síntese do conhecimento formal com o experenciado na práxis social, sendo esta uma leitura possível.

Por isso educar. Esse é o papel da escola. Seu papel é claro e insubstituível, embora nunca tenha sido tão difícil exercê-lo. Na atual fase do capitalismo neoliberal de coisificação de indivíduos e não de formação de sujeitos sociais, os concorrentes da escola são plurais, fortemente apelativos, de cômodo e rápido acesso e manuseio, encantado o "aprendente" ávido pelo "saber" fácil e disponível a um clique que, sem "gastar" muito do seu tempo, lhe "empodera", dando-lhe autoridade ligeira para qualquer discussão sobre qualquer assunto.

A educação na pós-modernidade que já reclama a sua fase hipermoderna tem de lidar cada vez mais com o fenômeno do curto tempo-espaço, liquidez das relações sociais e interpessoais, ligeireza da(s) resposta(s) à pergunta profunda e saber respaldado pelo número de seguidores que um youtuber consegue obter ante a sua narrativa da verdade, a qual não sobrevive à próxima, mais atrativa ao afeto de quem a ouve, ou ao youtuber mais carismático.

Se é verdade que a transformação geral da sociedade repercute na educação, nas escolas e nos professores, também o é que a educação transforma a sociedade a partir dos sujeitos que ajuda a constituir. Nessa perspectiva, e considerando os dias atuais, a escola que se pretende dentro de um projeto emancipatório de educação precisa se renovar. Isso não significa, absolutamente, tornar-se "mais fácil" ou uma espécie de drive school onde você adquire seu diploma de ensino médio em três meses, menos ainda preparar-se para transformar seus alunos todos em empreendedores, como sinaliza a sociedade neoliberal e de consumidores.

Lembrando Libâneo (2001) e Pimenta e Anastasiou (2014), refletimos que a escola da pós-modernidade requer novas atitudes docentes, constante preparação, novas orientações pedagógicas-curriculares, mais integração dos meios de comunicação e novas tecnologias, mas, sobretudo, requer formação cultural, científica e tecnológica para um desenvolvimento humano que contemple a vida pessoal, profissional e cidadã a qual possibilitará uma relação autônoma, com base crítica-reflexiva e construtiva de forma individual e coletiva.

Portanto, pensar a educação como instrumento de libertação é, acima de tudo, pensar o próprio desenvolvimento científico-tecnológico, político, econômico e cultural como liberdade. Para além da liberdade a partir de oportunidades sociais, políticas e econômicas as quais possibilitam ao indivíduo exercer sua ação racional e suprir as necessidades básicas necessárias à sobrevivência digna em sua sociedade, a liberdade promovida pela educação o conduz a autonomia, ao direito a pergunta, o livra da opressão da ignorância, do obscurantismo e da inação política que restringe seus direitos e o coloca numa condição menor entre os indivíduos da mesma sociedade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. 'A educação deve ser pensada durante a vida inteira', diz Zygmunt Bauman. Entrevista concedida a Bruno Alfano. **O Globo**, Rio de Janeiro, agosto, 2015. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-17275423. Acesso em: 21 jun. 2019.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

GHIRALDELLI, Paulo. **O fracasso educacional brasileiro**. Por quê? 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eMaEg75p-TA. Acesso em: 05 jul. 2019.

GIROUX, Henry. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2008. (Coleção Educar 1).

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010. (Coleção educadores/MEC).

MURILO RONCOLATO. A definição da população por gerações: e por que isso importa. **Nexo Jornal**. São Paulo, 5 de março de 2018, p. 1 05 mar. 2018. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/03/05/A-defini%C3%A7%C3%A3o-da-popula%C3%A7%C3%A3o-por-gera%C3%A7%C3%B5es.-E-por-que-isso-importa. Acesso em: 05 jun. 2019.

PIAGET, J.**O nascimento da inteligência na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. Mudança de valores e tolerância entre os brasileiros. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, [*s.l.*], v. 15, n. 1, p.220-240, 30 set. 2010. Quadrimestral. Universidade Estadual de Londrina. http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2010v15n1p220.

RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. Pós-materialismo e participação política no Brasil. **Sociedade e Cultura**, [*s.l.*], v. 11, n. 2, p.375-387, 19 dez. 2008. Semestral. Universidade Federal de Goiás. http://dx.doi.org/10.5216/sec.v11i2.5295.

14. O USO DA PLATAFORMA SAE DIGITAL NO ENSINO DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: NOVAS PERSPECTIVAS E ABORDAGENS

Luany Araújo Pinho
Eliane da Silva Melo
Sandra Milena Palomino

Introdução

Com o avanço das novas tecnologias digitais, muitos estudiosos argumentam que, nessa Nova Era Digital, o sistema de ensino e aprendizagem deve ser fortalecido com o uso de recursos inovadores que motivem o aluno e facilitem o processo educativo, outorgando-lhe, assim, um sentido mais integral. Com o ensino da Língua Estrangeira não é diferente e as plataformas virtuais estão em voga nos cursos presenciais e a distância. Assim, consideramos que a plataforma é um dispositivo pedagógico que subsidia a prática docente, não com a intenção de substitui-la, mas como um complemento que busca tornar o aluno autônomo em sua formação.

Em um contexto geral, muitos esforços têm sido feitos pelos docentes das escolas brasileiras para aplicar tecnologias digitais com a utilização de plataformas virtuais aliadas à educação, especificamente no ensino da Língua Inglesa. Pode-se dizer que tais esforços tiveram implicações positivas, uma vez que esses recursos pedagógicos são constituídos como um meio de interatividade, com vistas à construção de conhecimento pelo aluno, e a produtividade de plataformas virtuais examinadas em diferentes investigações científicas já foi comprovada.

Uma dificuldade é que a estrutura inadequada dos laboratórios de informática, a instabilidade da conexão à Internet e a incompatibilidade do número de alunos e máquinas dificultaram o trabalho de ensino com essas ferramentas digitais no ambiente escolar. É por isso que alguns pesquisadores aos quais recorremos consideram que tal ferramenta pode ser útil se for utilizada na casa dos alunos, como complemento das atividades realizadas em sala de aula, como é o caso da plataforma analisada nesse estudo.

Este artigo busca evidenciar as contribuições trazidas pela Plataforma SAE Digital para a aprendizagem de alunos da 1ª série do Ensino Médio no ensino da Língua Inglesa como forma de apoio complementar às aulas presenciais. Nesse sentido, compreendemos a importância acadêmica e sociocultural do projeto, dada a natureza reflexiva do aperfeiçoamento da prática pedagógica, por meio da utilização de uma plataforma virtual de apoio ao trabalho docente, atendendo às novas tendências pedagógicas e extrapolando os muros do ambiente escolar.

O trabalho de pesquisa foi proposto no contexto do uso de plataformas virtuais no ensino da língua inglesa como L2, cujo objetivo principal era analisar como a plataforma SAE Digital, através de seu Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA SAE, contribui para o processo de aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio", uma vez que ela oferece um espaço virtual de aprendizado e pode estimular o aluno a construir conhecimento para o desenvolvimento de suas habilidades na língua inglesa. Para tanto, abordou como se deu a interação dos alunos com o objeto de estudo nos aspectos relacionados ao estudo do conteúdo gramatical *modal verbs*.

Tal pesquisa teve um enfoque quantitativo, do tipo de campo e documental, com base em dados eletrônicos postos à disposição pelo objeto de estudo. O método utilizado na pesquisa foi descritivo e refletiram resultados da análise do uso da plataforma SAE Digital, com base em dados coletados na própria ferramenta e em entrevistas semiestruturadas e testes aplicados a 8 informantes-chave. A pesquisa teve como unidade de análise a influência do AVA SAE na aprendizagem dos estudantes, tendo como categorias pré-determinadas o desempenho obtido nos testes aplicados, a motivação e o uso de ferramentas digitais.

As informações conceituais e procedimentais do trabalho de pesquisa estão estruturadas em duas partes; a saber: a primeira contém a fundamentação teórica, onde se faz uma discussão sobre métodos e abordagens de ensino da Língua Inglesa e as possibilidades de ensino do idioma com a evolução das tecnologias; e a segunda parte inclui os aspectos metodológicos provenientes da investigação de campo e a análise e discussão dos resultados encontrados. Finalmente, são apresentadas as conclusões e recomendações que surgem da pesquisa.

Fundamentação teórica

Métodos e abordagens de ensino da Língua Inglesa

Vários foram os métodos e abordagens que surgiram ao longo dos anos para ensinar uma língua estrangeira (LE), ou uma segunda língua (L2), mas, desde o final do século passado, é consenso entre os estudiosos de línguas estrangeiras, como Rapaport (2008) e Oliveira (2014), que não há um método melhor do que o outro. Cabe ao professor de inglês fazer suas escolhas didáticas.

O aparecimento de cada novo método não implicava a proibição do anterior. Pelo contrário, todos eles estão presentes e foram modificados para atender às necessidades do processo de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade local do professor e do aluno. Não é provável que um único método seja usado individualmente ou em sua concepção original (RAPAPORT, 2008).

Quanto aos conceitos de método e abordagem, Rapaport (2008, p.65) baseia-se nos estudos de Richards e Rodgers (2001) e esclarece que a abordagem "é um conjunto de pressupostos sobre o que está envolvido no ensino e na aprendizagem de uma língua, é a forma que um professor escolhe para ensinar algo". A autora define o método como "um plano sistemático de ensino que está baseado na combinação de determinada abordagem e de uma gama de técnicas a serem aplicadas" (p. 65).

Nesse sentido, Richards e Rodgers (1994, apud Oliveira, 2014) considera que o método deve esclarecer os princípios teóricos, as ações práticas, o planejamento e a escolha do material didático, enquanto a abordagem é aquela que fornece a base teórica para o método. Percebe- se, então, que a abordagem tem um significado mais amplo e se refere às hipóteses teóricas sobre a linguagem e sua aprendizagem. Este norteia o método, que propõe a forma de ensinar, bem como as outras dimensões do processo de aprendizagem de L2, como planejamento, seleção de materiais, estratégias de ensino e avaliação.

Buscamos compreender e contextualizar os principais métodos utilizados na história do ensino de línguas, com base nas contribuições de Paiva (2012), Rapaport (2008) e Oliveira (2014).

Método de tradução gramatical (gramar-translation method): considerado o método mais tradicional e difundido no mundo, teve suas origens no final do século XVIII, mas foi utilizado desde os tempos da antiga Roma. (RAPAPORT, 2008). Seu objetivo era a formação de leitores de textos literários, pois considerava que esses textos eram fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Ainda hoje é usado por muitos professores, inclusive no Brasil, em que

apenas trocaram textos literários por gêneros textuais. Nele, a língua materna serve de intermediária entre a língua-alvo e os alunos, na construção dos sentidos textuais. Assim, procura formar leitores fluentes, com o uso de tradução e o estudo de vocabulário e estruturas sintáticas.

Método direto (Direct Method): também chamado método oral ou método natural, foi criado por Berlitz no século XIX, com demanda por domínio oral em L2 e, segundo Rapaport (2008, p.68), dada a "necessidade de desenvolver a habilidade de falar uma língua estrangeira, aliada à percepção de como uma criança aprende a língua materna ". Neste método, de acordo com Paiva (2012, p.26), foi proibido usar a língua materna na sala de aula para dar origem ao ensino indutivo da gramática, "com a introdução gradativa das estruturas em frases derivadas de situações específicas" e o uso de objetos e imagens para explicar o significado das palavras. Assim, o aluno abstrai a regra gramatical de exemplos apresentados a ele que o induzem a perceber a regra que rege o conjunto de sentenças apresentadas. Esse método tem tido bons efeitos no Brasil e ainda é utilizado por muitos educadores.

Método audio-oral (Audiolingual Method): de origem norte-americana, em resposta à explosão tecnológica na década de 1950, baseou-se na teoria estruturalista da língua e na corrente behaviorista de aprendizado, cujo principal representante foi Skinner (1957). Segundo Paiva (2012, p.28), o método consistiu "na prática de estruturas básicas (sintáticas e sonoras) por meio de muita repetição e, como consequência, da automatização do uso dessas estruturas". O docente era visto como um modelo, e os alunos participavam passivamente da aula, retendo e repetindo as frases apresentadas. A ideia era que a imitação de modelos auditivos e repetitivos levaria a uma boa formação do hábito linguístico, fato que foi fortemente criticado por Chomsky (1965), porque se tratava de uma repetição mecânica das estruturas, sem que os alunos tivessem a oportunidade de pensar. No entanto, segundo Oliveira (2014), o método apresentou resultados positivos.

Abordagem comunicativa *(Communicative Approach)****:*** dada a insatisfação de muitos linguistas britânicos com a teoria estruturalista, nas décadas de 70 e 80 surgiram propostas metodológicas comunicativas. Influenciado pelos estudos de Dell Hymes (1927-2009), embora não ligado a nenhum teórico em particular, e baseado em Halliday, Widdowson e outros teóricos, surge o chamado método comunicativo, cujo objetivo é atingir a competência comunicativa, ou seja, o conhecimento de como usar uma linguagem para se comunicar de uma maneira real e significativa, além da compreensão funcional de estruturas gramaticais no

trabalho com atividades cooperativas em sala de aula, a fim de desenvolver a fluência nos alunos e não apenas a precisão de competência gramatical e uso do vocabulário (Oliveira, 2014).

Muito evidente nos dias de hoje, a abordagem comunicativa centra-se no ensino da linguagem na função comunicativa que a linguagem apresenta. Assim, a linguagem é usada para interagir com as pessoas e envolver todos nas diversas práticas sociais que podem mediar. Deve ser ajustado a vários contextos, valorizando as variações fonológicas, a presença de textos autênticos e a pronúncia compreensível do aprendiz, Paiva (2012).

Por outro lado, Rapaport (2008) adverte que, embora mais atenção seja dada aos significados comunicativos da língua, isso não significa que as estruturas tenham perdido sua importância. A autora cita Littlewood (1984, p.74), afirmando que o conteúdo deste método não é mais uma lista de estruturas gramaticais e busca equilibrá-lo com os aspectos semânticos. Além, disso, afirma que a linguagem "passou a ser categorizada em funções (reclamação, solicitações, convite, agradecimento, negação, oferta etc.) e noções (frequência, movimento, sequência, quantidade, localização, etc.)".

Ao mesmo tempo em que estudos foram desenvolvidos para o estabelecimento da abordagem comunicativa, outros métodos alternativos emergem no final dos anos 60 e início dos anos 70. Alguns deles são: Resposta Física Total, Sugestologia, Método Silencioso, Comunidade de Aprendizagem, Abordagem Natural, Abordagem Lexical e Aprendizagem Baseada em Tarefas. No entanto, neste trabalho, não detalharemos esses métodos.

Considerando-se que não existe um método ideal, é notório que o professor, segundo Rapaport (2008, p.97), "de forma consciente ou não, faz uso de uma mescla de técnicas e abordagens, atribuindo a estes seu toque pessoal na forma de conduzir as atividades e as suas aulas". Assim,Oliveira (2014) e Kumaravadivelu (2003, 2006 apud Paiva, 2012) afirmam que estamos na era pós-método, e é essencial que o professor de inglês conheça os métodos existentes e então tome sua decisão e desenvolva seu próprio conjunto de princípios teóricos.

Em outras palavras, seja qual for o método ou métodos adotados, o professor precisa entender e refletir sobre as transformações do ensino de línguas para que ele possa ter mais confiança na realidade em que atua, bem como ter uma melhor compreensão do papel que desempenha de acordo com as opções que ele seleciona ao planejar uma aula, (MESSIAS e NORTE, 2011). O que se deve ter em mente é que a prática pedagógica atenda às necessidades dos alunos

para a ASL, incentivando a interação, despertando interesse e proporcionando autonomia e autoconfiança.

Concepções teóricas de ASL

Quanto às teorias que tentam explicar como aprender uma LE, seguimos com a compreensão de Paiva (2012), que as divide em dois grandes grupos de Teorias da Aquisição de Segunda Língua (ASL). O primeiro favorece o meio ambiente e inclui o behaviorismo, a aculturação, a produção, a interação e a teoria sociocultural. O segundo destaca os mecanismos cognitivos, com a hipótese da gramática universal, a hipótese da compreensão e o conexionismo, embora essa teoria não exclua o social. Em seguida tais teorias serão apresentadas, não agrupadas em ambientalistas e cognitivistas, mas como uma surgiu como uma reação a outras, seguindo a proposta de Paiva.

O behaviorismo de Skinner argumenta que a aprendizagem, seja da língua materna ou não, é adquirida por meio de estímulos do ambiente e as respostas do aprendiz, independentemente de qualquer mecanismo interno de aquisição da linguagem. Assim, se aprende com hábitos linguísticos automáticos por meio de repetições. Embora esta teoria apresente uma explicação adequada para a aquisição da pronúncia e a memorização mecânica de fórmulas, não foi suficiente para explicar a ASL.

Ao contrário das teorias ambientais**, a teoria chomskiana** ou **hipótese gramatical universal (GU)** foi criada por Chomsky em 1957, ao publicar o livro Syntatic Structures (Estruturas sintáticas). Seus seguidores têm procurado explicações para a ASL na existência de uma habilidade inata da linguagem, o que suscita críticas por não considerar o aprendiz como um ser social.

Segue também **a teoria da aculturação,** idealizada por Schumann (1978), baseada em um estudo de observação de aprendizes. Ele sugeriu que o aprendizado de uma L2 ocorre a partir da exposição do aprendiz com o falante da língua-alvo e sua cultura. No entanto, também foi criticada por falta de uma explicação mais profunda e consistente.

Adepto dos estudos chomskianos, Krashen (1978, 2004) desenvolveu uma proposta que inicialmente era chamada de modelo do monitor e após alguns estudos decidiu chamar **a hipótese da compreensão**, na qual ele considera que a aquisição de uma língua é exclusivamente através da exposição à linguagem, inconscientemente e em uma ordem previsível. Existe uma relação de causa e

efeito entre o *input* e o que é adquirido, em que o *input* está relacionada com o que o aluno ouve ou lê, formado a partir de processos mentais.

Não satisfeitos com essa concepção tal qual se empregou, alguns pesquisadores buscaram outras maneiras de aplicá-la. Da objeção à teoria de Krashen, surge a **hipótese de interação** em que Hatch (1978) e Long (1981, 1996) discordam que o *input* é o único responsável pelo fenômeno ASL. Pelo contrário, eles consideram que a pessoa aprende a falar e depois a interagir verbalmente. Assim, essa teoria concentra a aprendizagem no processo de conversação, no qual eles acreditam que as estruturas linguísticas são adquiridas.

Outra teoria criada em oposição à hipótese de entendimento é a **hipótese de *output*** ou **lingualização** (*languaging*), desenvolvido por Swain (1985, 1995). Esse autor argumenta que, para a aquisição de um novo idioma, ao lado do *input* deve haver um *output* compreensível. Em um primeiro momento, o pesquisador definiu o termo *output* como um resultado da linguagem e, em seguida, começou a explicá-lo como um processo de aprendizagem.

Segundo Paiva (2012, p.16), o *output* tem três funções: observação, teste de hipóteses e reflexão sobre a linguagem. Ela explica que, na visão de Swain, "essa capacidade de observar as falhas na produção da linguagem é essencial para a ASL, pois o aprendiz pode direcionar sua atenção para o que precisa aprender e, possivelmente, atentar para *inputs* relevantes". É importante enfatizar que o autor Swain (1985, 1995) define a lingualização como um processo de usar a linguagem oralmente ou por escrito.

O conexionismo tenta explicar a ASL, de acordo com Paiva (op.cit, p.19), "em termos de representações e do processamento de informação, rejeitando a hipótese da capacidade inata". Na perspectiva conexionista, entende-se que a aprendizagem se deve a redes neurais que se fortalecem através de processos associativos simultâneos e da repetição de experiências.

Com base em estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky, a teoria sociocultural, também conhecida na literatura como histórico-social ou interacional, entende que a aprendizagem é de natureza interativa, na qual se aprende a partir de interações sociais em um contexto histórico e cultural. Assim, os processos cognitivos são gerados pela interação entre as pessoas em uma prática social.

Nesse sentido, Oliveira (2003, apud MESSIAS e Braga NORTE, 2011) explica que essa abordagem é baseada em três pilares: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico baseia-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo

exterior, que se desenvolvem em um processo histórico; a relação homem / mundo se dá por meio de sistemas simbólicos.

Tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, documento tomado como referência para o sistema de ensino brasileiro, é evidente a tendência pela corrente teórica sociointeracionista, embora o material também corrobore com a teoria behaviorista, como apresentado no texto a seguir:

> Embora alguns aspectos da aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioritas (por exemplo, o fato de que a aprendizagem de certas frases feitas, como How old are you?, em inglês; (...) se dá pela memorização) ou do ponto de vista cognitivista (por exemplo, o fato de que os aprendizes se utilizam dos conhecimentos, já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que sabem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já possam ter aprendido), cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Dessa forma, o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente. (BRASIL, 2000, p. 57)

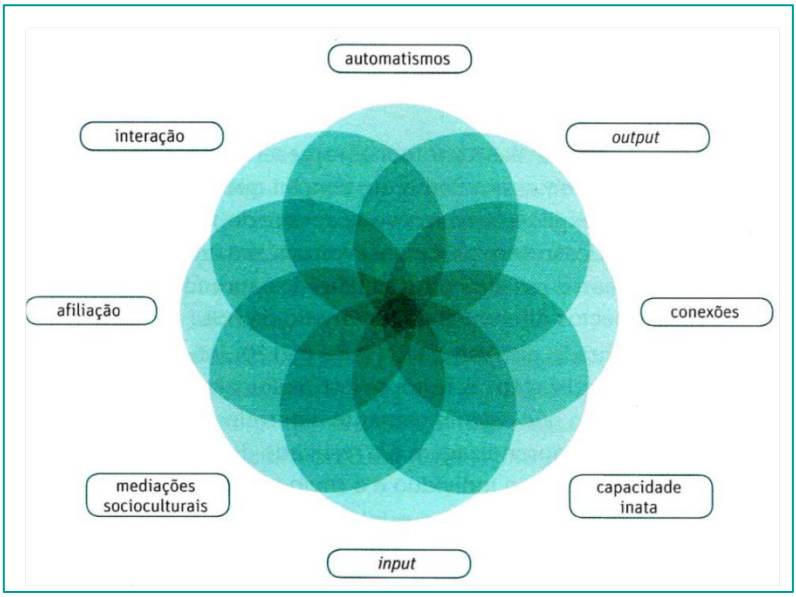
Este documento orienta que os alunos do Ensino Médio nas escolas brasileiras, não somente devem fazer tradução de texto ou palavras, como também devem entender o contexto em que as expressões estão inseridas e em que medida as afirmações refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir daqueles que os produzem. Além disso, conhecendo outra cultura, os alunos refletirão muito mais sobre sua própria cultura, tendo melhores condições para estabelecer vínculos e enriquecer sua formação.

Outra perspectiva para entender o fenômeno da ASL, e que está dentro das tendências contemporâneas, é a **aquisição da segunda língua como um sistema complexo**. Nela, Paiva (2012) propõe a união de todas as teorias e compreende a aprendizagem como resultado de complexas interações entre o indivíduo e o ambiente. Segundo Paiva (2012, p. 21), tal proposta

> pode acomodar elementos aparentemente opostos quanto à teoria e, ao mesmo tempo, admitir a existência de estruturas mentais inatas, responsáveis pelas condições iniciais da aprendizagem, mas também de hábitos linguísticos automáticos, adquiridos pela repetição, ou, como prescrevem os conexionistas, pelo fortalecimento das redes neurais. Acomoda também a interação, a compreensão, o output, e a mediação social, sem esquecer as questões identitárias e a afiliação pelo idioma à cultura que ele representa.

Assim, Paiva (2012) explica que tal sistema reúne os elementos ilustrados a seguir, além de outros como motivação, idade, estilo de aprendizagem e influência da língua materna. Esses elementos interagem e contribuem para a evolução do sistema ou ainda apresentam restrições que devem ser superadas.

Figura 1. Representação da aquisição da L2 como sistema complexo



Fonte: Paiva (2012)

Desta forma, compreender a ASL a partir da perspectiva da complexidade requer a compreensão da língua (linguagem) não como um objeto estático, mas como um sistema em constante movimento, no qual seus elementos estão em interação contínua. Qualquer alteração em um subsistema pode afetar outros elementos da rede.

Portanto, a perspectiva de adquirir a língua inglesa como um sistema complexo alerta a responsabilidade do professor, pois, como diz Paiva (op.cit, p.23), "cabe a ele oferecer oportunidades de aprendizagem variadas e que não sejam restritas ao ensino de formas gramaticais". É necessário que o professor ofereça oportunidades de interação entre os alunos por meio de práticas sociais significativas e, "se possível, ir além dos muros da escola, usando, quando viável, a mediação do computador" (ibid).

Tais reflexões teóricas são importantes para que o professor perceba a necessidade de flexibilizar sua visão sobre o que é aprender uma língua, avaliar sua prática e buscar possibilidades de adaptação e inovação em sua prática. Com relação ao uso de novas tecnologias, pode-se aproveitar as ferramentas úteis que favorecem a autonomia do aluno.

A evolução das tecnologias e o ensino da língua inglesa

As possibilidades de ensino da língua inglesa têm evoluído ao longo dos anos. Os métodos usados anteriormente tornaram-se obsoletos, enquanto a rede global de computadores ocupou seu espaço. O professor deixa a posição previamente concebida como fonte de conhecimento para ser um intermediário na sala de aula.

Paiva (2012) nos dá uma ideia sobre a evolução das tecnologias de ensino de línguas. Segundo ela:

> [...] ao longo da história do ensino de línguas, a tecnologia tem sido importante auxiliar para minimizar o problema da pouca exposição ao idioma. A primeira tecnologia a revolucionar o ensino de línguas foi o livro, a segunda foi a gravação em áudio, com a criação do fonógrafo e seus desdobramentos até chegar aos gravadores portáteis e depois aos CDs. Em seguida foi a vez da tecnologia em vídeo e, finalmente, a internet no final do século XX (p.160).

Bauman (2001) aponta que, no período da modernidade, as pessoas estão envolvidas com correntes progressivas e mudam com facilidade, são flexíveis e instáveis. Nesse processo, as linguagens consideradas temporárias (verbo, som e vídeo) se especializam nos ambientes apresentados no ciberespaço, enquanto as linguagens espaciais (imagens, diagramas e fotos) se multiplicam nesse fluxo contínuo de evolução tecnológica.

É nesse sentido que se desenvolve o ensino híbrido, uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais, Como afirma Valente (2015). De certa forma, a essência do ensino híbrido já vinha sendo aplicada mesmo sem a conceituação de sua existência, isto é, naturalmente, por força das transformações se mostram na adequação de um novo método que se insere de forma inadvertida.

As inovações tecnológicas através das quais a sociedade enfrenta o progresso das novas tendências iniciadas na segunda metade do século passado, que têm sido aprimoradas nas últimas décadas, proporcionam ao profissional da

área da educação novos desafios para se adaptar a essas novas tendências propostas. Nesse sentido, aparecem após essa explosão de novas tendências, métodos híbridos auxiliares no campo metodológico, tais como: plataformas digitais, aplicativos de mensagens, recursos Web, fórum de debates virtuais, etc.

Como vimos, a Internet contribui para o campo pedagógico com inúmeros recursos e possibilidades capazes de aprimorar as metodologias e práticas no ensino de LE, especificamente, da língua inglesa. Nesse sentido, há uma necessidade latente de explorar o ciberespaço em sua essência.

O que esses recursos poderiam modificar em métodos pedagógicos é desconhecido, mas suas possíveis referências já apontam para uma transformação revolucionária na vida de cada indivíduo. Graham (2009) anuncia que essa nova onda da Internet chega a organizar de maneira mais coerente a informação que se perde no ciberespaço e permite que essas tecnologias nos ofereçam resultados mais precisos e inteligentes.

Fica evidente que não podemos mais conceber a educação na sociedade moderna sem pensar no uso de ferramentas tecnológicas disponíveis, especialmente no contexto contemporâneo marcado pela sociedade midiática. É por isso que os desafios e possibilidades educacionais exigem novas políticas de treinamento e a necessidade de novos caminhos para a realização de uma educação global.

A escola atua como agente transformador da realidade dos jovens e é responsável por ser, em muitos casos, a única referência positiva de sociabilidade e formação para esse extrato da população, como aponta UNESCO (2003). Isso faz com que seja necessário inserir metas para melhor preparar o cidadão do futuro para atuar em uma sociedade cada vez mais digitalizada e inserida no contexto da inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Assim, a pesquisa sobre tecnologias digitais aplicadas ao ensino de inglês é imprescindível. As TICs têm um papel importante na renovação do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que conduzem a uma educação mais humanizada, a fim de promover o papel do professor e do aluno, no avanço a uma aprendizagem eficaz, promovendo a inclusão e inserindo o aluno na Alfabetização Digital (AD). Parafraseando Couto Ramos (2017), vimos que esses estudos contribuem significativamente para a apreensão das teorias que permeiam as tecnologias digitais na educação e a análise prática inerente à sua aplicabilidade pelo professor.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa prezou seguir uma abordagem quantitativa através da coleta de dados numéricos com a intenção de verificar a influência da plataforma SAE Digital na aprendizagem dos estudantes de 1º ano do ensino médio do Instituto Batista de Roraima (IBR). O estudo teve como base uma investigação de campo e documental, por considerar que este tipo de pesquisa "destina-se a buscar informações diretamente da população investigada. (...) Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas". (Pereira Gonçalves, 2001, p.67)

No currículo da escola IBR há uma aula semanal de inglês de 50 minutos e o conteúdo é contemplado no livro didático do Sistema SAE Digital, o que implica o artefato do AVA como complemento ao estudo em casa, por parte dos alunos, em que o assunto é abordado por meio de videoaula e questões de múltipla-escolha.

Pelo fato de o conteúdo que estava sendo trabalhado pela professora de inglês no momento da pesquisa eram os *modal verbs,* escolhemos tal aspecto gramatical para conduzir esta pesquisa. Portanto, buscou-se trazer ao conhecimento do aluno o uso de verbos modais como função comunicativa para que ele pudesse dominar as ideias sintático-semânticas expressas e ser capaz de estruturar o discurso com sucesso, de acordo com a intenção. No entanto, tivemos que nos restringir ao uso dos modais trabalhados na sala de aula e na plataforma: *can, could, may, might*.

A coleta de dados ocorreu aproximadamente no período de 30 dias entre os meses de agosto e setembro de 2018. A proposta de coleta de dados foi baseada em três tipos de instrumentos: entrevista semiestruturada, coleta de dados eletrônicos extraídos do AVA SAE e testes individuais que foram aplicados aos 8 (oito) informantes-chave da investigação.

Para atender aos objetivos traçados, verificamos quais eram as possibilidades de uso da ferramenta e o respectivo grau de interesse dos alunos. Para coletar esses dados, aplicamos duas entrevistas semiestruturadas com questões semiabertas - com questões fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas) - para descobrir as possibilidades de utilização da Plataforma Digital SAE e o grau de interesse dos alunos em aprender com a ferramenta. Tais entrevistas foram aplicadas no início e ao final da investigação.

De acordo com os objetivos planejados, também precisamos saber qual foi o rendimento obtido pelos alunos antes e depois da utilização da Plataforma SAE Digital; e se os recursos disponíveis no ambiente digital influenciaram no resultado do desempenho de aprendizagem dos alunos. Para este fim, aplicaram-se dois testes com perguntas de múltipla-escolha: o primeiro, para verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo abordado de língua inglesa; e o segundo, após as aulas expositivas do professor e a disponibilidade das atividades no portal AVA, que se configura como um espaço virtual que funciona como uma extensão da sala de aula. Com isso fizemos uma comparação das notas obtidas pelos alunos e, em seguida, interpretamos os dados e verificamos se houve evolução na aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Assim, para saber se os resultados sofreram ou não influência no uso da plataforma, recorremos aos dados eletrônicos estatísticos com a frequência e desempenho individual e do grupo, os quais estão disponíveis no próprio AVA SAE para uso privado da escola, pais e alunos, e que foram fornecidos para contribuir com esta pesquisa.

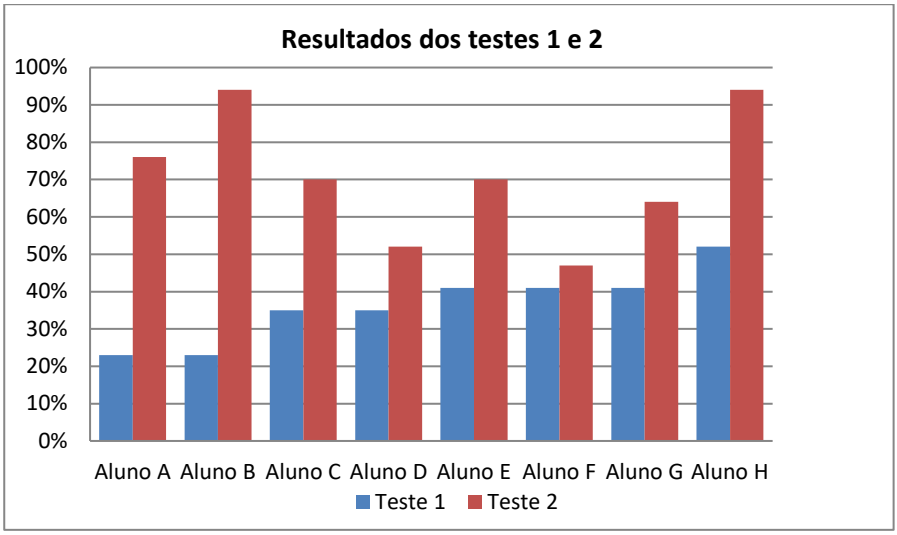
Análise e discussão dos resultados

A partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados - o primeiro questionário, os testes escritos (1 e 2), o questionário final e os dados obtidos por meio da plataforma SAE Digital -, buscaram-se resultados com evidências concretas que levassem a cabo os objetivos delineados para a pesquisa. Para isso, foram fornecidos gráficos e tabelas que, através de porcentagens, validaram os dados coletados dos 8 informantes-chave.

Com os resultados dos testes escritos, foi levada em conta a natureza do objetivo 1, que era de descrever o desempenho do aluno antes e depois do uso da plataforma SAE Digital. Para tanto, considerou-se o princípio de métodos híbridos como auxiliares no campo metodológico em relação às tecnologias digitais na educação, adotados por Graham (2007).

O gráfico a seguir mostra a evolução da aprendizagem dos sujeitos da pesquisa em relação ao conteúdo *modal verb,* que representa um nível considerável de aprendizagem, mesmo que o aluno também tenha demonstrado seu conhecimento através do livro didático.

Gráfico 1. Comparação da evolução da aprendizagem dos sujeitos



Fonte: testes escritos da pesquisa (2018)

A partir dos resultados obtidos e da revisão de literatura realizada, percebemos que as tecnologias digitais podem ser ótimos recursos que auxiliam uma práxis inovadora, quer se concentrem em uma abordagem mais estruturalista ou ambientalista. Mas entendemos, por outro lado, que eles não são a solução para os problemas educacionais. Significativo é, portanto, a estratégia didática que o professor pode desenvolver ao aplicar as atividades que ele planeja para seu trabalho pedagógico e que resulta na aprendizagem do aluno.

O uso de tecnologias digitais na educação, especialmente para o ensino da língua inglesa, constitui métodos híbridos auxiliares no campo metodológico, como as plataformas digitais.

> O que estes recursos ainda poderão modificar os métodos pedagógicos é uma incógnita, mas seus possíveis encaminhamentos já apontam para uma transformação revolucionária na vida de cada indivíduo. Esta nova onda da internet vem organizar de forma mais coerente às informações que estão soltas no ciberespaço e possibilitar que estas tecnologias nos ofereçam resultados mais precisos e inteligentes (GRAHAM, 2009, p. 28).

A aprendizagem através das TICS oferece uma nova perspectiva de construção do conhecimento, em que o ambiente digital garante uma rápida acessibilidade ao aluno, que, por sua vez, consegue entrar em contato com uma série de elementos disponíveis que permitem acessar vídeos explicativos, testes, *quizzes*, atividades auditivas. Isso lhe dá maior autonomia para aprender e

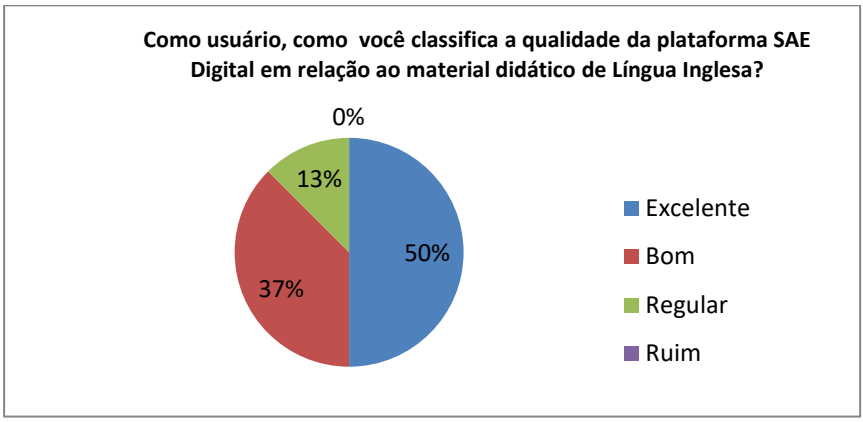
desenvolver habilidades linguísticas, o que pode ser feito com ou sem mediação do professor; no entanto, a interação com o professor torna o aprendizado mais eficaz.

O objetivo 2 buscou verificar quais seriam as possibilidades de utilização da plataforma SAE Digital e o grau de interesse dos alunos em aprender com a ferramenta, o que poderia ser alcançado com o resultado dos questionários respondidos pelos informantes-chave.

Para isso, foi traçado o perfil tecnológico dos participantes da pesquisa com o objetivo de caracterizá-los no acesso às TICs e à Internet. Os dados inerentes ao *locus* da investigação revelaram que 100% têm acesso à Rede. Isso confirmou a possibilidade do participante da pesquisa ter acesso à plataforma virtual SAE Digital em tempo e lugar distinto do ambiente escolar.

Os dados a seguir se propõem a discutir a qualidade da plataforma, levando em conta o material didático da língua inglesa.

Gráfico 2. Opinião sobre a qualidade do material de Inglês do AVA SAE

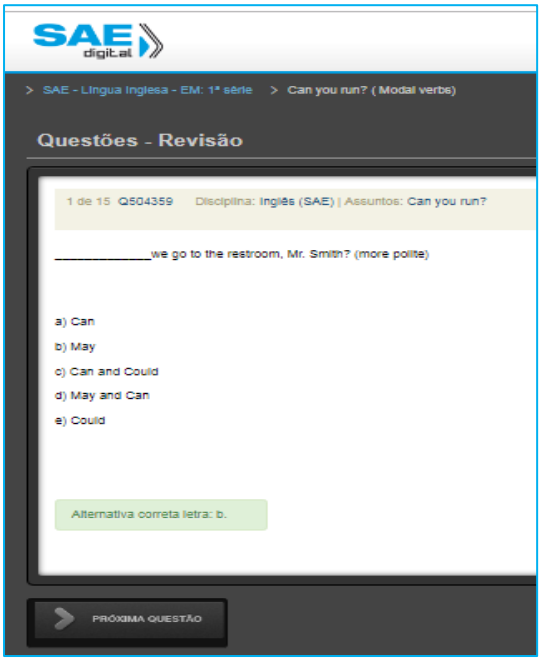


Fonte: Questionário da pesquisa (2018)

A análise foi baseada em Escala Likert Excelente, Bom, Regular e Ruim. Os dados obtidos indicaram que metade dos alunos (50%) mostrou um alto nível de satisfação com o material didático de inglês fornecido pela plataforma SAE Digital e outros 37% consideraram satisfatório. Apenas um aluno (13%) considerou os recursos didáticos ineficazes e justificou que ele não entendia a explicação do professor na videoaula, considerando a mesma pouco atrativa.

A partir dos dados estatísticos obtidos através da plataforma SAE Digital, com a aprovação da direção da escola e do professor, e na análise das recomendações dos especialistas, foi possível atingir o objetivo 3, ao examinar qual seria a influência dos recursos disponíveis pela plataforma SAE Digital no resultado da aprendizagem real do aluno. A figura a seguir mostra uma pergunta do tópico revisão, retirado da plataforma.

Figura 2. Questão da revisão sobre modal verbs



Fonte: AVA SAE / IBR-RR 2018

Ao analisar o exercício, foi visto que ele seguia a dinâmica de questão de múltipla escolha, na qual foi requerido o conhecimento da função comunicativa do verbo modal *may* para fazer um pedido de forma educada. Deu-se conta de que as ferramentas oferecidas neste ambiente não propunham interação entre os alunos e o professor. O que havia era uma interação aluno-ambiente-livro didático, como forma de reforçar o estudo autônomo do aluno.

Considera-se que seja possível promover práticas sociais significativas mediadas pelo professor em um ambiente virtual de aprendizagem como este, de modo que seja motivador e colaborativo, como ocorre em várias plataformas online. Além disso, percebe-se que tal prática pedagógica, em que se enfatiza a

gramática normativa, não estimula a fluência da língua inglesa ou o prazer de aprender uma nova língua. É sabido que, como os PCNs (BRASIL, 2000), a maioria das escolas brasileiras de ensino médio centra-se no estudo de LE no ensino de gramática. Por outro lado, entende-se que a qualidade do ensino e da aprendizagem do inglês está vinculada ao domínio das quatro habilidades linguísticas (leitura, compreensão, fala e escrita) e não apenas ao de uma delas.

Assim, é pertinente considerar a importância da aquisição da segunda língua como um sistema complexo, no qual todas as teorias são unidas, obtendo-se a aprendizagem como resultado de complexas interações entre o indivíduo e o ambiente.

Considerações Finais

É evidente o fato de que a tecnologia está inserida na rotina dos nativos digitais e direcioná-la para a educação pode tornar o ensino atraente e consolidar ainda mais o aprendizado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio já sinaliza a cultura digital como uma das 10 competências gerais para ser desenvolvida na aprendizagem, em que seja necessária a utilização de novas tecnologias digitais para promover uma educação de qualidade que se põe à frente das mudanças sociais do século XXI.

Nesse sentido, a plataforma Adaptiva SAE Digital funciona como uma aliada para estimular o aluno a ser o protagonista da aprendizagem, a fim de promover a autonomia e criar o hábito do estudo diário, revisando os conteúdos aprendidos em sala de aula no ambiente virtual. No entanto, ao analisar a relação de oito informantes-chave do IBR com este ambiente de aprendizagem online, a partir do estudo dos *modal verbs* de Língua Inglesa, verificamos que as ferramentas disponíveis no AVA SAE não são, de todo tipo, interativas e atraente para o aluno. Os questionários, que se assemelham a *quizzes,* dado o caráter de múltipla escolha, e a videoaula, que basicamente se caracteriza como uma aula expositiva, utilizam meros mecanismos tradicionais.

Entendemos que a plataforma foi criada exclusivamente para facilitar a interação do aluno com o livro didático e que a atribuição de notas é uma estratégia utilizada para incentivar o aluno a estudar por meio do AVA e ajudar a obter um bom desempenho nas disciplinas. Mas consideramos que a possibilidade de utilizar ferramentas diversificadas neste ambiente *online*, em que o professor e o aluno

pudessem interagir de forma colaborativa, iria melhorar o ensino e a aprendizagem e tornar o estudo mais agradável, especialmente na língua inglesa.

Propomos o uso de um AVA que favoreça a aprendizagem significativa a partir da perspectiva do contexto real do aluno e do conhecimento global. Isso ocorre porque a Internet abre as portas para o mundo e cria expectativas sem medidas para que o ensino de línguas implique, entre outras coisas, no acesso à cultura dos países que falam a língua alvo. Para isso, sugerimos ao ambiente virtual uma proposta de interação com falantes nativos através de *chats*, fóruns ou conferências.

Assim, busca-se um meio para desenvolver as quatro habilidades linguísticas em situações reais de aprendizagem. Sugerimos que as videoaulas da Plataforma Adaptativa possam ser substituídas por diálogos, para que os alunos possam atuar como coautores na produção de *blogs* ou *wikis* e o recurso de áudio possa ser melhor explorado para desenvolver a compreensão auditiva.

Não temos a intenção de esgotar o assunto nesse trabalho, dada a vastidão de sua abrangência e de modo que a pesquisa abre precedentes para investigações futuras. Por isso deixamos aqui algumas perspectivas que possam servir de base para outros estudos.

Em relação ao ensino da língua inglesa, nossos métodos mostram grande importância na construção de novos paradigmas que buscam se adaptar às novas tendências que são evidentes, buscando assim proporcionar maior autonomia ao discente e ao professor. O uso da plataforma SAE Digital como apoio a uma abordagem pedagógica híbrida satisfaz uma tendência educacional moderna e atual, que é a proposta de combinar essas atividades nas quais os alunos são os principais responsáveis pela construção de seus conhecimentos, sem, no entanto, dispensar a mediação do professor.

As sugestões aqui apresentadas são meros exemplos de possibilidades, já que é um vasto campo com vieses voltados para o pedagógico, cuja relevância se refletirá na qualidade da educação que queremos alcançar. Foi nesse contexto complexo que apresentamos a pesquisa atual, que ocorreu em torno da adequação dos elementos da EaD à educação presencial, como forma de mitigar o trabalho docente, promover o ensino e a aprendizagem e, consequentemente, expor o sujeito a novas práticas sociais e ao letramento, destacando a alfabetização da cultura digital.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Parte II: Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

GONSALVES, Elisa. **Iniciação à pesquisa científica.** 2. ed. São Paulo: Alínea, 2001.

GRAHAM, Ian. **Comunicação:** ideias que mudaram o mundo. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2009.

NORTE, Mariângela; MESSIAS, Rozana. Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE. *In:* NORTE, M. B; MESSIAS, R. A. L. **Formação Docente:** Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio [recurso eletrônico]. São Paulo: REDEFOR/Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Luciano. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio:** teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.

RAMOS, Oriosvaldo. **A Plataforma virtual Ecaths:** articulações entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de letramento digital. 2017. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpex, 2008.

UNESCO. Unesco / Mec. **Ensino Médio.** Múltiplas Vozes, 2003.

VALENTE, José. O ensino híbrido veio para ficar. *In:* Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. de Mello. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

15. PIAGET NO YOUTUBE? O LETRAMENTO DIGITAL E A INSERÇÃO DA CRIANÇA NO MUNDO DAS REDES COMO COMPOSIÇÃO IDEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Viviane Faria Lopes
Yndara dos Santos Montalvão
Núbia Pereira Neves

Introdução

O letramento é um fenômeno essencialmente social, em que os usos da escrita são determinados pelas matrizes socioculturais que as configuram no contexto coletivo. Por sua vez, é concebido como prática estruturalmente grupal, que se processa pela intermediação da palavra grafada e vê a leitura e a escrita não como habilidades individuais, mas como atividades interativas, socialmente situadas e vinculadas a aspectos da cultura e das estruturas de poder nas quais se constituem. Dados de pesquisas de caráter etnográfico revelam que em qualquer espaço social a escrita é, por natureza, um recurso que se presta a estabelecer e a manter a comunicação entre aqueles que dela lançam mão. Dessa função geral, no entanto, observam-se desdobramentos que se conformam às demandas impostas pelo contexto sócio-histórico, e é nessa conjuntura que os significados dos atos de ler e de escrever adquirem nuances particulares.

Desse modo, como verificar se realmente existe uma interferência – direta ou indireta; leve ou intensa – na base ideológica do leitor da chamada sociedade moderna? Como entender se o estudante que passa pelo processo de letramento, que passa a adquirir uma inteligência linguística superior à do seu convívio e do seu cotidiano, será influenciado por novos saberes, ao ponto de se sentir abalado em seu sustento ideológico? Seria possível que esse aprendiz, de posse desse novo domínio de conhecimento, desse novo status, enxergue de forma distinta seu aprendizado, o qual lhe foi transmitido, e consiga (re)enxergar o mundo multimodal a seu redor? De que modo o ensino escolar pode levar o aluno a uma

interpretação multimodal adequada dos processos ideológicos trazidos pelo contexto cultural? De qualquer modo, é um fato que o letramento escolar garante a manutenção de valores construtivos ou, ainda, amplia a identidade do sujeito na sociedade, servindo-lhe de referência para a mudança de crenças e conceitos, de modo a sustentar que a multimodalidade oferta a capacidade de recriar o leitor de mundo em seu mundo.

Quando a criança é enxergada em sua individualidade e promovida a desenvolver-se em sua capacidade etária, os processos de instruções recebidos na escola ampliam suas estruturas de pensamento, que tomam o formato de pensamentos mais elevados, próprios da formação de conceitos científicos. Aplicar os estudos de Piaget no cotidiano educacional pode até exigir um maior esforço por parte do profissional da educação, todavia, terminam por promover melhorias concretas e benefícios que acompanharão o aluno por toda a sua vida, ainda e, principalmente, diante de todas as transformações que a ciência têm imposto e, com ela, a necessidade de adaptação comunicativa.

De todas as inovações desenvolvidas pela tecnologia, o Youtube foi um dos que se ampliou exponencialmente em um ano de constituição e, diante de tamanho e desacelerado crescimento, fez com que anônimos se tornassem celebridades e tutores virtuais (REVISTA..., 2006), dentre eles, Luccas Neto, criador de vídeos infantis (COMO LUCCAS..., 2019). Vindo a serem chamados, dentro de pouco tempo, de influenciadores digitais, alguns desses criadores de conteúdo passaram a ter repercussão em nível mundial, promovendo essa plataforma de vídeos a uma das melhores invenções já existentes, de acordo com a opinião da população (REVISTA..., 2006). Desde sua origem até o ano vigente, esse sítio eletrônico expandiu-se e ocupou o universo que antes era de poderio das redes de televisão, com os usuários procurando por conteúdos específicos e diversificados e, ainda, sendo influenciados por ideias e concepções variadas e não direcionadas (56%..., 2017).

Diante dessas mudanças tecnológicas de acesso à informação, bem como de interação comunicativa, não há como pensar em letramento – seja ele escolar ou não – sem levar em conta a necessidade do conhecimento multimodal, bem como de tudo o que ele acarreta a seu possuidor. E, para tanto, é relevante considerar a interferência do comportamento social de uma dada época junto às práticas sociais de um determinado grupo receptor. Antes, juntamente com o texto, deve-se considerar o contexto linguístico, o situacional e, sobretudo, o contexto cultural.

Assim, a compreensão das teorias de aprendizagem – ao menos das mais relevantes – enraíza os estudos a respeito das formas de ensinar, de modo a embasar propostas inovadoras que venham a avaliar e (re)considerar métodos funcionais de aprendizado. Aliados à educação, há aspectos diversos, que envolvem a cultura, a saúde e as leis, de modo a integrar o indivíduo enquanto ser biológico e social. Por isso, as investigações científicas apontam áreas de conhecimento que alicerçam as pesquisas voltadas à mente, ao comportamento e à composição fisiológica humana, o que, desse modo, correlaciona as áreas em exame, estabelecendo o diálogo necessário para a efetivação de uma aprendizagem operativa e profícua, com mecanismos didáticos que estimulem e instiguem a busca pelo conhecimento.

"Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo"[1]

Para a Teoria Cognitivista, o objeto de estudo vem a ser a configuração de processamento da informação recebida, bem como a sua compreensão e o significado atribuído a ela (STERNBERG, 2008), tendo as correntes de Vygotsky e Piaget a envergarem nessa abordagem. De acordo com esse enfoque, a aprendizagem é um processo de acúmulo e conservação de informações e, por isso, deve-se averiguar de que modo os indivíduos transportam o conhecimento alcançado de um contexto para outro (LÜCK, 1999), o que, por sua vez, discrimina a aquisição instrutiva mecânica da esclarecedora. Para a Teoria de Aprendizado Social, por sua vez, o objeto de estudo será a observação das reações emocionais em resposta às atitudes testemunhadas, já que o comportamento humano é moldado, também, pela observação de como os outros agem (BANDURA, 1973). De acordo com os estudos de Bandura (1973), essa teoria abrange a avaliação da atenção, da memória e da motivação, o que, portanto, encerra as estruturas cognitiva e comportamental, promovendo, ainda, a interação investigativa entre cognição, comportamento e ambiente.

Chamada de Epistemologia Genética, a teoria de Jean Piaget é voltada à explicação sobre o desenvolvimento cognitivo, buscando delinear os mecanismos de acréscimo de conhecimento (PIAGET, 1996). Classificada em quatro etapas – sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal –, diligencia-se à comprovação de que, no decorrer de sua vida, o ser humano

[1] Verso da canção *Aquarela*, composta por Toquinho e Maurizio Fabrízio, em 1982, originalmente em italiano.

experiencia mudanças ordenadas e sequenciais, de modo a poderem ser delimitadas, tendo em vista sua previsibilidade, ainda que variações subordinadas à biologia individual ou ao ambiente cheguem a interferir no início ou no fim de tais estágios (PIAGET, 1976). Segundo o estudioso (PIAGET, 1977), há disjunção entre aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que este venha a ser uma genuína aquisição instrutiva, fazendo-se responsável pela formação do conhecimento, enquanto que aquela é uma resposta particular, fruto de uma vivência específica e, portanto, sem obrigatoriedade a uma ordenação sistematizada.

Conforme aponta Piaget (1982), o pensamento lógico é construído, na criança, por meio da interação entre suas ações físicas e mentais com o meio no qual está inserida, de modo a provocar uma conjuntura de vinculações interdependentes que irão aumentar seu conhecimento por meio da aprendizagem que se fará por um processo de acomodação, o qual acontecerá em conformidade à reconfiguração da estrutura cognitiva. Assim, sua teoria explana o processo de desenvolvimento humano como um fenômeno de caráter universal, sendo, portanto, de ocorrência equivalente em todos os seres da espécie humana, com pequenas variações em decorrência do contexto cultural que referencia o indivíduo (OLIVEIRA, 2011).

A afirmação central da teoria de Piaget é a de que o ser humano aprende de forma diferente em cada fase da vida, contrariando o pensamento dominante, na sua época, de que a criança raciocinava e aprendia da mesma forma que os adultos (PIAGET, 1977). Por meio dessa teoria, diversas propostas de educação diferenciada para crianças em cada uma das fases surgiram, todas com vistas a melhorar a educação com as características especificadas em cada uma delas. Uma das mais conhecidas é o construtivismo, onde a criança é levada a aprender usando a solução de desafios e a procura das próprias respostas a eles, construindo, assim, o conhecimento.

Autor da Teoria Cognitiva, Piaget identifica e caracteriza as fases de aprendizagem do ser humano: Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório concreto e Operatório formal (PIAGET, 1977). Todavia, o mecanismo de aquisição de conhecimento consiste em vincular os dois elementos básicos de sua teoria: equilíbrio e desequilíbrio, levando, ainda, em conta a existência de uma relação direta entre desenvolvimento e a aprendizagem. De acordo com os resultados de experiências piagetinianas, verifica-se que aprendizagem de operações, fatos, ações, procedimentos práticos ou leis físicas dependem do nível cognitivo do sujeito, o que significa que o grau de desenvolvimento é determinante e torna-se inacessível

uma nova aquisição a uma pessoa que não esteja capacitada para ela. Por isso, a compreensão de problemas somente seria possível em momento evolutivo adequado.

A partir de resultados de experiências diversas, as teorias de Piaget vão corroborando para a construção do objetivo da escola, que seria o de desenvolver as capacidades dos indivíduos (OLIVEIRA, 2011). Por isso, o ideal seria identificar os programas educativos correspondentes às diferentes idades, com as competências estabelecidas em sua teoria, de forma a objetivar o desenvolvimento corretamente e provocar essas competências, construindo as estruturas mentais correspondentes.

De acordo com as contribuições piagetinianas, a importância concedida às características do indivíduo que aprende é de extrema relevância, uma vez que, em princípio, o enfoque estava nas ciências e nos conteúdos escolares, como únicos elementos dignos de consideração. Ao contrário do ensino tradicional, em que o indivíduo é considerado o depositório no qual a escola colocará os conteúdos, Piaget visa outra coisa, pois ele crê que o sujeito possui conceitos não científicos, ou seja, os chamados conceitos espontâneos, que lhe permitem entender a realidade e relacionar-se com ela (OLIVEIRA, 2011). À medida que essa relação vai sendo estabelecida com a realidade, o indivíduo desenvolve conceitos espontâneamente durante o processo da própria experiência da criança. Levar isso em consideração implica na escola ver o aluno com experiências importantes, como ponto de partida para formação dos conceitos científicos, sendo possível, então, o desenvolvimento do conteúdo somente quando os conceitos espontâneos da criança têm alcançado um nível determinado, próprio do começo da idade escolar.

As ideias piagetianas encaminham-se a outro elemento importante da escola, enfatizando o interesse pelo desenvolvimento das operações concretas e das operações formais como autênticas, ou seja, como a capacidade do indivíduo em progredir, o que demonstra que as teorias pedagógicas influenciadas pelo construtivismo genético fazem uso de trabalho sistemático de procedimentos adequados (PIAGET, 1976).

A ideia defendida por Piaget é bem concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, deve fazer-se uma pessoa de carne e osso, vinculada a uma composição social, aprendendo, diariamente, a se situar. Esse grande pesquisador buscou definir, a partir da perspectiva da biologia, como o sujeito passaria de um

conhecimento menor anterior para um nível de maior conhecimento. O problema que procurou solucionar durante toda a sua vida de estudioso – e que o fez um teórico e autor conhecido e respeitado mundialmente – foi o da construção do conhecimento pelo sujeito, o que o fez, partindo da biologia, estudar filosofia, epistemologia, lógica, matemática, física, psicologia, entre outras ciências. Por isso tal modelo teórico explica o desenvolvimento da inteligência, tendo como conteúdo básico a ação do sujeito que interage com os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive.

De modo a convergir tais teorias, explicam Friedrch & Preiss (2003) que a Neurodidática venha a ser o campo de estudo que se estabelece como a ciência que afeiçoa o conhecimento à mais adequada forma que o cérebro venha a ser qualificado a aprender, o que traceja sua necessidade em buscar seu suporte científico nas Neurociências, de modo a, apoiada em tais, edificar teorias didáticas inovadoras. Todavia, após o exposto, importa avaliar o que distancia Piaget de Friedrich & Preiss, afinal, estão todos eles voltados à aprendizagem e a seus processos. Assim, designemos, primeiramente, que Piaget não elaborou um método de ensino, mas, antes, uma teoria do conhecimento, vindo a estimular investigações cujos resultados serviram para a Psicologia e para a Pedagogia (AGNOL, 2017). Todavia, seus princípios cognitivos trazem limitações, delimitados por Chiaratti (2013), a saber: estudos científicos da psicologia ainda inadequados e insuficientes; minimização da capacidade infantil; apoucamento do contexto cultural sobre o indivíduo; desconsideração quanto ao conteúdo a ser ensinado; menosprezo ao desenvolvimento cognitivo em adultos. Ainda que os estudos de Piaget vinculem-no, de certo modo, aos estímulos que promovem a neuroplasticidade cerebral e, portanto, à Neurodidática, seu foco está unicamente na criança, como se o adulto não fosse, igualmente, capaz de estimular modificações nas estruturas e no funcionamento das células neurais (CHIARATTI, 2013).

Conforme esclarece Agnol (2017, p. 159), se um adulto sofre interferência em seu "estado de equilíbrio e no esquema de assimilação, acomodação, o reequilíbrio se renova", o que estimulará um novo conhecimento por meio do processo de ensino. Por isso, ainda que já tenha passado de sua fase infantil, o indivíduo pode vivenciar a atuação de recursos da Neuroaprendizagem agindo em sua aprendizagem. Para Oliveira (2011, p.43), a "permanente plasticidade do cérebro sugere que ele foi concebido para a aprendizagem e adaptações, que podem provocar modificações em sua estrutura diante de novos desafios",

independentemente da etapa da vida, o que, então, contesta os estudos de Piaget (1990), para quem "determinadas capacidades e deficiências lógicas marcam cada uma dessas etapas, e estas fixam fronteiras etárias para o aprendizado" (FRIEDRCH; PREISS, 2003, p. 40).

Por essa razão, os fundadores da Neurodidática afirmam que, "à luz de novas descobertas neurocientíficas acerca do aprendizado, muitas das hipóteses das ciências educacionais têm se revelado demasiado simplistas", sendo "o caso, por exemplo, das teses de Jean Piaget" (FRIEDRCH; PREISS, 2003, p. 40). Assim, ainda que a teoria piagetiana termine por se vincular, em certo grau, às técnicas promovidas pelos atuais estudos neurocientíficos de estímulo cognitivo, por conta de seus conceitos de "maturação, exercitação, aprendizagem social", bem como da "ênfase na construção e reconstrução dos conhecimentos na busca da equilibração e autorregulação" (AGNOL, 2017, p. 158), Friedrch & Preiss (2003) renunciam, portanto, a uma possível roboração à Neurodidática por conta dos princípios cognitivos limitantes que o estudioso dispõe, anteriormente indicados por meio das apurações de Chiaratti (2013).

Faz-se necessário, diante dos apontamentos feitos, considerar que desde os primeiros estudos sobre o aprendizado houve a preocupação com a recepção, com o modo como a informação virá a se tornar conhecimento construído no aprendiz. Ao enxergar a criança como uma folha em branco, educadores diversos – quer sejam profissionais, quer sejam os próprios pais – podem e devem voltar o olhar para o 'quadro final' que será pintado, entendo, para tanto, que as matizes escolhidas e as formas construídas serão, efetivamente, o resultado da influência externa com a textura que compõe essa 'folha'.

"Sem pedir licença muda a nossa vida" [2]

Parece existir, ainda, uma acentuada distinção entre os conceitos de letramento social e letramento escolar. É perceptível que os saberes aprendidos dentro e fora da escola são assimilados de maneiras diferentes e devem ser levados em conta quando se pensa em educação e, de modo mais específico, quando se trata de conhecimento de língua, conforme sugere Mollica (2007).

A diferença entre eventos e práticas escolares, por um lado, e práticas sociais de letramento, por outro, interessa do ponto de vista linguístico-sociológico,

[2] Verso da canção *Aquarela*, composta por Toquinho e Maurizio Fabrízio, em 1982, originalmente em italiano.

mas voltada à análise dos eventos multimodais. Em estudos anteriores, Mollica (2003) assevera que a escola configura o meio mais almejado, de acordo com o imaginário coletivo, para promover a inclusão social, pois, embora o falante seja competente na variedade coloquial, geralmente não se sente conhecedor de sua língua. Nesse sentido, a escola seria vista como o lugar de desenvolvimento linguístico e profissional, além de oferecer a obtenção de sua inserção na sociedade. Isso revela o grau de importância atribuído à escola, conferindo-lhe o poder de inclusão social.

Conforme afirma Vieira (2007, p.19), "a imagem não é construída de modo inocente, despida de qualquer sobrecarga ideológica". Ainda, segundo a autora, as práticas de linguagem tiveram uma mudança completa, com tudo, atualmente, sendo compartilhado. Portanto, surge um novo discurso, no qual vigora a fusão entre a imagem e o verbal, construindo-se novos sentidos discursivos, intitulados de práticas multimodais (VIEIRA, 2007).

A própria interdiscursividade dos valores transmitidos pelos textos multimodais mostra que as funções ideacional e interpessoal encontram-se imbricadas na função textual. Conforme esclarece Fairclough (2010, p. 234), "a interdiscursividade de um texto é um aspecto de sua intertextualidade, uma questão pela qual a intertextualidade nos permite identificar em que tipos de gêneros, discursos e estilos encontra-se delineada e como funciona em termos de articulações particulares". Em poucas palavras, práticas discursivas de letramento multimodais podem ser identificadas no cotidiano populacional, em forma de palavras, ações, reações e comportamentos. Nessa perspectiva, deve-se considerar que o contexto cultural, em sua faceta constitutiva-interdiscursiva, possa ter uma influência direta no comportamento ideológico e, por isso, permite-nos sondar articulações das criações de metáforas visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), com vistas a descrever e interpretar significados implícitos em épocas distintas.

Estudos em várias áreas do conhecimento, com História, Psicologia e Sociologia, mostram que a sociedade passou por um processo de transformação desde sua origem até os dias atuais, resultado direto de todas as influências culturais, sociais, políticas e, até mesmo, geográficas de cada época e lugar. Desde a Antiguidade Clássica até a atualidade, as mais fortes ideologias da sociedade têm sofrido modificações, sobretudo, se for considerada sua formação inicial e avaliada cada evolução sofrida no decorrer cronológico da História.

Se é notória a variedade das línguas naturais e seus respectivos sistemas linguísticos, também é sabido que as línguas variam no tempo. As gerações de

falantes de uma língua ao mesmo tempo em que conservam a língua a fim de garantir entendimento mútuo, promovem as mudanças gradativas e relativamente lentas dessa língua. O ensino das regras da língua materna ainda é falho, se levarmos em conta que o que hoje importa são: as gramáticas voltadas para o certo X errado; o ensino centrado numa perspectiva conservadora; a prática de redação pautada na correção gramatical estrita e decorativa; a supervalorização do erro ortográfico; a condenação da gíria, do neologismo e do estrangeirismo; o fato de o "bom aluno" ser aquele que aceita tudo e que reproduz a fala do professor; o estudo da língua como estudo de regras gramaticais em si mesmas.

O professor atual não sabe o que fazer e a solução para os problemas apontados está na dependência direta dos avanços dos estudos linguísticos. A Linguística tenta superar o fracasso do ensino-aprendizagem do Português, mas não usa de fórmulas milagrosas, e sim, de reflexão. A escola dá ascendência social por ensinar o nível linguístico eleito como o melhor, mas também mascara a divisão social. É na Linguística que se deve basear uma mudança de postura ante o ensino, já que ela é que pode contribuir para a transformação da prática do uso da língua. É fundamental para os professores, de todas as disciplinas, entenderem de que maneira as imagens se incorporam ao texto escrito e que significados são produzidos visual e verbalmente.

Uma cultura pode ser definida como um conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significado, os quais se relacionam entre si. A língua é um dentre um número de sistemas de significado que, junto com os visuais, constituem a cultura humana. Para Halliday & Hasan (1991), a semiótica é mais do que um estudo de signos, é um estudo do significado dos sistemas de signos. E a linguagem é um dos diversos sistemas de signos que são usados para a construção de sentido, tratando da maneira como o indivíduo experiência e representa o mundo, tanto o que o cerca quanto o seu mundo interior, da consciência (HALLIDAY, 1994).

Pode-se fazer um paralelo entre o conceito de linguagem, como sendo um sistema de significações que medeia à existência humana e o conceito de imagem, como sendo um sistema complexo, cuja atenção é voltada para o contexto específico em que é produzida. Observam Resende e Ramalho (2006) a importância da relação linguagem–sociedade, mediante a qual é necessário haver a compreensão da atuação das funções sociais na gramática, o que para Halliday (1994) será traduzido pela linguagem na gramática da experiência humana. Para

esse teórico, a gramática tem como função ligar seleções significativas e realizá-las em uma estrutura única.

Cabe registrar que Silva (2005) busca explicitar caminhos de aproximação entre a comunicação oralizada e a gramática, além de ressaltar que as falas resultam da integração de operações sociais, cognitivas e linguísticas, sendo o texto a unidade básica de análise do discurso por se caracterizar como evento comunicativo e produto do discurso. Para tanto, busca apoio em Hopper (1987) e Halliday (1994), enfatizando que a gramática emerge da língua em uso. De acordo com o contexto da situação em que se encontra, o usuário da língua faz suas escolhas dentro do sistema, não no vazio, o que faz da gramática um sistema de opções disponíveis na língua.

O saber gramatical deve acompanhar a criatividade no uso da linguagem, uma vez que a gramática molda e é moldada por uma realidade social, por constituir uma estrutura cognitiva sensível a essa realidade. A pesquisa e o ensino da linguagem requerem que se considerem as dimensões cognitivas e interacionais, para, nessa perspectiva, entender a relevância das imagens que se incorporam ao texto escrito e que significados são produzidos, visual e verbalmente.

Para Couto (2007, p. 63), a interação mais comum é constituída pelos atos de relação comunicativa, já que "o conhecimento reflete o meio ambiente". Verifica-se, com isso, que o falar e o pensar são uma forma de refletir subjetivamente a realidade objetiva, contudo, não de um modo mecânico, e sim, variegado. Segundo esse autor, tudo na língua é produto das relações de uma dada população com o espaço físico em que ela vive, ou seja, a língua é um completo resultado da comunidade na qual está inserida. Como o princípio da ecologia para toda argumentação é o da diversidade, tomando por referência a diversidade sócio-cultural, um ecololinguista, por exemplo, não tomaria as regras gramaticais como as "certas" e o comportamento oralizado como o "errado" numa dada época, justamente porque ele acredita que a norma padrão e a não-padrão sejam maneiras diferentes de expressar uma dada ideia (COUTO, 2007, p. 63). Seu estudo nos leva a repensar o comportamento da língua atual em comparação à sua língua-mãe e a refletir as mudanças de uma comunidade a outra a fim de promover mudanças e permanências discursivas, bem como alterações e constâncias nas regras gramaticais, apesar de tantos séculos de distância.

Para se entender melhor a questão da ideologia é preciso ir mais além, avançar em um espaço mais amplo no problema da relação do indivíduo com as formas de poder que ele vive e que também desempenha. A questão da definição

ideológica de, por exemplo, poder-se dizer que tal produto é retrógrado, conservador, progressista, inovador ou revolucionário, de poder-se dizer que uma pessoa tem uma posição progressista, "reacionária" ou retrógrada, de poder-se avaliar o desempenho ou a atividade das pessoas, dos produtos culturais, da parte, do ponto de vista ideológico e assim por diante, exige que nos voltemos para uma definição mais moderna da questão da ideologia. Vários aspectos listados por Thompson (1995) lançam luz a uma caracterização do que é ideologia, além de se coadunarem com a ideia aproximada do que se entende por ideologia hoje. Segundo Thompson (1995), a ideologia é entendida, de forma geral, como um sistema de crenças, ou formas e práticas simbólicas, observando qual relação que as formas simbólicas possuem com as relações de poder.

Assim, as demandas que emergem nos contextos por onde transitam os atores sociais oferecem oportunidades para que atuem em práticas sociais em instâncias diversas, numa dinâmica interacional que lhes garanta a possibilidade de cultivar laços afetivos e sociais, organizar minimamente a casa onde residem e a própria vida pessoal, informar-se e participar ativamente do convívio social. Nessa dinâmica, a escrita tem papel imprescindível e se reveste de um significado social muito particular: a um só tempo as ações que se processam por intermédio da palavra escrita configuram-se em desafios e em símbolos de mudanças.

"Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo"[3]

Transporta bastante significação o trabalho que lança luz sobre o estudo ideológico da linguagem, sobretudo se for com base na multimodalidade, já que a influência do conhecimento tende a interferir no comportamento social do aprendiz. A língua-padrão, com seu aprendizado e uso, normalmente levanta vários questionamentos, não somente entre os estudiosos, mas entre as pessoas da sociedade de uma maneira geral. É importante, então, repensar essa língua em seu aspecto visual, em suas formas semióticas e sua comunicação vinculada a uma linguagem não-verbal.

Atualmente, o fato de um indivíduo de buscar ter a língua-padrão não garante sua inclusão na camada dos dominadores, tendo em vista que a forma de comunicação mudou. Afinal, independentemente do tipo de discurso a ser estudado, é necessário considerá-lo frente ao contexto social e cultural, tendo em vista

[3] Versos da canção *Aquarela*, composta por Toquinho e Maurizio Fabrízio, em 1982, originalmente em italiano.

ser o discurso um modo de ação capaz de alterar o mundo e os indivíduos que dele participam (FAIRCLOUG, 2001), o que, por sua vez, abarca a comunicação tecnológica vigente.

> Ao avaliar a importância para o progresso humano da aquisição da linguagem, entende-se que uma imoderada evolução ocorreu de modo a constituir o homo sapiens, fruto direto da aquisição, domínio e uso do sistema comunicativo e socialmente instituído. (...) Por isso, faz-se necessário entender que o discurso se constrói e é construído juntamente com o indivíduo, atilando-se com seus contatos sociais e sendo transmitidos às próximas gerações, o que, de certo modo, estabelecerá a escora identitária do porvir, mais, ainda, que sua evolução biológica. (LOPES; SILVA, 2019, p. 99)

O ponderamento das linguistas coloca a linguagem, em seu processo funcional, como vínculo social entre os sujeitos, o qual, por sua vez, apresentará dimensões pautadas nas relações construídas e que virão a criar identidades de sua existência enquanto indivíduo coletivo (LOPES; SILVA, 2019), expressadas, assim, por meio das variadas e complexas formas comunicativas. O advento da Internet, portanto, tece novos formatos e os carrega de diferentes significados, exigindo de seus participantes uma interação linguística pautada em uma interpretação atualizada dos signos.

Influenciador digital brasileiro de maior sucesso e atuação entre o público infantil da atualidade, Luccas Neto é dono de um Canal no Youtube (NETO, 2014), que traz seu nome, apresentando conteúdo livre para todas as faixas etárias (LUCCAS NETO..., 2020). Tendo as crianças como receptores-alvo, o afamado empresário tem sido comparado, em fama e atuação, a grandes nomes da televisão brasileira que conquistaram sucesso e repercussão nacional na era da televisão, como Xuxa (COMO LUCCAS..., 2019) e Os Trapalhões (YOUTUBER LUCCAS..., 2020).

Luccas Neto afirma que seu conteúdo é acompanhado e aprovado por profissionais da área infantil, como psicopedagogos e psicólogos, os quais, ainda, interferem em sua construção audiovisual para chamar a atenção do público: cabelo descolorido, boné para trás, ritmo da fala em velocidade diminuída, volume de entonação aumentado, boca sempre bem visível para que a articulação das palavras seja vista e melhor compreendida (LUCCAS NETO..., 2020). Ainda, seus vídeos trazem canções e histórias infantis clássicas, músicas originais de caráter pedagógico e a presença e atuação de outras crianças, de forma a atrair a atenção e o gosto de seus destinatários. Tal mistura de recursos auditivos e visuais,

próprios dessas produções do Youtube, tem atraído incontáveis crianças ao Canal do influenciador (COMO LUCCAS..., 2019).

De acordo com Vieira (2007), "O ritmo das inovações tecnológicas da pós-modernidade, sem precedentes na história, provocou profundas mudanças e alterações na linguagem escrita", o que, diante do exposto sobre o jovem youtuber, acarreta à sua produção benefícios linguísticos que, de certa forma, promovem o acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa. Diante disso, importa avaliar que

> O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico e multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é só a linguagem verbal que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e comunicação poderosa. (KLEIMAN, 2005, p. 48-49)

Conforme avalia a linguista, os textos audiovisuais – quer sejam na televisão, quer sejam na Intenet – utilizam linguagem musical, além da verbal e gráfica, a fim de aumentar o sentido pretendido, afinal, figura e som compõem o "conjunto de recursos necessários para ensinar a ler", podendo, ainda, desempenhar o ofício auxiliar de promover os primeiros significados, os quais, com a leitura, trarão sentido mais preciso (KLEIMAN, 2005, p. 50).

Canais como o do Luccas Neto – com preocupação pedagógica – buscam se construir na observância dessa multiciplidade de linguagens, de modo a possibilitar, à criança que o assiste, não só o entretenimento, mas, também, o letramento multimodal, que viabiliza a explicação por meio de um letramento visual, pressupondo "a capacidade de ver e compreender um fenômeno como representativo de outro, nomeadamente a sua representação escrita" (VIEIRA; SILVESTER, 2015, p. 101).

No ensino de língua portuguesa, os recursos visuais funcionam como um elo, conectando a linguagem não-verbal à escrita (KLEIMAN, 2005), por isso, a construção dos sentidos das palavras é feita por semiose, a fim de que o signo, nesse caso, crie significado para a criança, que é o receptor da mensagem. A semiótica, então, apresenta o papel de dar sentido ao codificar e decodificar, interferindo no aprendizado (VIEIRA; SILVESTER, 2015) e conectando o receptor, ainda que não seja alfabetizado, de modo a provocar em seu entendimento a associação da imagem e das falas do vídeo com as palavras, o que, de certo modo, viabiliza o estudo da língua.

Ao falar de modo pausado e bem locucionado, Luccas Neto contribui, de maneira significativa, para o aprendizado, fazendo uso da fonética/fonologia para mostrar às crianças como a boca deve se articular para que determinado som, de uma letra/palavra, seja pronunciado da maneira adequada à compreensão. Ainda, contextualiza o aprendizado em narrativas construídas para o ideário infantil, por meio de brincadeiras e contos/recontos fantasiosos, o que, por isso, contribuem para tal aquisição, tendo em vista que a escrita deve estar vinculada a determinadas práticas de letramento com eventos sociais específicos, que venham a conectar o receptor (VIEIRA, 2007). O uso recorrente de canções, elementos de humor, recursos visuais adicionais (como placas), linguagem pausada e explicativa, reafirmam a prática social das produções de Neto, ligando-as determinados contextos imaginativos e possibilitando a compreensão do público, por meio da identificação fantasiosa que permeia o imaginário infantil.

A interação com o mundo social é um fator importante para o desenvolvimento da linguagem (SOARES, 2003), a qual, estruturada em sua função comunicativa, permite o uso cada vez mais sofisticado e aprimorado das habilidades linguísticas interacionais. A criação de um contexto que cative a emoção infantil, bem como o uso de técnicas pedagógicas sonoras e imagéticas próprias para a faixa etária, beneficia a compreensão, a interação comunicativa e, portanto, o aprendizado (KLEIMAN, 2005). A comunicação virtual, enquanto prática social, contribui verdadeiramente para a construção da consciência crítica, afinal, "a imagem não é construída de modo inocente, despida de qualquer sobrecarga ideológica" (VIEIRA, 2007, p. 19).

Percebe-se que, no geral, as crianças têm um processo de desenvolvimento ímpar nessa fase da vida, e graças às concepções vygotskyana e piagetiana, dentre outras, é possível ponderar, refletir e contribuir para a construção, dentre vários aspectos, da consciência crítica. Como aponta Gadotti (2003, p. 15), o processo de educar tem por atribuição a formação de uma consciência crítica, bem como a percepção da realidade que, tão somente influenciará nas ações do sujeito, e por consequência, resultará em novas condutas, a partir da observação, e dos questionamentos. São elementos essenciais para a construção humana o pensamento crítico e reflexivo, bem como o poder de se expressar, conhecer, inventar e reinventar, e, para tanto, é necessário que, desde o início da formação educacional, a linguagem seja uma prática social presente nesses processos.

O criador de conteúdo digital, aqui apontado como exemplo de influência virtual, Luccas Neto, exemplifica um modelo possível de material educacional de

letramento voltado a crianças, com assuntos diversos que abordam situações tanto do cotidiano quanto do imaginário infantil – desde a importância do uso do cinto de segurança até a fantasia de heróis que podem ajudar a tornar o mundo um lugar melhor (NETO, 2014) –, com recorrência sonora em canções que agem como facilitadores do entendimento e da memorização dos temas e de seus ensinamentos. Por isso, e ainda que as críticas sejam demasiadas a esse tipo de produção como recurso pedagógico, importa avaliar que tais ensinamentos interferem de modo positivo no comportamento e na conduta social das crianças, as quais precisam de exemplos de boas condutas para diversas atividades sociais para, em algum nível, auxiliar no estabelecimento de uma consciência mais ética acerca de temas socioculturais (GADOTTI, 2003).

Diante disso, importa consumar que o desenvolvimento da linguagem implica na aquisição integral do sistema linguístico, que possibilita a inserção no meio social. Para tal, esse processo requereu várias abordagens e práticas de letramentos, para buscar embasamento em sua efetividade. Dessa forma, no objeto tomando para exemplo de produção audiovisual virtual – Canal Luccas Neto (NETO, 2014) –, o processo mostrou-se efetivo por se utilizar e amparar-se em eventos sociais que envolvem a criança e agrega aprendizagem, tanto com relação a língua portuguesa, quanto para o meio ao qual está inserida.

"A esperar pela gente o futuro está"[4]

Verificamos que "o conceito de letramento, referente à habilidade de ler e escrever como resultado de uma prática social, tornou-se insuficiente para cobrir todas as formas de representação do conhecimento presentes em nossa sociedade, pois, para que o sujeito seja considerado letrado, nos dias atuais, deverá ser capaz de construir sentidos em diferentes discursos, usando múltiplas fontes de linguagem (VIEIRA; SILVESTER, 2015, p. 43). Portanto, "a efetiva e completa pesquisa científica deve passar pelo papel de desconstrutora da ação alienante da imagem para uma avaliação crítica de tudo o que vemos. Aprender a lidar com o excesso de informações do mundo mediado das sociedades modernas é portentoso recurso de pesquisa e de construção de conhecimento (VIEIRA, 2007, p. 25).

---

[4] Versos da canção *Aquarela*, composta por Toquinho e Maurizio Fabrízio, em 1982, originalmente em italiano.

O contexto e sua relação com letramento encontra-se diretamente imbricado a ensinamentos ideológicos, e tais influências ideológicas e sociais apontam as modificações que certas instituições vêm sofrendo – como a própria família – no âmbito das sociedades modernas. É possível identificar que as práticas sociais veiculadas pelas propagandas multimodais influenciam os conceitos sociais e, ainda, as próprias crenças. Ainda que as práticas sociais não façam parte do espaço físico de certas pessoas e de suas respectivas famílias, a ideologia transmitida – baseada na felicidade plena (apesar das adversidades da vida) e na qualidade de vida – é veiculada diariamente, em forma de metáforas visuais que, embora distantes da dura realidade da escassez material de grande parte da população, permanecem enraizadas, em termos emocionais, no ethos do indivíduo, por ser este fruto de suas próprias crenças e valores.

O letramento amplia a exposição das pessoas às diversas práticas sociais oriundas da palavra escrita (Lopes, 2008) e obtem-se, dessa forma: análise da identidade, uma vez que a linguagem é a base da construção social identitária;

a relação do mundo exterior com o mundo interior das ideias; a capacidade de interpretação multimodal; a percepção do sujeito sobre as influências ideológicas sofridas (ALTHUSSER, 1985). Portanto, faz-se imprescindível ressaltar a importância do conhecimento em letramento multimodal, por parte dos professores, de modo a confirmar que, realmente, "ser iletrado em linguagem visual denuncia vulnerabilidade social e baixo empowerment do sujeito" (VIEIRA; SILVESTER, 2015, p. 43).

Verifica-se, assim, uma possível interferência do contexto cultural nas práticas sociais, levando, então, a uma possível mudança nos eventos sociais, já que a comunicação multimodal pelas redes sociais, por exemplo, pode reconstruir a identidade social no decorrer das mudanças de contexto cultural. Vê-se que o contexto é capaz de interferir na interpretação de um texto multimodal, a ponto de modificar a recepção por parte do leitor, afinal, a mudança contextual – cronológica e/ou cultural – interfere na interpretação por parte do leitor e/ou em sua recepção junto à informação transmitida. Há uma mudança ideológica por parte das comunicações multimodais em diferentes épocas, sendo, por sua vez, realmente capazes de interferir nas práticas sociais e, consequentemente, de recriar valores identitários. Portanto, importa, sim, ressaltar que o conhecimento multimodal auxilia na formação de um leitor autêntico, de um sujeito autônomo, e, ainda que a resistência a esse formato se faça, ele já compõe o futuro – um futuro que já se faz presente, em sons e em cores.

Referências

AGNOL, R. D. O processo da aprendizagem com ênfase na Neuroaprendizagem. *In:* DICKMANN, I. (org.). **Vozes da Educação.** Vol. VIII. São Paulo: Editora Dialogar, 2017, p. 146-175. (Série Teses).

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1973.

CHIARATTI, F. G. de O. **Psicologia geral do desenvolvimento**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

COUTO, H. H. do. **Ecolinguística** – estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis:** the critical study of language, 2. ed. Inglaterra: Longman Applied Linguistics, 2010.

FRIEDRCH, G.; PREISS, G. Neurodidáctica. **Revista Mente y Cerebro**. n. 4. Espanha, 2003, pp. 39-45.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**, 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaya. **Language, context and text:** aspects of language in a social-semiotic perspective. Londres: Oxford University Press, 1991.

HOPPER, P. **Emergent grammar**. Berkeley Linguistic Society, 13, 1987.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Brasília: Ministério da Educação, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 2006.

LOPES, V. F; SILVA, D. E. G. da. Discurso e pobreza na ausência de escolhas: a voz feminina de identidades perdidas. *In:* SILVA, D. E. G. da. (org.). **Práticas**

semiótico-discursivas – texto e imagem na (re)construção de identidade. Brasília: Thesaurus, 2019. p. 89-114.

LUCCAS NETO fala sobre ter consultoria pedagógica e planos internacionais. **Pequenas empresas & grandes negócios**. 04 de ago. 2020. Disponível em: https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2020/08/luccas-neto-fala-sobre-ter-consultoria-pedagogica-e-planos-internacionais.html. Acesso em 26 de set. 2020.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teóricos-metodológicos. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1999.

MOLLICA, M.C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MOLLICA, M.C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NETO, L. **Canal do Luccas Neto** – Luccas Toon no YouTube, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/c/luccasneto/about Acesso em 26 de setembro de 2020.

OLIVEIRA. F. G. de. **Psicologia da educação e aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**- problema central do desenvolvimento. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento:** equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2a ed. São Paulo, SP: Vozes, 1996.

RESENDE, V. M.; Ramalho, V. C. S. Análise de discurso crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso, p. 27-50. **Revista ALED**, Venezuela, v.5, n.1., p. 27-50, 2005.

COMO LUCCAS Neto, que ofendia crianças, virou a Xuxa da internet. **Folha de São Paulo.** 06 de mai. de 2019. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/05/como-luccas-neto-que-ofendia-criancas-virou-a-xuxa-da-internet.shtml. Acesso em 26 de set. 2020.

REVISTA “Time” elege Youtube a melhor invenção do ano. **G1**, 07 de novembro de 2006. Disponível em http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1340903-6174-363,00.html. Acesso em 26 de set. de 2020.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, R. J: Vozes, 1995.

VIEIRA, J. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In:* VIEIRA, J. (et. al.) **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade:** contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília: Viera, 2015.

YOUTUBER Luccas Neto repete sucesso de Os Trapalhões com filmes infantis. **Metrópoles.** 19 de set. de 2020. Disponível em: https://www.metropoles.com/colunas-blogs/leo-dias/youtuber-luccas-neto-repete-sucesso-de-os-trapalhoes-com-filmes-infantis. Acesso em 26 de set. de 2020.

56% DOS BRASILEIROS preferem assistir conteúdo on-line a televisão, diz pesquisa. 14 de setembro de 2017. Disponível em https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2017/09/56-dos-brasileiros-preferem-assistir-conteudo-on-line-a-televisao-diz-pesquisa.shtml Acesso em 26 de set. de 2020.

16. REMIX, DESIGUALDADES REGIONAIS E EDUCAÇÃO EM FOCO

Dirceu Manoel de Almeida Junior
Tatiany Michelle G. da Silva

Ao analisarmos a estatística da educação superior (Inep), referente ao ano de 2018, concernente a sua geografia formal, algumas evidencias preliminares sugerem desigualdades regionais alarmantes (DEMO, 2019a). Sudeste (principalmente São Paulo) e o Sul são privilegiados, levando vantagens enormes comparados aos outros Estados da Federação. Nesse aspecto, (DEMO, 2019a), sinaliza que "a configuração dos dados sublinha a velha tese da propensão reprodutiva dos sistemas educacionais: longe de empurrarem a equalização de oportunidades, são um instrumento poderoso de concentração de privilégios", corroborando com a ideia geral de que não existe igualdade de oportunidades de acesso às melhores vagas, e sim um sistema que privilegia o lucro (privadas) e o conchavo político (públicas) mantendo o primo pobre cada vez mais pobre politicamente. Ao voltarmos os olhos para Estados mais desenvolvidos, as instituições privadas de ensino superior indicam que buscam estudantes que podem pagar mais pela oferta educacional, revelando a farsa da universalização da educação. Nas instituições públicas essa farsa se mostra na localização geográficas das IES, que cobrem áreas desenvolvidas deixando os interiores pobres, sem cobertura da educação superior pública, a Universidade de Brasília num esforço de amenizar esse problema desenvolveu o programa Universidade nas Satélites, oferecendo cursos no "Interior" do Distrito Federal, cidades satélites como Ceilândia, Planaltina e Gama contam hoje com a Universidade de Brasília, ação que ameniza, mas não resolve o problema da falta de oferta de educação de qualidade para todos. No mais, o que toca para os interiores pobres são polos de educação superior Ead, de qualidade duvidosa (DEMO, 2019a; GATTI; Nunes, 2009; GATTI et al., 2009; 2011; 2019).

Essa discussão revela problemas históricos do país, que é a desigualdade social, trazendo à luz, que no mundo conhecido, nunca ouve igualdade e sim a mescla de igualdade e diferença, tendo os dois conceitos o mesmo peso na régua dos direitos humanos (DEMO, 2019a). Se buscarmos oportunidades iguais, pelo menos em educação não encontraremos, pois a educação se mostra um dos processos mais desiguais e excludentes em nosso país. Universidade Federal para quem pode estudar o dia todo; Faculdades privada para quem trabalha o dia todo, e a noite vai estudar (ter aulas); Educação Ead com preços populares para quem quer ser especialista em alimentar plataforma educacional. Nesse sentido, educação se torna excludente e define camadas sociais, onde o discurso de igualdade ou equalização de oportunidades é frágil, sugerindo escalas de qualidades educativas (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, etc.). A elite criou a escola básica particular, pois a escola pública básica não serve, não buscam a igualdade das massas. A comunidade bélica criou os colégios militares, pois querem mais a diferença do que a igualdade do saber, querem um saber que julgam superior. Vemos a multiplicidade educacional e o jogo de poder velado, onde a educação pública básica continua sendo educação pobre para pobre (DEMO, 2014; 2019a). Na educação superior a exclusão se inverte, gozando de certo prestígio as Universidades Públicas, em especial a USP e logo as Federais, sobrando as privadas para o trabalhador assalariado, é nesse sistema educacional excludente que sugerimos mudanças.

Dados da exclusão

Mesmo sendo a disposição geográfica das instituições superiores no país uma sugestão questionável da qualidade formal e política da educação superior, revelam-se os privilégios regionais, gerando maiores oportunidades para uns e menos para outros. Norte e Nordeste são exemplos do descaso das políticas em educação, regiões pobres que dificilmente captam oportunidades de melhorar a oferta da educação superior e básica, é provável que não haja interesse de desenvolver a região por não se destacarem de forma econômica. Por outro lado, regiões desenvolvidas se tornam a Meca da oferta educacional (DEMO, 2019a).

Os dados se referem às IES como: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais. Universidades são as grandes instituições, existindo públicas e privadas, no rol das hierarquias se destacam as Universidades Estaduais Paulistas, com maior destaque à USP, e logo às Federais, sendo

responsáveis por grande parte das pesquisas produzidas no país. Centos Universitários são IES que deixaram de ser Faculdades, para se tornarem pluricurriculares (no mínimo oito cursos). O embrião do sistema são as Faculdades, que crescem atingindo os estágios subsequentes até se tornarem Universidades. Instituto Federal é fenômeno novo, cuida em grande parte, da educação tecnológica, básica e superior, tem se mostrado muito eficiente, pincipalmente nas edições do Programa de Avaliação de Estudante – PISA, alcançando médias como da Coreia e Finlândia, principalmente em Matemática e Ciências.

Os dados da estatística da educação superior se originam das instituições de ensino, que em trâmites burocráticos próprio das secretarias das IES, alimentam o senso básico da educação superior, solicitado pelo INEP, que se encarregam de tabular os dados, e torna-los público. Mesmo com dados muitas vezes confusos, incompletos na origem, ou questionáveis, contribuem com a pesquisa educacional no país, pois é fonte primária para muitos pesquisadores. Demo (2019a. p.1) avalia que "a questão ainda mais decisiva seja a qualidade da formação aí proposta. Olhando, por exemplo, o desempenho das licenciaturas na escola básica (matemática e língua portuguesa), pode-se inferir o quanto é precária sua formação" e a série histórica do IDEB e PISA sugerem esse fracasso, mesmo sabendo que a correlação entre docente e discente não é linear, professor bem formado não resulta em aprendizagem automática no estudante, o docente tem haver com o problema, pois ocupa papel central em sala de aprendizagem, mas com formação histórica, inicial e continuada insuficiente, o resultado é fracasso escolar generalizado (DEMO, 2017; ELACQUA, 2018; GATTI et al., 2009; 2011; 2019). Portanto, a oferta de vagas em cursos de licenciatura vem crescendo a cada ano, e concomitantemente a procura por essas vagas, fenômeno que o BID chama de "refúgio": uma maneira de conseguir diploma de nível superior sem muito esforço, se partir para a oferta Ead, consegue diploma de licenciatura em 540 horas. Nesse aspecto, Demo sinaliza que:

> Esta situação pode colocar em xeque pretensões de alargar o acesso à educação superior, porque podem não ser "inclusivas" como imagina, em especial quando se trata de cursos rebaixados em entidades privadas (embora as públicas não sejam muito melhores). Como ocorre nos Estados Unidos, pode-se ter um diploma que não faculte pagar a dívida contraída para chegar a ele. No entanto, a falta de acesso à educação superior está na origem de muitos professores com apenas formação média (EM ou Magistério), por exemplo, Maranhão tem ainda perto de metade de seus docentes nessa situação, algo que a LDB de

> 1996 prometera resolver em dez anos! Temos ainda estados que não possuem IES disponíveis para superar tais desafios (DEMO, 2019a, p.2).

Desse modo, fica claro que formação inicial, principalmente docente sem qualidade formal e política, que não conduz à autonomia e a emancipação não são formações inclusivas, e sim excludentes, na sua origem (Faculdade), e na sua finalidade docente (sala de aprendizagem) local em que a formação inicial incompleta vai mais excluir do que praticar inclusão necessária para a aprendizagem e cidadania.

Perspectiva geral das IES no país

Os dados da estatística da educação superior de 2018 apontam que havia 2.537 instituições superiores no país, sendo 199 categorizadas como Universidades, 87 estando nas capitais e 112 nos interiores. Eram 7,8%, sendo 3,4% nas capitais e 4,4% nos interiores, sugerindo uma maior atenção às capitais, Demo chama a atenção para o fato de que "embora a comparação seja forçada, porque estamos contrastando grandezas muito diferentes. Mas isto indica o quanto o termo IES é chocho" (2019a, p.2). Ao passo que, do gigante sistema educacional, somente 299 instituições eram públicas cifra apagada de (12%), o gigante instrucionista toca mais para as privadas, gigante, pois manter um sistema de educação instrucionista baseado em aulas é desperdício do erário público e enriquecimento de corporações educacionais. Das instituições públicas, as Federais correspondem 4,3%, estaduais ficam com 5%, enquanto as municipais ficam com 2,4%, mesmo tendo fama de ter maior qualidade formal e política a educação pública superior é muito diversa, em vários aspectos. Inicialmente, o escalonamento qualitativo sugerido entre IES Federais, Estaduais e Municipais, nesse sentido, não se sustenta. Tendo uma instituição Estadual como melhor Universidade do país (USP) sendo seguida de perto pela UNICAMP e UNESP. Seguindo na perspectiva estadual geral, não se ver expressão maior destas IES, Paraná tem instituições com fama reconhecida sendo luz no fim do túnel. IES municipais se destacam por não completarem o número de vagas oferecidas, tendo sua importância local, ofuscada pelo desempenho das Federais e Estaduais, que também não avançam muito. Nas instituições privadas é que se concentram o grosso das Faculdades, 1.929 sendo total de 86%, restando 217 Centros Universitários privados, quase 10%, a quantidade de faculdades privadas chama a atenção (DEMO, 2019a).

No campo das Universidades, as públicas se mostravam com 53,8% (107 IES); sendo as privadas, 46,2% (92 IES). Evidencias sugerem possibilidade enorme de, em curto prazo, ter mais universidade privada do que públicas. Na atualidade, as federais ainda se mostram com maior qualidade, principalmente na pesquisa (tendo destaque isolado como melhor instituição do país a USP), proporcionalmente as Federais dominam a dianteira. Em todos os Estados brasileiros existem pelo menos uma Federal, tendo Estado privilegiado como Minas Gerais em que existem 11 Federais, talvez pelo seu passado de riqueza material e histórica. Os Institutos Federais também aparecem em todos os Estados.

Ao analisarmos as instituições superiores, de modo geral, constatamos que 64,4% estavam nos interiores. Públicas eram 67,2%, municipais sempre tiveram maior propensão aos interiores, sendo 75%. No campo das Estaduais 60% estavam nas capitais; trazendo à luz a discursão sobre a aglomeração de possibilidades em educação, sendo que existe pelo menos uma Federal em cada capital, lógico seria inaugurar a instituição no interior mais carente. Como 64% já estavam no interior era só seguir a média, sendo que existe pelo menos uma Federal guarnecendo cada capital que "como regra, "é melhor" que as privadas" (DEMO, 2019a, p.2). Porém o que se vê é que das 904 IES que estavam nas capitais, 89,2% estavam nas mãos da iniciativa privada; instituições públicas eram apenas 10%, com fama de possuírem maior qualidade, 7,3% Federais, 3,5% Estaduais, não sendo mostradas pelo censo instituições municipais nas capitais. Do total de 1.633 instituições que se encontravam no interior, 87,7% estava sob o controle privado, sendo 12,3 % instituições públicas, 2,7% Federais (sendo 44 instituições Federais nos interiores), 5,9% sendo as IES estaduais da época (96 no total de IES estaduais), ficando 4,7% nos municípios (61 instituições).

Minas Gerais é o estado que conseguiu arrebanhar a maior quantidade de Universidades Federais, possuindo 11, uma na capital e 10 no interior, privilégio concedido a poucos Estados, sendo que a média indica uma Federal para cada Estado. Talvez o passado de importância histórica tenha contribuído para essa realidade na educação mineira, percebe-se que as federais mineiras estão localizadas em cidades de importância histórica, como Ouro Preto e São João Del Rei.

Federais de Minas Gerais, terra de oportunidades educacionais

TABELA 2 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DE MINAS GERAIS

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFMG - Universidade de Minas Gerais. **1927**	**Belo Horizonte**
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro **1953**	Uberaba
UFU – Universidade Federal de Uberlândia. **1969**	Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa. **1926**	Viçosa
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. **1960**	Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras. **1908**	Lavras
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. **1969**	Ouro Preto
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei **1986**	São João del-Rei
UFVJM- Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha. 1953	Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNIFAL – Universidade de Alfenas. **1914**	Alfenas
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá. **1913**	Itajubá

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[1].

O Estado de Minas Gerais possui 10% das Universidades Federais, cota grande, revelando ser um Estado privilegiado, sendo que as Federais ainda gozam de algum prestigio. Todas fundadas no século XX em cidades de relevância histórica, a primeira a ser fundada foi a UFLA – Universidade federal de Lavras, em 1908, a última foi a UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei, fundada em 1986, século de ouro educacional para Minas Gerais, terra de boas oportunidades, decisivamente um Estado privilegiado.

TABELA 3 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1934	**Rio Grande do Sul**
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. 1960	Santa Maria
UFPel – Universidade Federal de Pelotas. 1969	Pelotas
FURG – Fundação Universidade do Rio Grande. 1969	Rio Grande
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa. 2006	Bagé
UFCSPA – Federal de Ciência da Saúde de Porto Alegre. 1961	Porto Alegre

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

[1] *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sisnopse-seinopse. Acesso em: 11/10/20019.

TABELA 4 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFRJ – Universidade federal do Rio de Janeiro. 1920	**Rio de Janeiro**
UFF – Universidade Federal Fluminense. 1912	Niterói
UFRRJ – Universidade Federal Rural. 1910	Seropédica
UNIRIO – Federal do Estado do Rio de Janeiro.	Rio de Janeiro

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

TABELA 5 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFABC – Universidade do ABC. 2005	**ABC Paulista**
UFSCAR –Universidade de São Carlos. 1968	São Carlos
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. 1933	São Paulo

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

O Espírito Santo possui uma Federal, sendo fundada em 1954. Os dados da região Sudeste, sugerem aproximações históricas, entre Estados e o Governo Federal, principalmente MG, RJ e SP, um tipo de política café com leite da educação superior. São 63 as Universidades Federais, sendo que 19 delas estão na região Sudeste, 30% das Universidades estão na região, evidenciando "como existem manobras políticas de concentração de oportunidades educacionais, descaradamente" (DEMO, 2019a, p.2) uma vez que as Federais carregam a fama de terem melhor qualidade formal e política.

Cabe sinalizar que existe uma tendência à interiorização das IES públicas e privadas em geral. Universidades Federais continuam com presença maior nas capitais 32 X 31, 50,8% X 49,2%. Universidades Privadas estão mais nos interiores, do total de 92 IES, 54 estão no interior, e 38 nas capitais, 58,7% X 41,3%. Municipais são naturalmente interioranas.

O que dizem as regiões, duas com menos privilégios e três que se destacam?

Norte - A região norte apresentava 173 Instituições Superiores, 5% do total geral (2.537). As instituições privadas eram (149) sendo 86,1% das (173) IES

da região; o poder público detinha 24 instituições (13,9)%; no âmbito das Federais a região possuía 17 IES, sendo (9,8)% das 173 Instituições; as Estaduais faziam o montante de 5 IES, (2,9)%; restando (1,2)% sendo municipais, 02. Característica marcante da região é ter o número maior de IES na capital (106), sendo (61,3)%; Federal 15 IES (14,1)%; Estaduais (05) IES (4,8)% (Total de públicas, 20 IES, (18,9)%) privadas 86, são (81,1)%. Das 24 instituições públicas (83,3%) estavam nas Capitais do Norte; Federais (88,2) % (15); Estaduais 100%, (05), esses dados sugerem interiores muito distantes das capitais e que o povo dos interiores possui grande dificuldade de acesso a educação superior (DEMO, 2019a). Com relação à (modalidade) Universidades, a região norte possuía 15 IES públicas, sendo (88,2) % restando (11,8) % com a iniciativa privada, ou seja, 02 instituições, esse dado sugere que a educação paga não enxerga a região norte como atraente para seus investimentos. Das Universidades Federais 13 (87%) estavam nas capitais, ficando 02 (13%) no interior. Seguindo o diálogo sobre a (categoria) Universidade, vemos que cada Estado da Região Norte possuía uma, com exceção do Pará que tem o privilégio de quatro IES Federais.

TABELA 6 – ESTADOS DA REGIÃO NORTE E SUAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

UNIDADE FEDERATIVA	UNIVERSIDADE FEDERAL
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
Roraima	Universidade Federal de Roraima – UFRR.
Acre	Universidade Federal do Acre – UFAC.
Amapá	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas – UFAM.
Pará	Universidade Federal do Pará – UFPA.
Pará	Universidade Federal do Sul e Oeste do Pará – UNIFESSPA (Interior).
Pará	Federal do Oeste do Pará – UFOPA (Interior).
Pará	Federal Rural da Amazônia – UFRA.
Tocantins	Universidade Federal de Tocantins – UFT.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Com relação à Região Norte, o Pará ganha destaque possuindo (04) federais, sendo três no interior e uma na capital, se mostrando como exceção, pois as oportunidades educacionais aparecem mais nas capitais. Com relação às Universidades Privadas do Norte, são (02) e se encontram, uma na capital Manaus (Universidade Nilton Lins) e outra na capital Belém (Universidade da Amazônia – UNAMA).

Nordeste - O Nordeste aparece com mais instituições de nível superior comparado ao Norte (566 contra 173) e com 393 IES a mais. Assim, podemos

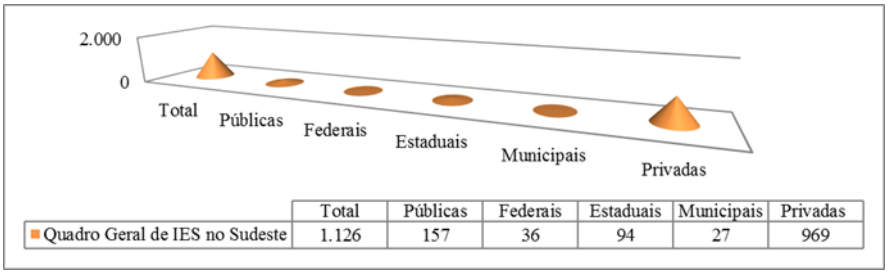
supor que essa superioridade numérica se dê pela quantidade de habitantes, que no Nordeste é de cerca de 56 milhões de habitantes e no Norte, cerca de 15,8 milhões (IBGE)[2], naturalmente a demanda do Nordeste é maior. As 566 IES do Nordeste representam 22% das Instituições nacionais, média boa se pensarmos as 05 regiões, sendo 67 públicas (11,8%), Federais são 29 (5,1%), Estaduais são 16 (2,8%), já as municipais eram 22 (3,9%); no âmbito das privadas, se faziam 499 (88,2%). Pensando o mundo das Instituições Federais (Universidade Federal, Centro Universitário, Faculdade ou IFs e CEFETs) 19 estavam nas capitais, (65,5%), 10 estavam nos interiores (34,5%), municipais seguem sua vocação estando 100% (22) nos interiores da região. Estaduais eram 16 sendo 07 nas capitais e 09 nos interiores. As universidades federais são 18, o Estado da Bahia é privilegiado com 04 universidades Federais, Ceará possui 03. Das 18 Universidades Federais 09 estão em capitais e 09 estão nos interiores, mantendo equilíbrio entre capital e Interiores ao que concerne às Universidades Federais. Estaduais são 15, estando 06 nas capitais e 09 nos interiores. Privadas são 07 todas em capitais, evidenciando a letargia rumo ao interior, missão que fica para as políticas públicas em educação para o Nordeste.

Sudeste - A região é muito privilegiada, sendo considerada a Meca da educação superior (Demo, 2019a) tendo destaque São Paulo, inclusive a melhor Universidade do país se encontra nesta região (USP). Minas Gerais é Estado grande, com realidades heterogêneas. O Sudeste possui 1.126 IES Chegando quase a metade das 2.537 totais no país, 44%. Instituições públicas eram 157 (13,9% do total), enquanto a iniciativa privada possuía 969 IES (86,1%), cifra grande. Federais eram 36 (3,1%), 15 nas capitais e 21 nos interiores. Estaduais eram 94 (8,3%) 17 nas capitais e 77 nos interiores. Municipais eram 27, todas cumprindo sua vocação interiorana (2,4%). As instituições privadas na capital eram 304 (27%), e as do interior eram 822 (73%). O privilégio da região com relação às Universidades se mostra em quantidade, das 199 Instituições no país, 79 estavam na Região Sudeste (40%) sendo que das 79 estavam 30 nas capitais (38%), e 49 estavam nos interiores (62%), sendo que 19 eram Federais (24%) estando 05 nas capitais (6,3%) e 14 nos interiores (17,7%). O país possuía 92 Universidades privadas, é acertada a sugestão de Demo (2019a), quando chama a região de a Meca da educação superior.

---

[2] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados. Acesso em: 03/11/2019.

Gráfico 1. Instituições de Ensino Superior na região sudeste em 2018



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[3]

Sul - Contava com 414 (16,3)% do total geral das Instituições no país (2.537, 100%), sendo 32 públicas (7,7% de 414), 17 Federais (4,1% de 414), 09 Estaduais (2,1% de 414) e 06 municipais (1,4% de 414), e 382 privadas (92,4% de 414). O setor educacional superior privado da região se mostra muito forte, pois controla uma porcentagem muito alta de IES. O interior é beneficiado, pois, detém 303 IES (73,1%), 10 Federais, 07 Estaduais, 06 Municipais e 280 privadas. A capital concentrava 111 Instituições, sendo 102 privadas e 09 pública, dos dados acima vemos o poder exercido pelas instituições privadas na região.

Centro-Oeste - O Centro-Oeste, como sinaliza Demo (2019a. p 05) é "híbrida, em particular pela presença do Distrito Federal, que discrepa demais dos outros estados em quase tudo". Eram 258 instituições de ensino superior em 2018, fazendo (10%) do total geral. IES privadas eram 239 (92,6%) cifra alta, 118 estavam nas capitais (45,7%) ficando 121 nos interiores (46,9)5. Públicas eram 19 (7,4%); Municipais eram 04 todas nos interiores (1,5%); Estaduais também eram 04 (1,5%), 01 na capital, e 03 nos interiores; Federais eram 11 sendo (4,4%) do total da região, 10 nas capitais e 01 no interior. No geral existiam 129 instituições nas capitais e 129 nos interiores, mostrando esforço de interiorização da educação superior, pelo menos quantitativamente.

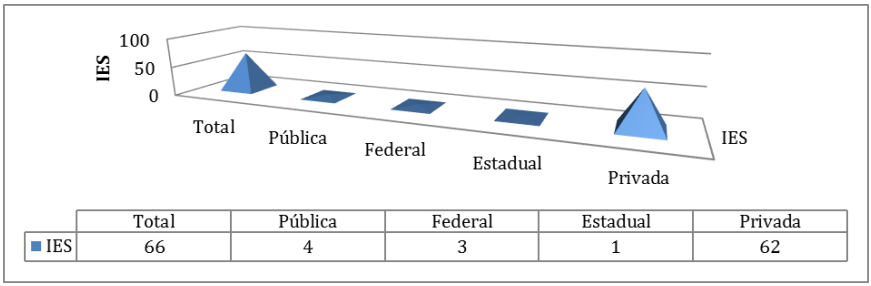
Um pouco de hibridismo

Um pouco do hibridismo sugerido à Brasília se dá pelo fato de não haver divisão, pelo (menos nas estatísticas do Inep) entre capital e interior, sendo

[3] *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica>. Acesso em:10/11/2019.

totalizado tanto as IES da "capital" como as IES do Entorno de Brasília, como a Universidade Católica de Brasília que tem sede em Taguatinga, região administrativa "cidade satélite" de Brasília. Suas instituições, independentemente de onde estejam, Brasília, ou regiões administrativas, são computadas como IES da capital, tendo em 2018 um total de 66 instituições superiores (2,6%) do total geral Brasil (2.537), 04 sendo públicas, 03, Federais e uma estadual; privadas eram 62 mostrando como é alto o interesse do mercado privado na região, (94)% eram privadas. Universidade eram 02 uma Federal e uma privada, Universidade de Brasília – UNB (Federal) e Universidade Católica de Brasília – UCB (privada).

Gráfico 2. Instituições de Ensino Superior no Distrito Federal em 2018



	Total	Pública	Federal	Estadual	Privada
IES	66	4	3	1	62

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[4]

O que os dados contam

Em primeiro lugar, nota-se o quanto o país é desequilibrado no sentido de oportunizar educação superior "aqui visto pela ótica das médias gerais da situação da Universidade" (DEMO, 2019a). Norte e Nordeste são regiões desprivilegiadas, permanecem no atraso imposto, em parte pelo Governo Federal que não criam melhores oportunidades de desenvolvimentos na região, e em parte as instituições educacionais privadas que não investem na região, com educação de qualidade formal e política. Norte tem suas especificidades regionais cabendo ali Universidades Federais Rurais para desenvolver a região e pesquisar a densa floresta amazônica, em caminho possível para o progresso e a qualidade da região, claro que na perspectiva do desenvolvimento sustentável onde pesquisa e

[4] *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica. Acesso em:10/11/2019.

construção de conhecimento poderiam melhor aproveitar os produtos da floresta. O falta de uma melhor rede (quantitativa e qualitativa) de IES, pode ser a resposta do porque professores da Educação Básica na região continuam lecionando com Ensino fundamental e Médio, não atendendo o mandamento da LDB 1996 em que no prazo de 10 anos todos os professores da Educação Básica deveriam ser formados em nível superior, essa questão da falta de formação adequada (rito de passagem na educação superior), formação superior, não é exclusividade da região norte e sim uma realidade nacional, se bem que a formação superior sugerida na LDB não tem ajudado a resolver os problemas da educação básica (DEMO, 2015; GATTI et al., 2009; 2011; 2019; GATTI; NUNES, 2019; ELACQUA, 2018), sugerindo que o problema da educação em geral é seu modelo de oferta histórico baseado em aulas instrucionistas.

TABELA 7 – FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM 2018

Região / DF	Total de Docentes	Fundamental	Médio	Superior
Norte	196.831	894	47.945	147.992
Nordeste	624.787	2.209	196.776	425.802
Sudeste	903.549	1.509	129.599	772.441
Sul	335.994	795	48.674	286.525
Centro Oeste	166.146	353	18.809	146.984
Distrito Federal	29.835	15	2.092	27.728
Brasil	2.226.423	5.760	441.764	1.778.899

Importante notar que, na Tabela 7[5], a quantidade total pode destoar na soma pois os docentes são contados uma única vez. Mesmo que trabalhem em estados ou escolas diferentes, no total aparecerá uma única vez.

Percebe-se que a intenção da LDB em formar todos os professores da Educação Básica em Nível Superior falhou, e que regiões como nordeste e sudeste continuam com o número de docentes com ensino fundamental e médio muito elevados. Indicam os dados que existem professores em todas as regiões com ensino fundamental e médio, um pouco deste resquício de falta de formação superior se dá pelo fato de que os professores não se interessam pela formação, pois a oferta tanto pública com privada é enorme, por exemplo, Brasília onde ofertas de cursos explodem para todos os lados, inclusive ofertas da UAB totalmente públicas e gratuitas sistema que oferecem vagas para todo o país, por outro lado

[5]*Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica. Acesso em:10/11/2019.

Estados como Amazonas e Roraima não possuem IES nos interiores, não tendo o professor oportunidades de formação. Sudeste também é surpresa terem tantos docentes ainda com ensino fundamental e médio, sendo um dos Estados com mais oportunidades educacionais, talvez o esforço da formação superior não tenha muitos resultados na mudança da qualidade de vida do docente, preferindo manter-se da mesma forma.

Esse panorama inicial é revelador, pois mapeia os caminhos percorridos no passado e no presente, podendo ser formuladas sugestões educacionais para o futuro, mas é bom não tapar o sol com a peneira pois:

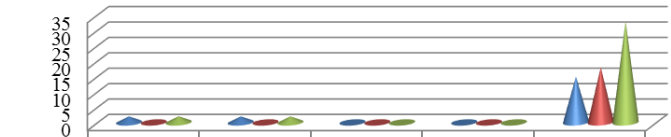
> Sempre foi importante atentar para a qualidade da educação superior. Quantidade nunca foi o mais importante. Assim, embora o Brasil não se destaque em termos de população com diploma superior, é balela inflar tais cifras via oferta duvidosas. É comum que empresas estrangeiras no país tenham enorme dificuldades de preencher suas vagas mais qualificadas, porque nossos diplomados não estão a altura. Tornou-se comum – é um traço generalizado no mundo – a oferta de educação rebaixada; mas, não nos iludamos, a oferta pública, mesmo nas federais, tem qualidade deplorável quase sempre. Isto pode explicar que por volta de 50% dos estudantes se evadam... os dados confirmam uma corrida enorme por formação superior, não só da elite que ocupa as Federais, como regra, tornando-as, na prática, sua "cota", como de toda população que desejaria estudar de graça e bem, embora isto nem sempre combine com sua necessidade de sobrevivência (precisa trabalhar de dia). Não despertamos, porém, ainda para a carência de qualidade que a tudo infesta, também as públicas mais procuradas, porque, ao final, o instrucionismo é o mesmo (DEMO, 2019a).

Percebe-se que a educação superior caminha mais para a privatização do que ao controle público, isso sugere prejuízo, pois se busca quantidade ao invés de qualidade, principalmente em EAD.

Estados da Região Norte

Analise dos dados de Rondônia mostram 35 instituições no Estado (20) % das 173 da Região Norte. Privadas tem força esmagadora, das 35 somente 02 são públicas, Universidade Federal de Rondônia - UFR e o Instituto Federal de Rondônia – IFR ambos cobrindo a capital. Privadas eram 33, estando 15 na capital e 18 nos interiores. O Estado se mostra carente de instituições públicas.

Gráfico 3. Instituições de Ensino Superior em Rondônia em 2018



	Pública	Federal	Estdual	Municipal	Privada
Capital	2	2	0	0	15
Interior	0	0	0	0	18
Total	2	2	0	0	33

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[6]

Gráfico.4. Instituições de Ensino Superior no Acre em 2018

	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privadas
Capital	2	2	0	0	8
Interior	0	0	0	0	1
Total	2	2	0	0	9

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[7]

Com 6% do total regional, o Acre possuía 11 IES, uma sendo Universidade Federal do Acre – UFAC, e o Instituto Federal do Acre – IFAC ambas na capital. Restando 09 IES privadas sendo 08 na capital e 01 no interior, revelando a pobreza política (Demo, 1988) em educação ao qual o interior do acre é mantido. Demo sugere que os dados sejam "suficientes para esboçar a marginalização do estado: a segunda cidade do estado, Cruzeiro do Sul, tem 1 IES. Isto pode explicar [porque] que o estado tinha acima de 30% de docentes básicos com apenas EM ou Magistério" (2019b, p.1), a partir destas análises é que se pode sugerir que o mandamento da LDB 1996, em formar todos os professores da educação básica no ensino superior, principalmente na pretensão de atingir qualidade formal e política autoral, foi um devaneio senil. Se a estrutura educacional do acre em 2018 era de 11 IES, podemos inferir que de 1996 a 2006 (10 anos para reformar os professores da educação básica) essa formação não era atraente. É vezo

[6] *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica. Acesso em:10/11/2019.
[7] *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica. Acesso em:10/11/2019.

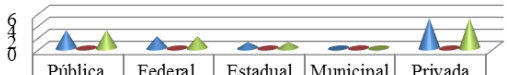
brasileiro cobrar da população, nesse caso do professor, sem propor condições com qualidade formal e política para sua formação, o que teve foi, formação parcelada (UEG Goiás) formações Rápidas EAD sem qualidade (Art. 63 da LDB).

Gráfico 5. Instituições de Ensino Superior no Amazonas em 2018

	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Capital	3	2	1	0	20
Interior	0	0	0	0	0
Total	3	2	1	0	20

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[8]

Gráfico 6. Instituições de Ensino Superior em Roraima em 2018



	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Capital	3	2	1	0	5
Interior	0	0	0	0	0
Total	3	2	1	0	5

[9].

Dado preocupante é que o Estado do Amazonas e o Estado de Roraima são os dois Estados brasileiros que não possuem instituições de ensino superior em seus interiores, sugerindo a impossibilidade de formação continuada de professores da educação básica via Universidade, Centro Universitário ou Faculdades Integradas no interior. Roraima possuía em 2018 34,5% de seus professores da educação básica sem educação superior, Amazonas 26,2%, parte da explicação, para essa falta de formação adequada (Diploma) está na falta de IES no interior dos dois Estados.

Das 23 IES no Estado 03 eram públicas, 02 Federais ,01 Estadual e 20 privadas, sendo que Universidades eram 03, uma Federal, uma Estadual e uma privada. Cabe lembrar que o Estado se destaca pela Zona Franca e que 80% da

[8]*Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica. Acesso em:10/11/2019.
[9]*Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica. Acesso em:10/11/2019.

população vive na capital Manaus, sendo os interiores vastos e sem cobertura educacional superior.

Roraima é o Estado do Norte com menos concentração de instituições privadas, sendo 05 no total, e todas na capital Boa Vista. Tendo mais três IES, Universidade Federal de Roraima –UFRR, Instituto Federal de Roraima – IFRR, e a Universidade Estadual de Roraima – UERR, sendo 08 no total.

Gráfico 7. Instituições de Ensino Superior no Pará em 2018

	Pública	Federal	Estadual	Municipla	Privada
Capital	4	3	1	0	18
Interior	2	2	0	0	33
Total	6	5	1	0	51

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[10].

Eram 57 instituições de ensino superior no Estado, a maior cifra entre os Estados do norte, (33)% do total da região, situação vantajosa condizente com a importância do Estado. Mas como aponta (Demo, 2019b, p. 02) "é uma casa que tem teto, mas não tem chão, já que sua educação básica está entre as piores da região". Das IES, 51 eram privadas tendo 18 na capital e 33 no interior, 06 públicas, 04 na capital e 02 no interior. Das 06 públicas, 05 eram Federais e 01 Estadual. No mundo das Universidade, no Pará haviam 06, sendo 05 públicas, 04 Federais e uma Estadual, Universidade privada havia 01. Das federais, 02 estavam no interior beneficiando a região.

Amapá - Eram 15 IES no Estado, 9% das instituições da região. 14 estavam na capital e 01 no interior. 03 públicas e 12 privadas, sendo que das públicas 02 eram federais e 01 Estadual, estando todas na capital. As instituições privadas sendo 12 na capital, 01 estava no interior. Universidades eram 02, uma Federal e uma Estadual. O Estado enfrenta sérios problemas com formação de professores, "a título de exemplo, o aprendizado adequado em matemática no EM, em 2017, foi o pior do país: 2.8%. O interior está à deriva e o estado mal resolvido. Perto de 30% dos docentes básicos tinham apenas EM ou Magistério" (DEMO, 2019b, p.3) mostrando mais uma vez que a LDB não levou em conta problemas regionais, no

[10]*Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educaçã-básica. Acesso em:10/11/2019.

sentido de resolvê-los, antes da exigência de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Tocantins - O Estado apresentava 24 IES, sendo 14% do total geral da região, 12 na capital e 12 no interior, mantendo pseudo equilíbrio entre capital e interior. Das 05 instituições públicas 02 Federais, 02 Municipais e 01 Estadual. Privadas eram 19 sendo 09 na capital e 10 no interior. Com relação à Universidade o Estado possuía 02, a Federal e 01 Estadual.

É visto que a região Norte é carente com relação à educação geral (Básica e superior) enfrenta grandes dificuldades para o acesso à formação superior, principalmente os interiores, Roraima e Amazonas não possuem nenhuma instituição de ensino superior no interior, os índices de professores da educação básica com formação no ensino fundamental, médio e magistério são altos: 0,5%; 17,2% e 10,7%.

Nordeste e seus estados

O Nordeste possui 09 Estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, uma área de 924.511km², com 80,3 milhões de habitantes (2019) possuindo 566 Instituições para cobrir toda a região. Com um olhar apressado poderiam dizer que a situação da região é bem mais confortável do que a da vizinha região Norte, engano comum ao compara somente a quantidade de instituições, 173 Nortes Vs 566 Nordeste, só que as IES do Norte cobrem uma população de 15,8 milhões de habitantes enquanto as IES do Nordeste cobrem uma população de 80,3 milhões de habitantes, em média cinco vez mais do que a população do Norte. Para as duas regiões ficarem em pé de igualdade, pelo menos quantitativamente, seria necessário o nordeste ter em média 05 vezes mais instituições que o Norte, ou seja, 865 IES, nesse sentido é ilusão achar que o nordeste está quantitativamente melhor guarnecido com relação à educação superior. Por outro lado:

> Nordeste é a região com mais estados: 9. Em comparação com o Norte, é uma região menos marginalizada em termos de acesso à educação superior, também porque não tem problemas dramáticos de acesso geográfico, mas tem problemas seculares climáticos. A pobreza pode ser mais drástica, por conta do risco de fome e de acesso â água. Tinha 566 IES (22% do total do país); 499 são privadas (88.2%), o que já indica outra configuração socioeconômica. Havia na região 7 Universidades Privadas, ao lado de 18 Federais e 15 Estaduais. A interiorização ainda era muito insuficiente, apesar da criação de algumas

Universidades Federais para o interior. Havia ainda 22 entidades municipais, todas no interior (DEMO, 2019b, p.3).

Uma característica do Nordeste é manter suas capitais próximas ao litoral, com exceção de Teresina, que fica a 343 km da praia relativamente perto também, motivo para esse fenômeno talvez seja o fato de que o litoral é mais rico do que o oeste do Nordeste, por conta do turismo que é muito badalado na região. Isso também atrai o poder público (Federal e Estadual) e o poder privado, ao olharmos para os dados das IES nas capitais e nos interiores, mantendo as capitais proporcionalmente com maior quantidade de instituições. Federais são 19 nas capitais litorâneas, e privadas eram 271 também nas capitais litorâneas mais ricas.

Referências

AGUIAR, R. F. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Influência da Formação no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2016.

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifesto da nova educação ao governo e ao povo**. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 19 de março de 1932.

BITTENCOURT, D. **Iniciação Científica na Universidade de Brasília: Uma Análise da Política Institucional no Período 2011-2013**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

BONDAN, G. A. **O Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFSC Câmpus Florianópolis - Continente**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTRO, L. D. **O Programa Universidade Para Todos - Uma Análise da Democratização do Acesso Numa IES Privada do Distrito Federal (2011 a 2015)**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

T6: COSTA, J. A. L. **O ensino de modelagem do vestuário: uma discussão sobre a criação de recursos pedagógicos**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

DEMO, P. **Intelectuais e vivaldinos: da crítica acrítica**. São Paulo: ALMED, 1982.

_____. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo: ALMED, 1985.

_____. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade** [Online]. Disponível em: <https://docs.google.com/document/pub?id=1hMRTpxFKujChXw55YCuh25spQjZyuygWv5tooYxUJsQ>.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004a.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004b.

_____. **Metodologia da investigação em educação.** Curitiba: Ibpex, 2005.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2008a.

_____. **Fundamento sem fundo: ensaio sociológico/metodológicoda relatividade das coisas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008b.

_____. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo.** São Paulo: Autores Associados, 2008c.

_____. **Fundamento sem fundo: ensaio sociológico/metodológicoda relatividade das coisas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008d.

_____. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2008e.

_____. **Pobreza Política, Direitos Humanos e Educação** [Online], 2010a. Disponível em:<https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vR0FymjU7ddKIRw6mrVfUF90JHXJ1mSwrHOdxRSJLw3vlm0hgi34zSD6K3qhjG8QLGB-KUTbV15pmt/pub>.

_____. **A força sem força do melhor argumento: ensaio sobre "novas epistemologias virtuais"**. Brasília: Ibict, 2010b.

_____. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Aprender como autor.** São Paulo: Atlas, 2015a.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2015b.

_____. **Vítima da Aula: algumas razões por que não se aprende na escola brasileira** [Online], 2017. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQH7iANCrxZj3SdPTuIdqYuibz9beh_eKfiDtY66h3pg0r9l9ps9ziivJhZpqkN4BAvgHpU6EkAbEcv/pub>.

_____. **Atividade de aprendizagem: sair da mania de ensinar para comprometer-se com a aprendizagem do estudante.** Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2018a.

_____. **Educação pode ser importante para os Direitos Humanos** [Online], 2018b. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vR0FymjU7ddHIRw-6mrVfUF90JHXJ1mSwrHOdxRSJLw3vlm0hgi34zSD6K3qhjG8QLGB-KUTbV15pmt/pub>.

_____. **Direitos Humanos e Cidadania** [Online]*, 2018c. Disponível em:* <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vTdA_90wGaMDH3ptL4PWIB9eacBY8GXn18ZXsKG4-cFuLIWFMKhBJKid13YLoCH_Dy8xKarTbp8-Tbp8-Iz/pub>.

_____. **Educação e Direitos Humanos** [Online]*, 2018d..* Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vRnc_dDZuMI9HnvPqqXOgArKDUoN7EHFo7Jd2LWExTzpLZO2J3MR2B7WHFbuRFbVI1QAzZbIGY3/pub>.

_____. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papiros, 2019a.

_____. *Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade.* **Soc. estado.** Brasília, v. 17, n. 2, p.349-373, 2002.

ELACQUA, G.; HINCAPIÉ, D.; VEGAS, E.; ALFONSO, M. **Profissão Professor na América Latina - Porque a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Nova York: BID, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUNDAÇÃO PREFEITO FARIA LIMA. **Breves Anotações à Constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 1990.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

_____. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: Empasses e desafios**. Brasilia: UNESCO, 2009.

HÜBNER, J. L. **O Modelo de Gestão Aplicado ao Ensino no IFPI Frente às Configurações dos IFs**. Dissertação (Mestrado Profissional) UNB. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

JESUS, J. A. **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES nos Institutos Federais de Educação: Um estudo da Metodologia de Implementação do IFNMG**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2014.

MAGALHÃES, M. G. **A Descentralização de Recursos Federais no Programa Mais Educação**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

MARZOLA, R. F. **Avaliação de desempenho na UNB: Os Servidores Técnico-Administrativos Em Estágio Probatório**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

MENEZES, M. B. **O Papel do Técnico em Agropecuária: Entre o Léxico Especializado e o Léxico Comum**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

PAULINO, L. H.; SOARES, S. L.; LONGO, C. A. (Orgs). **Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento**. Brasília: Paralelo 15, 2018.

UNESCO. **Recomendações Relativas à Condição Docente**. Brasília: UNESCO, 1998.

UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao estatuto dos professores e A recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao estatuto do pessoal do ensino superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

VICENTE, R. G. **Trajetórias Educacionais Bem-Sucedidas: O Reverso da Evasão**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasilia, 2016.

17. VIOLÊNCIA CONTRA MULHER EM GOIÂNIA: UM RECORTE DAS ÚLTIMAS DÉCADAS E A INFLUÊNCIA DA MÍDIA

Regiane Aparecida de Castro Barreto
Josiene Camelo Ferreira Antunes
Daniela Kedna Ferreira Lima

Introdução

A motivação pela temática surgiu a partir da vivência no campo de estágio, ocasião esta que percebemos a importância do tema violência contra a mulher entre profissionais e usuários como forma de articulação, movimento, organização e atitude, ou seja, o fazer do profissional enquanto mediador do acesso aos direitos sociais e a forma como conduz a orientação e informação ao usuário do serviço. Esta ação tanto pode contribuir para a transformação das mulheres ou criar espaços de reflexão, empoderamento e fortalecimento da participação de cada na decisão de dar o primeiro passo para a denúncia.

O que acaba por expor uma observação acerca da prática profissional do assistente social, discernindo suas dimensões com a finalidade de localizar a instrumentalidade do Serviço Social tanto quanto o seu conjunto técnico-operativo e teórico-metodológico com a utilização das práxis em cada espaço profissional.

Compreender de que forma o Assistente social pode contribuir na relação com o usuário do serviço prestado, com o objetivo de analisar de que formato o Serviço Social emprega a instrumentalidade de intervenção. Contextualizar o movimento do Serviço Social no Brasil, bem como fazer uma interlocução acerca do Projeto Ético Político da Categoria Profissional e identificando o serviço de instrumento do Serviço Social.

Como se apresenta a atuação do Assistente Social frente às mulheres vítimas de violência atendidas em um serviço?

Nesse sentido, em consonância com os dados apontados, tem como objetivo analisar a viabilização de direitos das mulheres em situação de violência e analisar a influência da Mídia nas Violências cometidas as mulheres.

O empenho pelo tema surgiu em virtude das informações durante o estágio e a observação do alto número de mulheres que são violentadas por ano sendo que, muitas delas, acabam perdendo as suas vidas por seus cônjuges ou ficam com sérios problemas em consequência das violências toleradas; por ser um problema que afeta designadamente as mulheres, independentemente de sua cor, crença religiosa, classe social, tendo como implicação a questão de gênero. Isso nos estimula, o conhecimento sobre quais, as motivações destes fatos. Além do mais, distinguir a violência contra mulher a partir deste conhecimento irá abranger os tipos de violência existentes contra às mulheres. A Lei Maria da Penha trata sobre a temática e quais as relações de gênero envolvidas nesta situação buscando trazer novas cogitações à discussão do tema no espaço acadêmico.

Desse modo, esta pesquisa se insere no campo da área de estudos sobre políticas públicas e violência contra a mulher, apresentando fontes de referência de autores que trabalham essa temática: Brasil (2010); Bezerra Jr. (2005); Biella (2005) Bianchini, (2008); Caravantes (2000) Chauí (1985); Corrêa (2010); Dias (2006); Filomena (1993) Gregori (1993); Lauretis, 1987; Leite (1994); Leal (2004); Lima; Santos, (2009), Marcondes Filho, 2001); Mascarenhas (1985); Melo (2002); Miller (1999) Minayo (1994); Rangel (1997); Rodrigues (1992); Saffioti, (1999); Souza et al (2008); Schreber (2007); Scott, (1988); Strucker (2016).

Souza (2007, p.88) afirma que a natureza das medidas protetivas de urgência, são diversas, podendo ser de natureza administrativa, de caráter penal e/ou civil. No que se refere ao caráter penal, o artigo 20 da Lei Maria da Penha11.340/06 dispõe acerca da possibilidade da aplicação da prisão preventiva ao agressor.

A Lei Maria da Penha foi um avanço no legislativo internacional, transformando no principal instrumento legal de combate à violência doméstica contra a mulher no Brasil. Desde sua efetivação no sistema legislativo Brasileiro tem apresentado colaborações significativas com relação a violência contra a mulher, buscando assim resguardar a cidadania feminina, e apresentando respostas para o inquietante problema da violência doméstica (DIAS, 2007).

Violência contra as mulheres evidenciados pela mídia

Segundo Rondelli (2000), uma violência que repercutiu nacionalmente ganhando espaço em toda a mídia foi o homicídio da atriz Daniela Perez que foi assassinada brutalmente este caso chocou o país, a mesma foi morta por um

colega de trabalho e sua companheira, o fato foi justificado pelos autores por motivos de ciúmes, pois, a atriz contracenava cenas românticas com o ator que veio a ser o seu assassino. Esse caso demonstra a influência que a veiculação da mídia sobre a violência contra as mulheres gera no cotidiano das pessoas.

Outro caso que ganhou repercussão cibernética foi o caso da estudante Eloá Pimentel no ano de 2008 na cidade de São Paulo, adolescente de quinze (15) anos foi mantida em cárcere privado em sua própria residência e assassinada pelo ex-namorado Lindemberg Alves com tiros na virilha e na cabeça, o crime foi motivado por não aceitar o fim do relacionamento.

Em São Paulo no ano de 2010, a advogada Mércia Nakashima foi morta pelo seu ex-namorado Mizael Bispo, a mesma foi assassinada com um (01) tiro no queixo e teve seu veículo compelido a água que ocasionou no afogamento e morte da advogada.

Outro caso que chocou mundialmente e ganhou espaço em todas as mídias foi a morte da modelo Elisa Samúdio no ano de 2010, supostamente assassinada após ter se encontrado com o pai de seu filho, o goleiro Bruno. O corpo da modelo até o presente momento não foi encontrado.

É importante ressaltar que os casos mencionados tiveram grande repercussão e destaca a influência da mídia em situações de violência contra as mulheres. Contudo, a imprensa consegue reforçar estereótipos e um movimento de culpabilização da vítima ao abordar a morte de forma sensacionalista, desrespeitando a vítima e seus familiares, expondo imagens de forma desnecessária, procurando justificativas para o assassinato.

Conceituando os tipos de violência contra as mulheres

De acordo com o conceito do Dicionário Aurélio (1999), a definição para violência é "qualquer ato de violentar, ou melhor, usar a força e/ou coerção/coação que causa constrangimento físico ou moral à determinada pessoa". Desse modo, a violência contra a mulher deve ser entendida não somente como aquela que causa um dano físico, mas também psíquico, sexual, moral, patrimonial e econômica.

> A violência contra a mulher é "qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, sem distinção de raça, classe, religião, idade ou qualquer outra condição, tanto no

> espaço público como no privado" (BRASIL, 2010, p. 4). Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar que, ao contrário do que muitos pensam, a violência contra a mulher não está restrita somente ao ambiente do lar e/ou aos companheiros como agressores, uma vez que existem três possibilidades, encontradas nos incisos do art. 5° da LMP que prevê [...] I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual (BRASIL, 2010, p. 4).

A violência, segundo a análise de Stela Valéria Soares de Farias Cavalcanti,

> É um ato de brutalidade, abuso, constrangimento, desrespeito, discriminação, impedimento, imposição, invasão, ofensa, proibição, sevícia, agressão física, psíquica, moral ou patrimonial contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela ofensa e intimidação pelo medo e terror (2007, p. 29).

A historicidade sobre violência contra a mulher no Brasil

Conforme retrata "Maria José parafraseando Victoria Sarau" diz que: Como um movimento social e político que inicia formalmente no final do século XVIII ainda que sem adotar, todavia esta denominação é que supõe a tomada de consciência das mulheres como grupo ou coletivo humano da opressão, da dominação, da subordinação e da exploração de que tem sido e são objeto por parte dos varões no seio do patriarcado em suas distintas fases históricos de modelo de produção, as quais a movimenta na ação para libertação de seu sexo com todas as transformações da sociedade que aquela requer (1981, p.107)

O filme Sufragista mostra a vida da personagem principal Maud Watts que, até então, seguia os padrões impostos pela sociedade acerca da posição ou papel da mulher, inferiorizada em relação aos homens, com condições precárias de trabalho e sem direito ao sufrágio. Relata a mudança de posição de Maud após observar as condições em que as mulheres à sua volta e ela, inclusive, eram submetidas. O filme mostrou, além da luta das mulheres por direitos, as consequências reais que essas reivindicações implicaram na época, como torturas, abusos,

rejeições familiares e privações de liberdade. Mais ainda, serviu para a compreensão da importância do feminismo enquanto movimento por igualdade, que ganhou força através da luta das mulheres e acabou por desdobrar-se em três ondas, sendo que a primeira onda do feminismo, a qual se consolidou em torno da luta pela igualdade entre homens e mulheres e pela conquista do direito ao sufrágio.

Para Minayo (1994), a violência é um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial e seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade. Bezerra Jr. (2005) também compreende a violência como um revelador da qualidade das relações que se estabelecem entre os indivíduos, num certo contexto social, numa determinada situação intersubjetiva.

A violência passional, no Brasil, ocorre em grande número, em todas as classes sociais. Desse modo, ela não é crime de pobre ou de rico (MASCARENHAS, 1985). Segundo Leite (1994), o cuidado materno dos filhos e o forte elo de sangue lembram o modo de vida do reino animal dos mamíferos, no qual a figura do pai é discreta e a mãe amamenta os filhotes até eles estarem aptos às aventuras da vida.

Rodrigues (1992), no seu livro "O homem na pré-história", escreve que, entre os chimpanzés, as fêmeas cuidam do bem-estar e da educação dos filhos até completarem quatro anos, mas a afeição pelos filhos e irmãos permanecem por toda a vida. No entanto, segundo a autora, a figura do pai não existe, pois os machos adultos brincam com os filhotes, sem os reconhecerem como seus filhos.

Conforme Biella (2005), o termo que surgiu na década de 70, com o movimento feminista, podendo ser entendida como violência de gênero, na qual ocorre uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. De acordo com Biella a subordinação da mulher esteve presente em quase todas as etapas da história da humanidade, criando uma cultura onde a visão que se tem é que há papéis distintos para os homens e mulheres, legitimando, muitas vezes, a inferioridade da mulher e gerando a violência contra a mesma.

Por estar arraigada esta posição de subordinação, muitas mulheres se viam impossibilitadas de trazer à tona seus sofrimentos porque não encontravam adesão, achando que eram as únicas a vivenciarem tal situação (BIELLA, 2005). Violência contra a mulher em busca de um conceito em seu significado mais frequente, quer dizer uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não está com vontade; é constranger, é tolher a liberdade, é incomodar, é impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e sua vontade,

sob pena de viver gravemente ameaçada ou até mesmo ser espancada, lesionada ou morta. É um meio de coagir de submeter outrem ao seu domínio, é uma violação dos direitos essenciais do ser humano (SOUZA, *et al*, 2008).

O termo violência intrafamiliar é utilizado, pois compreende-se que este tipo de violência pode acontecer fora do ambiente doméstico, como resultado de relações violentas entre os membros da família, conforme perspectiva partilhada por Teles & Melo (2002). Discutindo sobre a questão da violência, faz-se necessário refletir sobre o próprio conceito de violência que norteou nossas reflexões.

A violência contra a mulher é milenar, a própria Bíblia nos traz isso em algumas referências de subjugação das mulheres em relação aos homens. Ao longo dos tempos nós tivemos uma pedagogia construída em relação às mulheres como forma de regulação social que colocou as mulheres em subjugação aos homens (SAFFIOTI, 1999).

A liberdade feminina, tanto da esposa como das filhas, era restringida do modo mais autoritário possível pelos patriarcas, que viam nessas mulheres propriedades suas. De acordo com José Carlos Leal, p. 168, 2004). O espaço feminino delimitava-se à missa, único local em quem poderiam romper minimamente com sua clausura, pois a rua era um ambiente no qual estavam aptos a frequentar apenas os homens e as prostitutas, única mulher que poderia caminhar sem maiores restrições (LEAL, p. 168, 2004).

Do ponto de vista histórico brasileiro, a violência contra a mulher é ainda herdeira de uma cultura com raízes em uma sociedade escravocrata, construída a partir do modelo colonizador que aqui se instalou (MARCONDES FILHO, 2001).

A definição de violência é variável de acordo com a cultura de cada região do Brasil. Segundo Schraiber (2007), no Brasil, estudo de base populacional mediu a ocorrência de violência contra as mulheres, 21 (vinte e um) realizado com amostra representativa nacional de 2.502 mulheres de 15 anos ou mais. Nessa investigação 43% das brasileiras declararam ter sofrido violência praticada por um homem na vida; um terço admitiu ter sofrido alguma forma de violência física, 13% sexual e 27% psicológica.

Maridos, ex-maridos, namorados e ex-namorados foram os principais 761 (setecentos e sessenta e um) agressores, variando de 88% dos autores de tapas e empurrões a 79% dos perpetradores de relações sexuais forçadas. Dados são de um levantamento do Datafolha feito em fevereiro encomendada pela Organização Não-Governamental- ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública-FBSP para avaliar o impacto da violência contra as mulheres no Brasil. O levantamento,

divulgado, levou a diretora-executiva do Fórum, Samira Bueno, a questionar a existência de espaços em que a mulher possa se sentir efetivamente segura no país. "Ela está sofrendo violência dentro de casa", aí ela pega o metrô para ir para o trabalho, onde também vai ser assediada.

Os dados são de um levantamento do Datafolha feito em fevereiro encomendada pela ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) para avaliar o impacto da violência contra as mulheres no Brasil. Esses dados corroboram com a pesquisa supracitada. Grande parte das mulheres que sofreram violência dizem que o agressor é alguém conhecido (76,4%). Mulheres pretas e pardas são mais vitimadas do que as brancas; as jovens, mais do que as mais velhas.

Em conversa com a BBC News Brasil, Bueno (2004) comentou o resultado da pesquisa e a situação da violência contra a mulher no Brasil de modo geral. Para ela, o país avançou em muitos aspectos, apesar de as taxas de assassinatos de mulheres terem mudado pouco.

O Brasil apresenta altos índices de violências contra as mulheres. Em 2017 foram registrados 4.473 homicídios dolosos de mulheres (um aumento de 6,5% em relação a 2016). Muitas violências que ocorrem nos lares sequer são notificadas. Segundo o 12º Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2018, o número de estupros no Brasil cresceu 8,4% de 2016 a 2017, passando de 54.968 para 60.018 casos registrados.

Violência doméstica

Conforme Caravantes (2000 p. 229) as "violências domésticas" ocorrem no âmbito familiar ou doméstico, entre quaisquer dos membros da família. O tema destacado no plural demonstra a existência de diferentes formas de violência ocorridas neste ambiente. Os agressores são normalmente: maridos, amantes, namorados, ex-namorado ou ex-cônjuge.

Disso que extrai que a violência contra a mulher possui algumas características que a diferencia das demais formas de violência, e são elas: a hierarquia de gênero; a relação de conjugal idade ou afetividade entre os envolvidos, e a habitualidade da violência (LIMA; SANTOS, 2009, p. 26).

O gênero é a construção psicossocial do masculino e do feminino. Nesse sentido, Heleieth I. B. Saffioti reuniu diversos ensinamentos, para explicar as diferenças de gêneros: "gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (LAURETIS, 1987); como símbolos culturais evocadores de

conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (SCOTT, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (FLAX, 1987)".

A exemplo de Chauí (1985) Gregori, Maria Filomena (1993) concebe a mulher como "cúmplice" da reprodução dos papéis de gênero que alimentam a violência. Só que tal cumplicidade não é explicada por Gregori como mero instrumento de dominação, pois a mulher, muitas vezes, reforça a reprodução dos papéis de gênero, coopera na sua produção como "não-sujeito", colocando-se em uma posição de vítima, porque assim obtém proteção. O medo da violência também alimenta a cumplicidade da mulher.

Entendemos que não pode ser descartada a ideia de patriarcado como uma das raízes da violência contra a mulher. Ao lado disso, é necessário relativizar o modelo de dominação masculina e vitimização feminina para que se verifique o contexto no qual ocorre a violência. A mulher não é mera vítima - o discurso vitimista não só limita a análise da dinâmica desse tipo de violência como também não oferece uma alternativa útil - a mulher pode ser cúmplice de sua própria vitimização, e não sair dessa situação. É necessário entender a complexidade da violência contra a mulher dentro de um contexto de uma hierarquia de poder nas relações sociais existentes.

Entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; ocorre quando uma pessoa que está em relação de poder em relação a outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas. Segundo concepções mais recentes, o castigo repetido, não severo, também se considera violência física. Esta violência pode se manifestar de várias formas: tapas, empurrões, socos, mordida, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento e lesões por armas ou objetos, obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos, tirar de casa à força, amarrar, arrastar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos.

Dentre essas formas de violência destacam-se as mais comuns: agressão física, sob a forma de tapas e empurrões, sofrida por 20% das mulheres; violência psíquica de xingamentos, com ofensa à conduta moral da mulher, vivida por 18%, e ameaça através Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Goiânia – GO 27 a 29 de maio de 2017 de coisas quebradas,

roupas rasgadas, objetos atirados e outras formas indiretas de agressão, vivida por 15%.

Saffioti (2011) menciona que a integridade psíquica e moral quando violadas são mais dificilmente identificadas, pois não apresentam sinais aparentes. Pessoas que foram submetidas ao isolamento ou a torturas praticadas constantemente passam a apresentar sinais visíveis, como transtorno mental ou psicológico. Podendo, além de vítima, desenvolver potencialidades para atos extremamente violentos e cruéis.

> Contribuindo com esta reflexão, "[...] a violência, em si, faz parte das grandes questões sociais, sendo o setor da saúde [...] convergem todas as lesões e traumas físicos, emocionais e espirituais produzidos na sociedade". Desta forma, a desigualdade gera múltiplas expressões da questão social, e a violência é uma delas. E os agravos resultantes deste fenômeno repercutem diretamente no sistema de saúde, seja por lesões físicas ou por feridas invisíveis, as emocionais, que podem desencadear depressão e crises do pânico, com consequências imprevisíveis (Minayo, 2003, p. 17).

LEI 11.340/06

Corrêa (2010) explica que a Lei Maria da Penha marca o início de um novo tempo, pois essa norma jurídica transformou os casos envolvendo mulheres vítimas de violência, uma vez que antes eram tratados pelo direito penal como irrelevantes, pois se enquadravam em crimes de menor potencial ofensivo. Para a mesma autora, esse marco caracteriza uma mudança de um tempo, onde as mulheres eram oprimidas por toda a ordem de violência para, a partir dessa lei, recuperar sua dignidade, por meio da conquista do respeito e consideração pelos operadores jurídicos.

Para Campos (2010), a Lei Maria da Penha trouxe consigo um paradigma jurídico novo ao proporcionar uma proteção específica para a mulher. Essa legislação específica define as formas de violência praticadas contra as mulheres, sendo elas: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

A Lei supracitada foi um avanço no legislativo internacional, transformando no principal instrumento legal de combate à violência doméstica contra a mulher no Brasil. Desde sua efetivação no sistema legislativo Brasileiro tem apresentado colaborações significativas com relação a violência contra a mulher, buscando, assim, resguardar a cidadania feminina, e apresentando respostas para o inquietante problema da violência doméstica (DIAS, 2007, p. 14)

Não tem como falar de violência contra as mulheres sem apontar a Lei Maria da penha (Lei nº 11.340/2006), que foi um importante marco no enfrentamento desse tipo de violência. Porém, mesmo após promulgação da Lei nº 11.340/2006, os números de casos de violência contra a mulher ainda apresentam números preocupantes. Em 07 de agosto de 2017, a Lei Maria da Penha completou 11 (onze) anos e mesmo após uma década de vigoração, sua representatividade quanto a instrumento legislativo especificamente direcionado ao combate à violência doméstica há muito ainda o que ser feito. (BIANCHINI, 2008)

Pode-se então ressalvar, que até 2004 não havia previsão do crime de violência doméstica na legislação Brasileira, somente sendo ocasionado, através do projeto de Lei criado em 2004, que antes de ser sancionado, passou por argumentações com Organizações Não-Governamentais de proteção à mulher em conjunto com Órgãos Públicos (STRUCKER, 2016).

Sancionada em agosto de 2006, a Lei 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, prevê penas em crimes praticados contra qualquer pessoa que se identifique do sexo feminino em situação de vulnerabilidade. A lei ganhou esse nome em homenagem à farmacêutica brasileira Maria da Penha, vítima das agressões contínuas de seu agressor. A cearense lutou para que a violência, que a deixou paraplégica, não ficasse impune.

Segundo o site escola educação, Maria da Penha Maia Fernandes é mulher, mãe e profissional formada em Farmácia. Natural do Ceará, ela sofreu agressões físicas e psicológicas de seu marido, Marco Antônio Heredia Viveros, durante longos 23 anos. O companheiro tentou matá-la por duas vezes, somente em 1983. Na primeira tentativa, atingiu-a com um tiro de espingarda que a deixou paraplégica.

Na segunda, escolheu o afogamento e eletrocussão. Cansada, Maria tomou coragem para denunciar o marido e conseguiu sair de casa, graças a uma ordem judicial. Começava, aí, a batalha para condenar seu agressor. O caso foi julgado duas vezes, mas, seguiu em aberto com alegação de irregularidades por parte da defesa.

Diante da inércia do Judiciário e com a ajuda do Centro pela Justiça pelo Direito Internacional - CEJIL e do Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher- CLADEM, Maria formalizou denúncia junto à Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH da Organização dos Estados Americanos - OEA. Dessa vez, o indiciado foi o próprio país, que não dispunha de mecanismos eficientes que proibissem a violência contra a mulher. As acusações incluíam omissão,

negligência e tolerância (ao acusado). A Comissão recomendou que o processo penal de Marco Antônio fosse finalizado.

Ainda, que fossem feitas investigações sobre atrasos e irregularidades no processo, bem como a reparação material e simbólica da vítima pela falha do Estado. Mas, o mais importante, pediu por políticas públicas voltadas à prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher.

O caso foi, por fim, solucionado em 2002 e o Brasil precisou se comprometer a reformular suas leis em relação à violência doméstica. Em meio a todo esse tempo, Maria da Penha lançou o livro "Sobrevivi…posso contar", no qual relata a violência sofrida por ela e as três filhas.

A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) foi decretada pelo, então, presidente Luís Inácio Lula da Silva em agosto de 2006, entrando em vigor no dia 22 de setembro do mesmo ano. Está entre as três melhores legislações no enfrentamento à violência contra a mulher do mundo. A referida Lei estabelece que "Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do artigo 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências". Seu texto inclui, como já mencionado, todas as pessoas que se identificam como do sexo feminino, ou seja, heterossexuais, homossexuais e transexuais. A lei contempla vítimas em situação de vulnerabilidade do agressor, seja ele companheiro, pai, irmão ou qualquer um de seu convívio.

É importante frisar que os casos de agressão física não são os únicos abrangidos pela lei, mas também, violência psicológica, afastamento de entes queridos, destruição de documentos e objetos, ofensas, calúnia e difamação. Entre as cláusulas e aplicabilidades da Lei Maria da Penha, estão:

> Assistência econômica à vítima dependente do agressor Ordem de afastamento do agressor à vítima e seus parentes
>
> Impossibilidade de substituir a pena por multas ou doação de cesta básica (pena alternativa)
>
> Violência doméstica considerada agravante para aumento de pena Prisão do suspeito de agressão

Estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, em 2015, aponta que a Lei Maria da Penha conseguiu reduzir em 10% a projeção de aumento da taxa de feminicídio no país.

Segundo a farmacêutica que dá nome à lei, a efetividade da LMP se dá por três fatores – aumento do custo da pena para o agressor; do empoderamento e condições de segurança para denúncia e aperfeiçoamento dos mecanismos jurisdicionais. De fato, a promulgação da lei possibilitou o aumento de denúncias de violência doméstica, além da criação de locais e serviços, até então, inexistentes. Como exemplo, podemos citar casas de abrigo e delegacias especializadas.

Com a Lei, a violência doméstica foi tipificada como violação aos direitos humanos. Os crimes relacionados a ela são, agora, julgados em Varas Criminais, até que sejam instituídos os juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher nos estados. A Lei Maria da Penha classifica os tipos de violência contra a mulher nas seguintes categorias:

> Patrimonial: controle forçado, destruição ou subtração de bens materiais, documentos e instrumentos de trabalho
>
> Sexual: atos que forcem ou constranjam a mulher a presenciar ou participar de relações sexuais indesejadas, mediante o uso de força física ou ameaça
>
> Física: violação dos preceitos de saúde e integridade da mulher
>
> Moral: calúnia, difamação e/ou injúria
>
> Psicológica: comportamento que cause danos emocionais que levem à redução da autoestima, humilhações e constrangimentos.

A violência contra a mulher, independentemente de seu tipo é considerada como problema de saúde pela OMS. O Brasil foi o 18º país a adotar legislação que pune agressores de mulheres.

Lei do Feminicídio

Promulgada em 2015, a Lei n° 13.104 (Lei do Feminicídio) trata da expressão máxima da violência contra a mulher: o seu assassinato. O feminicídio pode ser definido como o homicídio simples ou qualificado cometido contra a mulher por razões da condição de sexo feminino.

A condição é considerada ao envolver situações de violência doméstica, discriminação e menosprezo ao gênero feminino. A sanção do texto dispõe que o

crime é considerado como qualificado e hediondo. A pena prevista é de reclusão de 12 a 30 anos. A lei é derivada do Projeto de Lei 8.305/2014 que prevê, ainda, o aumento da pena em ⅓ caso o crime ocorra nos seguintes casos:

> Na presença de descendente ou ascendente da vítima
>
> Contra menor de 14 anos, maior de 60 ou pessoa com deficiência
>
> Durante a gestação ou nos três meses posteriores ao parto

Índices da violência contra a mulher

É comum o questionamento acerca das razões que levam uma mulher a permanecer em uma relação violenta. Alguns estudos realizados, dentre eles o do Ministério da Saúde - MS (BRASIL, 2001), demonstram não haver uma causa única, mas sim múltiplos fatores, onde 14 (quatorze) corroboram esta situação. É imprescindível, entretanto, a tentativa de identificação dos principais aspectos envolvidos neste processo, no intuito de compreender a dinâmica de uma relação marcada pela violência.

Segundo Dias (2006), vários são os motivos pelos quais a primeira agressão sofrida, geralmente não é denunciada: a mulher pode vivenciar um conflito por não desejar separar-se do companheiro ou, mesmo que ele seja preso, apenas pretende que cessem as agressões, procurando socorro, somente quando já está cansada de apanhar e se sente impotente.

Outro elemento que impede a separação entre vítima e agressor e contribui para o aumento do índice de violência é a falta de apoio social, refletido pelo escasso número de pessoas (parentes, amigos ou vizinhos) ou entidades (igreja, instituições), os quais a mulher pode confiar o suficiente para relatar as agressões e acreditar que algo será feito para evitar sua incidência. Quando a mulher tem uma boa relação com familiares e amigos, permitindo-se contar-lhes sobre sua vida conjugal, suas casas passam a ser uma possibilidade de refúgio. No entanto, quando isto não é possível, devido a situação de isolamento provocada por seu parceiro, a única possibilidade encontrada é recorrer as casas-abrigo, que funcionam para acolher mulheres em situação de violência, mas que representam, para muitas, enfrentar um futuro desconhecido (MILLER, 1999).

O Projeto de Lei 4.559, que tramita no Congresso Nacional em caráter de urgência, pretende trazer avanços significativos na abordagem legal da violência contra a mulher. Objetiva criar mecanismos para coibir e punir a violência

doméstica, através de medidas como: proibir acordos, eliminar a aplicação de cestas básicas como pena, além de criar Juizados Especiais com competência Civil e Criminal. Desta forma, o juiz deverá adotar medidas que façam cessar a violência, afastando o agressor da vítima e, quando necessário, encaminhando a mulher e os filhos a abrigos seguros, além de poder anular a venda de bens comuns (DIAS, 2006).

As críticas recaem, não sobre as duas leis, mas sobre os dispositivos que permitem sua aplicabilidade considerados, ainda, pouco efetivos. Em 2017, o Conselho Nacional de Justiça - CNJ divulgou dados atualizados sobre a violência contra a mulher. Confira os números levantados:

> 1,2 milhão de processos de violência doméstica tramitando em 2016, sendo 13,5 mil casos de feminicídio
>
> Região Centro-Oeste desponta como a campeã – 19,3 processos a cada mil mulheres
>
> Altas taxas de congestionamento nos tribunais quanto a esse tipo de processo – em Alagoas, chegou a 94%
>
> 13.498 casos de feminicídios e proferimento de 3.573 sentenças – maior número de novos casos em Minas Gerais, com 1.139
>
> 195.038 medidas protetivas expedidas em todo o país
>
> São Paulo como campeão em processos – 214.214, representando 18% dos casos

Apesar das conquistas obtidas mediante a promulgação da LMP e Lei do Feminicídio, ainda há muito o que caminhar no sentido de erradicar a violência contra a mulher. Nesse sentido, devem colaborar o Poder Judiciário (na aplicabilidade dos dispositivos legais) e a própria cultura que, ainda, considera o crime contra a mulher como algo corriqueiro e as leis contra ele abusivas.

Mulheres em situação de violência podem denunciar seus agressores pelo número 180 disponibilizado pelo Governo Federal. Regionalmente, os estados criaram casas de apoio às vítimas de violência doméstica que não têm para onde ir, além de delegacias especializadas no atendimento às agredidas

Políticas públicas de combate à violência contra a mulher em Goiânia.

A Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres-SMPM é um órgão da Prefeitura de Goiânia, responsável em propor, elaborar e coordenar ações, programas e projetos de políticas públicas, a fim de contribuir para a diminuição de todas as formas de discriminação e preconceitos praticados contra as mulheres. Órgão foi criado em 24 de novembro de 2011, pela Lei Complementar nº 221, aprovada por unanimidade na Câmara Municipal de Goiânia, atendendo reivindicação das mulheres goianienses.

Com o objetivo de implantar políticas para as mulheres, reduzir a desigualdade de gênero, promover a saúde plena e a garantia de direitos à participação política, ao trabalho, à renda, à cultura, ao lazer e aos demais direitos; a Secretaria da Mulher já realizou diversas ações e conta com o Conselho Municipal de Direitos da Mulher- CMDM para alcançar este objetivo.

A Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres - SMPM promove ações de combate ao assédio sexual e moral através de campanhas de esclarecimento, lei punitiva e ouvidoria; implantação do programa de qualificação para as mulheres; fortalecimento da rede de atendimento às mulheres vítimas de violência; criação de políticas de transversalidade de atendimento à mulher; ampliação do programa de habitação para mulheres, entre outras.

Cursos de capacitação, palestras, seminários e debates em diversas entidades públicas e privadas da cidade de Goiânia também são disponibilizados pela secretaria. Ações que buscam esclarecer e empoderar as mulheres na conquista de seu espaço dentro da sociedade.

Atualmente, a SMPM possui o Centro de Referência Cora Coralina - um espaço de orientação social, psicológica e jurídica às mulheres em situação de violência ou de qualquer outra vulnerabilidade de gênero, que funciona tanto em sua sede, quanto na forma itinerante. O espaço proporciona o atendimento necessário à superação da situação em que se encontram as mulheres e contribui para o resgate da cidadania.

A SMPM também conta com a Casa Abrigo Sempre Viva, um local que abriga mulheres que estão sob ameaça de morte. Conforme a reportagem no site da Prefeitura de Goiânia para ter acesso à casa, a mulher precisa procurar as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher para avaliar se ela enquadra nas normas do regimento interno da casa e de acordo com as normas técnicas do Governo Federal. A partir daí a delegacia entra em contato com a equipe da casa, que realiza a triagem e verifica a disponibilidade de receber essa mulher.

A Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres de Goiânia –SMPM realizou mais uma edição do Café com Feminismo em 2012, que teve como tema: "Feminicídio, um crime hediondo". A abertura dos trabalhos foi feita pela gestora da pasta, Teresa Sousa, que agradeceu a presença de todos e destacou o apoio recebido pelo prefeito Paulo Garcia na realização de eventos como este, que fortalecem as discussões sobre os direitos da mulher. "O Café com Feminismo é um projeto importante para trazer à luz assuntos em voga acerca do papel social da mulher. Essa é a 13ª edição e nós agradecemos o apoio recebido da Prefeitura de Goiânia nesse trabalho", afirmou Teresa.

Como palestrante do dia, o evento recebeu Lourdes Bandeira, que é Pós-doutorado em Sociologia do Conflito, professora de Sociologia da Universidade de Brasília-UNB e ex-secretária executiva da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República. Ela explicou a origem do tema feminicídio e ressaltou fatores de consecução dessa prática. "Estamos falando sobre crime de ódio contra mulheres por serem mulheres. A misoginia é uma manifestação incorporada na nossa sociedade de forma invisível e com consequências terríveis".

> Disse Lourdes: O feminicídio é um crime premeditado e tem em seu desenvolvimento abusos físicos, morais e/ou sexuais das vítimas. "O Estado não pode tolerá-lo. As mudanças recentes em nosso código penal, como a Lei Maria da Penha e a colocação do feminicídio no rol dos crimes hediondos, é – sem sombra de dúvidas – um avanço na proteção à integridade da mulher", destacou a professora.

Também estiveram presentes no evento, a presidente do Conselho Municipal de Direitos da Mulher -CMDM, Alba Valéria, a presidente do Instituto Municipal de Assistência à Saúde e Social dos Servidores Municipais de Goiânia -Imas, Cristina Laval, o presidente da Agência Municipal do Meio Ambiente-AMMA, Pedro Wilson, além de integrantes do movimento feminista e membros da sociedade civil.

Medidas protetivas

Com o fim de minimizar os casos de reincidência da violência contra a mulher surgem as medidas protetivas de urgência, podendo estas ser destinadas ao agressor ou a vítima, sendo concedidas apenas se houver a existência de dois pressupostos: o periculum in mora (período da demora) e fumus boni iuris (aparência do bom direito) (CUNHA, 2007, p. 87). As medidas protetivas de urgência

ganham seu respaldo na Lei Maria da Penha, sendo que dos artigos 18 ao 21 recebe as disposições gerais, mencionando que o juiz, ao conhecer o expediente, poderá conceder, de imediato, a pedido da ofendida ou a requerimento do Ministério Público, as medidas protetivas de urgência, que podem ser aplicadas de forma isolada ou em conjunto com mais de uma medida prevista. Souza (2007, p.88) afirma que a natureza das medidas protetivas de urgência é diversa, podendo ser de natureza administrativa, de caráter penal e/ou civil. No que se refere ao caráter penal, o artigo 20 da Lei Maria da Penha dispõe acerca da possibilidade da aplicação da prisão preventiva ao agressor.

Mulher frente ao espaço educacional

O ser mulher desde o princípio teve os seus direitos violados, desde a origem do Brasil Colônia foi usurpado o direito à educação. Conforme Bezerra (2014), a mulher sofreu represália e discriminação no âmbito educacional, pois, esse espaço foi criado por homens e para homens, o ser mulher era invisibilizada não tendo o direito de frequentar a escola formal, pois eram educadas para o serviço doméstico e comportamento em sociedade. Ao longo de séculos as mulheres foram desrespeitadas e consideradas seres inferiores intelectualmente e biologicamente, ao ser comparada aos seres masculinos dificultando o acesso à educação. Dom Pedro II em 1879 autorizou as mulheres a frequentarem as universidades revertendo, assim, o hiato de gênero na educação e, em meados de 1970 a 1971, houve uma expansão universitária possibilitando o acesso às universidades (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 7).

O engajamento ocorrido pelo movimento feminista frente o direito de frequentar as universidades repercutiu contribuindo para a criação de programas sociais e financiamentos estudantis. Conforme Alves (2018), a despeito do crescimento educacional das mulheres que permitiu avanços nas relações sociais, política, econômica e de gênero, mas, deve-se refletir que essa expansão deve abraçar todas as classes da população, inclusive a mais pobre. Na contemporaneidade, o grande desafio é adentrar nas áreas predominantes pelo ser masculino, podendo, assim, equiponderar as relações de gênero, possibilitando uma construção de uma sociedade materialmente democrática.

Considerações Finais

Dado ao exposto, ao analisar a magnitude e complexidade que envolve a violência contra a mulher, não competiria, neste momento, fazer-se uma análise final definitiva. Ao pesquisar sobre a historicidade da violência, percebeu-se que a desigualdade, principalmente de gênero, sempre existiu. A mulher não era reconhecida como uma pessoa detentora de direitos, sua participação civil, política e econômica era aniquilada pela condição de inferioridade que lhe era estabelecida. A sociedade estruturou-se e organizou-se através da relação de autoridade do homem sobre a mulher. O presente artigo tratou sobre as formas de violência existentes, suas características e consequências e concluiu que a violência doméstica é a mais preocupante. Tal forma de violência deixou de ser um problema particular e tornou-se um problema social, portanto, de responsabilidade de todos.

A conscientização coletiva deve ocorrer primeiramente no espaço familiar, a desconstrução do sistema patriarcal depende unicamente do que é ensinado nos lares. Enaltecer a igualdade entre homem e mulher e reduzir a discriminação é o processo mais momentâneo e decidido na ação contra a violência. As mulheres são o norte dos futuros homens da sociedade e tem em suas mãos a oportunidade de acabar com os estereótipos machistas introduzidos nos pensamentos masculinas. Ensinar os filhos a repartir os afazeres familiares, respeitar os diferentes e desiguais é de suma importância para construção de um novo padrão, bem como conquistar a igualdade de direitos e, por conseguinte, garantir a preservação da sua vida. Neste sentido, vale analisar que a denúncia do agressor é primordial para ação ativa do Estado. A violência quando não é exposta, protege o agressor e não a vítima. A violência quando é aceita repetidamente, torna-se uma prática comum, que se aparece nas relações externas, tanto da vítima quanto do agressor. Não se pode menosprezar a gravidade da violência doméstica; esta precisa ser contida e punida com rigor pela lei.

A problemática em questão exigiu do governo a implementação de políticas públicas. O objetivo das políticas públicas não deve ser apenas de resguardar e garantir os direitos das vítimas, mas, igualmente, contribuir para que os motivos que sustentam a violência sejam abolidos, por meio da concepção de categorias que patrocinem, por exemplo, a independência financeira, elevação da autoestima, autonomia pessoal, entre outros. Neste quesito verificou-se as casas de apoio que acolhem as mulheres em condições de emergência, e instituições que proporcionam apoio psicossocial, delegacias especializadas no atendimento e orientação das mulheres.

Um avanço considerável criado pelo governo foi a promulgação da Lei Maria da Penha, que é considerada um instrumento vital. Às mulheres em situações de violência, a qualidade do atendimento realça diretamente no resultado, pois, quando são bem amparadas sentem-se seguras e determinadas para denunciar. Além da dor corporal, a violência doméstica atinge a psique da mulher. O impacto dessa realidade se reflete na percepção da mulher sobre si mesma e da sociedade. Sentimento de incerteza, fraqueza e agonia colaboram para alienação e afastamento da vítima. Em contrapartida, encontra-se o agressor, que também necessita de acompanhamento, ou seja, de programas que possibilitem sua ressocialização na sociedade e na família. Os serviços disponibilizados pelo poder público são insuficientes.

A atenção do governo e da sociedade deve voltar-se com urgência para esta realidade. O Estado deve oferecer um acompanhamento de cunho psicológico, pois de nada adianta abrigar a vítima sem tratar quem acarretou a violência. A medida que o profissional de Serviço Social traz a questão sobre a violência contra a mulher no seu campo de trabalho ele está atendendo o que estabelece o Código de Ética da Profissão de 1993, pois ele garante a plena informação e a sua democratização dos direitos dos usuários dos serviços oferecidos e o desenvolvimento das informações obtidas o que só vem a consolidar tais interesses. Ao fornecer o conhecimento aos usuários do trabalho produzido pelo Serviço Social o assistente social melhora os instrumentais e simplifica os trâmites burocráticos na relação com os usuários o que acaba por ter o objetivo de agilizar e melhorar os serviços prestados à população usuária das políticas públicas.

Referências

ALVES, Maria Angélica. **A educação feminina no Brasil entre séculos (XIX E XX):** imagem da mulher intelectual. Disponível em: Acesso em: 19 ago. 2020.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125- 156, jan./abr. 2009. Disponível em: Acesso em: 09 out. 2020.

BEZERRA, Nathalia. **Mulher e universidade**: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. Disponível em: Acesso em: 13 set. 2020.

BIANCHINI, Alice. **Lei Maria da Penha:** Lei 11.340/2006: aspectos assistenciais, protetivos e criminais da violência de gênero. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BIELLA, Janize Luzia. **Mulheres em situação de violência** – políticas públicas, processo de empoderamento e a intervenção do assistente social.

BEZERRA Jr. A violência como degradação do poder e da agressividade. *In:* **Pensando a violência com Freud**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre, 2005Catarina. Florianópolis – SC. 2005

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Lei Maria Penha. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em 07out. 2019

CAMPOS, A. H. Violência institucional de gênero e a novel ordem normativa: inovações processuais na Lei Maria da Penha. *In:* LIMA, Fausto R.; SANTOS, Claudiene (coord.). **Violência doméstica**: vulnerabilidades e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CAVALCANTI, Valéria Soares de Farias. **Violência Doméstica**. Salvador: Ed. PODIVM, 2007.

CHAUI, Marilena. Participando do Debate sobre Mulher e Violência. *In:* FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V. C; HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher, 4.** São Paulo: Zahar Editores, 1985

CORRÊA, L. R. A necessidade da intervenção estatal nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher. *In:* LIMA, Fausto R.; SANTOS, Claudiene (coord.). **Violência doméstica:** vulnerabilidades e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (org.). **Gênero e geração em contextos rurais.** Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010.

Cunha, T. R. A. **O preço do silêncio:** mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: Uesb, 2007.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça:** a efetividade da Lei 11.340/06 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

DIAS, Maria Berenice. **A impunidade dos delitos domésticos.** Palestra proferida no IX Congresso Nacional da Associação Brasileira das Mulheres de Carreira Jurídica. Alagoas. Disponível em: Acesso em: 07out. 2019

FLAX, J. Postmodernism and gender relations in feminist theory. **Signs,** Chicago, The University of Chicago, v.12, n.4, 1987, p. 621-43.

GOIÁS. **Decreto nº 8.524, 5 de janeiro de 2016**. Institui, na Polícia Militar, a Patrulha Maria da Penha e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=13959

LAURETIS, T. de. The technology of gender. *In:* LAURETIS, T. de. **Technologies of gender.** Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1987, p.1-30.

LEITE, C. L. P. **Mulheres:** muito além do teto de vidro. São Paulo: Atlas, 1994.

LEAL, José Carlos. **A maldição da mulher**: de Eva aos dias de hoje. São Paulo: Editora DPL, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. A intervenção profissional do Serviço Social: propondo o debate sobre ações sócio-educativas. *In*: ENPESS, 9, 2004, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: ABEPSS, 2004. Eixo temático: 2.10, Processos sócio-assistencais. Contém bibliografia.

MARCONDES FILHO, C. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.15 n.2, abr./jun. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200004. Acesso em: 07out. 2019

MASCARENHAS, Eduardo. **Emoções no divã.** Rio de Janeiro, Guanabara Dois,1985.

MILLER, Mary Susan. **Feridas invisíveis:** abuso não-físico contra mulheres. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Summus, 1999.

MINAYO, M. C. E S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RANGEL, Olívia Joffily. **Violência conjugal contra a mulher.** “Narciso acha feio o que não é espelho...”. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: SP, 1999.

RODRIGUES, M. R. **O homem na pré-história**. 8. ed. São Paulo: Moderna, 1992

RONDELLI, Elizabeth. Imagem violência e práticas discursivas. *In:* PEREIRA, Carlos Alberto M. *et al.* (org). **Linguagens da violência.** Rio de Janeiro: Rocco. 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva.** Revista da Fundação SEADE, São Paulo,SP, vol. 13, n. 4, p. 82-91. 1999

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Mércia Cardoso De *et al.* **A Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (Convenção de Belém do Pará) e a Lei Maria da Penha.** Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revistaartigos_leitura&artigo _id=7874. Acesso em 07out. 2019

SCHRAIBER Lilia B, D’Oliveira AFPL, FRANÇA-Junior I, DINIZ S, PORTELLA AP, Ludermir AB, *et al.* Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. **Revista de Saúde Pública,** São Paulo, n.41, v.5, p. 797-897, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000500014. Acesso em: 07 out. 2019.

STRUCKER, Bianca; MAÇALAI, Gabriel. A garantia da dignidade humana através da Lei Maria da Penha. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 12, 2016. **Anais [...].** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2016.

SCOTT, P.; RODRIGUES, A. C.; SARAIVA, J. C. Onde mal se ouvem os gritos de socorro: notas sobre a violência contra a mulher em contextos rurais. *In:* SCOTT, P; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (org.). **Gênero e geração em contextos rurais.** Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres,2010.

18. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) análise de revogação parcial pela Lei nº 13.431 de 2017: entre a informação e a desinformação

Alberto Polo Pereira
Hugo Maciel de Carvalho

Introdução

Quais são os mecanismos usados pelos nossos representantes para legislar? Tomemos o Estatuto da Criança e do Adolescente que em seus 30 anos de existência já foi modificado várias vezes, e com dispositivos revogados em pelo menos 12 ocasiões numa primeira análise. Assim em meio a discussão de reformas, incluída a reforma política, é interessante investigar como são criadas e alteradas leis que afetam toda a população, sem que a maioria saiba o que está acontecendo.

Só para ilustrar a intervenção no Rio de Janeiro não só suspendeu a Proposta de Emenda a Constituição (PEC) da reforma da previdência, como outras 148 PEC's em tramitação. Em 2015 o portal da câmara nos informava que ao completar 25 anos o ECA tinha mais de 300 propostas para alterá-lo, sendo mais de 50 para aumentar o rigor das medidas socioeducativas aos menores infratores e no período 20 leis alteraram o texto original. Em suma, um sem-fim de alterações legislativas que visam estender os limites e punições aos infratores ou simplesmente emperrar a máquina já deficitária do nosso país.

Entender o processo legislativo, saber o que parlamentares defendem, estudar seus discursos com visão crítica, são condições necessárias ao exercício da cidadania e, possível atuação de controle sobre nossos representantes eleitos, que em princípio, não dão notícias ou justificativas à sociedade de suas atuações ou projetos de Lei. É certo que a escolha dos governantes é do povo, mas o povo cumpre apenas seu direito-obrigatório de escolher algum político e o põe numa cadeira de parlamentar para julgar e fazer o que bem entender e sem a possibilidade de ser questionado.

O presente trabalho pretende analisar as revogações parciais oportunizadas pela Lei 13.431/17 e os impactos que essas alterações e a morosidade em seus trâmites legais trouxeram às crianças e adolescentes nos termos dos seus direitos como cidadãos em formação e a garantia de condições justas e salubres para o seu desenvolvimento.

O projeto de Lei 3.792 de 2015 teve sua tramitação até sua aprovação na Câmara em regime de urgência, seguindo igual celeridade no Senado. Vamos então analisar como uma revogação do Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 248:

> Deixar de apresentar à autoridade judiciária de seu domicílio, no prazo de cinco dias, com o fim de regularizar a guarda, adolescente trazido de outra comarca para a prestação de serviço doméstico, mesmo que autorizado pelos pais ou responsável: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, independentemente das despesas de retorno do adolescente, se for o caso.

Não prevista inicialmente e sem justificativas ou debates no processo, constou da redação final da Lei. A chamada prática de colocar "jabutis"[1] é muito comum no Congresso Nacional. Burlar ou evitar o processo legislativo para introduzir normas que atendam interesses os mais diversos, se legais depois de chancelados pelos plenários das casas legislativas, tem a moral facilmente questionável já que se utilizou um projeto de lei para aprovar o conteúdo já proposto por outros dois, mas sem sequer terem sido mencionados na tramitação da Câmara Federal. Por outro lado, no discurso da imprensa nacional pouco se comenta da situação das leis, ou mesmo de como elas nascem e são implementadas. Outras perguntas necessárias são:

O poder dado aos parlamentares pela Constituição e a falta de controle pela população é democrático? "Todo poder emana do povo" se resume de quatro em quatro anos escolher entre os candidatos impostos pelos partidos?

Saber o que fizeram com o Estatuto da Criança e do Adolescente e como fizeram é necessário para termos a esperança que um dia os direitos de criança e do adolescente sejam respeitados no nosso país.

Na tentativa de provocar uma reflexão a respeito de nossos magistrados, trazemos Otto Von Bismarck um dos mais importantes e influentes estadistas do século XIX, quando afirma que "Com leis ruins e funcionários (juízes) bons ainda é possível governar. Mas com funcionários ruins as melhores leis não servem para nada".

---

[1] Diz o folclore do Legislativo federal que se tem um jabuti no galho de uma árvore é porque alguém o colocou lá. Usa-se esse termo para nomear dispositivos legais incluídos em projetos de leis que tratam de outros temas. Já há iniciativas para coibir a prática e dados do portal *Congresso em Foco* sinalizam diminuição da prática. Recentemente, contudo tivemos o caso da tentativa de incluir numa transformação em lei de medida provisória da reforma administrativa uma proibição da Receita Federal comunicar ilícitos às autoridades competentes. https://congressoemfoco.uol.com.br/legislativo/jabuti-em-mp-da-reforma-administrativa-proibe-receita-de-comunicar-fraude-a-autoridade-competente/ acessado 15/06/2019.

"Antes de redigir a lei, é preciso pensá-la", nos ensina o professor Jean-Daniel Delley da Faculdade de Direito da Universidade de Genebra, Suíça, logo na primeira linha do seu "Pensar a Lei, Introdução a um Procedimento Metódico" (2004, p.101), obra que problematiza e objetiva a melhoraria e a eficácia da legislação.

A redação de uma lei: os desafios legais e desentendimentos

No Brasil uma enorme quantidade de leis que contrastam entre avançadas, como no caso da própria Constituição Federal, com ultrapassadas e ainda resquícios de tempos ditatoriais. Sejam essas leis atuais ou ultrapassadas, outros problemas ainda são encontrados como é o caso das EC – Emendas Constitucionais que demandam trabalho hercúleo e por vezes são incoerentes e ineficientes. O resultado é uma máquina legislativa lenta e sobrecarregada com atividades pouco representativas.

Como exemplo temos os avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069 de 1990 ao reconhecer direitos e dar a devida proteção às crianças e adolescentes sobre condições degradantes, mas permanecer sem qualquer alteração não é uma medida fácil para essa lei. Veja que no artigo 248, mesmo sendo proibido qualquer trabalho infantil, pelo menos a partir do Decreto 6.481de 12 de junho de 2008, foi revogado sem discussão prévia ou sem as devidas justificativas e apenas em 2018 em um projeto de lei que tratava de especificamente de outro tema foi escrito.

O processo de tramitação do ECA foi amplo e, seu dossiê está a disposição digitalizado no site da Câmara dos Deputados[2]. Nele, foram apensados à época, todos projetos de lei que visavam modificar o antigo Código de Menores, com viés mais corretivo punitivo do que de garantia de direitos, segundo duras críticas da comissão julgadora do processo, que por vezes se escandalizou com alterações que se preocupava em punir, corrobora com isso que o Estatuto da Criança e Adolescente busca a proteção do indivíduo, tenha ele cometido um ato infracional ou seus análogos ou seja vítima ou testemunha de algum crime.

Antes dos corretores eletrônicos de texto a situação era ainda mais delicada. Ali vemos projetos, não só mal redigidos, mas eivados de erros de datilografia e até de português, com desrespeito à norma culta.

Mesmo com a existência de lei contrária a tais erros e incoerências, que abordaremos mais a diante, nossos legisladores ou redatores dessas propostas,

---

[2] Dossiê Completo Digitalizado Projeto Lei ECA (https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1147651&filename=Dossie+-PL+5172/1990 acessado 04/04/2019).

se abstém da obrigatoriedade de fazer uso do bom senso em sua redação. Gastando todo o latim *Graphos nomos kakon*, uma lei mal escrita, infelizmente por falta de zelo, perícia ou despreocupação com algo tão importante em com um sonoro "Cumpra-se".

O Projeto de Lei do Deputado Helio Rosas nº 2.584 de 1989, apensado, como todos os outros que tratavam alterações no Código de Menores, no projeto de lei 5.172 de 1990, páginas 266 a 302 do Dossiê, onde pretendia reformular a lei em vigor à luz da Constituição de 1988. O parlamentar, que apresenta formação em Direito e Contabilidade, atividades sindicais, de professor e cargo de servidor público de Agente Fiscal de Receitas no estado de São Paulo, além de ter livros publicados na época. Apresentou um PL com incorreções severas.

Ao fazer a leitura do seu PL, erros de datilografia como no art. 7º "miedias" ao invés de "medidas"; no parágrafo único do art. 8º "Curado de Monores" ao invés de "Curador de Menores"; No Título IV "Antidades" ao invés de "Entidades"; no parágrafo 4º do art. 9º a expressão "As entidades públicas deverão cuido e e tratado", termos que tornam esse parágrafo indecifrável; no art. 10 "outos" ao invés de "outros" e "paa" ao invés de "para", são exemplos de desleixo apresentados na elaboração desses documentos.

Outros casos como os vistos nestes primeiros 10 artigos, sendo que o projeto todo tem 146 artigos, notadamente demarcado com notórias incorreções e incoerências. Finalmente, para não deixar de apontar as estranhezas de uma redação, no segundo parágrafo de sua "Justificação" ao invés de "Justificativa" normalmente usada nesses casos, ora ignorada nessa escrita, grafa a palavra "prética" ao invés de "prática", talvez, com a aplicação da segunda, as próximas redações ficassem melhor apresentáveis.

Passos para elaboração de uma lei

Embora haja no rito um momento de revisão da correção gramatical, ora necessária, e linguística do texto antes da aprovação final de uma lei, difícil não enquadrar como uma total desconsideração apresentar um texto assim redigido à (des)consideração de seus pares, também conhecida como apreciação do PL, principalmente por se tratar de assunto de tal magnitude e importância. Ao aqui descrito, se julga necessário esclarecer que a crítica não parte do simples achismo, mas, de uma apresentação de fatos, com bom pleonasmo, fatos vividos, escritos e registrados a quem se atrever a ler.

Com intuito de padronizar a construção de uma nova obra legislativa, Delley (2004) nos sugere a divisão do processo de elaboração legislativa em etapas. As primeiras seriam as seguintes perguntas:

- Qual é o problema a resolver?
- Quais são os objetivos a atingir?

- Como alcançar esses objetivos

Para melhor compreender todo esse processo legislativo e a construção das leis, está previsto no art.59 da Constituição Federal e regulamentado, no tocante a edição de normas legais, assim como, pela Lei Complementar nº 95 de 26 de fevereiro de 1998. Nela se aboliu, inclusive, o genérico termo "revogam-se disposições em contrário" exigindo que "a clausula de revogação deverá enumerar, expressamente, as leis ou disposições legais revogadas" (art.9). Esclarece que,

> Art. 59. O processo legislativo compreende a elaboração de: I - emendas à Constituição; II - leis complementares; III - leis ordinárias; IV - leis delegadas; V - medidas provisórias; VI - decretos legislativos; VII - resoluções. Parágrafo único. Lei complementar disporá sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis (BRASIL, CF, 1998).

Se nota que a própria Constituição Federal, na sua redação, já alui para o fato de existirem leis complementares como visto no parágrafo único do Art. 59 "Lei complementar disporá sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis", nessa busca por compreender como se dá a elaboração nos processos legislativos, fica claro que,

> Art. 3º A lei será estruturada em três partes básicas: I - parte preliminar, compreendendo a epígrafe, a ementa, o preâmbulo, o [...]; II - parte normativa, compreendendo o texto das normas de conteúdo [...]; III - parte final, compreendendo as disposições pertinentes às medidas necessárias à implementação das normas[...] (BRASIL, LC 95, 1998).

E ainda, para garantir que as leis sejam claras as redações devem conter palavras e expressões em sentido comum ou técnico dentro da necessidade da compreensão do leitor, as frases concisas e curtas o suficiente para trazer compreensão. As abordagens com preciosismo, palavras pouco usuais devem ser evitadas, mantendo uma uniformidade dos textos que precisam ser pontuados em conformidade com as ideias que se deseja passar.

Outrossim, para obtenção de precisão o redator deve articular a linguagem formal e ao mesmo tempo simples e compreensível para que o leitor compreenda a norma, deve reforçar a mesma ideia com o emprego das mesmas palavras, caso necessário no texto. Outra ação é a de evitar o uso de palavras que se contradizem ou mudam o sentido do texto, como as expressões regionalizadas que podem conter diferentes significados dependendo da região. Caso necessária a utilização de siglas, elas devem ser as consagradas ou que as mesmas recebam sua tradução, assim como nos números que devem apresentar sua grafia. Por fim, para a obtenção de ordem lógica:

> a) reunir sob as categorias de agregação - subseção, seção, capítulo, título e livro - apenas as disposições relacionadas com o objeto da lei; b) restringir o conteúdo de cada artigo da lei a um único assunto ou princípio; c) expressar por meio dos parágrafos os aspectos complementares à norma enunciada no caput do artigo e as exceções à regra por este estabelecida; d) promover as discriminações e enumerações por meio dos incisos, alíneas e itens.

A Lei Complementar 95, determina que as leis, projetos de lei, emendas constitucionais etc. devem atender os princípios mínimos da norma culta e os bons métodos de produção textual, os passos para sua elaboração sem prejuízo à compreensão e o direcionamento do assunto a ser tratado. Delley, em 2004, institui também que a elaboração dos princípios normativos deve abranger três fases principais, que é a definição do problema ser resolvido, os objetivos da norma e como se dá a solução.

O Projeto de Lei 3792 de 2015 da Deputada Maria do Rosário e outros, e que se converteu na Lei 13.431 de 04 de abril de 2017 com vigência a partir de 04 de abril de 2018, originalmente apenas complementava o ECA Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 num aspecto omisso naquele já importante instrumento. O problema a resolver era a necessidade de proteção especial às crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, já que nosso sistema de polícia judiciária não raramente penaliza estas como corresponsáveis pela apuração e condenação dos culpados, imputando-lhes pressões morais e psicológicas.

Quando se trata de crianças e adolescentes esses procedimentos podem ter resultados danosos duradouros ou irreversíveis, no mínimo. O projeto contava ainda com a participação na sua elaboração de uma equipe de especialistas, magistrados, promotores públicos, delegados, que formaram um GT denominado Marco Normativo da Escuta de Crianças e Adolescentes.

Eficiência legal

No ordenamento jurídico brasileiro a sanção de Lei Ordinária não garante por si só sua eficácia, sendo necessário, em alguns pontos, o marco regulatório. No caso, pela edição do Decreto 9.603 de 10 de dezembro de 2018, ou seja, 20 meses após sua publicação em 04 de abril de 2017 e 8 meses após sua entrada em vigor em 04 de abril de 2018.

Embora para compreender e avaliar totalmente uma norma jurídica seja necessário descer a hierarquia até os decretos e resoluções, circulares e portarias (Delley 2004), não existe prazo para que a autoridade regulamente as leis, a não ser que o próprio diploma legal defina, ou seja, a regulamentação da lei se dará quando e se houver interesse pela pasta.

Como vemos no caso em estudo no presente trabalho, as leis abrangem um espectro bastante amplo de relações sociais que precisam mediar, além de proteger a população de qualquer afronta a seus direitos democráticos. A base disso é nossa Constituição Federal, cuja legislação tem a finalidade de concretizá-la para honrar o Estado de Direito nela consagrado (MENDES, 2007).

A supremacia da Lei está sintetizada no art. 5º, II textualmente: "Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei". Ainda crava no art. 37 que a administração pública obedece, entre outros princípios, ao da legalidade (Mendes 2007), ou como poderíamos afirmar, consagra o chamado "Império da Lei" do senso comum.

Podemos então depreender que tanto a falta de leis compromete a segurança jurídica, assim como, o excesso de normas, até porque deve ser "reconhecida a inconstitucionalidade das que estabelecem restrições dispensáveis" (Mendes 2007). Nesse sem-fim normativo é comum a existência de leis que são contrárias e aquela frase jocosa que estabelece "A presente lei entra em vigor e revoga as disposições contrárias", isso causava uma sucessão de revogações, sem que haja uma avaliação aprofundada.

Atualmente há uma discussão sobre neoconstitucionalismo onde críticas à atividade do Judiciário em criar direito, extrapolando seus limites legais, eis que invadindo esfera do Poder Legislativo (Urbano 2014).

Para além da legalidade e legitimidade do processo de elaboração de normas, o necessário controle de sua constitucionalidade, é preciso verificar se o ato legislativo é adequado e se atendeu o objetivo que se destinava ou se falhou. Editar Leis que não tenham condições de serem cumpridas espontaneamente pelos cidadãos tem sua eficácia comprometida (Urbano 2014).

Outro grande problema do sistema legislativo de uma maneira geral e do brasileiro em especial são as transformações constantes da realidade onde a morosidade da produção das leis, sem instrumentos e atualização das informações que as motivaram, podem comprometer sua utilidade. Mais um exemplo é o Projeto de Lei 1.627 de 13 de julho de 2007, de iniciativa do poder executivo, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, convertido na Lei 12.594 em 12 de janeiro de 2012, com vigência 90 dias após sua publicação, ou seja, levou 57 meses para concluir sua tramitação.

O processo legislativo no Brasil tem apresentado avanços, porém ainda longe de ser próximo da sociedade a que se destina. Controle social sobre a atividade legislativa, participação nas proposições de leis são desafios que o parlamento brasileiro e nossa população tem de vencer para podermos ter uma nação mais justa, onde direitos e deveres sejam claros para todos.

Lei 13.431: alterações parciais dadas ao ECA

As alterações parciais estabelecidas pela Lei 13.431/2017 e seus impactos no Estatuto da Criança e Adolescente, tanto positivos e negativos para os maiores interessados, as crianças e adolescentes. Para melhor compreensão preparamos um breve histórico dos atos que culminaram na elaboração da referida Lei, até que se tornou um marco regulatório.

Tramitação da lei 13.431

A Lei 13.431 de 04 de abril de 2017, com vigência a partir de 04/04/2018, teve sua origem no Projeto de Lei 3.792-A da Deputada Maria do Rosário e Deputados Eliziane Gama, Josi Nunes, Zé Carlos, Margarida Salomão, Tadeu Alencar, Adelmo Carneiro Leão, Mainha, Maria Helena, Luiz Couto e Darcisio Perondi.

Foi apresentado em 01 de dezembro de 2015. Em 04 de dezembro de 2015 a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados encaminhou às Comissões de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado; Seguridade Social e Família; Financias e Tributação e Constituição e Justiça e de Cidadania, declarando proposição sujeita à apreciação do Plenário. Regime de Tramitação: Ordinária.

Em 09 de dezembro de 2015 encaminhado a publicação que foi feita no dia 10 no Diário da Câmara dos Deputados pág. 192 Col. 01. Em 07 de junho de 2016 (sete meses depois) é apresentado e aprovado requerimento de urgência do líder do PT Deputado Afonso Florence. Em 08 de junho do mesmo ano é designada relatora Deputada Laura Carneiro (PMDB-RJ).

Nos documentos disponibilizados no site da Câmara Federal pode-se acompanhar a tramitação, porém as discussões e atas das comissões são inacessíveis. O debate da aprovação em plenário mostra claramente uma única divergência eis que o Deputado Delegado Mauro sugere introduzir no texto maneira de flexibilizar o conceito de reprimenda por pais ou responsáveis, que foi introduzido pela chamada Lei da Palmada (Lei 13.010 de 26 de junho de 2014).

Porém durante o processo de votação na Câmara, conforme consta no Diário da Câmara dos Deputados de 22 de fevereiro de 2017, houve intervenções sobre outros assuntos como o café do Espirito Santo, a indicação de Alexandre de Moraes para o Supremo Tribunal Federal e uma fala do então Deputado Jair Bolsonaro que critica o projeto em votação, destacando que criaria problemas às autoridades policiais ao interrogar menores infratores. Como a relatora Deputada Laura Carneiro esclareceu, o projeto de lei tratava exclusivamente de menores vítimas ou testemunhas de crimes violentos e não (co)autores de algum crime análogo.

As justificativas apresentadas se referem apenas à questão principal. Em nenhum documento da tramitação se identifica a razão para a revogação do artigo 248 da Lei 8.069/1990 (ECA), que só passa a constar do projeto no substitutivo da relatora Deputada Laura Carneiro, também sem qualquer comentário.

Pesquisando os anais da Câmara encontramos o Projeto de Lei 8286/2014 da CPI do Trabalho Infantil e o Projeto de Lei 5927/2016 dos Deputados Luciana Santos, que também assina o anterior como relatora da CPI e Jean Wyllys, com texto idêntico. Ambas não avançaram na tramitação, tendo sido arquivadas após a edição da Lei 13.431 por "perda de oportunidade", embora sua vigência se deu apenas a partir de 04 de abril de 2018.

Em toda a tramitação no Congresso Nacional, ou seja, nas duas casas, somente no Senado foi mencionada a revogação do Art. 248 do ECA com a justificativa pela relatora Senadora Marta Suplicy que coloca em seu parecer em plenário:

> Por derradeiro, mostra-se louvável a revogação do dispositivo do Estatuto da Criança e do Adolescente que, numa reminiscência do extinto Código de Menores, pressupunha que o trabalho doméstico de menores é admissível.

A argumentação era parte da justificativa dos dois projetos de lei já citados que transcrevemos trechos:

> Em nenhum caso deve ser possível que a lei permita ao menor os trabalhos elencados na chamada Lista TIP, estabelecida pelo
>
> Decreto nº 6.481, de 12 de julho de 2008, que enumera as Piores Formas de Trabalho Infantil, conforme orientação da OIT – Organização Internacional do Trabalho, pela Convenção 182.

A mais adiante:

> O Decreto também cita as graves repercussões para a saúde de menores de 18 anos que sejam trabalhadores domésticos: Afecções musculoesqueléticas (bursites, tendinites, dorsalgias, sinovites, tenossinovites); contusões; fraturas; ferimentos; queimaduras; ansiedade; alterações na vida familiar; transtornos do ciclo vigília-sono; DORT/LER; deformidades da coluna vertebral (lombalgias, lombociatalgias, escolioses, cifoses, lordoses); síndrome do esgotamento profissional e neurose profissional; traumatismos; tonturas e fobias.

A tramitação no Senado Federal também foi célere, pelos padrões do Congresso Nacional, como vemos a seguir. Apresentado em 07 de março de 2017 em plenário, sendo lida em 09 de março seguinte e encaminhado a Comissão de Assuntos Sociais.

Em 09 de março aguarda a instalação da comissão. Em 15 de março aguarda a designação da relatoria. A presidente da Comissão Senadora Marta Suplicy avoca a si a relatoria nesta data, remetendo dia 28 ao plenário onde a liderança do PMDB requer urgência.

No dia 29 de março são submetidos pareceres da relatora da Comissão e da Senadora Lidice da Mata, sendo aprovada em plenário a redação final com alterações no texto aprovado na Câmara e enviado à sanção presidencial.

Dia 31 de março é dado autógrafo pelo Presidente do Senado Eunicio de Oliveira. Transformado em Lei nº 13.431 em 04 de abril de 2017 pela sanção do, então, Presidente Michel Temer, com vigência em um ano a partir da publicação oficial.

Alterações dadas pela lei 13.431

A justificativa para a revogação do artigo 248 do ECA se refere exclusivamente a adoção pelo Brasil da Convenção 182 e Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicado no Projeto de Decreto Legislativo nº 273, de 1999, 362/99, na Câmara dos Deputados, Diário do Senado Federal de 04 de dezembro de 1999, página 33661.

Foi editado então o Decreto 3.597 em 12 de setembro de 2000, promulga a Convenção 182 e Recomendação 190 onde consta que o Governo brasileiro depois da aprovação pelo Congresso Nacional depositou o Instrumento de Ratificação em 02 de fevereiro de 2000 e que a mesma passa a vigorar para o Brasil, na forma do parágrafo terceiro do artigo 10 da referida a partir de 02 de fevereiro de 2001.

Em 12 de junho de 2008 é editado Decreto nº 6.481 para regulamentar os artigos 3º alínea "d" e 4º da Convenção 182 onde é aprovada a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP). Tanto a Convenção como a Recomendação são reproduzidas no Decreto de 2000.

Na primeira podemos destacar que no artigo 4 da primeira "A autoridade competente, após consulta às organizações de empregadores e de trabalhadores interessadas" poderão em legislação ou determinação de autoridade serem definidas. Na segunda, em seu item 8 do capítulo III – Aplicação estabelece:

> Os Membros, após consulta às organizações de empregadores e de trabalhadores, deveriam estabelecer ou designar mecanismos nacionais apropriados para monitorar a aplicação das normas jurídicas nacionais sobre a proibição e a eliminação das piores forma de trabalho infantil.

Consulta aos sites da Confederação Nacional da Indústria – CNI e da Central Única dos Trabalhadores – CUT, duas das maiores organizações de empregadores e trabalhadores do Brasil, respectivamente, não apresentam qualquer posicionamento, programa, texto, estudo ou menção à questão do trabalho infantil.

Consulta no site da Câmara Federal revela 11.404 citações encontradas sobre "Trabalho Infantil", sendo o último registro listado uma ata de reunião da CPI Trabalho Infantil de 2014. Somente em proposições em tramitação são 1.458.

Destacamos o PL 2.385/2019 apresentado em 17 de abril de 2019 que "Institui a Certidão Negativa de Utilização Ilegal do Trabalho da Criança e do Adolescente e dá outras providências" que aponta nas suas justificativas o Decreto 5.598 de 01 de dezembro de 2005.

Ocorre que essa determinação legal foi revogada pelo Decreto 9579 de 22 de novembro de 2018. Situação atual: aguarda designação de relator desde 07 de maio de 2019 na Comissão de Seguridade Social e Família.

Como apresentado acima, um assunto importante e complexo foi "engavetado", por uma ação, não explicada, é trazido para votação e aprovação, quase emergencial, sem que as devidas discussões sejam realizadas sobre os termos da sua legitimidade, constitucionalidade e aversões com as demais leis, com o ECA, em questão. Fica uma aparente questão de pressa em "se livrar" de um assunto que pouco desejado que se cumpra o que está escrito.

Além do Poder Executivo, Poder Judiciário, nos casos de seu próprio orçamento, Iniciativa Popular, no caso de Leis Ordinárias, temos 513 Deputados na Câmara e 81 Senadores da República que podem propor projetos de Lei.

A Lei Complementar 95 de 1998 determina uma consolidação de toda legislação federal para evitar duplicidade, inconstitucionalidade e publicidade ao acervo de leis em vigor. Em 2016 o Senado Federal instalou uma comissão mista para esse fim, sendo que não há referências no site sobre ela entre as 47 comissões atuais ali referidas. Ao ler a Lei 13.431/2017 há a impressão de se fazer uma (re)leitura do ECA, adicionando apenas o termo "vítima", como pode ser visto no seu Art. 1º:

> Art. 1º Esta Lei normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos para prevenir e coibir a violência, nos termos do art. 227 da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança e seus protocolos adicionais, da Resolução nº 20/2005 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e de outros diplomas internacionais, e estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência. (BRASIL, 13.431, 2017)

Aparentemente, a referida lei foi criada apenas para garantir acesso ao explicito "Conselho Econômico e Social das Nações Unidas", ou seja, o objetivo da lei está contrário a Constituição Federal no que tange o seu Art. 59 e LC 95, que estabelece a elaboração de leis com definição do Problema, Objetivo e Como pô-lo em prática. Ou, talvez, seja um mero lapso de quem leu as duas leis simultaneamente e buscou interpretá-las tacitamente e "ao pé da letra" visto

> Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na

forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (ECA, 1990)

Ora, se o Art. 248 do ECA foi revogado por não haver a possibilidade de trabalho infantil, em contrapartida uma lei foi redigida especificando o tratamento a ser dado a uma criança ou adolescente vítima de violência. Se afirma aqui uma antítese legal seja com a Constituição Federal ou com a LC 95. Ou se cumpra o que está estabelecido no ECA ou se especifica uma lei para tratar a sua ausência.

Embora existam procedimentos que visam dar qualidade às Leis produzidas pelo Congresso Nacional, o acompanhamento das matérias pela população é difícil. A Câmara disponibiliza a todos interessados acompanhamento eletrônico de proposições, bastando cadastro simples em seu site, avisando qualquer movimentação por e-mail. Mas acionar deputados e pesquisar trâmites é trabalhoso e nem sempre simples, o que deve desmotivar participação popular.

Assim dependemos em muito da qualidade legislativa dos representantes que escolhemos, mas fundamentalmente do compromisso de debater e realmente concluir se uma Lei vai ser necessária e beneficiar a população.

Aparentemente um avanço legal é proposto para melhorar as condições das crianças e adolescentes que vivem no nosso país. Sugestões virtuosas são propostas para garantir cada vez mais direitos e proteção.

CPI do trabalho infantil

A Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Trabalho Infantil foi criada no dia 13 de agosto de 2013 por Ato da Presidência da Câmara dos Deputados que deferiu o Requerimento nº 11, de 2012, de autoria da Deputada Sandra Rosado, segundo informações do Relatório Final, provavelmente fornecido antes das correções normais, mas o que está disponível no site da Câmara.

No seu parágrafo segundo afirma literalmente que foi instalada em 25 de setembro de 2013 por “ato da Presidência da República”.

Em dezembro de 2014 fez recomendações gerais e especificas, entre as quais a revogação do Art. 248 do ECA que estamos tratando, que embora não constou do projeto de que resultou a Lei nº 13.431, foi provavelmente sua única motivação.As recomendações gerais estão disponíveis nas referências.

Até aqui destacamos as propostas de alterações propostas para o ECA cujas modificações visam incentivar a proteção integral dos nossos jovens. Agora vamos analisar o que realmente temos como retorno com aos dados do IBGE.

Análise do PNAD

Os dados disponíveis pelo PNAD IBGE, módulo Trabalho Infantil, embora com dados consolidados em 2016, e, portanto, anterior a vigência da Lei que

estamos analisando, mostra uma realidade tão grave que é difícil crer que a atuação legislativa tenha possibilidade de ter alcançado qualquer tipo de sucesso. Apesar de não haver registro de discussões na Câmara a respeito.

As informações do IBGE ainda dizem que mais de 20 milhões de crianças realizavam tarefas domésticas em 2016, a metade das crianças entre 5 a 17 anos ajudavam com cuidados de pessoas ou mesmo tarefas do dia a dia.

Nesse aspecto as meninas são mais demandadas chegando na idade de 14 a 17 anos a dedicar 12,3 horas por semana, enquanto meninos 8,1 horas (vide Apêndice). Atividades envolvem cuidado de pessoas e afazeres domésticos e o próprio consumo realizado por 716 mil crianças em média 7,5 horas semanais, chamando atenção que 72,3% das crianças de 5 a 17 ocupadas em atividades econômicas também produziam para consumo próprio e cuidados com pessoas e afazeres domésticos.

Envolvendo todas essas formas de trabalho no Nordeste as crianças trabalham em média 9,8 horas semanais, mas a região Sul tem a maior proporção de crianças em afazeres domésticos atingindo 60,5%. Outro dado interessante é que entre as meninas de 14 e 17 anos estão as mais envolvidas em cuidados com pessoas e trabalhos domésticos do que os meninos, dedicando em média 12,3 horas por semana contra 8,1 dos meninos. Ainda segundo A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua – PNAD Continua 2016 do IBGE 998 mil crianças trabalhavam em desacordo com a legislação.

Esse incrível número representa 54,4% das 1,8 milhões de crianças de 5 a 17 anos que trabalhavam no Brasil naquele ano, e estavam em situação de trabalho infantil ou porque tinham de 5 a 13 anos (190 mil pessoas), ou porque de 14 a 17 anos, mas sem registro em carteira de trabalho exigido pela legislação (808 mil).

O Art. 7º de nossa Constituição, que trata dos direitos do trabalho, prevê em seu item XXXIII:

> [...] proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

Em média 81,4% das crianças de 5 a 17 anos ocupadas estudavam, tendendo essa interferência ser maior nas crianças mais velhas: 98,4% de 5 a 13 contra 98,6% de não ocupadas, mas de 14 a 17 79,5% estudavam contra 86,1% dos não ocupados

Segue o relato do IBGE nos informando que a agricultura era o principal grupamento das crianças de 5 a 13 anos com 47,6%. Para os maiores de 14 a 17 em 27,2% estavam concentradas no comércio. Ainda 66 % desse grupo estavam na condição de empregados, mas 73% das crianças de 5 a 13 anos eram

trabalhadores familiares auxiliares, sendo que apenas 26% destes recebiam remuneração, contra 78,2% de remunerados no grupo de 14 a 17 anos.

Outro detalhe destacado é de que entre as crianças de 5 a 13 anos ocupadas, 71,8% são pretas ou pardas. Para o grupo de 14 a 17 anos o percentual foi de 63,2%. No geral da população sem considerar ocupação, crianças pretas ou pardas eram 60,5%. Na faixa de 5 a 13 e 60% e na de 14 a 17 anos, 61,4%. A jornada de trabalho aumenta de acordo com a idade, indo de 8 horas semanais em média para os de 5 a 9 anos até 28,4 para os de 16 a 17 anos.

Regiões Norte e Nordeste tinham proporção mais elevada de crianças entre 5 e 13 anos ocupadas com 1,5% (47 mil) e 1% (79 mil), respectivamente. Na região sul o trabalho entre crianças de 14 a 17 foi maior representando 16,6% desse grupo etário.

Na média geral 81,4% das crianças ocupadas frequentavam a escola naquele ano. No grupo de 5 a 13 anos atinge 98,4%, mas no de 14 a 17 cai para 79,5%, sendo que as taxas de escolarização entre os não ocupados é maior em todas faixas etárias. Como já vimos acima crianças de 5 a 13 anos estavam concentradas na atividade agricultura (47,6%) e os de 14 a 17 no comercio com 27,2%. E 66 % de 14 a 17 estavam na condição de empregados e 73% de 5 a 13 como trabalhador familiar auxiliar, sendo que os ocupados de 5 a 13 apenas 26% tinham remuneração e esse índice atingia 78,2% entre os de 14 a 17 anos.

Um dado a ser destacado, porém é que o levantamento conclui que três em cada quatro crianças de 5 a 13 anos ocupadas trabalhavam para a família. Isto combinado com o fato já comentado que pelo menos 54,4% das crianças estavam em situação de trabalho não permitida pela legislação, nos aponta um cenário grave de ameaça as nossas crianças,

O relatório informa que dentre os ocupados de 14 a 15 anos empregados, 89,5% não tinham registro em carteira de trabalho, sendo de 70,8% para os de 16 e 17 anos. O próprio estudo reconhece que existem outros fatores que não são coletados pela pesquisa, notadamente referente à população infantil em trabalhos não permitidos ou até mesmo condenados pelas leis, incluído aqui os casos de explorações de menores dos mais variados calibres.

Um detalhe e econômico que fez parte do levantamento é aferição de que crianças que trabalham e não estudam ganham mais, mas também trabalhavam mais horas. A renda média das pessoas de 5 a 17 anos foi estimado em R$ 514,00, entre 5 a 13 R$ 132,00 e 14 e 17 R$ 528,00.

Considerando trabalho não doméstico, 716 crianças de 5 a 17 anos trabalhavam para próprio consumo, ou 1,8% do total, mas 20,1 milhões trabalhavam com cuidados de pessoas e afazeres domésticos, representando 50,2%. O índice de estudantes era de 91,6 % entre os que labutavam pelo próprio consumo e 95,1% entre os que se dedicavam a cuidar de pessoas e afazeres domésticos.

Nota-se que nas regiões Sul (60,5%) e Centro-Oeste (55,1%) tarefas domésticas se destacaram. Também a dedicação das meninas de 9,6 horas maior do que os meninos de 6,9 horas, média semanal. Enfim, vale salientar que as alterações parciais promovidas ´pela lei 13.431, infelizmente não contribuiu para mudar as condições das crianças e adolescentes, nem pela condição de vítimas de violência ou de trabalho infantil. Da mesma forma, ela não trouxe benefícios palpável enquanto à proteção às jovens testemunhas de situações parecidas.

Considerações Finais

Considerando que só os avanços conquistados na mudança de Código para Estatuto até aqui não bastam (Demo 2006). Precisamos não só criar leis, mas colocar sistemas de transformação social em prática, que atendam as reais necessidades dos beneficiários das políticas públicas.

Crianças e adolescentes são influenciados por suas famílias, por adultos, por suas condições de trabalho e econômicas, organização social e política, justiça e educacional (Demo 2006). As gerações futuras precisam de uma nova sociedade para poderem se desenvolver. O que vemos até aqui foram atuações parlamentares dentro de um discurso geral de defesa de minorias, de proteção social, de reconhecimento e defesa de direitos.

Mas a prática. A CPI do Trabalho Infantil pode simbolizar um grande momento da Câmara Federal, mas o que produziu de prático? Tivemos um ou outro embate ideológico no processo, mas não decisivos ou impeditivos de avanços. Se um conservador é a favor da palmada ou modernamente consideramos que aulas de puericultura para moças é ultrapassado, elas continuam a engravidar na adolescência e crianças continuam a serem educadas com muito mais violência do que palmadas. E tudo isso se traduz em políticas públicas, em gastos públicos.

Assim, a superficialidade do discurso de nossos políticos, seja de que vertente for, choca. Observando o processo legislativo de uma Lei de suma importância para o futuro do país eis que trata de crianças e adolescentes, vemos no mínimo, descaso das autoridades. Bom lembrar que deputados são autoridades, que poderiam muito mais do que ao final de mais de ano de reuniões, viagens à custa dos contribuintes, traçar ações concretas para evoluir a questão do trabalho infantil.

O exame dos dados disponíveis, ainda que questionados por alguns ativistas eventualmente, nos coloca a certeza de que é preciso muito mais do simples recomendações genéricas, sendo que até a que estava a seu alcance, a revogação do Art. 248, só foi possível com um expediente discutível de inserir matéria estranha em projeto de Lei, ou no jargão do Congresso, se valer de um Jabuti.

Uma nova consciência sobre a proteção que mobilize a população pela implantação do ECA e garantir sua aplicabilidade a começar por cumprir

integralmente seu Art. 4º para que se transforme de letra da lei em postulado irrenunciável do Brasil:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Por outro lado, nosso país é continental com uma riqueza étnica, cultural e religiosa incomensurável que dificulta sobremaneira adoção de conceitos gerais que podem não estar relacionados a nossa realidade.

Verificando o que de prático aconteceu é que se com o art. 248 havia uma permissão indevida de legalização de trabalhado doméstico infantil contrariando convenção internacional, havia pelo menos a obrigatoriedade, sob pena de multa, de se comunicar a autoridade competente do fato.

Isto daria a possibilidade de acompanhamento e verificação das condições em que a criança e adolescente estava abrigada nesse lar e necessariamente com a autorização de seus pais. O processo legislativo bem como o acervo legal do país precisa ser revisto pois as leis que protegem crianças e adolescentes tem de ser efetivas e não apenas textos escritos que poucos leem, poucos compreendem, poucos respeitam e a imensa maioria ignora.

Referências

DELLEY, Jean-Daniel. Pensar as leis. Introdução a um procedimento metódico. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, jan. jun. 2004, p. 101-143. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/StaticFile/ilp/pensar_a_lei_-_jean-daniel_delley.pdf acessado 24/02/2018.

DEMO, Pedro. Estatuto da criança e do adolescente: tentativa de análise introdutória crítica. **Justiça & História,** Porto Alegre, v. 6, n.11, 2006. Disponível em:https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v6n11/doc/JusticaxHistoriaVOL6NUM11_03_Pedro_Demo.pdf acessado 21/11/2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

MENDES, Gilmar Ferreira. Questões fundamentais de técnica legislativa. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado** (RERE), Salvador, Instituto

Brasileiro de Direito Público, n. 11, set. out. nov., 2007. Disponível em: http://www.direitodoestado.com.br/rere.asp. Acesso em: 11 de março de 2018.

SOARES, Fabiana de Menezes. **Teoria da legislação**: Produção e Conhecimento da Lei na Idade Tecnológica. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2004.

URBANO, Hugo Evo Magro Corrêa. **Processo legislativo e qualidade das leis:** Análise de três casos brasileiros. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1799.html. Acessado 24/02/2018.

Consultas:

PL 3792/2015. Lei 13.431 de 04/04/2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2057263 acessado 04/04/2019.

PLC 21/2017 – Senado Federal – PL 3792/2015. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/128226 acessado 17/05/2019.

Decreto Legislativo 178 de 14 de dezembro de 1999. Congresso Nacional. **h**ttp://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=15/12/1999 acessado 24/05/2019.

Convenção 182 OIT e Recomendação 190, publicadas no Diário do Senado Federal p. 33661, 04/12/1999.
https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=12733#diario acessado 24/05/2019.

Centro de Documentação e Memória Sindical da Central Única dos Trabalhadores – CUT. http://cedoc.cut.org.br/cronologia-das-lutas acessado 25/05/2019.

Portal da Industria – Confederação Nacional da Indústria - CNI
http://www.portaldaindustria.com.br/cni/ acessado 25/05/2019.

Consulta sobre Trabalho Infantil no site da Câmara Federal
https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaGeral&pagina=1&order=relevancia&abaEspecifica=false&q=trabalho%20infantil acessado 25/05/2019.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18384-trabalho-infantil-mais-de-20-milhoes-de-criancas-realizavam-tarefas-domesticas acessado 16/05/2019

Índice Remissivo

A

Alunos com Deficiências, *12*
Ambiente Virtual de Aprendizagem, *13*, *223*

B

Base Nacional Comum Curricular, *13*, *44*, *238*

C

COVID-19, *11*, *12*, *13*, *18*, *19*, *25*, *33*, *35*, *41*, *44*, *45*, *47*, *50*, *56*, *59*, *64*, *65*, *66*, *69*, *70*, *72*, *73*, *82*, *83*, *84*, *85*, *91*, *92*, *93*, *100*, *101*, *102*, *103*, *104*, *105*, *106*, *107*, *109*, *119*, *120*, *122*, *126*, *127*, *130*, *132*, *134*, *137*, *140*
Cultura digital, *13*, *104*, *174*, *238*, *240*

D

Dependência Química, *11*, *151*, *158*, *163*
Dependentes químicos e alcoolistas, *11*, *143*
Desigualdades regionais, *14*, *260*
Distanciamento social, *12*, *127*

E

Eca, *14*
Educação a Distância, *12*, *36*, *43*, *46*, *49*, *58*, *61*, *62*, *69*, *102*, *138*, *164*
Educação Contemporânea, *13*
Educação Pública, *12*, *43*
Educação Remota, *13*
Ensino a distância, *12*, *36*, *39*, *43*, *95*
Ensino de Inglês, *13*
Ensino Remoto, *12*, *36*, *37*, *107*
Estatuto Da Criança e do Adolescente, *14*

F

Formas de violência, *289*, *299*
Formas Inovadoras de Aprendizagem, *12*

G

Geopolítica, *11*, *18*, *30*
Geopolítica, *11*, *20*, *22*, *23*, *25*, *26*, *27*, *30*, *31*, *32*, *33*
Gif´s, *12*

I

Imagens cíclicas, *12*, *188*
Inclusão escolar, *12*
Interseccionalidade, *12*
Isolamento social, *13*, *23*, *25*, *47*, *60*, *61*, *64*, *68*, *69*, *72*, *75*, *89*, *101*, *102*, *106*, *116*, *117*, *118*, *128*, *131*, *136*, *137*

L

Letramento Digital, *13*
Língua Inglesa, *13*, *222*, *223*, *224*, *238*, *240*

M

Metodologias ativas, *12*, *100*, *104*, *169*, *177*, *178*, *180*, *183*, *185*
Mídia, *11*, *14*, *283*
Multidisciplinar, *11*, *75*, *82*, *141*, *143*, *149*, *150*, *172*, *302*

P

Pandemia, *11*, *12*, *13*, *14*, *18*, *19*, *23*, *25*, *36*, *41*, *44*, *45*, *47*, *48*, *54*, *55*, *56*, *59*, *60*, *61*, *64*, *65*, *66*, *67*, *68*, *69*, *70*, *71*, *72*, *73*, *74*, *82*, *84*, *85*, *89*, *90*, *91*, *92*, *93*, *95*, *99*, *100*, *101*, *102*, *103*, *104*, *105*, *106*, *107*, *109*, *115*, *116*, *118*, *119*, *120*, *126*, *127*, *128*, *129*, *133*, *134*, *135*, *136*, *140*
Pandemia, *11*, *12*, *13*, *35*, *65*, *70*, *102*, *105*, *120*, *127*, *136*, *137*
Plataforma Sae Digital, *13*
Podcasts, *122*, *126*, *127*, *128*, *129*, *136*
Políticas públicas, *14*, *19*, *24*, *25*, *36*, *37*, *60*, *64*, *66*, *69*, *102*, *116*, *118*, *268*, *283*, *292*, *296*, *300*, *301*, *302*, *322*
Pós-modernidade, *13*
Prática docente, *12*, *73*, *74*, *88*, *89*, *165*, *166*, *222*
Problema social, *14*, *300*
Processo de aprendizagem, *13*, *100*, *101*, *102*, *168*, *179*, *183*, *216*, *223*, *224*, *228*

R

Redes sociais, *13*, *96*, *101*, *109*, *126*, *127*, *128*, *129*, *130*, *132*, *136*, *137*, *142*, *159*, *179*, *191*, *193*, *194*, *195*, *197*, *200*, *219*, *256*

S

Saúde física e mental, *11*, *144*, *156*
Século XXI, *13*, *108*, *174*, *210*, *238*

T

Tecnologias da informação, *12*, *79*, *103*, *165*, *166*, *174*, *175*
Tecnologias digitais, *12*, *13*, *62*, *73*, *81*, *82*, *83*, *85*, *87*, *88*, *89*, *90*, *92*, *97*, *103*, *122*, *123*, *222*, *231*, *232*, *234*, *235*, *238*
Teleaulas, *13*, *74*, *106*, *107*, *108*, *109*, *110*, *111*, *112*, *113*, *114*, *115*, *117*, *118*

V

Violência, *14*, *28*, *46*, *63*, *142*, *156*, *282*, *283*, *284*, *285*, *286*, *287*, *288*, *289*, *290*, *291*, *292*, *293*, *294*, *295*, *296*, *297*, *298*, *299*, *300*, *301*, *302*, *303*, *304*, *312*, *318*, *322*
Violência Contra Mulher, *14*
Violência doméstica, *14*, *156*, *283*, *291*, *292*, *293*, *294*, *295*, *296*, *299*, *300*, *302*, *303*

Y

Youtube, *13*, *75*, *101*, *133*, *242*, *252*, *253*, *259*

Sobre o Ebook

Formato:	Digital
Suporte:	PDF
Capa:	Duo color
Miolo:	P&B; Cor
Tipografia:	Títulos: Stormfaze
	Subtítulos: Opossum
	Texto: Arial Narrow

Editora Culturatrix – Uberlândia – MG
| Publicações Acadêmicas |

culturatrix.