



Volume 12, número 29, Dezembro, 2022

ISSN: 2177-8183



SUMÁRIO

Expediente

Artigos

AMBIENTES VIRTUAIS COMO VIA EDUCACIONAL: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Agda Carolina de Albuquerque Sales, Arycia Giseli de Melo Sousa, Carolina Miranda de Oliveira

Páginas: 04-25

A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS

Fernanda Welter Adams

Páginas:26-59

EM TEMPOS DE COVID-19: PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE BIOÉTICA COM BASE NO FILME “CONTÁGIO”

Maria Helena Machado, Rosane Meirelles

Páginas:60-85

FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROINDÚSTRIA: IMPLICAÇÕES NA VIDA DOS EGESSOS

Izabel de Lima Cavalcanti, Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Jorge Luis Cavalcanti Ramos, Ilana Pereira Bandeira, Queila Andrade Haine Campos

Páginas:86-120

A BIODIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS PADRONIZADORES DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Estefane de Jesus Fiúza, Alessandra Alexandre Freixo

Páginas:121-148

A QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE FÍSICA E MENTAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM CONTEXTO DA PANDEMIA COVID – 19: QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE FÍSICA E MENTAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM CONTEXTO DA PANDEMIA COVID – 19

Rafaela Ribeiro Machado, Maria de Fátima Alves Aguiar Carvalho, Sybelle Christianne Batista de Lacerda Pedrosa, Luiza Taciana Rodrigues de Moura, Dennis Marinho Oliveira Ramalho de Souza

Páginas:149-179

INVESTIGAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: TICs POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE SÃO RAIMUNDO NONATO – PI

Maricélia Sousa Ferreira, Carina Siqueira de Moraes, Gustavo Silva de Amorim
Páginas:180-210

POLÍTICAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19

Paula Phernanda Dos Santos Cardoso, Marcelo Paraiso Alves
Páginas: 211-239

CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Eliete Santin Staub, Roberta Pasqualli
Páginas: 240-253

Relatos de Experiências

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMPORTAMENTAL REMOTA EM GRUPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leila Kalinny Gomes de Souza, Roney da Silva Arrais, Alda Letícia de Souza Andrade , Maria de Fátima Souza , Carina Oliveira Rios , Junnia Maria Moreira
Páginas:254-277

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E A PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA REMOTA PARA DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Edmarcius Carvalho Novaes, Adriana de Oliveira Leite Coelho, Adriana Mara Pimentel Maia Portugal, Augusto Ramos Ferreira Leite, Yandra dos Santos Gonçalves
Páginas: 278-298

OLIMPÍADA DOWN – CELEBRANDO A DIVERSIDADE HUMANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO NA MODALIDADE REMOTA

Manoel Messias Alves de Souza, Rosangela Vieira de Souza, Jéssica da Silva Pires, Juliana Custódia de Carvalho Lemos, Marciano Carvalho da Silva
Páginas: 299-321

PROJETO DE EXTENSÃO COMO DISPOSITIVO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NO CUIDADO COM FERIDAS

Laisa dos Santos Silva, Maria de Fátima Alves Aguiar Carvalho, Marta Victória Sá Ribeiro, Iris Caliane Coelho de Souza, Bianca Shauane Gonçalves da Silva ,

Geovanna Májory Santos Almeida, Maria da Paixão Rodrigues, Natalia Barbosa Nunes, Asenatty Mariana Alves Coelho, Maria Roberta da Silva Nascimento
Páginas: 322-342

Dossiê Temático: Educação e Representações Sociais na Contemporaneidade

APRESENTAÇÃO DO EDITORIAL REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Ramon Missias-Moreira

Páginas: 343-345

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E THEMATAS EM CARREIRA

Greice Sabadini, Priscilla de Oliveira Martins-Silva , Ramon Missias-Moreira

Páginas: 346-366

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL PELOS LICENCIANDOS EM MÚSICA DA UFPE

Suzana Borba, Rejane Dias da Silva

Páginas: 367-393

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESPANHA EM SUAS REPRESENTAÇÕES CORPORais DIGITAIS

Ramon Missias-Moreira, Manuela Hasse

Páginas: 394-425



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

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

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revASF@univasf.edu.br

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

Volume 12, número 29, agosto/setembro/outubro/novembro, 2022



Reitor *pro tempore*

Prof. Dr. Paulo César Fagundes Neves

Vice-Reitor *pro tempore*

Prof. Dr. Roberto Jefferson Bezerra do Nascimento

Pró-Reitora de Assistência Estudantil *pro tempore*

Heloísa Helena Rodrigues Mafra

Pró-Reitor de Ensino *pro tempore*

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira

Pró-Reitora de Extensão *pro tempore*

Prof. Dr. Anderson Miranda de Souza

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

Profa. Dra Patrícia Avello Nicola

Conselho de Editores Associados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conselho Editorial Internacional

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

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

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

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

Conselho Editorial Técnico - EQUIPE TÉCNICA

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

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

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

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

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

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

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

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revASF@univasf.edu.br

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

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

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

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

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

Editoração eletrônica

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - Univasf)

Logomarca REVASF

Luiz Maurício Barreto Alfaya (Univasf)

Luiz Severino da Silva Júnior (Univasf)

Editor Chefe

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

**AMBIENTES VIRTUAIS COMO VIA EDUCACIONAL: DESAFIOS DA
DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

***VIRTUAL ENVIRONMENTS AS AN EDUCATIONAL ROUTE: CHALLENGES
OF TEACHING IN PANDEMIC TIMES***

***ENTORNOS VIRTUALES COMO UNA RUTA EDUCATIVA: DESAFÍOS DE
LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS PANDÉMICOS***

Agda Carolina de Albuquerque Sales
salesagda@gmail.com.br
Graduação em Relações Públicas
Universidade Federal do Amazonas

Arycia Giseli de Melo Sousa
arygiseli@gmail.com
Especialista em Pedagogia Digital
Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Carolina Miranda de Oliveira
carolinamiranda@id.uff.br
Mestre em educação
Universidad de Cádiz

RESUMO

Em uma Sociedade em Rede, onde cada vez mais as relações se estabelecem mediante ambientes virtuais, a utilização destes meios para construção do conhecimento se tornou essencial. Entretanto, em meio a uma pandemia, a prática docente imergiu no ambiente virtual como a principal via de ensino. Os objetivos dessa pesquisa foram analisar o uso das plataformas digitais pelos profissionais de educação em Manaus (em diferentes modelos de ensino público

e privado); identificar as mudanças na docência em ambiente virtual; e verificar o envolvimento das instituições na capacitação e suporte aos docentes frente ao cenário pandêmico. A pesquisa teve como instrumentos utilizados a observação dirigida e o questionário. Os resultados evidenciam a necessidade de maior apoio e capacitação no ensino remoto atual.

Palavras-chave: Ambientes virtuais. Prática docente. Educação remota. Pandemia.

ABSTRACT

In a Network Society (CASTELLS, 1999), where relationships are increasingly established through virtual environments, the use of these means to build knowledge has become essential. However, in the midst of a pandemic, teaching practice immersed itself in the virtual environment as the main teaching route. The goals of this research were to analyze the use of digital platforms by education professionals in Manaus, Amazonas-Brazil, with the purpose of identify changes in teaching in a virtual environment, and verify the involvement of institutions in training and supporting teachers in the face of the pandemic scenario. The research used as instruments used the directed observation and the questionnaire. The results show the need for greater support and training in current remote education.

Keywords: Virtual environments. Teaching practice. Remote education. Pandemic.

RESUMEN

En una Sociedad Red, donde cada vez más se establecen relaciones a través de entornos virtuales, el uso de estos medios para construir conocimiento se ha vuelto imprescindible. Sin embargo, en plena pandemia, la práctica docente se ha visto inmersa en el entorno virtual como principal forma de enseñanza. Los objetivos de esta investigación fueron analizar el uso de plataformas digitales por profesionales de la educación en Manaus (en diferentes modelos de educación pública y privada); identificar cambios en la enseñanza en un entorno virtual; y verificar el involucramiento de las instituciones en la formación y apoyo a los docentes ante el escenario de la pandemia. La investigación tuvo como instrumentos utilizados la observación dirigida y el cuestionario. Los resultados muestran la necesidad de un mayor apoyo y formación en la enseñanza a distancia actual.

Palabras clave: Entornos virtuales. Práctica docente. Educación a distancia. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea potencializa cada vez mais os meios de interações virtuais onde não existam barreiras para que ideias, emoções e mensagens sejam manifestadas e passadas adiante em uma comunicação multilateral.

As interações em rede propiciadas pelo advento da Internet modificam as estruturas da sociedade em diversos aspectos como a economia, a cultura, a arte e a política, ultrapassando barreiras geográficas e influenciando tudo e a todos (SANTAELLA, 2013). A sociedade está em um processo contínuo de transformação e todos os fenômenos ocorridos contribuem para essas mudanças, como é o caso da tecnologia e a popularização da internet no mundo.

Os ambientes virtuais são considerados um sistema, bem como instrumento de interação mediadora, onde se reúnem diversas mídias e que, por tal característica, constrói sua relevância no surgimento de novas relações entre os indivíduos que por ela interagem, possibilitando o uso das mídias digitais nela existentes como meios de propagação de conteúdo, exposição de ideias e expressão pessoal e pública, transformando o usuário em um produtor, propagador, consumidor e disseminador de ideias e conteúdo no ambiente virtual (TERRA, 2011).

Nos diversos nichos de interatividade online, a aplicabilidade de ações educacionais voltadas ao ambiente virtual e a utilização de suas plataformas e mídias digitais têm se intensificado nas últimas décadas. Nesta perspectiva, as ferramentas digitais cada vez mais tornam-se parte dos artigos de trabalho em

contexto educacional, com um leque de possibilidades e oportunidades de aplicabilidade a metodologias inovadoras para a garantia da aprendizagem.

Ao iniciar o ano de 2020, entretanto, as transformações do ensino presencial no Brasil e no mundo deram um salto imposto pelas circunstâncias. Uma vez que a contaminação do Covid-19 fora elevada à condição de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), esse cenário trouxe um desafio, e uma corrida, para adaptação do ensino remoto em todas as escolas do Brasil, e assim, ambientes virtualizados como plataformas educacionais e Sites de Redes Sociais¹ - SRS (RECUERO, 2009), que antes estavam em um processo gradual de inserção no ambiente educacional, passaram a ser protagonistas da maioria das instituições de ensino do país.

A pesquisa que apresentamos nesse artigo foi delineada a partir da determinação do governo quanto a implementação do ensino remoto em todo o estado do Amazonas – Brasil e a partir de um estudo realizado no país em 2019, divulgado recentemente pela TIC EDUCAÇÃO², onde constatou-se que 14% das escolas públicas urbanas e 64% das particulares urbanas tinham a presença de plataformas digitais ou ambiente de aprendizagem à distância, mostrando um aumento relacionado ao ano anterior (2018). Dessa forma, surgiram alguns questionamentos: Quais mudanças ocorreram no uso das plataformas digitais por parte dos docentes? As instituições de ensino capacitaram e deram o devido suporte frente ao novo cenário? Como os profissionais de educação se adaptaram a imersão efetiva da prática docente nos ambientes virtuais?

¹ Nos Sites de Redes Sociais, conceito desenvolvido por Recuero (2009), sendo sua inspiração as comunidades virtuais de Levy (1999), o interagente agrega redes sociais digitais a criação de uma persona e identidade virtual que o caracterize e o represente na comunicação mediada por computador. A exemplo, temos o Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, em especial com a atualização de stories para contatos, entre outros".

² Pesquisa disponível no site da instituição: <https://cetic.br/pt>

Por meio dessa pesquisa busca-se colaborar com as discussões sobre o ingresso do meio acadêmico, até então presencial, no ambiente virtual, no uso de suas plataformas digitais, sites de redes sociais e mídias digitais, cuja dinâmica já nos é apresentada por meio dos conceitos de Cibercultura, que “representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna” (LEMOS & CUNHA, 2003, p.1), refletindo tais influências no trabalho do profissional de educação no período pandêmico, somando a reflexões futuras nos estudos pós pandemia Covid-19.

Propõem-se a soma de perspectivas sobre as práticas em sala de aula neste panorama de mídias, tecnologia e educação, além de fomentar as avaliações de eventuais perdas e ganhos educacionais voltadas para o desenvolvimento das plataformas digitais no que tange à nova realidade das escolas brasileiras.

Sociedade em Rede e os ambientes virtuais integrados à educação remota

O ponto de partida ergue-se na breve apresentação de conceitos sobre a Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999), a Cibercultura (LEVY, 1999) e ambiente virtual (TERRA, 2011), para contextualização quanto aos ambientes digitais e os desafios que se aplicam a presença, atuação e demandas do ensino remoto na atualidade. Tal conteúdo viabiliza a reflexão quanto a interação dos alunos, professores e da gestão pedagógica no período proposto ao estudo, especialmente pela migração em maior escala para ambientes online na rotina escolar a partir do primeiro semestre de 2020.

Ao mencionar ambiente virtual é necessário salientar que as tecnologias e a comunicação estão lado a lado em uma constante evolução que tem acarretado o desenvolvimento de uma nova fase nas interações humanas em sociedade, apresentada na obra de CASTELLS (1999) como a Sociedade em Rede.

Hoje, mesmo que fisicamente separados, acontecimentos semelhantes podem ser observados em diferentes partes do mundo e, sobretudo, em simultâneo (SILVA, 2017). Com a sociedade em rede, Castells apresenta uma nova era da Informação, de maneira geral, em que a base de todas as relações se estabelece através da informação e da sua capacidade de processamento e de geração de conhecimentos.

O novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. (CASTELLS, 2005, p. 462)

Essa nova dinâmica, na qual a sociedade torna-se uma instituição não somente física, mas virtualizada, também é abordada na obra de Lévy (1999), através do conceito de Ciberespaço, um lugar existente através das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em que não é mais necessária à presença física do homem para constituir interações interpessoais, dando oportunidade a criação de incontáveis dinâmicas sociais, entre estas, o compartilhamento de conhecimento informal ou o ensino de educação formal dos sistemas educacionais vigentes.

O ambiente virtual propicia a interconexão das redes de dispositivos digitais interligados no planeta, incluindo seus documentos, programas e dados, diminuindo distâncias, não se limitando à infraestrutura material da comunicação digital, mas amplificando-a em um universo que congrega a sociedade, a tecnologia, a economia, a educação, a cultura, entre outros setores do convívio já habitual do espaço off-line.

Sendo assim, a Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999) e o Ciberespaço (LÉVY, 1999) propiciaram a superação de barreiras físicas através de uma revolução sem precedentes, bem como a sociedade no espaço off-line e não

encontra empecilhos para a inserção de temáticas de discussão, apoio ou confronto sobre determinados acontecimentos ou assuntos que estejam sendo abordados em dado local no mundo, especialmente por possuir uma característica globalizada, desaparecendo com as fronteiras geográficas e ditando o constante avanço das tecnologias de comunicação e informação, tornando tudo mais próximo e instantâneo (CASTELLS, 2003).

Estar conectado, ter uma identidade no mundo virtual, seja através de e-mail ou perfis em redes sociais digitais, é fazer uma imersão em um ambiente de trocas instantâneas de informações, sem hora programada de acesso, funcionando 24 horas por dia. Essa vivência híbrida pode ocasionar certa confusão no posicionamento do que é real e virtual neste contexto de construção de uma sociedade em rede. Lévy esclarece:

Existe uma tendência em conceber o que é virtual como tudo aquilo que é irreal, falso, ilusório e imaginário. Esse ponto de vista corresponde ao senso comum e tende a ser acepção mais utilizada no cotidiano. (...) o virtual é aquilo que existe potência e não em ato; existe sem estar presente. Assim, o fato de existir sem estar presente, ou seja, sem ser tangível, frequentemente é associado ao que não existe, o que resulta em uma dissociação corriqueira entre ambos os mundos (LEVY, 2003, p. 158).

Tal avaliação vem como reflexão sobre o cotidiano educacional no ambiente virtual para além da réplica do ensino off-line para o ensino online. Há infinitas oportunidades geradas pela integração da educação na vivência digital e analógica, ademais o cenário atual obriga esta inserção e potencializa seu desenvolvimento para gerações futuras de professores, coordenadores e alunos de diversos eixos educacionais.

As novas tecnologias criam uma ponte entre a fonte e o usuário, subvertendo a ordem tradicional da comunicação, permitindo que qualquer indivíduo seja produtor de informação e formador de opinião, sem intermediários, por meio de um suporte que é, em tese, democrático (TERRA, 2011, p.126).

A sociedade contemporânea busca meios de interação em que não existam barreiras para que ideias, emoções e mensagens sejam expressas e

passadas adiante como meio de continuidade em uma comunicação multilateral, a depender do intuito da elaboração dos mesmos (RECUERO, 2009). Essa busca por novos meios de comunicação digital, em especial, propicia o crescimento de novas didáticas e novas experiências educacionais, tanto para os professores como para seus discentes.

Ambientes virtuais no contexto educacional

Com o advento das novas tecnologias, a sociedade mudou sua forma de interagir, processar e obter resultados; com os novos aparatos tecnológicos surgiu, então, a necessidade de desenvolvimento de habilidades com estes novos instrumentos. Tais habilidades foram acrescentadas em “itens curriculares necessários dos novos profissionais” em diversos segmentos e, ainda, houve a criação de novas profissões a partir dessa nova conjuntura.

Apesar do maior enfoque que as mídias digitais na educação têm recebido nos últimos meses, essa não é uma discussão recente. Diversos autores da área de educação (Eduardo Chaves, Marília Nunes, Ademilde Sartori, Maria Salete Prado etc.), sociologia (Manuel Castells) e comunicação (Pierry Levy, Carolina Terra, André Lemos) já abordaram o tema e dedicam a vida acadêmica à realização de pesquisas sobre os benefícios das mídias digitais e as novas tecnologias no convívio social, cultural e educacional vigente. De modo geral, as pesquisas e estudos teóricos validam a necessidade de o ambiente educacional estar, também, inserido em dinâmicas virtuais, hoje mais do que nunca.

As instituições e profissionais de ensino, então, se veem em um quadro de adequação, no qual têm se inserido de forma gradual. As novas exigências demandam uma nova configuração de didática e dinâmica escolar, além de uma nova perspectiva na formação inicial e continuada de docentes. Veen e Vrakking (2009, p. 11) afirmam que a geração atual “nasceu com o mouse nas mãos”. Muito além de gostar de televisão, a geração atual possui facilidade e fascínio

pelas novas tecnologias, já associada como algo divertido e que incrementa a realidade em atos simples como brincar, assistir ou compartilhar momentos e ideias com amigos e familiares.

Entre tantas ferramentas das novas tecnologias disponíveis para a nova forma de conceber o ato de ensinar, as plataformas digitais e os sites de redes sociais mostram-se valiosos. O uso da internet como forma de se comunicar tem sido o lema dessa nova geração, dessa forma, tornar a escola significativa nesse novo contexto demanda uma nova postura, pois as mídias digitais que são utilizadas pelos estudantes em seu cotidiano necessitam de um direcionamento educacional. Como apresentado:

O avanço tecnológico se colocou presente em todos os setores da vida social, e na educação não poderia ser diferente, pois o impacto desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos, etc. Desta forma, os aparelhos tecnológicos dirigem suas atividades e condicionam seu pensar, seu agir, seu sentir, seu raciocínio e sua relação com as pessoas. (DORIGONI & SILVA, 2012, p. 3).

Nesse sentido, o professor mostra-se como elemento fundamental no processo de inserção de ferramentas do ambiente virtual na sala de aula, mediando o conhecimento e oportunizando aos discentes um ensino voltado para o cumprimento do desafio da escola neste século: o efetivo exercício da liberdade intelectual e política (LIBÂNEO, 1998).

Ensino remoto e as plataformas digitais como centro da dinâmica escolar

Conforme nos aponta Moran (2010), a tecnologia está cada vez mais alcançando a todos, de modo que nem uma das profissões mais antigas do mundo, como a do professor, ficou de fora desta revolução. Mas a pandemia impôs essa adequação tecnológica às instituições de ensino de uma forma extremamente acelerada. Não obstante, apesar das adequações físicas terem

uma velocidade em se efetivar, as pedagógicas demandam maior tempo para se consolidarem na prática educativa. Conforme Moran (2007, p. 90):

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar o processo.

O ensino remoto, então, salienta uma atuação docente concentrada em aspectos tecnológicos e, dentre as diversas ferramentas disponíveis na aplicação do ensino remoto, destaca-se as plataformas digitais. Elas possuem diversas possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem e mostram-se uma opção interessante no ensino remoto pela sua capacidade de armazenamento, organização de atividades, conteúdos, informações gerais da instituição e interação. Contudo, é importante destacar que tais plataformas não excluem a sala de aula física, principalmente no que tange ao público infantil, que tanto se vale pelas experiências concretas. Conforme assinala Chaves (1999, p. 31):

É compreensível diante do impacto que essas novas tecnologias têm exercido sobre nossas vidas, que pensemos quase que exclusivamente nelas quando falamos em “tecnologia da educação”. No entanto, não podemos nos esquecer de que a educação continua a ser feita predominantemente pela fala e pela escrita (especialmente, neste caso, pelo texto impresso), e que a fala, a escrita e o texto impresso são e vão sempre continuar a ser tecnologias fundamentais para a educação (tanto em suas modalidades presenciais como nas remotas).

Apesar de estudos realizados até 2019 destacarem uma baixa adesão dessas plataformas nas escolas - públicas e privadas -, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB, divulgou em abril de 2020 uma pesquisa³ que constatou que a plataforma digital é a principal ferramenta para a aprendizagem remota utilizada nos estados brasileiros, seguida de vídeo-aulas e compartilhamento de materiais digitais (que, muitas vezes, podem ser utilizados concomitantemente à plataforma).

Tal estudo denota um crescimento da plataforma digital no ambiente escolar. Compreende-se que as ferramentas utilizadas no ensino remoto possuem limitações, todavia a nova realidade fez com que as instituições escolares buscassem o desempenho máximo dessa tecnologia para a educação. Por consequência, o domínio da plataforma digital se torna uma configuração necessária para um bom desempenho do ensino remoto.

Embora o ensino remoto tenha alguns aspectos intuitivos é inegável a necessidade de dominá-lo para que o uso seja aproveitado ao máximo. E esse domínio vem a partir do conhecimento que o professor obtém ou obteve ao longo de sua formação (inicial ou continuada). Para Demo (2007, p. 11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”, ou seja, a partir do momento em que se investe no profissional da educação que atua diretamente com a mídia digital, consequentemente a resposta discente será mais qualitativa.

Além da formação, o ensino remoto requer acesso à internet e um aparelho eletrônico compatível. O planejamento também se torna essencial, pois quando as escolas estão em calendário regular, a junção do remoto e presencial, potencializa a aprendizagem dos alunos. Porém, a preparação a partir da

³ Pesquisa disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>

perspectiva de isolamento social torna o planejamento das aulas ainda mais desafiador, visto que a ausência da sala de aula física pode afetar o desempenho escolar, tanto por conta da quebra de rotina do “acompanhamento aluno e professor”, como a relação já construída durante todo o período escolar anterior em aulas presenciais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa abrangeu a abordagem qualitativa (com alguns dados de aspecto quantitativo), ao conceber-se que tal abordagem parte do pressuposto de que há um interesse maior na compreensão e interpretação dos fenômenos humanos e sociais para a produção de conhecimento científico (TOZONI-REIS, 2009). O estudo de campo foi o caminho metodológico utilizado, desenvolvido através de dois instrumentos de coletas de dados: observação dirigida e questionário, além do levantamento bibliográfico a fim de fornecer subsídios para que os objetivos propostos fossem alcançados (FAZENDA, 2008).

Foram observadas de modo dirigido as dinâmicas da sala de aula em plataforma digital e/ou outras mídias digitais de seis professores (no período de março⁴, abril e maio de 2020) de três instituições de ensino: *Beta*, *Alfa* e *Ômega*⁵ (duas instituições de Ensino Básico e uma de curso livre); e aplicado o questionário de pesquisa em trinta docentes (incluídos os seis professores observados). O questionário permitia a inserção de comentários para oportunizar aos sujeitos da pesquisa a realização de observações que achassem relevantes para as justificativas de suas respostas.

Os passos desenvolvidos ao longo da pesquisa foram: levantamento bibliográfico; observação dirigida em duas salas virtuais de cada instituição

⁴ Período que coincide com o início do distanciamento social determinado pelo governo do Estado do Amazonas no que tange às instituições de ensino.

⁵ Os nomes das instituições de ensino são fictícios para preservar suas identidades.

(totalizando seis salas/sujeitos envolvidos nessa etapa) para identificar as mudanças na interação do professor com as plataformas digitais; aplicação do questionário com dez docentes de cada instituição (totalizando trinta sujeitos envolvidos) para verificar o envolvimento das instituições analisadas na capacitação e suporte aos docentes frente ao cenário pandêmico e para fornecer mais elementos de identificação das mudanças de interação nas plataformas digitais.

É importante destacar a especificidade deste estudo de campo, dado o contexto de isolamento social. A observação dirigida foi através da realidade da sala de aula não presencial, ou seja, a própria plataforma digital foi o campo da pesquisa, o que consequentemente acarretou na diminuição dos dados coletados através deste instrumento, visto que a estrutura utilizada para esta coleta se deu de modo diferente de um estudo de campo convencional em sala de aula. O tempo disponível para a coleta também foi afetado devido a esse contexto e, dessa forma, a amostragem de questionário tornou-se maior que o tempo direcionado para as observações dirigidas.

As questões éticas da pesquisa também foram consideradas. No próprio Google Forms foi inserido o Termo Livre e Esclarecido com os detalhamentos da pesquisa assim como indicada a possibilidade de cancelamento de participação a qualquer momento que os sujeitos desejassesem. Não se trabalhou com informações pessoais dos docentes ou discentes das salas de aulas observadas. As salas de aulas observadas não forneciam os dados dos estudantes que ali participavam, garantindo a preservação destes. As orientações seguiram as normas da Ética de Pesquisa em Educação e não se coletou nomes ou quaisquer informações pessoais dos envolvidos, a fim de preservar suas identidades.

Apesar da natureza da pesquisa e do processo de observação dirigida não habitual na área de educação a que se recorreu, o tratamento das informações

alcançou os objetivos propostos. Nesse estudo, focou-se na identificação das mudanças na interação do professor com as plataformas digitais, bem como na verificação do envolvimento de cada instituição participante na capacitação e suporte aos docentes frente ao cenário pandêmico; para uma ampla análise do uso das plataformas digitais pelos profissionais de educação em Manaus via questionário e observações dirigidas ocorridas ao longo de todo o processo científico.

ANÁLISE DO USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PELOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM MANAUS

Iniciou-se a análise dos dados coletados com a apreciação e entendimento sobre as informações coletadas no questionário encaminhado aos professores das já citadas três instituições de ensino de Manaus: *Beta*, *Alfa* e *Ômega*. As perguntas estiveram voltadas para perspectiva do professor, a experiência prévia ou a ausência dela no ensino à distância e remoto, sua percepção quanto a aprendizagem dos alunos em um ambiente virtual, além do apoio recebido para atuação à docência por suas respectivas instituições de ensino. A observação dirigida considerou o questionário para complementar as respostas obtidas e/ou confrontar os dados coletados.

Os sujeitos da pesquisa atuam no Ensino Fundamental I (instituição privada e pública) e curso livre (na presente pesquisa, coletado junto a uma instituição de ensino de idiomas). Em porcentagens elencadas junto ao Google Forms, tivemos uma amostra de retorno de 33,3% dos profissionais de cada um destes três setores de ensino.

Em sua maioria, um total de 43,3% dos profissionais, possuía de seis ou mais anos de experiência em docência, seguindo com 33,3% de professores com menos de dois anos de atuação e finalizando com 23,3% com três a seis anos. Tal dado, considerando que 56,6% dos docentes tinham menos de seis

anos de docência, já poderia indicar certa familiaridade no trato das redes sociais e tecnologias da informação aplicadas ao trabalho em sala de aula. Isto se mostrou verídico, uma vez que ao questionar-se sobre a utilização destas mídias no dia a dia profissional, 80% dos entrevistados afirmaram que utilizavam às vezes as mídias digitais no trabalho, com 10% afirmando uso contínuo e outros 10% a utilização inexistente destas ferramentas digitais.

Nas salas (plataformas digitais) observadas, notou-se que os professores com mais anos ou o mínimo de experiência na área apresentavam menor domínio da ferramenta no que se refere as suas possibilidades. Os professores que demonstraram maior domínio da mesma foram os que apresentavam entre três e seis anos de atuação.

Em virtude das medidas de cuidado sanitário contra a Covid-19, iniciadas em março de 2020 na cidade de Manaus, originou-se também uma maior demanda quanto ao trabalho na educação remota nas escolas locais. Em uma primeira análise houve uma percepção cautelosa quanto a interação professor-aluno durante o distanciamento social, somando 60% de respostas avaliando esta dinâmica como razoavelmente satisfatória, seguindo de uma perspectiva mais positiva com 23,3% avaliando a interação como muito satisfatória e 16,7% em um cenário mais desestimulador classificando as interações online como pouco satisfatórias.

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão à nossa disposição com uma velocidade nunca imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta e os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados e participantes deste mundo globalizado (KALINKE, 1999, p.15).

Com o público discente inteiramente imerso nas novas tecnologias, a interação professor-aluno no ensino remoto pode ser considerada promissora, uma vez que os alunos possuem familiaridade com as ferramentas digitais. Evidente que tais ferramentas podem não ter sido conhecidas pelas crianças a partir de um direcionamento educacional, porém considera-se positiva a relação dos mesmos com ambientes virtuais em outras visões diferentes daquela que é voltada para a educação.

Nas salas observadas, nas aulas gravadas e materiais postados na plataforma, apenas uma turma apresentou uma interação de 80% dos alunos, em que todos comentavam, compartilhavam e tiravam dúvidas sobre. Nas demais salas o envolvimento na plataforma não foi tão expressivo, girando em torno de 35,5% a 47% dos alunos. As aulas desenvolvidas em tempo real, com alunos e docente interagindo ao vivo, apresentaram uma interação maior. Tais aulas eram realizadas com direcionamentos a partir da plataforma digital.

Questionados sobre a capacitação da instituição no período analisado, os docentes sinalizaram formações, sendo 43,3% com treinamento ao vivo, e 20% com capacitação por meio de manuais e guias. Ainda assim viu-se 36,7% dos professores em situação de nenhuma preparação sequer, apenas a solicitação de atuação em ambiente online.

As observações realizadas nas plataformas guiadas por docentes que receberam o preparo da instituição, indicaram uma maior organização do ambiente e resposta positiva dos alunos no que diz respeito às atividades e compartilhamento de dúvidas e exercícios. Partindo para uma apreciação técnica das plataformas e ferramentas disponibilizadas para ensino remoto, destaca-se o uso das Plataformas Google⁶, o aplicativo de comunicação digital

⁶ 70% das respostas

WhatsApp⁷ e as Plataformas Institucionais próprias⁸ das organizações de ensino em que se buscou os docentes aqui entrevistados.

“É relativo, porém o acompanhamento online foi muito importante para manter a rotina de estudos dos alunos, entretanto a capacidade de cognição deles era bem menor do que nas aulas ao vivo, mas usando uma abordagem adequada consegui contornar esse problema com a maior parte dos alunos”. (sujeito da pesquisa 1; relato na íntegra).

Este depoimento se une ao montante de respostas cuja maior característica foi a oposição ou restrição ao que foi dito na oração anterior, dado a constância de falas que iniciavam com uma observação positiva da interação online aluno-professor; seguidas de críticas às falhas na conexão de internet; alinhamento das expectativas de responsáveis que acompanhavam as aulas com maior frequência junto aos alunos, em especial os mais novos; além de problemas externos, como falhas na gestão pedagógica e; por fim, o fato de alguns alunos não possuírem aparelhos adequados em casa nem conexão de internet para acompanhar o ensino remoto e a distância.

No relato acima, nota-se um comparativo de desenvolvimento cognitivo do corpo discente – presencial versus remoto – onde o sujeito da pesquisa indica uma baixa na capacidade cognitiva em relação ao ensino remoto. Porém, estudos recentes comprovam que os estudantes podem aprender em salas de aulas virtuais como aprendem em salas de aulas físicas. Como afirma Chaves (1999, p. 36):

[...] O ensino é uma atividade triádica que envolve três componentes: aquele que ensina (o ensinante), aquele a quem ensina (o aprendente), e aquilo que o primeiro ensina ao segundo (digamos, um conteúdo qualquer). Para que o ensinante ensine o conteúdo ao aprendente não é hoje necessário que

⁷ 63,3% das respostas

⁸ 40% das respostas

estejam em proximidade espaço-temporal, ou seja, que estejam no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Outro ponto interessante a se discutir relacionado à aprendizagem é o planejamento do ensino remoto, que muitas vezes está relacionado a materiais digitais extras que o próprio docente busca para complementar suas aulas e torná-las mais acessíveis ou instigantes. Esses mesmos materiais são acessíveis para qualquer público que tenha acesso à internet e utilize os mecanismos de pesquisa disponíveis em rede.

Não resta dúvida de que por trás da tecnologia há outros indivíduos, que preparam materiais e os tornaram disponíveis na rede. Mas quando alguém usa os recursos hoje disponíveis na internet para aprender de forma explorativa, automotivada, ele usa materiais de natureza a mais diversa, preparados e disponibilizados em momentos e contextos os mais variados, não raro sem nenhuma intenção didática [...] trata-se, a meu ver, de aprendizagem mediada pela tecnologia. (CHAVES,1999, p. 36)

Todavia, é delicado dizer que a disponibilidade de recursos tecnológicos por parte dos alunos, bem como o contato com materiais extras enviados por seus professores ou sugeridos pelos mesmos não será garantia de acesso ou estudo aprofundado por parte dos alunos. Há de se ter engajamento e autodisciplina destes discentes.

Importante salientar que a estrutura adequada também se revelou precária para os professores. Ao questionar-se sobre os itens disponibilizados pelas escolas, apenas os livros didáticos foram citados com maior frequência, 56,7%. Em seguida com apenas 33,3% havia os computadores e laptops, somando-se a itens mais específicos com 3,3% cada de resposta, como celular corporativo, internet; e respostas abertas contendo sinalização de que não houve qualquer material disposto a prática docente da pandemia.

Nas observações que se seguiram no presente estudo notamos que os ambientes virtuais que apresentavam atividades mais atrativas para os discentes

e que utilizavam diferentes itens nas suas aulas estavam ligados aos docentes que receberam o suporte de computadores e laptops (33,3%). Chama a atenção o pequeno número de profissionais que receberam a internet disponibilizada pela escola, visto que esse item é o essencial para que o ensino remoto possa acontecer.

O panorama aqui apresentado se refletiu na última pergunta pertinente ao apoio institucional recebido durante o afastamento causado pela pandemia, uma vez que, somando os indicadores ruim, péssimo e razoável, a porcentagem de percepção negativa esteve em 60%. Contando com apenas 36,7% classificando o apoio como sendo bom e 3,3% em um quadro excelente.

Considerando que os itens disponibilizados obtiveram uma variável entre as instituições de ensino estudadas, nota-se que o último questionamento destaca a expectativa dos professores frente ao novo quadro (ensino remoto), que exigia inclusive suportes especializados e formações continuadas ainda não presentes nas rotinas das escolas avaliadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado trouxe a evidência do aumento da influência tecnológica nas escolas no contexto de pandemia. Por meio dos dados apreciados através da pesquisa e observação dirigida houve a necessidade de questionamentos quanto a formação acadêmica necessária neste novo estilo de vida, extremamente conectado e ligado por meio de conexões virtuais em constante atualização. A despeito do esforço empregado pelos professores de ensino particular, público e curso livre, seria também necessário um embasamento legal para suporte do acompanhamento professor-aluno.

É visto em Decreto nº 9.057, de maio de 2017, o acolhimento de diretrizes para a adequação das instituições no ensino a distância, infelizmente tal decreto não contempla o ensino remoto que ainda é precário de normativas; e com tal

cenário visto no ano de 2020, é necessária a revisão para ajuste de lei nos pontos que tangem aos equipamentos básicos para inserção do docente na prática de ensino on-line/remoto. Considera-se a normatização do ensino remoto em momentos específicos (pandêmico) um ponto central de discussão, para que assim as instituições de ensino tenham o direcionamento adequado, levando em consideração que uma pandemia, apesar de ser algo atípico, é um evento possível em um intervalo impreciso de tempo.

Outra reflexão pertinente, tendo em vista o feedback expressivo dos professores sobre o desempenho dos alunos em aulas online, é inevitável a necessidade de uma abordagem educacional diferenciada quando se discute sobre a Escola e a Internet. Em um vídeo publicado em 2015⁹, Castells discorre sobre a dicotomia encontrada entre o ensino regular e o conhecimento adquirido pelos jovens ao acessar a internet. É possível encontrar escolas com ambientes extremamente interativos e híbridos na utilização dos ambientes virtuais e tecnologias digitais e o ensino off-line, mas a extensa parte de instituições de ensino, principalmente escolas públicas, cujos moldes ainda remontam a uma didática de ensino defasada, ainda não está integrada ao mundo digital, intrínseco a sociedade atual. Muitos estudantes de escolas públicas no Brasil, durante a pandemia, não possuíam suportes tecnológicos e muito menos internet em casa para acompanharem o ensino remoto e o Estado nada fez para sanar essa brecha digital.

Em síntese, considera-se que esta pesquisa não se esgota nas análises apresentadas e, sim, que meramente principiou um aspecto da pesquisa escolar acerca do estabelecimento de ensino remoto na cidade de Manaus, Brasil, no período pandêmico; e que futuramente poderá ser aprofundada, abarcando outros tópicos de debate como: ambiente do aluno, percepção de outros

⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo

protagonistas da escola (comunidade e família), bem como a percepção de gestão e nível social de público das instituições.

Referências

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel & CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Acção Política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CHAVES, Eduardo. **Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia**: conceituação básica. Revista de Educação – PUC CAMPINAS. Vol 3., n.7, p. 29-43, novembro de 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/421> Acesso em: 15 de abril de 2020.
- DEMO, Pedro. É preciso estudar. In: A. M. de Britto. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.
- DORIGONI, Gilza Maria Leite & SILVA, João Carlos da. **Mídia e Educação**: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_gilza_maria_leite_dorigoni.pdf. Acesso em março de 2020.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 2008.
- KALINKE, Marco Aurelio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, André & CUNHA, Paulo (ORGs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003, p. 11-23.

LEMOS, André. **Cultura da mobilidade.** Revista Famecos, v. 16, n. 40, p. 28-35, 2009.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos Tariso, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 17ª. Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

TERRA, Carolina Frazon. Mídias sociais... e agora?. Difusão Editora, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Intersubjetividade nas redes digitais:** repercussões na educação. Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, p. 33-47, 2013.

SILVA, Izamir. **Socialização Negra no Youtube:** Um Estudo de Caso do Canal Buzzfeed. Manaus: UFAM, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** Curitiba, PR: IESDE, 2009.

VEEN, Wim & VRAKKING, Ben. **Homo zappiens:** educando na era digital. (Tradução Vinícius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009.

**A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: O QUE PENSAM OS
LICENCIANDOS**

***THE DISCUSSION OF SPECIAL EDUCATION IN UNDERGRADUATE
COURSES OF NATURAL SCIENCES: WHAT THE UNDERGRADUATES
THINK ABOUT***

***EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS CURSOS DE
LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES: LO QUE PIENSAN LOS
ESTUDIANTES***

Fernanda Welter Adams
adamswfernanda@gmail.com

Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Ensino,
Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

RESUMO

Diversas legislações garantem, na rede regular de ensino, a educação dos alunos que são público-alvo da Educação Especial, e um dos principais agentes no processo de inclusão é o professor. Pensar a sua formação voltada para a Educação Especial se constitui em um desafio. Assim, objetiva-se relatar como licenciandos de cursos de Ciências da Natureza do estado de Goiás vivenciaram a discussão sobre a Educação Especial em sua formação. Participaram da pesquisa quatro Instituições de Ensino Superior, envolvendo licenciandos de nove cursos de Ciências da Natureza. O questionário e a entrevista semiestruturada foram os instrumentos de coleta de dados. Como

resultado, evidenciou-se a crença dos licenciandos de que a discussão sobre essa temática em sua formação inicial não é suficiente para que eles possam lidar com a complexidade dos alunos que são público-alvo da Educação Especial, sendo então necessário garantir, por meio de decretos, a obrigatoriedade de disciplinas teóricas e práticas que abordem tal tema.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Especial. Ciências da Natureza.

ABSTRACT

Several laws ensure, in regular education system, the education of students who are targets of Special Education, and one of the main agents in the inclusion process is the teacher. Thinking about their training focused on Special Education is a challenge. Thus, this study aims to report how undergraduate students of Nature Science courses in the state of Goiás observe the discussion about Special Education in their education. Four Higher Education Institutions participated on the research, involving undergraduate students from nine different courses of Natural Sciences. A questionnaire and a semi-structured interview were the instruments of data collection. As a result, it became evident the undergraduate students' belief in that the discussion of Special Education in their initial training is not enough for them to deal with the complexity of students of Special Education.

Keywords: Initial Training. Special Education. Natural Sciences

RESUMEN

Varias leyes garantizan la educación de los alumnos destinatarios de la Educación Especial en la red educativa ordinaria, y uno de los principales agentes en el proceso de inclusión es el profesor. Pensar en su formación centrada en la Educación Especial es un reto. Así, este estudio tiene como objetivo informar cómo los estudiantes de pregrado de los cursos de Ciencias de la Naturaleza en el estado de Goiás observan la discusión sobre la Educación Especial en su formación. En la investigación participaron cuatro

instituciones de enseñanza superior, con alumnos de nueve cursos de Ciencias de la Naturaleza. El cuestionario y la entrevista semiestructurada fueron los instrumentos de recogida de datos. Como resultados, se evidenció que la creencia de los estudiantes de grado de que la discusión de la Educación Especial en su formación inicial no es suficiente para que puedan hacer frente a la complejidad de los estudiantes destinatarios de la Educación Especial, siendo entonces necesario para garantizar, a través de decretos, el requisito de las disciplinas teóricas y prácticas que abordan este tema.

Palabras-clave: Formación inicial. Educación especial. Ciencias naturales

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é definida pela A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 2019, p. 39) como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação são comumente chamados, desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008), de público-alvo da Educação Especial (PAEE), sendo “alunos-público-alvo” o termo a ser utilizado neste trabalho.

Turqueti, Souza e Chinalia (2013) corroboram a afirmação anterior, afirmindo que as políticas públicas em educação devem promover o acesso e a permanência de todos, mas não apenas no que concerne à presença física.

Trata-se de acesso e permanência com qualidade, o que implica serviços educacionais adequados aos respectivos contextos, sobretudo no que se refere aos profissionais da educação. Portanto, os alunos-público-alvo da Educação Especial devem ter garantido, além do acesso à escola, o direito ao aprendizado promovido por meio da vivência de metodologias e recursos didáticos que levem em consideração suas potencialidades. Para que isso ocorra, é de fundamental importância que o professor seja formado para essa tarefa.

Portanto, observa-se que o aluno-público-alvo da Educação Especial tem seu direito ao acesso e à permanência na escola assegurado (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019). Destarte, as Instituições de Ensino Superior, como lugares de excelência, têm o papel de orientar a formação dos profissionais que irão atuar na educação escolar, no intuito de alcançar os objetivos de formação de professores comprometidos com o sistema educacional inclusivo a partir do investimento em políticas públicas, da inclusão da discussão sobre a temática nas ementas das disciplinas e da inserção da prática com os alunos-público-alvo da Educação Especial por meio do estágio, por exemplo (ADAMS, 2020b).

Como observado pela afirmação da autora, é preciso que ocorra a discussão sobre a Educação Especial na formação dos professores que atuarão com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. Sobre a formação dos professores para atuarem nessa modalidade de educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter

interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 11).

Uma das questões que devem ser discutidas na formação dos professores, de forma a prepará-los para ministrarem aulas para os alunos-público-alvo da Educação Especial, é sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos, pois, muitas vezes, observa-se que existe uma crença dos professores de que esse público-alvo não se desenvolve. Essa crença precisa ser superada, pois o que determina o destino do aluno com deficiência são as condições sociais que lhe são oferecidas, ou seja, as práticas envolvendo o conteúdo científico e as suas potencialidades. Nesse sentido, Góes (2002) aponta que o que determina o destino do aluno com deficiência não é o seu *déficit*, mas sim como a deficiência é significada pelos sujeitos à sua volta, como as práticas são promovidas com o aluno e quais experiências lhe são propiciadas.

Observa-se, então, que a deficiência se mostra como uma construção social, e não biológica, como é apresentado por muitos estudiosos ao longo dos tempos; desse modo, este sujeito é capaz de se desenvolver e se constituir como ser humano (VIGOTSKI, 1997).

Diante disso, devem ser possibilitados à pessoa com deficiência todos os caminhos de acesso ao conhecimento científico. Assim, tanto a escola, quanto o professor, devem ser preparados para planejarem estes caminhos alternativos por meio de recursos pedagógicos que considerem o conhecimen-

to científico e as especificidades da deficiência, tendo, como objetivo, que os alunos-público-alvo da Educação Especial se desenvolva e construa um modo de pensar, de memorizar, de abstrair de forma mais complexa, de estar preparado para a vida (ADAMS, 2020a).

Para o desenvolvimento do aluno do PAEE, Vigotski (2011) discorre muito claramente sobre a importância dos caminhos alternativos, sendo esses os recursos pedagógicos a serem desenvolvidos pelos professores. O autor explica que é por meio deles que o desenvolvimento da criança acontece, uma vez que esses caminhos são sempre usados quando o caminho direto não dá conta da resposta, está impedido, ou seja, quando a resposta primeira passa a não ser satisfatória (VIGOTSKI, 2011).

Mas a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno-público-alvo da Educação Especial tem pouco espaço na formação dos professores. São três os aspectos que devem ser discutidos sobre a temática com os professores em formação, são eles:

- a) A educação deve ser entendida na perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência. [...] Isso significa que, como princípio ético, a educação de todos deve ser atravessada por políticas e práticas educacionais cuja perspectiva seja, primeiro, a constituição de possibilidades que mais aproximem as pessoas excluídas da condição de vida cidadã, garantindo para elas a educação escolar.
- b) diversidade deve ser concebida como condição humana e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas. Torna-se, assim, não um obstáculo, mas princípio de compreensão e direcionamento das práticas educativas, de modo que essas práticas se materializem na perspectiva das necessidades de cada aluno, conciliadas com o direito à educação a ser partilhada por todos os cidadãos deste país.
- c) Os movimentos para se construir a educação inclusiva devem refletir criticamente o que está constituído na Educação Especial, advindo de outro paradigma, assim como o que acontece na educação regular

e na história da relação dela com a Educação Especial (FERREIRA, 2004, p. 251).

Por meio da fala dos autores, fica evidente a necessidade do trabalho em colaboração entre o professor regente e o professor de apoio ou de Aendimento Educacional Especializado. Turqueti, Souza e Chinalia (2013) afirmam que esse trabalho em colaboração deve contribuir com o planejamento e a execução das aulas, pois algumas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais demandam não só recursos materiais e arquitetônicos diferenciados, como também estratégias de ensino diferenciadas para que esses alunos possam se apropriar dos conteúdos da grade curricular estabelecidos pela escola.

Destaca-se que o professor regente é o professor do aluno e deve contribuir significativamente com o desenvolvimento do mesmo por meio da apropriação do conhecimento científico, uma vez que é essa a função da escola, segundo Saviani (2011). Esse mesmo autor destaca que a educação, de um lado, deve identificar elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, deve descobrir formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

A partir da necessidade de garantir uma formação que prepare os professores para contribuírem com o aprendizado dos alunos-público-alvo da Educação Especial, o presente trabalho apresenta a seguinte problematização: os cursos de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) estão preparando os futuros profissionais da educação para atuarem com os alunos-público-alvo da Educação Especial? Mediante essa problematização se objeti-

va relatar como licenciandos de cursos de Ciências da Natureza do estado de Goiás vivenciam a discussão sobre a Educação Especial em sua formação.

METODOLOGIA

Este trabalho se constitui em um recorte de uma pesquisa de mestrado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, por meio da CAAE: 56691216.8.0000.5083, sendo que todos os sujeitos participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da investigação e assinaram o TCLE.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Martins (2004), é um tipo importante de pesquisa, em que se coleta evidências que dizem respeito ao tema abordado. Essa coleta deve ocorrer de forma criadora e intuitiva, permitindo, assim, que haja uma proximidade entre pesquisador e pesquisado, de forma que as crenças e tradições sejam compreendidas no processo de realização da pesquisa, entrelaçando-se assim com o objeto em estudo. Segundo Zago (2003), uma pesquisa na perspectiva qualitativa deve permitir a compreensão da realidade homogênea do ambiente de estudo, condição que se articula à percepção apontada anteriormente sobre pesquisador e participante da pesquisa.

A pesquisa referida foi associada com a Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal teórico buscou no Marxismo o método para a construção de sua teoria. Segundo o autor:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e resultado do estudo (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Para Martins (2007), o Marxismo defende um método que contém a possibilidade de aprender a vida social como realidade que está sendo continuamente transformada, mesmo de forma involuntária pelas pessoas, pois, segundo a autora, para Marx, os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, nem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com as quais se defrontam e que estão diretamente ligadas à transmissão pelo passado.

Se, para Vigotski, todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, então, “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2013, p. 25). A pesquisa representa um processo de construção de conhecimento; portanto, ela deve perpassar pelos campos do histórico, do cultural e do social para garantir a compreensão da essência do objeto de estudo e aproximar o pensamento dele.

Realizou-se essa pesquisa em cursos de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Estadual de Goiás, do Instituto Federal Goiano e do Instituto Federal de Goiás. Participaram da pesquisa os coordenadores dos cursos e os licenciandos do último ano. Destaca-se que, para este trabalho, são apresentados apenas dados referentes à pesquisa realizada com os licenciandos, para os quais foram aplicados questionário e entrevista semi-estruturada. O questionário foi respondido por 133 licenciandos e, da entrevista, participaram 19. Tanto o questionário quanto a entrevista foram norteados por roteiros que abordavam

o significado da Educação Especial para os sujeitos, bem como a importância da mesma para a atuação dos licenciandos enquanto futuros professores, destacando em que momentos da sua graduação vivenciaram a discussão sobre a temática e se consideram esses momentos suficientes para atuarem com alunos-público-alvo da Educação Especial.

O questionário foi aplicado de forma presencial e possuía 23 questões, em sua maioria fechadas. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 187), as perguntas fechadas são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não. Optou-se por esse tipo de questão devido ao número de participantes que responderam; além disso, as questões fechadas facilitaram o trabalho de tabulação, uma vez que os dados foram organizados em gráficos.

Com relação à elaboração de questionários, Hair *et al.* (2005) recomendam que, inicialmente, sejam apresentadas perguntas que estabeleçam um contato inicial com o respondente e, na sequência, que sejam propostas questões relacionadas ao tópico da pesquisa. Destaca-se que as recomendações citadas foram seguidas pela pesquisadora e que as questões elaboradas partiram dos objetivos, tanto geral quanto específicos, da pesquisa, e dos conhecimentos prévios da pesquisadora em relação ao tema em estudo. Ressalta-se que, para a organização do trabalho, foram utilizadas as questões relacionadas à discussão sobre a Educação Especial na formação inicial dos licenciandos.

Os licenciandos gastaram um tempo médio de 25 minutos para responderem ao questionário, que foi aplicado nas salas de aula durante as disciplinas de Estágio, Instrumentação para o Ensino, Química Ambiental e Microbio-

logia, com o consentimento tanto do coordenador do curso quanto do professor da disciplina.

Para Manzini (2004), a entrevista semi-estruturada parte de um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais abertas, podendo existir a flexibilização da sequência das perguntas dirigidas ao entrevistado ou a complementação da entrevista com outras questões inerentes às circunstâncias, de forma a facilitar a compreensão da temática discutida.

A entrevista foi realizada de forma presencial nas Instituições de origem dos licenciandos; essa escolha se justificou por ser esse um ambiente de fácil acesso aos licenciandos e por se acreditar que eles se sentiriam mais à vontade para falar sobre o assunto no ambiente em que ocorre a sua formação. Segundo Zago (2003), o local é importante na produção de dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos, e os resultados podem ser distintos se o encontro ocorrer na casa dos participantes, na escola ou em seu local de trabalho, ou seja, em um espaço em que o participante se sinta à vontade. As entrevistas foram gravadas em áudio. Para a transcrição, utilizaram-se as normas elaboradas por Marcuschi (1986).

Além do questionário e da entrevista, também foi realizada a análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos cursos, com o intuito de identificar a existência de disciplinas que discutissem a temática com os licenciandos.

Para garantir o anonimato dos participantes, adotaram-se códigos de identificação, quais sejam: de L1 a L19 para os licenciados que participaram da entrevista, e para os questionários os códigos foram Q1 a Q133.

Após o movimento de tabulação de todos os dados, iniciou-se o processo de apropriação das informações, em que se buscou relacionar os dados construídos por meio do questionário com os dados das entrevistas. Para tanto, foi realizada uma leitura sistematizada dos dados, tendo como base a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007). Com relação à ATD, Moraes (2003) destaca que ela pode ser compreendida como um processo de construção e compreensão dos dados, com base em uma sequência recursiva de cinco componentes: a desconstrução do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que uma nova compreensão é comunicada e validada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As condições de permanência (desenvolvimento) do aluno-público-alvo da Educação Especial no ensino regular devem ser foco do professor (ADAMS, 2020a). Ele é o sujeito que vai desenvolver as atividades e promover a inclusão; então, deve estar disposto a refletir e a modificar a sua prática com o objetivo de mediar o conhecimento científico em busca do aprendizado do aluno. E, para que isto ocorra, é preciso que, durante a sua formação docente, se aproprie dos conhecimentos que ajudem a garantir o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A qualificação dos professores e demais profissionais da educação para lidarem com a Educação Especial é precária. Pesquisadores como Chacon (2001), Tartuci (2001), Pletsch (2009), Mendes (2011) e Adams (2018, 2020, 2021) corroboram com essa afirmação e apontam, ainda, que a falta de forma-

ção é uma barreira para uma educação de qualidade dos alunos-público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, os cursos de formação de professores devem promover a articulação da discussão sobre a Educação Especial de forma a prepararem o professor em formação para lidar com as diversas modalidades da educação, viabilizando o acesso e a permanência de todos nas classes regulares (BENITE *et al.*, 2009).

Portanto, faz-se necessária a discussão sobre a Educação Especial na formação inicial de professores:

A discussão sobre a educação especial deve ser inserida nos cursos de formação inicial em ciências da natureza, abordando, principalmente, como ocorre o processo de desenvolvimento desse aluno para facilitar que o professor o inclua nas atividades. Portanto, promover espaços de reflexão sobre essa temática na formação de professores é fundamental para que esses se sintam preparados e vejam os alunos público alvo da educação especial como sujeitos capazes de aprender (ADAMS; TARTUCI, 2020, v. 3, p. 11).

A partir da afirmação das autoras, observa-se a necessidade da ampliação de momentos que permitam aos professores conhecerem as especificidades dos alunos-público-alvo da Educação Especial para, assim, contribuírem com o seu processo de ensino e aprendizagem, o que deve ocorrer por meio da inserção de disciplinas que discutam a temática nos cursos de formação.

Mas observa-se que a parte pedagógica nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza acaba sendo deixada de lado ou discutida de forma superficial. Para Tedesco (1998), é insuficiente e aligeirada a formação inicial oferecida aos professores de Ciências da Natureza, de forma que eles acabam não sendo capazes de suprir os desafios da formação docente diante do novo

contexto que exige dos profissionais o pensamento sistemático, a criatividade, a solidariedade, a resolução de problemas e o trabalho em equipe.

No Quadro 1 é apresentada a relação das disciplinas que são ofertadas e discutem a Educação Especial nos cursos investigados.

Quadro 1 – Relação das disciplinas que abordam a Educação Especial nos cursos de Ciências da Natureza

Instituição/Curso	Disciplina	CH Total	Período	Natureza da disciplina
UFG/RC – Ciências Biológicas	Libras	64 horas	7º	Obrigatória
UEG/Campus Anápolis – Ciências Biológicas	Libras	60 Horas	4º	Núcleo modalidade
	Educação para a Diversidade	60 Horas	4º	Núcleo específico
IFGo/ Campus Urutaí – Ciências Biológicas	Libras	34 Horas	3º	Obrigatória
UFG/RC - Física	Libras	64 Horas	7º	Obrigatória
UEG/Campus Anápolis - Física	Libras	60 Horas	7º	Núcleo modalidade
IFG/Campus Goiânia - Física	Libras	54 Horas	2º	Obrigatória
UFG/RC - Química	Libras	64 Horas	6º	Obrigatória
	Educação Inclusiva	64 Horas	8º	Obrigatória
UEG/Campus Anápolis - Química	Libras	60 Horas	6º	Núcleo modalidade

IFGo/ Campus Urutai - Química	Libras	34 Horas	1º	Obrigatória
	Oficina de Prática pedagógica de Química Orgânica	68 Horas	7º	Obrigatória
	Educação para a inclusão, diversidade e cidadania.	34 horas	Qualquer período	Optativa

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir dos dados dos PPPs dos cursos pesquisados.

Por meio da análise dos PPPs, foi possível observar, além da disciplina Libras, três disciplinas específicas que abordam a discussão sobre a Educação Especial, o que demonstra que apenas três dos nove cursos oportunizam aos licenciandos vivenciarem a discussão sobre a temática para além da disciplina Libras, que é uma disciplina obrigatória garantida pelo Decreto nº 5.626/05. Destaca-se que, em um dos cursos, a disciplina oferecida é optativa, o que pode ser problematizado, uma vez que os licenciandos podem escolher considerando seus interesses pessoais, a afinidade com a ementa, bem como as condições de oferta das disciplinas no período vigente, o que leva a crer que essa é uma disciplina que não é oferecida com frequência, haja vista que o curso possui outras opções de optativas.

Muller e Glat (1999) revelam, ainda, que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os docentes na universidade devem fazer parte dessa mudança, promovendo uma formação dentro

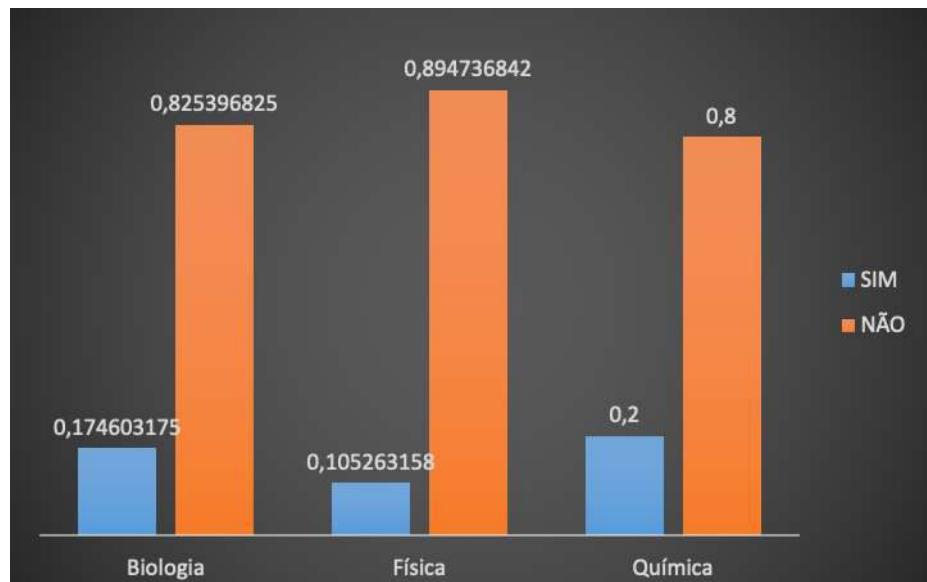
dessa perspectiva aos futuros profissionais que irão lidar com o público-alvo da Educação Especial na classe regular de ensino. Os autores reforçam a importância dos docentes universitários na formação dos futuros professores frente à Educação Especial, mas observa-se que eles também não possuem tal formação.

Adams (2021) demonstra, em uma pesquisa realizada com nove coordenadores de cursos de Ciências da Natureza, que a maioria deles não teve a oportunidade de vivenciar a discussão sobre a Educação Especial em sua formação inicial, o que acaba por deixá-los inseguros para discutirem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, demonstrando que essa discussão também deve ser levada para a Universidade.

Segundo Vilela-Ribeiro (2011), a formação de docentes universitários para a Educação Especial é tema ainda incipiente em pesquisas e muitos professores formadores não vivenciaram a temática. Portanto, acredita-se que o professor formador promoverá as discussões sobre a temática a partir do momento em que tiver conhecimento sobre a mesma, sendo, então, necessário que vivencie uma formação continuada sobre ela (ADAMS, 2021).

A partir do exposto, os participantes da pesquisa foram questionados se acreditam que estão sendo preparados para ministrarem aulas para os alunos-público-alvo da Educação Especial em seus cursos de licenciatura. O resultado está apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Fração de licenciandos quanto à própria visão sobre a preparação para ministrarem aulas para alunos-público-alvo da Educação Especial



Fonte: produzido pela pesquisadora a partir dos dados dos questionários (2018).

Pela análise realizada por meio do gráfico, pode-se observar que, nos cursos pesquisados, mais de 80% dos licenciandos consideram que não estão sendo preparados para ministrarem aulas para os alunos-público-alvo da Educação Especial, o que apresenta indícios de que os futuros professores não se sentem preparados para atuarem com a Educação Especial.

Observa-se que, de maneira geral, os cursos de licenciatura não se mostram preparados para formarem professores que promovam uma prática a partir de uma orientação inclusiva (GLAT *et al.*, 2006). Pletsch (2009, p. 150) corrobora com o apontado pelos autores de que as licenciaturas não estão preparadas para formarem um professor para trabalhar com as necessidades da Educação Especial, uma vez que se fundamentam num modelo “inadequa-

do para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva". Tais indícios podem ser observados mais claramente nos excertos a seguir:

Excerto 1 – [...] precisa de um planejamento específico (para ministrar aula para alunos-público-alvo da educação especial); nossa formação não é suficiente, porque eu não sei lidar com o aluno, eu não sei como preparar uma aula para atender ele. L 15/Licenciando da Química
Excerto 2 - Eles não te preparam para essas situações que existem, eles te preparam para uma situação em que todos os alunos são iguais, (como se) todos seguissem um modelo e não é bem assim; você vai para a escola e sente um baque [...]L18/Licenciando da Química.

Pode-se verificar, pelos excertos, que os licenciandos apresentam indícios de insegurança para ministrarem aulas para alunos-público-alvo da Educação Especial, o que também foi identificado por outros pesquisadores, como Costa (2009), que, ao realizar uma pesquisa com dez professores sobre os sentimentos deles frente a práticas inclusivas, percebeu que citam o despreparo e a insegurança como sentimentos que comprometem a inclusão, resultado da falta de recursos, das dificuldades frente à metodologia de ensino e, ainda, da falta de formação.

Adams (2018, 2020a) discute que, frente às especificidades dos alunos-público-alvo da Educação Especial, observa-se que são formados profissionais despreparados e aflitos, com algumas incertezas sobre como abordar os conhecimentos científicos de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Tal situação demonstra a urgente necessidade de garantir que essa discussão ocorra de forma efetiva na formação de professores.

No excerto 1, destaca-se que o licenciando afirma “*Eu não sei como preparar uma aula para atender ele*”, o que acredita-se ser uma demonstração de sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem do aluno-público-alvo da Educação Especial. Diante disso, pode-se ressaltar a importância de o licenciando ser preparado durante a sua formação para promover o processo de ensino e aprendizagem a partir do conhecimento das especificidades dos alunos-público-alvo da Educação Especial. Em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos, os professores terão a compreensão de que eles podem aprender, desde que sejam atendidas as suas especificidades que se manifestam quando se deparam com o currículo, os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem que são habitualmente trabalhados no ensino regular (NOZI, 2013).

Adams (2020a) corrobora o exposto, afirmando que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos-público-alvo da Educação Especial é facilitado a partir do momento em que os professores conhecem as especificidades educacionais dos alunos, o que permite aos docentes desenvolverem metodologias e recursos didáticos de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante. Por exemplo, a descrição ou o uso de Tecnologia Assistiva facilitaria o aprendizado do aluno com deficiência visual em aulas experimentais ou a adaptação da atividade para promover a inclusão do aluno com deficiência intelectual (BENITE *et al.*, 2009), o que demonstra a importância de se conhecer.

No excerto 2, fica evidente que os cursos de formação de professores ainda têm a concepção de que estão formando profissionais para ministrarem aulas para turmas homogêneas. O acesso do aluno-público-alvo da Educação

Especial à educação e à Educação Especial é uma garantia legal, face ao processo de democratização da educação brasileira. O perfil das escolas foi alterado e hoje tem-se uma escola heterogênea. Houve uma expansão no número de vagas e há legislação que apoia o ingresso de todas as pessoas na escola, independentemente de suas condições (LEITE; GIORGI, 2004).

Wartha e Gramacho (2010) afirmam que os desafios de uma escola são reais e que os professores precisam ser preparados para enfrentá-los, e o que se observa cada dia mais são turmas diversificadas, dentro das quais a presença dos alunos-público-alvo da Educação Especial tem se consolidado, indicando a necessidade de que seu aprendizado seja garantido.

As licenciaturas precisam, então, ter incluída nas ementas de suas disciplinas a discussão sobre o ensino das pessoas com deficiências, as questões sociais, culturais e políticas, que tragam para as reflexões aspectos e demandas que são específicas da educação dessas pessoas (TARTUCI; ALMEIDA; DIAS, 2016). Nesse sentido:

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais, em suas matrizes curriculares, mesmo que isso, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores, nem a inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Entretanto, a inexistência de um espaço para se abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma Educação Inclusiva para esses alunos (FREITAS; MOREIRA (2011, p. 70)

A partir do que é apresentado pelos autores e da visão da maioria dos licenciandos de que o seu curso de graduação não os está preparando para ministrarem aulas para os alunos-público-alvo da Educação Especial, solicitou-se

que os futuros professores dessem sugestões sobre o que poderia ser feito em seu curso para que o tema fosse mais discutido:

Excerto 3 – Acredito que a universidade deveria fornecer mais disciplinas que nos auxilie na docência com esses alunos, sobretudo as que envolvem o contato direto com estes (prática). Além disso, deveria ter mais palestras sobre o tema, como ocorre com os outros, bastante frequentes. Acho ainda que as disciplinas como Libras deveriam ser mais práticas, para que contribuíssem de fato em nosso preparo à docência com alunos deficientes. Q1/Licenciando de Ciências Biológicas

Excerto 4 - Inclusão de disciplinas obrigatórias que versam sobre este assunto, principalmente sobre as dificuldades e detalhes sobre as especificidades dos alunos com deficiência; direcionar parte do estágio supervisionado ao acompanhamento, a observação de alunos público alvo da educação especial; inclusão de uma disciplina específica que trate da abordagem metodológica de como trabalhar com estes alunos; apresentação de minicursos referentes ao tema; implementação de núcleos de pesquisa sobre estes tópicos. Q90/Licenciando da Física

Excerto 5- Uma maior abordagem sobre o tema, proporcionar maior contato com alunos da educação especial. Principalmente desenvolvimento de metodologias de ensino para estes alunos, pois aprendemos teorias, mas não focamos muito no desenvolvimento de aulas diferenciadas. Q113/Licenciando da Química.

Observa-se ser unânime entre os licenciandos a sugestão da inclusão de disciplinas específicas sobre a temática na matriz curricular do curso e que as demais disciplinas pedagógicas discutam as especificidades dos diferentes tipos de deficiência. Com relação a isso, Freitas (2006) comenta que esse é um desafio que precisa ser superado pelos cursos de formação de professores.

Dessa forma, aponta-se mais uma vez para a urgência da incorporação de disciplinas obrigatórias que discutam a Educação Especial, incluindo-se diferentes aspectos da temática, como a história, a legislação, mas, principalmente, as especificidades dos alunos-público-alvo da Educação Especial, além

da necessidade de possibilitar que os futuros professores tenham contato com práticas voltadas para esses alunos (ADAMS, 2020a).

Nesse processo de garantia da discussão sobre a Educação Especial nos cursos de formação de professores, é preciso investimento no preparo dos professores formadores. Verifica-se que os licenciandos também reconhecem essa necessidade, como exposto por Q77:

Excerto 6 - Primeiramente que o curso tenha mais professores qualificados para poder tratar desse assunto. Q77/Licenciando da Física.

Para que os professores dos cursos de licenciatura consigam formar os futuros professores e os atuantes nas escolas, é necessário que esses profissionais tenham conhecimento sobre temática (VITALIANO, 2007). Portanto, os professores formadores precisam de experiências com os alunos para, assim, garantirem uma formação de qualidade.

Freitas e Moreira (2011) também realizam essa discussão e afirmam que o papel da Universidade na formação inicial assegura que os cursos de formação de professores para atuarem com alunos com deficiência ou não devem se estruturar a partir de uma base teórica e filosófica consistente, de tal modo que sejam superados os modelos simplificados e aligeirados em evidência na atuação.

Outro apontamento dos licenciandos participantes da pesquisa foi a respeito da prática com os alunos-público-alvo da Educação Especial, sendo o estágio o principal espaço que deve permitir esse contato, como citado por Q90. Pimenta e Lima (2004) discutem que o estágio é parte importante na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os as-

pectos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do dia a dia. É em contato com a sala de aula que o licenciando vai ter a oportunidade de se imaginar como professor, conhecer a realidade do espaço escolar e colocar em ação os conhecimentos, tanto científicos quanto pedagógicos, dos quais ele apropriou ao longo de sua formação, ou seja, é o momento em que faz uma relação dialética entre teoria e prática, vivenciando a heterogeneidade da sala de aula.

Portanto, o estágio é um momento único na formação do licenciando, devendo, portanto, ser utilizado para que o futuro professor tenha contato com todas as situações da sala de aula, proporcionando experiências com os alunos-público-alvo da Educação Especial.

Além de disciplinas, os alunos ressaltaram que os cursos devem promover mais palestras, minicursos e outras atividades que discutam a Educação Especial e implementar núcleos de pesquisa sobre o tema. A discussão sobre a Educação Especial na formação inicial de professores dá a eles subsídios para que elaborem suas aulas levando em consideração as potencialidades/especificidades dos alunos PAEE, de modo a promoverem o aprendizado dos mesmos; por isso, muito se discute sobre a inclusão da temática em disciplinas específicas.

Concorda-se que essa discussão é de grande importância para a formação do professor, mas a troca de experiência com outros professores e pesquisadores também muito contribui com essa formação, pois a participação em congressos, palestras, oficinas, minicursos que abordem a temática são atividades complementares que têm a finalidade de enriquecer o processo de ensi-

no e aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional (BRASIL, 2010).

Q133 ainda apresenta a necessidade de os licenciandos conhecerem metodologias que podem ser desenvolvidas com os alunos-público-alvo da Educação Especial. Ter o contato com metodologias e recursos didáticos trabalhados com esses alunos contribui para que os futuros professores observem que tais estudantes são sujeitos de potencialidades e são capazes de se desenvolver se esses instrumentos metodológicos forem levados em consideração no desenvolvimento de caminhos alternativos para a aprendizagem.

Como já citado, Vigotski (2011) fala da importância dos caminhos alternativos para a garantia do processo de ensino e aprendizagem dos alunos-público-alvo da Educação Especial. Então, o desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos com alunos PAEE pelos licenciandos é, sim, um momento de formação, mas destaca-se que a apropriação do conhecimento científico deve ser o foco principal nesse processo.

Durante a pesquisa, também constatou-se que alguns licenciandos não observam a necessidade da discussão sobre a Educação Especial em sua formação. Talvez por não acreditarem que terão contato com o aluno PAEE em sala de aula, ou que terão, mas que o aprendizado desse aluno não é sua responsabilidade. Há ainda aqueles que não têm a intenção de serem professores e também os que não acreditam que esse aluno é capaz de se desenvolver, como pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 7 - Nenhuma, no meu curso não há tempo e espaço para destinar para a discussão da educação especial, a grade é cheia e bastante corrida. Mesmo se tivesse tempo o aluno não aprenderia as

matérias de forma significativa, não é preconceito é realidade. Q35/
Licenciando em Ciências Biológicas.

Verifica-se claramente na fala de Q35 a crença de que o aluno-público-alvo da Educação Especial não é capaz de se desenvolver “*Mesmo se tivesse tempo o aluno não aprenderia as matérias de forma significativa, não é preconceito é realidade*”, o que leva à problematização da concepção de Educação Especial dos futuros professores, que muitas vezes saem da graduação acreditando que esses alunos não são capazes de aprender e também que não são os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, o que precisa ser urgentemente modificado por meio da efetivação da obrigatoriedade da vivência dos futuros professores com a Educação Especial.

A partir dessas vivências, eles se tornarão profissionais seguros e aptos a lidarem com qualquer situação na escola e a garantirem o processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno. Uma implicação fundamental da proposta formativa pautada nos pilares da teoria de Vigotski é justamente considerar, além da dimensão das experiências particulares e dos contextos vividos, a relevância do aprendizado dos conceitos e as implicações do mesmo para o aprimoramento do trabalho docente.

Oliveira, Machado e Siqueira (2017) destacam que, se os futuros professores tivessem a oportunidade de vivenciar e conhecer os preceitos da educação inclusiva durante sua formação, isso possibilitaria a construção de novos conhecimentos e a reflexão sobre sua própria prática, ou seja, esses profissionais chegariam à Educação Básica acreditando nas potencialidades dos alunos e buscando desenvolver o aprendizado dos mesmos.

A formação em nível superior por si só não resolverá a complexidade dos problemas educacionais brasileiros e cabe aos cursos de formação de professores trabalharem na produção de conhecimentos que possam desencadear novas formas de educar, possibilitando a compreensão de situações complexas de ensino para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2009). Os professores precisam ser formados por cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para que eles reflitam sobre a prática e com práticas que os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados (FACCI, 2004).

As discussões apresentadas permitem ver a necessidade de garantir a formação de professores na perspectiva da Educação Especial. Mais uma vez destaca-se a necessidade de que se tenha a obrigatoriedade de disciplinas teóricas e práticas referentes a esse tema nos currículos dos cursos de licenciatura como forma de garantir que os futuros professores tenham o mínimo de conhecimento sobre a Educação Especial antes de chegarem à sala de aula e não deixarem o aluno PAEE excluído por não se sentirem preparados para valorizá-lo com as suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo relatar como licenciandos de cursos de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) do estado de Goiás vivenciam a discussão sobre a Educação Especial em sua formação.

Por meio do entre-cruzamento dos dados levantados através da entrevista e do questionário, pode-se perceber que os mesmos destacam que a sua formação inicial não é o suficiente para prepará-los para ministrarem aulas aos alunos-público-alvo da Educação Especial.

Muitos relataram que, para que essa formação se efetive, são necessárias a formação dos docentes das licenciaturas e a oportunidade de terem contato com os alunos PAEE por meio de disciplinas que promovam tanto a discussão teórica como a prática. Destaca-se ser fundamental o contato com os alunos-público-alvo da Educação Especial na formação inicial de professores, pois tal contato permite aos licenciandos planejarem aulas inclusivas e proporem caminhos alternativos (metodologias e recursos didáticos) para o desenvolvimento dos estudantes, levando em consideração as suas potencialidades.

Portanto, os dados desta pesquisa reforçam a necessidade da efetivação de políticas públicas que garantam a obrigatoriedade da discussão sobre a Educação Especial na formação inicial de professores por meio de disciplinas específicas que abordem desde a história da Educação Especial até as especificidades das deficiências, além da inclusão da temática nas disciplinas de estágio, de modo a possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento de práticas com os alunos PAEE, o que se acredita ser necessário para que os professores começem a ver que esses estudantes são sujeitos capazes de se desenvolver.

A formação não deve se reduzir apenas a uma disciplina voltada para a discussão da temática; tal discussão deve permear todas as disciplinas e atividades formativas que ocorrem no curso de licenciatura. Vale destacar que a

existência dessa disciplina já se mostra como um início na busca de formar um professor que tenha um olhar para os alunos-público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8548>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ADAMS, Fernanda Welter. A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2020a. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/ispui/handle/EDBASE/3092>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ADAMS, Fernanda Welter. A discussão da educação especial nas disciplinas de núcleos pedagógicos nos cursos de ciências da natureza. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-16, Set./Dez./2020b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3383>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ADAMS, Fernanda Welter. A Experiência de Coordenadores de Cursos de Ciências da Natureza com Alunos PAEE. **Revista Cocar**, v.15, n. 32, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3943>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ADAMS, Fernanda Welter; TARTUCI, Dulcária. O Programa de Iniciação à Docência e a discussão da Educação Especial. **Revista Insignare Scientia - RIS**,

v. 3, n. 5, p. 1-24, 18 dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11143>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

BENITE, Anna Maria Canavarro; PEREIRA, Lidiane de L. S.; BENITE, Cláudio Roberto Machado; PROCÓPIO, Marcos Vinício Rabello; FRIEDRICH, Márcia. Formação de professores de ciências em rede social. **RBPEC**, v. 9, n. 3, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3997>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades brasileiras à portaria nº. 1. 793 de 27/12/1994**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marilia, Marilia, 2001.

COSTA, Verônica de Fátima da. **Inclusão, sem risco de excluir**. Olinda, PE: Babocco, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Windyz. **Da Exclusão à Inclusão:** formando professor para responder à diversidade na sala de aula. São Paulo: Summus Editoria, 2004.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21–39, 2013. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/555>. Acesso em: 9 out. 202. Disponível em:

FREITAS, Soraia. Napoleão; MOREIRA, Laura, Ceratta. A universidade frente a formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, Kátia. Regina. Moreno (org.). **Professores e educação especial:** formação em foco, v.1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciene, Porto Frazão; XAVIER, Kátia Regina. Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: XIII – ENDIPE – XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Recife, **Anais** [...]. Recife, 2006.

GÓES, Marilia Cecilia. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, Trento R. (Org.) **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

HAIR, Josephe F. Junior; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMUEL, Phillip. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GIORGIO, Cristiano Amaral Garboggini Di. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3846>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisas e Estudos Qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate. Bauru **Anais** [...]. Bauru, 2004.

MARCONI. Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010. (no texto está o ano de 2010).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

MARTINS, Lígia. Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda. Gonçalves Dias. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.117-134.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; GLAT, Rosana. **Uma professora muito especial**: questões atuais de educação especial. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1999.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades** educacionais especiais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em:
http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Rocha; MACHADO, Maíra Souza; SIQUEIRA, Maxwell. Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, n. 10, v. 2, 1-23, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3784>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p.571-586, Out.-Dez., 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/337666789_A_Educacao_Especial_n

[a Formacao de Professores um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia](#). Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

PIMENTA, Selma garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educ.**, Curitiba, nº 33, Editora UFPR, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARTUCI, Dulcélia. **Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular:** condições de interação e construção de conhecimento. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2001. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195757/TARTUCI%20Dulc%C3%A9lia%202005%20%28Tese%29%20UNIMEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

TARTUCI, Dulcélia; ALMEIDA, Juliana Daniela Cavalcante; DIAS, Daiane Tomé. Professores de educação especial, atendimento educacional especializado em salas de recursos e a inclusão em Goiás. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 281-296.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TURQUETI, Adriana; SOUZA, Claudio Benedito Gomide de; CHINALIA, Fabiana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoretto de Oliveira.; GIROTO, Claudia Regina Mosca; SOUZA, Claudio Benedito

Gomide de (Org.) **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VITALIANO, Celia. Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/ccdd/813c5abc41b29b332e20c3974c4c660dbb52.pdf>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás/Regional Goiânia, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3072>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

WARTHA, Edson José; GRAMACHO, Reinaldo da Silva. Abordagem problematizadora na formação inicial de professores de Química no Sul da Bahia. In: ECHEVERRIA, Agustina Rosa; ZANON, Lenir Basso (orgs.) **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí. p.119-144, 2010.

ZAGO, Nadir. **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE BIOÉTICA COM BASE NO FILME
“CONTÁGIO”**

**DIDACTIC PROPOSAL ABOUT BIOETHICS BASED ON THE FILM
“CONTAGION”**

**EN TIEMPOS DE COVID-19: PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE BIOÉTICA
CON BASE EN LA PELÍCULA “CONTAGIO”**

Maria Helena Machado

helenamachado.bio@gmail.com

Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde (Fiocruz - IOC)
professora do Ensino Médio da SEEDUC/RJ

Rosane Meirelles

rosanemeirelles@yahoo.com.br

Doutora em Ciências pelo Programa de Biologia Celular e Molecular do Instituto
Oswaldo Cruz (Fiocruz - IOC)
Professora Adjunta no Departamento de Ensino de Ciências e Biologia (UERJ)

RESUMO

Apresenta e propõe-se, neste artigo, uma estratégia didática com base em um filme do gênero ficção científica, que aborda os conceitos de Genética com ponderações éticas e morais. Elaborou-se essa proposta didática tendo como objeto de pesquisa a análise sobre o Filme “Contágio”, a fim de facilitar a mediação sobre questões bioéticas em relação à recente pandemia, causada pelo novo coronavírus, com interfaces no ensino de genética para estudantes do Ensino Médio. O filme revela a rápida disseminação de um vírus letal, transmitido pelo ar, e que mata a pessoa infectada em poucos dias. O filme proposto constitui uma história de ficção científica, e pode levar a reflexões importantes sobre bioética — em relação a falsas notícias e interesses econômicos. Elaborou-se um roteiro docente com base em recortes temporais da obra filmica, para discussão da temática bioética. As atividades propostas neste artigo

apresentam sugestões de debates sobre valores éticos e morais, e os princípios que regem o comportamento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Genética. Bioética. Filme como estratégia didática.

ABSTRACT

This article presents and proposes a didactic strategy employing a science fiction film combining Genetics concepts with ethical and moral considerations. This didactic proposal was developed with the film “Contagion” as the research object to facilitate the mediation of bioethical issues and the recent pandemic caused by the new coronavirus with genetics teaching interfaces for high school students. The film's frame presents the rapid spread of a lethal virus transmitted through the air that kills in a few days. The cinematographic product is a thriller from 2011 that resurfaced in 2020 thanks to several similarities with the new coronavirus outbreak. Based on a science fiction story, the film induces important reflections on bioethics due to false news and economic interests. This material is intended to guide didactic activities in bioethics teaching through a script using film clippings and complementary materials presented throughout the article. The suggested activities propose a debate on moral values and the principles that govern human behavior.

KEYWORDS: Genetics teaching. Bioethics. Film as a teaching strategy.

RESUMEN

Este artículo presenta y propone una estrategia didáctica, con el uso de una película del género ficción científica, aliando los conceptos de Genética a ponderaciones éticas y morales. Esta propuesta didáctica fue elaborada teniendo como objeto de investigación la Película “Contagio” con objeto de facilitar la mediación de cuestiones bioéticas y la reciente pandemia causada por el nuevo coronavirus con interfaces en la enseñanza de genética para alumnos del Bachillerato. El argumento de la película muestra la rápida diseminación de un virus letal, transmitido por el aire y que mata en pocos días. La obra cinematográfica es un suspenso de 2011 y que volvió a la luz en 2020, gracias a diversas semejanzas con el brote del nuevo coronavirus. A partir de una historia de ficción científica, la película induce reflexiones importantes respecto de la bioética por cuenta de las falsas noticias e intereses económicos. Se pretende con este material, nortear actividades didácticas en la enseñanza de bioética por medio de un guión, utilizando recortes de la película y materiales

complementarios, presentados a lo largo del artículo. Las actividades contenidas en la propuesta sugieren una discusión sobre los valores morales y los principios que rigen el comportamiento humano.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de Genética. Bioética. Película como estrategia didáctica.

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia do Covid-19, a Biologia tem ganhado um maior protagonismo em função de temas como produção de vacinas, biologia molecular, engenharia genética e bioética. O estudo de Genética, nesse contexto, representa uma oportunidade para a reflexão das questões bioéticas sobre as descobertas científicas e sua aplicação. Nesse cenário, a temática pode ser ensinada com base na COVID-19, contextualizando o conhecimento e favorecendo o protagonismo juvenil (FONSECA; FRANCO, 2020). Assim, pode aguçar a curiosidade dos estudantes, acentuando a necessidade de os professores buscarem atualização em relação ao conteúdo e à prática em sala de aula.

A Genética é responsável pelo estudo da hereditariedade, os genes e a variação entre os organismos (AMABIS; MARTHO, 2016; LOPES; ROSSO, 2016). A partir de tais descobertas, desenvolveu-se a biotecnologia que abrange a engenharia genética, a clonagem, o uso das células-tronco, os transgênicos, a edição genética, entre outros.

Entretanto, observa-se, nas escolas de Ensino Médio, que os conteúdos relacionados à Genética, geralmente, são abordados superficialmente (POZO; CRESPO, 2009; LEAL; MEIRELLES; RÔÇAS, 2019). Isso tem ocorrido tanto pelo desafio encontrado pelos educadores — ao se deparar com temáticas relativamente novas, as quais, na maioria das vezes, não foram abordadas durante o seu período de formação acadêmica — quanto pelos estudantes,

graças à complexidade dos fenômenos relacionados ao tema e à construção de conceitos (GOLDBACH et al., 2014; SILVA; CABRAL; CASTRO, 2019).

As terminologias específicas de Genética constituem desafios para a prática docente, visto que nem todos entendem os termos, o que exige que os estudantes sejam “alfabetizados” ou “letrados” em Genética (KNIPPELS; WAARLO; BOERSMA, 2005; LEAL; MEIRELLES; RÔÇAS, 2019). Além dos desafios em entender e interpretar o vocabulário ligado à Genética, as concepções dos estudantes acerca desses termos revelam conhecimentos do senso comum e a influência midiática (NASCIMENTO et al., 2015).

Não obstante as dificuldades superadas no ensino de Genética e os temas polêmicos, encontra-se, em sala de aula, o predomínio de aulas com transmissão e recepção de conteúdos, e a centralização na figura do professor (CAMARGO; DAROS, 2018). Esse modelo tradicional, já ultrapassado, às vezes, gera apatia, impactando o processo de ensino e de aprendizagem (KRASILCHIK, 2016). Assim, a escolha metodológica em relação a como o conteúdo é apresentado ao estudante pode torná-lo um dos mais relevantes ou um dos mais insignificantes (*op. cit.* 2016).

Nesse contexto, os recursos tecnológicos, quando bem usados, podem colaborar para a abordagem dos conteúdos e proporcionar um avanço para a construção de novos conhecimentos, promovendo, assim, a melhor aprendizagem de estudantes e professores (MACHADO, 2012; NASCIMENTO et al., 2016). Dentre os recursos tecnológicos, destacam-se os filmes cinematográficos. Estes potencializam o tratamento menos convencional dos assuntos estudados, e favorecem a contextualização dos conceitos e uma compreensão da realidade de forma mais abrangente (NAPOLITANO, 2013; COSTA; BARROS, 2017).

Nessa conjuntura, diversos trabalhos, como de Nascimento e Meirelles (2015); Costa e Barros (2017); Machado e Meirelles (2018) destacam a utilização

de filmes cinematográficos como uma estratégia eficiente no ensino de ciências. Nesse cenário, a ficção científica, cujo gênero literário constitui um vínculo intrínseco entre o real, o imaginário e a narrativa, se impregnam da realidade e da produção científica (GOMES-MALUF; SOUZA, 2008).

Desse modo, o uso de obras filmicas, como o gênero ficção científica, pode ser um aliado para a aprendizagem de conteúdos de Genética, pois permite discussões de situações e dilemas vivenciados ou não pela humanidade, e plausíveis por não se preocuparem com o detalhamento técnico-científico (NASCIMENTO, 2017; MARTINS, 2019).

Assim, neste artigo, apresenta e propõe-se uma estratégia didática, para estudantes do Ensino Médio, tendo como objeto de pesquisa a análise sobre a obra filmica “Contágio” (2011). Tal ferramenta pode facilitar a mediação de questões bioéticas, com interfaces no ensino de Genética, com atualizações sobre a recente pandemia, causada pelo novo coronavírus, SAR-CoV-2 e sobre os debates gerados pelo tema.

SINOPSE DO FILME

“Contágio” é um filme de Ficção Científica que retrata como um vírus misterioso contaminou uma cidadã norte-americana na China, provavelmente, a partir de um animal silvestre. No filme, o vírus fictício se chama MEV-1 e retrata cada fase da transmissão do agente infeccioso que, inicialmente, é similar a uma gripe, mas apresenta um rápido avanço e uma alta taxa de mortalidade. Além do cenário de uma pandemia, a obra ilustra outras consequências da doença.

Lançado no ano de 2011, escrito por Scott Z. Burns, dirigido por Steven Soderbergh e protagonizado por Matt Damon, Jude Law, Kate Winslet, Laurence Fishburne, Marion Cotillard, Gwyneth Paltrow, Bryan Cranston, Jennifer Ehle e Sanaa Lathan, o filme revela a corrida de autoridades e cientistas para descobrir

a cura para a doença, testes de medicamentos, métodos de prevenção, desenvolvimentos de vacina, entre outros.

Concomitantemente, há, também, a investigação sobre os últimos passos e trajetos da paciente zero, Beth Emhoff (Gwyneth Paltrow), para buscar a origem da infecção. Apresenta, também, as diferentes reações dos setores da sociedade.

O contexto do filme pode ser comparado com o contexto da pandemia, causada pelo novo coronavírus, exemplificando como uma doença poderia se espalhar pelo globo no século XXI, e como um vírus desconhecido poderia intervir no comportamento político e social do planeta. O filme apresenta elementos teóricos que se aproximam das vivências sociais, desde o início da pandemia, com o novo coronavírus.

SOBRE A COVID-19

A COVID-19 é uma doença infecciosa, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) (OPAS, 2020). A pessoa infectada pode apresentar sintomas clínicos que vão desde infecções assintomáticas a quadros graves (BRASIL, 2021). A doença foi denominada por Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (ICTV) (GORBALENYA et al., 2020).

Os coronavírus constituem uma grande família de vírus comuns em diversas espécies de animais, incluindo as aves e os mamíferos (FEHR; PERLMAN; 2015). Dificilmente, os coronavírus que contaminam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV (BRASIL, 2021). Normalmente, os coronavírus são doenças respiratórias leves, parecidas com um resfriado comum. A maioria dos coronavírus estão relacionados a síndromes gripais e, nos últimos anos, dois deles foram responsáveis por epidemias, causando a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG). Em 2003, surgiu a

epidemia SARS, em Hong Kong, na China, com cerca de 10% de letalidade (KUIKEN et al., 2003). Posteriormente, em 2012, manifestou-se a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS), com 30% de letalidade (GROOT et al., 2013). Já o novo coronavírus é uma nova cepa do vírus, identificada, pela primeira vez, em humanos, na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China, em dezembro de 2019 (HUANG et al., 2020).

O SARS-CoV-2 é integrante da família viral *Coronaviridae*, e esta é dividida em gêneros baseados em características genéticas: Alphacoronavírus e Betacoronavírus, cujos membros contaminam mamíferos e Gammacoronavirus e Deltacoronavirus, os quais contaminam tanto aves quanto mamíferos. O SARS-CoV-2 é um β-coronavírus (subgênero Sarbecovírus, Subfamília Orthocoronavirinae) (ZHU et al., 2020). Formado por RNA (ácido ribonucleico), como material genético, apresenta forma parecida a uma coroa quando visto ao microscópio eletrônico (RICHMAN; WHITLEY; HAYDEN, 2020).

A Covid-19 é uma doença cujas características clínicas e epidemiológicas, ainda, estão em fase de investigação (WU; MCGOOGAN, 2020). Considerada como um dos maiores desafios de saúde pública do último século, a disseminação da pandemia da doença COVID-19, assim como sua contenção, está ligada a políticas públicas, uso de recursos e ações que propiciam mudanças sociais e econômicas (OLIVEIRA; PRADO; CHAVES, 2020). Assola a humanidade na contemporaneidade, tornando-se uma preocupação mundial (RODRIGUES, 2020).

Com mais de 600 milhões de casos e número de mortes superior a 6 milhões e 500 mil no mundo, até o momento da escrita do presente artigo, segundo a Universidade Johns Hopkins (2022), o novo coronavírus tem delineado uma série de estudos, os quais tentam conhecer o máximo possível sobre suas características biológicas, os padrões e as consequências da infecção (WONG et al., 2020; LIPSITCH, SWEDLOW; FINELLI, 2020). O

tratamento da Covid-19 passou por duas fases, cuja primeira etapa administraram-se medicamentos e intervenções hospitalares, para atenuar sintomas e, posteriormente, a administração de vacinas em toda a população mundial (CORRÊA FILHO; RIBEIRO, 2021).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os sintomas iniciais da doença remetem a uma gripe comum, com variações de pessoa para pessoa, podendo se manifestar de forma branda, como uma pneumonia, pneumonia grave e síndrome respiratória aguda grave. A maioria das pessoas infectadas apresenta a forma leve da doença. Contudo, indivíduos com comorbidades preexistentes e idosos podem apresentar sintomas mais severos, com rápido agravamento, o que pode acarretar a morte (WHO, 2021).

BIOÉTICA E ENSINO DE GENÉTICA

De grande relevância, a temática bioética aborda discussões e decisões que dizem respeito à vida. Atualmente, com grandes avanços científicos, muitas experiências são praticadas e nem sempre há respeito pela dignidade humana ou de outros seres vivos. Vettorato, Müller e Silva (2019) esclarecem que, embora os progressos científicos causem maior esperança para a humanidade, criam-se várias contradições que devem ser cuidadosamente analisadas com o propósito de se manter o bem-estar e o equilíbrio das pessoas.

Ainda que o progresso produzido pela manipulação genética possa oferecer a redução do sofrimento humano com esperança de cura para diversas doenças, poderá, também, gerar inquietações e perplexidades frente às possibilidades da modificação da própria natureza humana, como melhoramento dos músculos, memória, escolha do sexo e outros (SANDEL, 2013). Nesse escopo, surge a necessidade de se refletir e posicionar-se, eticamente, a respeito das repercussões dos avanços científicos. Assim, compõe-se a bioética

como uma resposta da ética frente ao desenvolvimento científico, que, se utilizado de maneira consciente, auxiliará a sociedade em vários aspectos (VETTORATO; MÜLLER; SILVA, 2019).

Em relação à Genética, os resultados dos seus avanços, em especial a partir do começo da década de 1990, passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, quer seja por meio da mídia, quer seja pelo conjunto de iniciativas acadêmicas e de pesquisa para a difusão das informações e incentivo ao debate, cujas ações contribuem para o aprimoramento das políticas públicas voltadas para esse tema no país (ZATZ, 2016). Entretanto, as informações nas mídias sobre os avanços da Genética se mostram, muitas vezes, superficiais e são disseminadas rapidamente, não havendo um critério de distribuição de informações de acordo com o público a que se destina. Tal cenário não permite que a população tenha noção do limiar entre o desenvolvimento científico, as questões bioéticas envolvidas e notícias falsas sobre o tema (NASCIMENTO, 2017).

Em relação ao ensino de Genética, a difusão ampliada do conhecimento científico tem gerado um desafio constante e uma imensa responsabilidade, pois a compreensão de determinados conteúdos é indispensável para o entendimento do mundo contemporâneo. Casagrande (2006) afirma que, à medida que a ciência se populariza, é importante que o conhecimento científico se intensifique.

Em relação às informações que chegam à sala de aula, deve-se levar o estudante a ter uma visão mais crítica dos assuntos abordados na mídia — por exemplo, para que, assim, possa ter mais ferramenta para atuarativamente nas decisões — para além de simples observador dos fatos. Libâneo (2011) afirma que, para se enfrentar os desafios do desenvolvimento acelerado da tecnologia e da ciência, bem como do relativismo moral, é necessário um investimento massivo para a educação escolar e a formação docente. Krasilchik (2016)

destaca que o debate de novos temas exigirá do docente uma relação próxima com a comunidade, de modo que possam ser considerados, na sala de aula, temas realmente relevantes, significativos e que possibilitem a busca pela melhoria da qualidade de vida.

Nesse contexto, com o intuito de auxiliar professores de Biologia que atuam no Ensino Médio, este artigo traz como proposta uma ferramenta didática para o ensino de Genética em interface com a bioética e a recente pandemia causada pelo novo coronavírus, com base no filme “Contágio” (2011).

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a organização das atividades, planejou-se uma proposta didática, que compreende “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). O objetivo principal dessa proposta didática é apresentar aos estudantes algumas questões bioéticas, no campo da genética, considerando os dados da pandemia do coronavírus, atual, e a abordagem lúdica com base na reflexão e análise de uma obra filmica.

Nesse contexto, a sequência foi estruturada em quatro momentos, divididos a saber: 1) breve diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática; 2) exibição do filme, com informações para os estudantes sobre os elementos que podem ser evidenciados na obra; 3) discussão em grupos, direcionada com base em aspectos que deveriam ser observados no filme; 4) avaliação final sobre a atividade realizada.

APLICAÇÃO DA PROPOSTA EM SALA DE AULA

A seguir, apresentam-se algumas possibilidades de trabalho em relação ao contexto escolar, ao educador. Recomenda-se que o professor assista à obra filmica previamente e adapte a proposta didática ao tempo disponível e ao nível de interatividade da turma. Da mesma forma, sempre que possível, estimular os alunos para a criação de novas propostas, bem como a construção de novos saberes.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

1^a Etapa (10 a 15 min) – conhecimento prévio

Sugere-se, anteriormente à exploração do filme, que o educador explique aos alunos a atividade que será realizada. Recomenda-se, também, que levante, juntamente aos estudantes, as preferências de gêneros de filmes, frequência com que os veem e objetivos pelos quais o assistem. É importante informar aos alunos que obras de ficção científica não têm a função de apresentar fatos científicos fidedignos, mas que podem ser usados para discutir temas científicos.

Uma maneira de começar a refletir é pedir que os estudantes respondam questões gerais como:

- 1) O que são mutações genéticas?
- 2) Qual a relação da genética com vacina?
- 3) O que é bioética para você?

2ª Etapa (40 a 50 min) – explorando o filme

Atividade 1: explorando o vírus

Essa atividade tem por objetivo contextualizar a doença COVID-19 em relação às principais características e ao modo de reprodução dos vírus Sars-CoV-2, sua evolução genética, com base em mutações e pontos principais sobre a transmissão e vias de prevenção.

O professor poderá perceber que a abordagem dos conceitos em Biologia não se limita ao filme. Portanto, acrescentaram-se outras perguntas ao debate.

- 1) Qual a estrutura dos vírus?
- 2) Do que é constituído o material genético dos vírus?
- 3) Como se contrai o vírus apresentado no filme?
- 4) Como os vírus se multiplicam?

Atividade 2: a genética e o novo coronavírus

O objetivo desta atividade refere-se à construção do conceito de mutação e ao papel desta para a diversidade genética dos vírus, analisando os impactos em relação à produção de vacinas.

No filme “Contágio”, a epidemia foi provocada pelas consequências do desmatamento em uma floresta chinesa, o que levou os morcegos a conviverem em áreas onde os porcos eram criados, os quais seriam consumidos pelas pessoas. O vírus fictício era uma combinação de vírus encontrados no porco e no morcego.

As comparações genômicas sugerem que o coronavírus é o resultado de uma recombinação entre dois vírus diferentes: um próximo ao vírus do morcego e outro mais próximo ao vírus do pangolim. É uma combinação entre dois vírus preexistentes (WU et al., 2020).

1) O genoma do SARS- Cov -2 foi sequenciado por pesquisadores chineses, os quais evidenciaram que se trata de um vírus RNA.

a) Qual a função dessa molécula?

b) O que é genoma?

2) A mutação faz parte da estrutura e rotina de qualquer vírus, especialmente os que são formados por Ácido Nucléico (RNA).

a) O que as mutações podem ocasionar no vírus?

b) As mutações são benéficas para o vírus? Explique.

c) Qual a relação entre mutação e seleção natural?

Esse tema ratifica que a taxa de mutação em vírus RNA é maior que em vírus DNA. Dessa forma, os coronavírus podem sofrer maiores taxas de mutações. Tais mutações ocasionam variantes com características diferentes e na sintomatologia e capacidade de infecção (OKTAY et al., 2021).

3) Em “Contágio”, pesquisadores conseguem produzir e distribuir uma quantidade limitada de vacinas, fabricadas em, apenas, 90 dias. Em relação ao coronavírus, a partir de pesquisas anteriores, foi possível fabricar vacinas que estão sendo testadas e aprimoradas a cada dia.

Essa tarefa busca trazer e reforçar o conceito de que uma maneira eficaz de diminuir a circulação viral e, consequentemente, de controlar a pandemia é a aplicação da vacina, seguindo as recomendações dos setores especializados da ciência e de controle de doenças (KNOLL; WONODI, 2021).

Essa tarefa busca trazer e reforçar o conceito de que uma maneira eficaz de diminuir a circulação viral e, consequentemente, de controlar a pandemia é a aplicação da vacina, seguindo as recomendações dos setores especializados da ciência e de controle de doenças

4) No CDC, a Dra. Ally Hextall, ao divulgar o código genético do MEV-1 para o Dr. Ellis Cheever, alerta que o vírus está mudando e se adaptando muito

rapidamente ao hospedeiro ser humano. O que ela chamou de “mudança” é conhecido como mutação, ou seja, uma alteração que ocorre no material genético. Essas alterações são espontâneas e raras. Qual a relação do que ela intitulou de “mudança” com adaptação?

A questão supracitada permite a compreensão de que a mutação envolve processos de adaptação do vírus, que se torna mais eficiente em invadir as células e, com isso, aumenta o seu poder de disseminação (NUNES; DINIZ FILHO; TELLES, 2021).

Atividade 3: O COVID – 19: Que vírus é esse?

No filme, apesar de a doença ser fictícia, alguns sintomas são semelhantes à infecção e à transmissão por coronavírus durante a pandemia de Covid-19, estabelecida por outros vírus.

O objetivo desta atividade é relembrar os pontos mais importantes abordados pelo filme; e, por meio dos debates, esclarecer dúvidas e fixar o seu conteúdo.

Há muitas semelhanças entre a trama vivida na ficção e a realidade existente na atualidade.

1) Qual a semelhança entre o vírus do filme e o Sar-CoV-2, em relação à origem do contágio e/ou transmissão para os seres humanos?

2) Beth volta para sua casa e conta ao seu marido que não se sente bem, mas acredita que seja, apenas, cansaço e a mudança de fuso-horário. Considerando as cenas do filme, enumere alguns sintomas ocasionados pelo vírus fictício que se assemelham com o novo coronavírus?

3) O vírus MEV-1, causador da epidemia fictícia, presente no filme, causa sintomas diferentes em relação ao novo coronavírus? Explique.

4) Jason Bourne, o marido de Beth, é exposto ao vírus, mas não tem sintomas aparentes. Estudos sugerem que pessoas assintomáticas com Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, transmitem a doença. Explique a importância do isolamento.

Para Alves (2020), as ações preventivas, como o isolamento social, podem diminuir a transmissão do vírus, por meio da minimização do contato entre pessoas infectadas e aquelas consideradas saudáveis, ou entre indivíduos com altas taxas de propagação sobre aqueles com baixa ou nenhuma taxa de propagação. Desse modo, a medida pode diminuir a possibilidade de propagação da doença, também, por pessoas assintomáticas (OLIVEIRA; LUCAS; IQUIAPAZA, 2020).

5) No filme “Contágio”, há outros aspectos muito parecidos com o que ocorreu durante a pandemia causada pelo novo coronavírus Sar-CoV-2. Relembre, pelo menos, três situações que aparecem no filme e que são semelhantes ao que se vive na pandemia atual (e real).

A ficção científica é uma narrativa que demonstra uma relação peculiar entre o conhecido e o desconhecido, não se preocupando com a previsão do futuro de forma coerente e sistematizada, mas como um mundo imaginário. Portanto, tal gênero não é uma profecia da ciência, mas carrega elementos da realidade e da produção científica para se fazer ficcional e real frente à opinião pública (GOMES-MALUF; SOUZA, 2008).

Atividade 4: ética e informação na Ciência

Essa atividade tem como objetivo incentivar o estudante a reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico, além de avaliar os perigos da desinformação e notícias falsas.

Provavelmente, um dos componentes mais interessantes de “Contágio” é como a epidemia repercutiu na sociedade, representada na obra fílmica. Em uma das cenas, o Dr. Ellis Cheever, membro Centro de Controle de Doenças dos EUA, afirma que “Com o pânico, o vírus será o menor de nossos problemas”.

1) Alan Krumwiede é um jornalista freelance que acusa a Organização Mundial da Saúde (OMS) e os líderes mundiais de esconder a cura da doença, em denúncias realizadas em seu blog. Ele, também, declara que se curou do vírus usando um remédio, cuja eficácia, ainda, não havia sido comprovada pela OMS, o qual se esgotou nas farmácias. Há alguma semelhança entre o filme e o cenário atual do novo coronavírus? Explique.

A temática supracitada pode enredar uma boa discussão com os estudantes sobre a desinformação no contexto da pandemia do Covid 19. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020), há um aumento exponencial de informações relacionadas ao assunto e, parte delas, inverídicas e, às vezes, manipuladas. Assim, encontrar fontes confiáveis torna-se difícil (OPAS, 2020).

2) Em “Contágio”, durante uma entrevista na televisão, Krumwiede divulgou que o Dr. Cheever avisou, secretamente, a amigos e familiares, para que deixassem Chicago antes da cidade entrar em quarentena. O que você acha da atitude do Dr. Cheever? Fale mais sobre isso.

A questão acima reforça a discussão sobre o Princípio da Justiça ou da Equidade. Este é um dos princípios da bioética, ligado à igualdade de tratamento entre as pessoas, por parte da equipe de saúde e do estado. Este refere-se às políticas públicas de saúde (DRUMOND, 2011).

3) Os cientistas, liderados por Cheever, desejam acelerar os conhecimentos sobre os detalhes da doença e querem conceder informações para a população, mas o governo pretende ocultar certos dados para não causar

pânico nas pessoas e está disposto a preservar setores da economia e da saúde. Você acha que a atitude do governo está correta? Explique.

A temática supramencionada sugere uma reflexão bioética juntamente aos estudantes sobre a importância da transparência do acesso à informação para o controle social das ações governamentais para o enfrentamento de pandemias. Zattar (2020) afirma que o crescimento de uma doença infecciosa, em escala global, tem como um dos efeitos o aumento na quantidade de informações sobre o assunto, pois inúmeras pessoas têm interesse no tema. A autora alerta, ainda, que desconsiderar o conhecimento científico em meio ao aumento do volume de informações pode permitir que surjam mais informações falsas, podendo causar crises na saúde pública e insegurança para a população (ZATTAR, 2020).

4) A Dra. Hextall, responsável pelo desenvolvimento de vacina contra a MEV-1, testou o composto em si mesma. Você acha isso seguro? Explique?

5) O Professor Ian Sussman, da Universidade da Califórnia em São Francisco, ignorou as ordens do Dr. Cheever, que tinha mandado destruir suas amostras, e conseguiu cultivar o MEV-1 usando células de morcego. Juntamente à Dra Ally Hextall, ele se tornou um dos principais responsáveis pelos avanços rumo à cura.

Você acha que ele agiu corretamente?

Quais os riscos da atitude do pesquisador?

No contexto da pandemia do novo coronavírus, o assunto citado pode motivar abordagens bioéticas sobre os riscos de uma possível violação das medidas de biossegurança, causando eventuais acidentes ou uma falha processual, resultando na infecção de funcionários durante o manuseio de amostras ou de animais. Alguns autores corroboram essa afirmação, e analisam situações em que funcionários foram contaminados com base em amostras manipuladas em laboratório (KIMMAN et al., 2008; MARZIALE et al., 2013).

Sugere-se que, ao final das atividades, seja realizada uma rodada de avaliação geral, com os discentes sobre a exibição do filme e as atividades desenvolvidas, a fim de se verificarem aspectos positivos e negativos, indícios de aprendizagem e sugestões de recursos ou novos temas que os estudantes identifiquem como relevantes para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado sobre Bioética tem como papel principal suscitar reflexões sobre os efeitos do avanço da Ciência no mundo contemporâneo, entre outros. Nesse escopo, o desenvolvimento científico, no campo da genética, tem desvelado a divergência entre as transformações com base no progresso científico e na maturidade das discussões sobre seus impactos na vida dos seres humanos e demais seres vivos no planeta. Os desafios e impasses desencadeados no enfrentamento da pandemia de Covid-19 são permeados por questões bioéticas, políticas e sociais que não podem ser negligenciadas em sua abordagem na sala de aula. Por tais características, aprender Genética no Ensino Médio pode permitir a compreensão sobre os aspectos éticos envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico, bem como em relação a outros conteúdos inseridos na disciplina de Biologia.

Ressalta-se que a ferramenta pedagógica proposta neste artigo não pôde ser avaliada no contexto escolar, uma vez que, ainda, se atravessa o período de ensino em modelo remoto até a conclusão desta etapa. Contudo, mesmo em uma versão teórica, é possível inferir, com base na experiência das autoras na prática docente, que esta proposta didática é passível de promover e

facilitar a discussão sobre questões bioéticas com interfaces e atualização sobre as temáticas genética e a Covid-19.

Espera-se que docentes e discentes possam se apropriar desta proposta como um recurso motivador, a qual poderá contribuir para a reflexão e debate sobre questões bioéticas, permitindo aos estudantes maior questionamento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlio César Rabêlo; FERREIRA, Mayana Bonfim. Covid-19: reflexão da atuação do enfermeiro no combate ao desconhecido. **Enferm Foco**, v. 11, n. 1, p. 74-77, 2020. Disponível em:

<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3568/>

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia Moderna**. Ensino Médio, v. 3. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**: o que você precisa saber e como prevenir o contágio. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASAGRANDE, Grasiela de Luca. **A Genética Humana no Livro Didático de Biologia**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CORRÊA FILHO, Héleno Rodrigues; RIBEIRO, Alane Andrelino. Vacinas contra a COVID-19: a doença e as vacinas como armas na opressão colonial. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 5-18, 2021.

COSTA, Elaine Cristina Pereira; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. Fantasia versus realidade: explorando as potencialidades do cinema para o ensino de Ciências e Biologia. **Revista Práxis**, v. 8, n. 1 (Sup), 2016.

COSTA, Flávia Lage Pessoa da; Barros; Marcelo Diniz Monteiro de. Guia do educador para o filme "Planetados Macacos: A origem". **Pedagogia em Foco**, v. 12, n.8, p. 185-196, jul./dez., 2017. Disponível em:
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/26689/flaviacosta_barros_IOC_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em 06 fe. 2022.

DRUMMOND, José Paulo. Bioética, dor e sofrimento. **Ciência e Cultura**, v. 63, n. 2, p. 32-37, 2011.

FEHR, Anthony R.; PERLMAN, Stanley. Coronaviruses: an overview of their replication and pathogenesis. **Coronaviruses**, p. 1-23, 2015.

FONSECA, Erl Medeiros da; FRANCO, Ronan Moura. Em tempos de Coronavírus: reflexões sobre a pandemia e possibilidades de abordagem no Ensino de Ciências a partir da Educação CTS. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-19, 2020.

GOLDBACH, Tânia; SILVA, Beatriz dos Anjos F. S. da; ALVES, Willian; OKUDA, Laion Victor Oliveira; MERHY, Thiago Saide Martins; REIS, Sheila Albert dos. Nedicóide: um modelo didático para abordagem integrada da temática genética no Ensino Médio. **Revista da SBEnBio**, n. 7, 2014.

GOMES-MALUF, Marcilene Cristina; SOUZA, Aguinaldo Robinson de. A Ficção Científica e o Ensino de Ciências: o imaginário como formador do real e do racional. **Ciência & Educação**, Bauru, v.14, n.2, 2008.

GORBALENYA, Alexandre E.; BAKER, Susan C.; BARIC, Ralph; GROOT, Raoul J. de; DROSTEN, Christian; GULYAEVA, Anastasia A.; HAAGMANS, Bart L.; LAUBER, Chris; LEONTOVICH, Andrey M.; NEUMAN, Benjamin W.; PENZAR, Dmitry; PERLMAN, Stanley; POON, Leo; SAMBORSKIY, Dmitry; SIDOROV, Igor A.; GURPEGUI, Isabel Solá; ZIEBUHR, John. **Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: the species and its viruses—a statement of the Coronavirus Study Group**. 2020. Disponível em:
<https://www.biorxiv.org/content/10.1101/2020.02.07.937862v1.full.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GROOT, Raoul J.; BAKER, Susan C.; BARIC, Ralph S.; BROWN, Caroline S.; DROSTEN, Christian; ENJUANES, Luis; FOUCHIER, Ron A. M.; GALIANO, Monica; GORBALENYA, Alexander E.; MEMISH, Ziad A.; PERLMAN, Stanley; POON, Leo L. M.; SNIJDER, Eric J., STEPHENS, Gwen M.; WOO, Patrick C. Y.; ZAKI, Ali M.; ZAMBON, Maria; ZIEBUHR, John. Middle east respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV): announcement of the Coronavirus Study Group. **Journal of Virology**, v. 87, nº 14, p. 7790-7792, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3700179/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

HUANG, Chaolin; WANG, Yeming; LI, Xingwang; REN, Lili; JIANPING, Zhao, J.; HU, Y.; ZHANG, Li; GUOHUI, Fan; XU, Jiuyang; GU, Xiaoying; CHENG, Zhenshun; YU, Ting; XIA, Jiaan; WEI, Yuan; WU, Wenjuan; XIE, Xuelei; YIN, Wen; LI, Hui; CAO, Bin. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. **Lancet**, v. 395, n.10223, p.497-506, 2020.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. **Covid-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University, 2022**. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 07 de jan. 2022.

KNIPPELS, Marie-Christine PJ; WAARLO, Arend Jan; BOERSMA, Kerst Th. Design criteria for learning and teaching genetics. **Journal of Biological Education**. [s.l.]. v. 39, n. 03, p. 108-112, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00219266.2005.9655976>. Acesso em: 24 de jan. 2022.

KNOLL, Maria Deloria; WONODI, Chizoba. Oxford-AstraZeneca COVID-19 vaccine efficacy. **The Lancet**, v. 397, n. 10269, p. 72-74, 2021. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32623-4/fulltext?ltcid=](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32623-4/fulltext?ltcid=). Acesso em: 20 de out. 2022.

KRASILCHICK, M. **Práticas de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

KUIKEN, Thijs; FOUCHIER, Ron A.M., SCHUTTEN, Martin; RIMMELZWAAN, Guus F.; AMERONGEN, Geert van; RIEL, Debby van; LAMAN, Jon D.; JONG, Ton de; DOORNUM, Gerard van; LIM, Wilina; LING, Ai Ee; CHAN, Paul K.S.; TAM, John S.; ZAMBON, Maria C.; GOPAL, Robin; DROSTEN, Christian; WERF, Sylvie van der; ESCRIOU, Nicolas; MANUGUERRA, Jean-Claude; STÖHR, Klaus; PEIRIS, Joseph Sriyal Malik; OSTERHAUS, Albert D. M. E. Newly discovered coronavirus as the primary cause of severe acute respiratory syndrome. **The Lancet**, v. 362, n.º 9380, p. 263-270, 2003. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7112434/>. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

LEAL, Cristianni Antunes; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de; RÔÇAS, Giselle. O que estudantes do ensino médio pensam sobre genética? Concepções discentes baseada na Análise de conteúdo. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 5, n. 13, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortês, 2011.

LIPSITCH, Marc; SWERDLOW, David L.; FINELLI, Lyn. Definindo a epidemiologia de Covid-19 - estudos necessários. **Jornal de medicina da Nova Inglaterra**, v. 382, n. 13, pág. 1194-1196, 2020.

LOPES, Sônia.; ROSSO, Sérgio. **BIO. Ensino Médio**, v. 3. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MACHADO, Maria Helena. **Uso do vídeo como ferramenta no ensino de genética.** 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda. 2012.

MACHADO, Maria Helena; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Proposta de atividade didática utilizando o filme Jurassic World como recurso para o ensino de genética. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 5. 2018, Niterói. **Anais...** Niterói: Campus da Praia Vermelha UFF, 1998. p. 1-9. Disponível em:
<http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/venecienciassubmissao/VENECie ncias2018/paper/viewFile/577/516>. Acesso em: 24 out. 2022.

MARTINS, Tailur Mousquer. **A ficção científica na escola: perspectivas para o ensino das ciências.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2019.

MARZIALE, Maria Helena.Palucci; ROCHA, Fernanda Ludmilla Rossi; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz; CENZI, Camila Maria; SANTOS, Heloisa Ehmke Cardoso dos; TROVÓ, Marli Elisa Mendes. Organizational influence on the occurrence of work accidents involving exposure to biological material. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v.21, n.1, p.1-8, 2013.

KIMMAN, Tjeerd G.; SMIT, Eric; KLEIN, Michel R. Evidence-based biosafety: A review of the principles and effectiveness of microbiological containment measures. **Clinical Microbiology Reviews: Home**, v. 21, n. 3, p. 403-425, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda. **O Ensino do Genoma mediado por Filmes de Ficção Científica em Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro**. 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2017.

NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Conectando saberes e superpoderes para mediar tópicos em genética e saúde no ensino médio. **Revista Práxis**, v. 11, p. 47-56, 2015. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/26677/rosane_meirelles_etal_OC_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 24 de out. 2022.

NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de; SILVA, Madalena De Mello; NASCIMENTO, Rhonyffer Lacerda; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. Guia do Educador para o filme X-Men primeira Classe. **Revista Genética na Escola**, v.11, p.28, 2016.

NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda; SIQUEIRA, Andréa Espinola de; GÓES, Andréa Carla De Souza; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Tópicos em Genética no Ensino Fundamental: Concepções à luz de referenciais teóricos para a aprendizagem. In. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2015, Águas de Lindóia, SP. Atas do X ENPEC, v.1, 2015.

NUNES, Rhewter; DINIZ FILHO, José Alexandre Felizola; TELLES, Mariana Pires de Campos. Evolução em ação: lições de uma pandemia. **Genética na Escola**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 368–379, 2021. DOI: 10.55838/1980-3540.ge.2021.396. Disponível em: <https://geneticanaescola.emnuvens.com.br/revista/article/view/396>. Acesso em: 29 out. 2022.

OKTAY, Ebru Özkan; TUNCAY, SALIH; KAMAN, TUGBA; KARASAKAL, ÖMER FARUK; ÖZCAN, ÖZNUR ÖZGE; SOYLANIS, TUGCE; KARAHAN, MESUT; KONUK, MUHSIN. An update comprehensive review on the status of

COVID-19: vaccines, drugs, variants and neurological symptoms. **Turkish Journal of Biology**, v. 45, n. 7, p. 342-357, 2021.

Disponível em: <https://journals.tubitak.gov.tr/biology/vol45/iss7/1/>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Adriana Cristina; LUCAS Thabata Coaglio; IQUIAPAZA, Robert Aldo. O que a pandemia da covid-19 tem nos ensinado sobre adoção de medidas de precaução? **Texto Contexto Enferm.**, v. 29, e20200106, 2020. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0106>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Wender Antonio de; PRADO, Michel Cadenas; CHAVES, Sandro Nobre. Emergência de saúde pública pelo novo coronavírus: revisão bibliográfica. **Revista de Saúde-RSF**, v. 7, n. 2, 2020.

Organização Pan-Americana da Saúde. OPAS. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a covid-19**. 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52054>

PESSINI, Léo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul. (Org.). **Fundamentos da Bioética**. São Paulo: Paulus, 1996.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómes. **A aprendizagem e o ensino de ciências. Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução: Naila Freitas. 5^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICHMAN, Douglas D.; WHITLEY, Richard J.; HAYDEN, Frederick G. 4^a ed. **Virologia Clínica**. John Wiley & Sons, 2020.

RODRIGUES, Wellington Pereira. Coronavírus: um problema de saúde pública? **Scire Salutis**, v.10, n. 2, p. 18-25, 2020.

SANDEL, Michael J. **Contra a perfeição: ética na era da engenharia genética**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2013.

SILVA, Cirlande Cabral da; CABRAL, Hiléia Mmonteiro Maciel; CASTRO, Patrícia Macêdo de. Investigando os obstáculos da aprendizagem de genética básica em alunos do ensino médio. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 718-737, 2019.

SILVA, Paulo Fraga. **Bioética e valores:** um estudo sobre a formação de professores de ciências e biologia. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 214 f. 2008.

VETTORATO, Jordana Gabriele; MÜLLER, Nilvane Teresinha Ghellar; DA SILVA, Dejair Hartmann. Bioética: vida humana como objeto de experiência científica. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, v. 4, n. 7, p. 57-53, 2019. Disponível em:
<https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/80>. Acesso em: 26 out. 2022.

WONG, Ho Yuen Frank; LAM, Hiu Yin Sonia; FONG, Ambrose Ho-Tung ; LEUNG, Siu Ting; CHIN, Thomas Wing-Yan, LO, Christine Shing Yen; LUI, Macy Mei-Sze; LEE, Jonan Chun Yin. Frequency and Distribution of Chest Radiographic Findings in COVID-19 Positive Patients. **Radiology**, v. 296, n. 2, p. 72-78, 2020.

World Health Organization – WHO. **Coronavirus disease (COVID-19).** Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 20 dez. 2021.

WU, Zunyou; MCGOOGAN, Jennifer M. Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in China: summary of a report of 72 314 cases from the Chinese Center for Disease Control and Prevention. **Jama**, v. 323, n. 13, p. 1239-1242, 2020.

WU, Di; WU, Tiantian; Liu, Qun; Yang, Zhicong. The SARS-CoV-2 outbreak: What we know. **International Journal of Infectious Diseases**, v. 94, p. 44-48, 2020. Disponível em: [https://www.ijidonline.com/article/S1201-9712\(20\)30123-5/pdf](https://www.ijidonline.com/article/S1201-9712(20)30123-5/pdf). Acesso em: 12 mai. 2022.

ZATTAR, Marianna. Competência em Informação e Desinfodemia no contexto da pandemia de Covid-19. **Liinc em Revista**, [S. I.], v. 16, n. 2, p. e5391, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5391. Disponível em:
<https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5391>. Acesso em: 30 out. 2022.

ZATZ, Mayana. **Genética:** a escolha que nossos avós não faziam. 1. ed. 2011. 3. reimp. São Paulo: Globo, 2016.

ZHU, Na; ZHANG, Dingyu; WANG, Wenling; LI, Xingwang; YANG, Bo; SONG, Jingdong; ZHAO, Xiang; HUANG, Baoying; SHI, Weifeng; Lu, Roujian; NIU,



e-ISSN: 2177-8183

Peihua; ZHAN, Faxian; et al. A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. **The New England Journal of Medicine**. 2020.

FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROINDÚSTRIA: IMPLICAÇÕES NA VIDA DOS EGRESSOS

TECHNICAL TRAINING IN AGROINDUSTRY: IMPLICATIONS IN THE LIFE OF THE GRADUATE STUDENTS

FORMACIÓN TÉCNICA EN AGROINDUSTRIA: IMPLICACIONES EN LA VIDA DE LOS GRADUADOS

Izabel de Lima Cavalcanti

izabel.cavalcanti1@gmail.com

Mestra em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido - PPGDiDes/Univasf
Pedagoga – IF Sertão PE

Geida Maria Cavalcanti de Sousa

geida.cavalcanti@gmail.com

Doutora em Psicologia - UFES

Docente dos mestrados Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido Universidade Federal
do Vale do São Francisco e em Psicologia - Univasf

Jorge Luis Cavalcanti Ramos

jorge.cavalcanti@univasf.edu.br

Doutor em Ciência da Computação (UFPE)

Docente do Colegiado de Engenharia de Computação (UNIVASF)

Ilana Pereira Bandeira

ilanapbandeira@gmail.com

Graduada em Psicologia - UNIVASF

Especialista em Psicologia Hospitalar - FAVENI

Especialista em Saúde Coletiva - ESP/CE

Queila Andrade Haine Campos

queilahaine7@gmail.com

Graduada em Psicologia - Univasf

RESUMO

Esta pesquisa analisou as implicações pessoais e profissionais na vida dos egressos de um curso técnico de agroindústria. Para tanto, foi realizado um estudo com concluintes e/ou diplomados no período de 2015 a 2017. A pesquisa do tipo exploratório-descritiva, com uma abordagem qualitativa, apresenta informações obtidas por meio de questionário e entrevistas. Os resultados apontam que menos de 6% dos egressos atuam na área técnica, mas, ainda assim, mais de 80% deles fazem uma boa avaliação do curso. Conclui-se, portanto, que as

implicações de um curso técnico na vida de egressos não se resumem a questão da empregabilidade, uma vez que o conhecimento apreendido agrupa valores.

Palavras-chave: Ensino Técnico. Inserção Profissional. Satisfação Pessoal.

ABSTRACT

This research analyzed the personal and professional implications in the life of the graduate students the technical of a course of agroindustry. A study was carried out with alumni of the course, graduating and/or graduate students from 2015 to 2017. The exploratory-descriptive research, with a qualitative approach, had the information obtained through a questionnaire and interviews. The results indicate that less than 6% of the graduates work in the technical area, but still, more than 80% their make a good evaluation of the course. It is concluded, therefore, that the implications of a technical course in the life of graduates are not limited to the issue of employability, since the knowledge apprehended aggregates unmeasurable personal values.

Keywords: Technical Education; Professional Insertion; Personal Satisfaction.

RESUMEN

Esta investigación analizó las implicaciones personales y profesionales en la vida de los egresados de un curso técnico de agroindustria. Para ello, se realizó un estudio con concluyentes y/o diplomados en el período de 2015 a 2017. La investigación del tipo exploratorio-descriptivo, con un enfoque cualitativo cuantitativo, presenta informaciones obtenidas por medio de cuestionario y entrevistas. Los resultados apuntan que menos del 6% de los egresados actúan en el área técnica, pero, aún así, más del 80% de ellos hacen una buena evaluación del curso. Se concluye, por lo tanto, que las implicaciones de un curso técnico en la vida de egresados no se resumen la cuestión de la empleabilidad, una vez que el conocimiento aprendido agrupa valores.

Palabras clave: Educación Técnica. Inserción Profesional. Satisfacción personal.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, a educação escolar tem se revelado como o núcleo orientador para o desenvolvimento social, constituindo, assim, como o pilar essencial na estruturação de uma sociedade na qual a justiça e a democracia

estejam presentes, tornando-a assim mais humana. Dessa forma, o comprometimento com uma educação de qualidade, igualitária e contextualizada, deve pautar-se no querer fazer de todo educador. Freire (2000) já afirmava que a educação escolar tem um papel substancial na transformação da sociedade, ressaltando que sem ela não tem como haver mudanças na coletividade. Assim, comprehende-se que é, principalmente, na produção do conhecimento que se pode assegurar o desenvolvimento científico, tecnológico e social de uma comunidade.

Em conformidade com esse pensamento, é que se comprehende a importância de buscar o fortalecimento das ações relativas à educação e à administração pública, com vistas ao desenvolvimento regional. Nesse âmbito, destacam-se as atividades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que, sistematizadas pelo Inciso V, Art. 7º da Lei nº 11.892/2008 da Rede dos Institutos Federais, traz convencionado, em seus objetivos, o estímulo e o apoio a projetos educacionais que visem à geração de emprego e renda, objetivando a independência do indivíduo para que, assim, possa contribuir com o crescimento da sua comunidade. (BRASIL, 2008). Determina-se que, cada Instituto deverá ter um importante papel no crescimento da sua região, alicerçado na criação de cursos voltados ao aperfeiçoamento das potencialidades econômico-regionais, gerando tecnologia, conhecimento e crescimento.

Dessa forma, a fim de cumprir o seu papel como política pública no empenho de busca pela melhoria dos arranjos produtivos locais de cada região, alguns anos após a criação dos Institutos, o Ministério da Educação – MEC, mediante a Portaria nº 1.291/2013, instituiu as normas para a organização e expansão dos mesmos (MEC, 2013), acolhendo assim, as exigências por uma educação profissionalizante vinculada à pesquisa e à extensão. Com isso, entre outros, surgiram os Centros de Referência, que têm, em relação à educação profissional e tecnológica, o objetivo de desenvolver novos planos, programas e projetos. Diante disso, o IF Sertão-PE, que tem sua sede administrativa na cidade de Petrolina, possuindo hoje um total de sete

Campi, criou os Centros de Referências de Afrânio, Sertânia e Petrolândia, cujas atividades foram iniciadas no ano de 2014, para o lançamento de cursos técnicos e cursos de Formão Inicial e Continuada (FIC).

O IF Sertão-PE encontra-se localizado na região do semiárido nordestino, apresentando, nos municípios com mais de nove milhões de habitantes, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que alterna de Muito Baixo a Baixo em, aproximadamente, 60,09% dos municípios que constituem o semiárido nordestino, conforme dados da rede Articulação no Semiárido Brasileiro. (ASA, 2018). Ainda, consoante com a rede ASA, o IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, dos municípios do Semiárido possuem média inferior à do Brasil (0,727). O IDH examina as circunstâncias de vida de uma população, por meio de três dados primários do desenvolvimento humano: longevidade (expectativa de vida), educação (avaliada pelo índice de matrícula na totalidade dos níveis de ensino e pela taxa de analfabetismo) e renda (obtido pela renda nacional bruta - RNB) per capita. Essas dimensões possuem a mesma relevância no índice, numa variação de zero a um, sendo assim apresentado: desenvolvimento humano baixo, IDH até 0,499; entre 0,500 e 0,799 é médio e, acima de 0,800, é alto (PNUD, 2012).

A partir desse contexto, comprehende-se a importância da promoção de uma educação que tem o desenvolvimento local e regional como finalidade. Entende-se esse desenvolvimento como um melhoramento nas condições de vida dos indivíduos, privilegiando, especialmente, as populações mais carentes e que residem em regiões com pouca oferta de educação e de emprego.

As cidades de Afrânio e Petrolina, apesar de se encontrarem localizadas na mesma região, semiárido brasileiro, com uma distância aproximada de apenas 107 km, possuem diferenças profundas entre elas: tamanho, população, IDHM, economia e outros. A realidade vivenciada na cidade de Petrolina, sede do IF Sertão-PE, evidencia-se pela fruticultura irrigada, impulsionadora de um grande dinamismo na economia da região. Num outro contexto, na cidade de funcionamento

do Centro de Referência de Afrânio, a agricultura e a pecuária desenvolvida são de sequeiro, destacando-se a produção leiteira. Dessa forma, faz-se muito desafiadora a atuação do Instituto, no desenvolvimento de ações que possam assegurar a geração de saberes a partir da prática interativa e substantiva a favor do progresso local, daí o interesse na pesquisa sobre os impactos do Curso Técnico em Agroindústria na vida dos egressos.

Justificativa

Ao apresentar os Institutos Federais como política pública, a Secretaria de Educação Tecnológica, explicita que:

a política pública estabelece-se no compromisso de pensar o todo como aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras) (SETEC, 2010, p. 19).

Depreende-se, a partir do exposto, a indispensabilidade da permanente averiguação acerca das ações planejadas para cada Instituição, a observar se estão alcançando ou não os objetivos propostos para tal fim, pois toda e qualquer instituição e, em especial a pública, deve ter como plano de gestão a avaliação dos resultados do seu trabalho, como forma de aperfeiçoamento contínuo do seu desempenho e de investigação da eficiência na atribuição de recursos públicos, no cumprimento do papel social a que se estabelece.

Essa avaliação deve constituir-se numa etapa indispensável para o seu crescimento, pois o *feedback* é o elemento que permite a identificação das áreas que apresentam tanto as limitações como as potencialidades e, somente conhecendo esses aspectos, principalmente advindos dos seus principais usuários, nesse caso, o discente egresso, é que se construirá um instrumento significativo para o processo de revisão do planejamento e aperfeiçoamento das ações desenvolvidas pela instituição. Sobre isso, Silva, Bastos, Ribeiro e Peixoto (2017) apontam que uma universidade comprometida com o acompanhamento contínuo de

seus egressos, apresenta um pensamento crítico e uma habilidade para investigar, questionar e propor novas ações objetivando o alcance de sua função social.

É essa sondagem que apontará se o projeto pedagógico do curso necessita de alterações, se o curso ofertado se encontra de acordo com os anseios da comunidade e se a formação foi considerada de qualidade pelos discentes. Entende-se, portanto, que, o conhecimento e a análise da avaliação realizada pelo egresso de todo o contexto educacional, poderá fornecer os dados necessários a análise do trabalho executado pela Instituição e, com isso, o aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico, bem como do gerenciamento administrativo do orçamento público empregado na realização de determinado curso.

Ao discorrer sobre a importância do conhecimento da qualidade do ensino ofertado pelas instituições de ensino e do nível de aprendizagem obtido, como forma de assegurar a melhoria na qualidade de ensino, Figueiredo (2018) expõe que é atribuição de toda comunidade educativa debater e analisar o ensino como meio de aprimorar a sua atuação.

Assim, considerando o objetivo “analisar as implicações pessoais e profissionais na vida dos egressos decorrentes da formação recebida, mediante o Curso Técnico de Agroindústria em duas cidades do Semiárido”, e, ainda, a indispensabilidade de contextualização, a fim de situar o leitor com informações relevantes ao entendimento de algumas abordagens que se pretende expor nesse trabalho, entendeu-se como pertinente tratar dos seguintes tópicos: caracterização das cidades: Petrolina e Afrânio; educação Tecnológica no país e os cursos oferecidos nas cidades de Petrolina e Afrânio e uma breve apresentação da revisão bibliográfica realizada. Finalmente, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa e na sequência, a apresentação dos resultados e discussões.

Contextualização

Caracterização das Cidades: Petrolina e Afrânio

Como já citado anteriormente, as cidades polos – Afrânio e Petrolina, nas quais o Curso Técnico em Agroindústria foi ofertado no período de 2014 a 2017, apesar de estarem geograficamente próximas no território, são distintas em vários aspectos. Para melhor compreensão e visualização das diferenças existentes, apresentam-se algumas informações pertinentes na Tabela 1.

Tabela 1: Apresentação de dados do IBGE das cidades de Petrolina e Afrânio.

Dados/Índices	Cidades	
	Petrolina	Afrânio
População (Censo 2010)	293.962	17.586
População Urbana	219.296	5.861
População Rural	74.666	11.725
Salário Médio Mensal dos Trabalhadores Formais [2015]	2,1 Salários Mínimos	1,5 Salários Mínimos
Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade [2010]	97 %	98,7 %
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Anos Finais do Ensino Fundamental [2015]	4,5	3,5
IDHM 2010 (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal)	0,697	0,588

Fonte: IBGE (2018a; 2018b).

Constatase, a partir dos dados apresentados na Tabela 1, que as duas cidades apresentam diferenças expressivas, que podem interferir diretamente na vida dos egressos do curso, no que diz respeito às oportunidades de emprego e à continuidade dos estudos a partir da sua conclusão.

Com o processo de interiorização dos Institutos, favorecendo a oferta de cursos profissionalizantes em várias localidades, o ponto mais abordado e evidenciado nos documentos que versam sobre as finalidades de sua expansão é a colaboração para o progresso regional e local. Dessa forma, há um reconhecimento da importância da educação nesse processo, constituindo num expediente de ação política e de reorganização, embora se reconheça a indispensabilidade de outras políticas públicas que contribuem no desenvolvimento de uma comunidade.

Educação Tecnológica no país e os cursos oferecidos nas cidades de Petrolina e Afrânio

No decurso da sua história no Brasil, a educação profissional e tecnológica, vem passando por diversas transformações, sempre relacionadas a períodos específicos da economia brasileira e a políticas de desenvolvimento econômico.

A partir de 2006, com a construção de sessenta novas unidades de ensino pelo Governo Federal, deu-se início a primeira etapa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, visando à implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados que não existiam tais instituições e, também, em periferias de metrópoles e em municípios dos interiores dos estados que se localizavam distantes dos grandes centros urbanos. O objetivo era cooperar com o desenvolvimento local e regional, compreendendo desenvolvimento local como as condições de vida mais satisfatórias de uma população (SETEC, 2010, p. 14).

Em 2007, veio a segunda etapa de ampliação da rede, com a previsão de implantação de mais 150 unidades de ensino e a perspectiva de oferta de um total de 180 mil vagas na educação profissional e tecnológica. Em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, iniciou-se o planejamento para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Rede Federal de Educação encontra-se, atualmente, integrada por 38 Institutos Federais, distribuídos em todos os estados brasileiros, sendo um total de 661 *Campi* em funcionamento. Além desses, também, incorporam, a essa rede, outras instituições que não se afiliaram aos Institutos Federais, mas que, no entanto, também ministram cursos de formação profissional em todos os níveis, sendo 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II, dois Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, e uma Universidade Tecnológica (MEC, 2016).

O *Campus* Petrolina Zona Rural, integrante do IF Sertão-PE, teve sua origem de constituição como Escola Agrotécnica Federal, em 1988, tendo sido posteriormente transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina e, posteriormente, acompanhando as transformações da educação tecnológica do país, foi integrado ao IF Sertão-PE. O *Campus* Petrolina Zona Rural está localizado no Projeto Senador Nilo Coelho (Zona Rural de Petrolina), oferecendo cursos técnicos nas modalidades: Ensino Médio Integrado, subsequente ao Ensino Médio, Bacharelado e de Pós-graduação *lato-sensu*, e, ainda, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Por intermédio da Resolução nº 11/2014, do Conselho Superior do IF Sertão-PE, foi autorizada a criação do Centro de Referência de Afrânio, com sua administração funcional ligada ao *Campus* Petrolina Zona Rural. O centro está localizado na zona urbana da cidade de Afrânio e nele foram ofertados os seguintes cursos: Técnico em Agroindústria, Informática, Zootecnia (na modalidade subsequente) e cursos FIC em Operador de Computador e Assistente Administrativo.

Em 2014, quando foi dado início ao funcionamento das ações do Centro de Referência de Afrânio, os cursos ofertados ocorreram mediante os recursos financeiros disponibilizados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Assim, as despesas advindas da contratação de pessoal e aquisições, que possibilitavam a oferta dos cursos, eram custeadas com o

orçamento do programa. A prefeitura de Afrânio, em contrapartida, disponibilizava o espaço físico e arcava com as contas de água, energia e também, com as despesas do transporte para os estudantes que não residiam na sede e para a realização de algumas visitas técnicas.

Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2011, o Pronatec surgiu como mais um instrumento para assegurar aos trabalhadores e estudantes, o ingresso à educação técnica de qualidade, com a finalidade de promover a democratização mediante o incremento do acesso. (EDUCA MAIS BRASIL, 2020).

Posteriormente, devido à descontinuidade do Pronatec e à consequente falta de recursos para a sua manutenção, as atividades do Centro de Referência de Afrânio limitaram-se à promoção de alguns cursos FIC.

Revisão Bibliográfica

Observa-se um crescente interesse na realização de estudos que tem como público alvo os egressos das instituições de ensino decorrente do reconhecimento desse público como convededores do contexto educacional da instituição, tendo, portanto, mais propriedade para apresentarem propostas que venham a somar no aprimoramento das ações institucionais. No geral, nessas pesquisas são abordados três aspectos dominantes, sendo eles: inserção dos egressos no mercado do trabalho; satisfação do egresso com a formação recebida e a efetividade da educação profissional e desenvolvimento socioeconômico regional.

Promovendo a avaliação de cursos sob a ótica da inserção do egresso no mercado de trabalho, destacam-se os estudos de Matos, Vieira e Lima (2017), no *Campus Guanambi* do IF Baiano; a pesquisa de Soares (2016), aplicada no *Campus Planaltina* do IF Brasília, e os estudos de Andrade e Barbosa (2017), com concluintes de cursos técnicos do *Campus Morrinhos* do IF Goiano, no qual se incluíram ainda, as empresas da cidade com ramo de atuação relacionada com os cursos ofertados pelo Instituto.

Do ponto de vista de avaliação dos cursos mediante a análise da satisfação do egresso com a formação recebida, registra-se a pesquisa realizada por Sampaio e Almeida (2013), que foi produzido junto a diplomados procedentes do *Campus Salvador* do IF Bahia, tencionando entenderem a visão que esses tinham referente à formação recebida e à capacidade de absorvimento desses profissionais pelo mercado de trabalho. Nessa perspectiva, também, registram-se o estudo de Cancian (2016), com o curso de nível médio integrado Técnico em Agropecuária ofertado pelos *campi* Agropecuários de Colorado do Oeste e Ariquemes do IF de Rondônia e, ainda, a pesquisa de Santos, Costa e Malerba (2015), desenvolvido com tecnólogos, oriundos do *Campus São Paulo* do IF de São Paulo, do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo.

Dentro de uma perspectiva direcionada a verificar as contribuições da educação profissional para o desenvolvimento regional, verifica-se o estudo de Sampaio (2013), desenvolvido com diplomados, representantes institucionais e com atores (representantes da Federação dos Municípios de Estado do Rio Grande do Norte, da Federação das Indústrias do Estado do RN, das Câmaras dos Dirigentes Lojistas - CDL e dos escritórios regionais do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE), das localidades contempladas com os novos *Campi* do IF do Rio Grande do Norte e, por fim, a pesquisa de Nunes (2018), realizada com egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo, do *Campus Restinga*, do IF Rio Grande do Sul.

A partir da revisão realizada, verificou-se que os instrumentos mais utilizados nesse tipo de pesquisa com egressos são o questionário *online* e a entrevista. O questionário é considerado como um meio propício ao alcance de um elevado número de participantes e a entrevista torna-se essencial, quando se quer alcançar aspectos mais complexos que não têm como serem abordados e alcançados pelo questionário.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa de natureza exploratório e descritiva buscou, inicialmente, obter informações a fim de permitir a aproximação do pesquisador ao tema de estudo. Para tanto, procedeu-se com uma revisão da literatura com a mesma temática, permitindo, a partir do conhecimento apreendido, planejar com mais propriedade as demais fases da pesquisa. Em seguida, diante da necessidade de retratar, o máximo possível, o assunto objeto do estudo, apresentando todas as suas particularidades, foi realizado um estudo de todo o material obtido de forma descritiva (RAMPAZZO, 2002).

Nesse estudo, a abordagem qualiquantitativa foi empregada como parâmetro metodológico, por entender que somente dessa forma seria possível alcançar todos os objetivos propostos para esse estudo. Sobre a utilização da abordagem qualitativa e da abordagem quantitativa na mesma pesquisa, Minayo e Sanches (1993) defendem que há possibilidade da utilização das duas abordagens de forma complementar, uma vez que, segundo os autores, não há contradição entre essas, considerando que a primeira aborda questões relacionadas às crenças, aos valores, às representações, opiniões e atitudes; a segunda atua com indicadores quantificáveis tanto na coleta como na análise de dados por meio de técnicas estatísticas.

Nesse estudo, considerou-se como critério de inclusão dos participantes, os egressos concluintes ou diplomados no período de 2015 a 2017, do Curso de Agroindústria, provenientes do Campus Petrolina Zona Rural e do Centro de Referência de Afrânio do IF Sertão-PE. Como critérios de exclusão, não participaram da pesquisa aqueles que já tinham feito outro curso técnico; concluintes e/ou diplomados antes do período estabelecido. Dessa forma, tendo sido definido a população alvo da pesquisa, considerou-se, como método estatístico para a seleção da amostra, a Amostragem Aleatória Simples, possibilitando, assim, oportunidades iguais de participação (APPOLINÁRIO, 2012).

Na coleta de dados, utilizaram-se questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos. O questionário empregado foi validado por Nunes, Lima, Andriola, Lavor e Aragão (2017), designado “Questionário Egressos – Campus da UFC em Quixadá e Sobral”, sendo disponibilizado por Nunes (2016) e adaptado para esta pesquisa, considerando tratar-se de um recurso básico que atendia aos objetivos propostos. O questionário utilizado foi composto por questões fechadas e abertas, ordenadas em quatro blocos, com as seguintes dimensões: perfil do egresso; o egresso no mercado de trabalho; o egresso durante a formação e, adequação entre a formação técnica e os atuais requisitos do mercado de trabalho.

Para viabilizar o acesso ao questionário, foi encaminhado um *e-mail* para os 71 egressos aptos a participarem do estudo, com o convite para que pudessem colaborar como participantes da pesquisa e com o *link* de acesso à ferramenta do *Google Formulário*. Ao acessar o *link*, inicialmente, apresentava-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Dessa forma, tão somente após a leitura do TCLE e anuênciа de participação o egresso respondia ao questionário.

Diante de vários *e-mails* retornados como contato inexistente, buscou-se manter a comunicação também por meio de telefone e, até mesmo, pelo *Whatsapp*, sendo averiguado também, que na sua grande maioria, os números encontravam-se desatualizados. Essa fase da pesquisa transcorreu de fevereiro a maio de 2019.

À medida que se obtinha a participação do egresso, constatava-se a anuênciа nos questionários respondidos, em cooperar, também, como participante da entrevista, sendo essa alternativa apresentada como a última questão do instrumento. Na sequência, manteve-se contato por telefone para agendar o dia, horário e o espaço de realização da entrevista.

No que se referem aos preceitos éticos, o projeto de pesquisa foi remetido ao Comitê de Ética do IF Sertão-PE, sendo autorizado por meio do Parecer do CEP nº 3.108.624.

Ao final, esse estudo obteve a cooperação de 18 egressos do *Campus Petrolina Zona Rural* (CPZR) e 33 do Centro de Referência de Afrânio (CRA), assim, alcançando o percentual de 71,83% do público alvo.

Com o propósito de assegurar o anonimato dos participantes, os depoimentos das entrevistas aqui utilizados, estão identificados no texto pela configuração (Egresso 1 - CPZR, Egresso 2 - CPZR e Egresso 1 - CRA, Egresso 2 - CRA e assim sucessivamente). A sigla CPZR refere-se ao egresso do *Campus Petrolina Zona Rural* e CRA aos egressos do Centro de Referência de Afrânio. Os depoimentos foram transcritos na íntegra, sem correções gramaticais.

Considerando tratar-se de uma pesquisa com abordagem qualquantitativa, a entrevista abrangeu os dados que foram examinados na concepção qualitativa e que não foram abordados ou esclarecidos no questionário. Para tanto, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com questões previamente definidas, que serviram de eixo orientador ao seu desenvolvimento. A entrevista foi realizada com 17 egressos, sendo 10 do CRA e sete do CPZR.

O estudo dos dados foi realizado consoante o referencial da Análise de Conteúdo, compreendendo, inicialmente, a pré-análise de todo o material coletado, mediante a leitura flutuante, seguida de leituras aprofundadas para a realização da tabulação, codificação e classificação das categorias temáticas de análise (BAPTISTA; CAMPOS, 2007; FRANCO, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados estão organizados em dois tópicos, um sobre o perfil do egresso e, outro, sobre a formação, percepção e atuação dos egressos.

Perfil dos participantes da pesquisa

Tendo em conta os elementos levantados na pesquisa, constatou-se que os egressos do Curso de Agroindústria das duas unidades de ensino são, na sua

grande maioria do sexo feminino, perfazendo um percentual de 82% do total. Situação diferente foi observada na pesquisa de Matos, Vieira e Lima (2017), igualmente realizada com egressos do Curso de Agroindústria, observando-se a ocorrência de um percentual de 50% para cada sexo.

Considerando a faixa etária, verifica-se que a maior percentagem de egressos, das duas unidades de ensino, tem entre 21 e 26 anos, perfazendo um percentual de 80% da amostra estudada, seguido da faixa de 27 a 31 anos, correspondente a 13% do total. Situação essa, presumível, para egressos de um curso técnico subsequente, considerando que para ingresso nessa modalidade, é imprescindível ter finalizado o ensino médio. Verifica-se que 68% dos egressos são solteiros, representando assim a maioria.

No que concerne à cidade de residência, foi averiguado que 50% dos egressos do *Campus Petrolina Zona Rural* e 67% do Centro de Referência de Afrânio, permanecem residindo na mesma cidade em que cursou o ensino técnico. Percebeu-se ainda que 78% do público estudado residiam em imóvel urbano no período da pesquisa.

Quanto aos dados relativos ao nível de escolaridade dos genitores, nas duas realidades examinadas, tanto da cidade de Petrolina, quanto da cidade de Afrânio, constatou-se que a maioria dos pais dos egressos possui baixa escolaridade, tendo em vista que mais de 50% não têm escolaridade ou estudaram somente o ensino fundamental incompleto.

Averiguando a escolaridade das mães, encontra-se situação análoga a dos pais, principalmente, na cidade de Afrânio, com percentual também acima de 50%, com o nível de escolaridade abaixo ao ensino fundamental completo.

Percebeu-se uma pequena diferença, na realidade de Petrolina, uma vez que o número de mães com escolaridade entre o ensino fundamental completo e o ensino superior, chega a aproximadamente 66%, enquanto o percentual de pais sem escolaridade e com o ensino fundamental incompleto é de 55%.

No tocante à renda mensal familiar, há diferenças entre a realidade da família dos diplomados das duas unidades de ensino. A renda média mensal da família dos egressos do Centro de Referência de Afrânio é de até R\$ 1.000,00 para 75% do total pesquisado. Enquanto, para a família dos egressos do Campus Petrolina Zona Rural, esse limite de renda é observado em 55% dos casos.

Essa diferença na renda familiar dos pais residentes em Petrolina, dos moradores de Afrânio, pode encontrar justificativa na própria dinâmica das duas cidades que, em consonância com o exposto anteriormente, apresentam extensivas diferenças socioeconômicas.

Formação, percepções e atuação dos egressos

Com a finalidade de proporcionar uma melhor compreensão, nesse tópico, os resultados estão dispostos em cinco subtópicos, nos quais são apresentados os dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas.

Mudanças ocorridas na vida de egressos do Curso Técnico em Agroindústria, a partir dos conhecimentos apreendidos durante a formação técnica

Nos itens do questionário que correspondiam à identificação de mudanças ocorridas na vida de oriundos do Curso Técnico em Agroindústria, a partir dos conhecimentos apreendidos durante a formação técnica, mediante perguntas do questionário com a escala de *Likert*, grande parte dos alunos concentrou as suas respostas na opção “concordo totalmente”, conduzindo a uma percepção de que os saberes desenvolvidos ajudaram na construção de uma trajetória profissional e também pessoal. Além do mais, constatou-se, por depoimento da maior parte dos entrevistados a afirmação, de que a experiência do curso foi uma motivação para prosseguimento nos estudos em sua área de formação, consoante se verifica na Tabela 2.

Tabela 2: Disposição das categorias de análise extraídas a partir das respostas dos egressos para as questões 1 e 2

Questão/Categorias	Egressos CPZR	Egressos CRA
	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência
Questão 1: Os conhecimentos obtidos durante o Curso Técnico estão lhe auxiliando em algum aspecto? Fale sobre isso.		
Contribuição percebida pelo uso em atividades cotidianas	1	5
Contribuição percebida mediante a constituição de novas perspectivas de vida		1
Contribuição percebida ante a aplicação dos conhecimentos na atividade profissional	2	4
Contribuição percebida pela base propiciada para compreensão de matérias em curso superior	3	2
Percepção da utilização do conhecimento apreendido restrita a atuação profissional	1	1
Percepção percebida pelo estímulo em continuidade na mesma área da formação técnica	4	5
Questão 2: Dos conhecimentos que foram vivenciados durante o curso, tem algum que você consegue colocar em prática na sua vida cotidiana?		
Apropriação dos conhecimentos no uso cotidiano	7	9

relacionado a boas práticas na alimentação

Apropriação dos conhecimentos percebidos apenas no uso
no ambiente de trabalho

1

Fonte: elaborada pelos autores, 2019.

Leal Neto (2018) encontrou resultados parecidos, no curso médio-técnico em Geologia do Campus Salvador do IF Bahia, onde grande parte dos egressos mencionou que o ensino técnico ampliou as chances de incorporação no mercado de trabalho e ainda, para aspirar ao ingresso no ensino superior. Situação parecida foi encontrada por Costa (2015), no qual os egressos do curso técnico integrado de Agropecuária do Campus Ariquemes do IF de Rondônia, deram continuidade ao processo formativo matriculando-se em um curso de graduação. Não obstante, Costa (2015) encontrou fatores associados além da motivação para aprender, como o discurso de que ainda não estão preparados para um mercado de trabalho competitivo ou que o salário de técnico não é tão atraente quanto o de bacharel.

No que diz respeito aos participantes das entrevistas, nas quais as perguntas foram mais direcionadas a verificar a percepção deles sobre o aproveitamento dos conhecimentos na dinâmica da vida diária, 90% dos entrevistados declararam que conseguem fazer essa conexão, apontando situações em que aplicam esses conhecimentos. Essa situação ressalta a importância de uma proposta pedagógica que considere a singularidade e as marcas socioculturais dos sujeitos. Mohr (2014), apesar de ter identificado relações positivas entre o acesso à educação e a admissão no mundo do trabalho, também, observou entraves para o crescimento da agroecologia de um curso técnico concluído no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Fraiburgo-SC. Para Mohr (2014), essas dificuldades aconteceram devido à falta de maior apropriação dos conhecimentos, revelando que a formação técnica, embora necessária, demonstrou-se insuficiente para a difusão da agroecologia no âmbito dos assentamentos de reforma agrária, demandando assim, a combinação de outros elementos que não estão no domínio da formação escolar.

103

Destaca-se aqui, alguns aspectos que se sobressaíram pela análise realizada, quanto à aplicação dos conhecimentos apreendidos nas atividades cotidianas, tendo sido relacionada, principalmente, a questões de cuidados com a alimentação e em atividades profissionais, como se pode depreender dos depoimentos de participantes das entrevistas realizadas:

Tem assim a questão de boas práticas, boas práticas na hora de manipular os alimentos, a higiene que a gente tem que ter, porque alimento é algo que contamina muito fácil e que pode, através dessa contaminação ser muito prejudicial pra saúde da gente. (Egresso 5 CPZR).

Sim, com certeza, ajuda bastante. Primeiro que assim, quando se trata de alimentação né, então assim é importante, porque é uma coisa pra saúde. (Egresso 7 CRA).

Existe sim, porque, no meu trabalho, as matérias que envolveram o curso, muita coisa envolve o setor onde eu trabalho, porque tem que, lá, tem coisas que tem a ver com o curso, como controle de qualidade, lá a gente olha a temperatura da fruta, o grau Brix, tudo, tudo tem a ver com o curso, em questão de higienização e sanitização também. (Egresso 10 CRA).

Reconhece-se, também, a importância do curso como base de aspiração para ascender a novos níveis de ensino e, assim, oportunizar à procura de cursos universitários, segundo depoimento do egresso:

Mesmo eu não estando trabalhando na área específica do curso, mas mesmo assim eu percebi que o curso me ajudou muito, mesmo nessa outra área que eu trabalho. [...] o curso me deu um suporte pra querer tá sempre aprendendo mais, de nunca ficar só com o curso, eu quero sempre evoluir mais. O curso me ajudou a perceber mais isso, que não pode ficar parado. (Egresso 2 CRA).

Circunstância idêntica foi observada na pesquisa com egressos do ensino técnico, desenvolvida por Oliveira, Moreira e Silva (2014) quando, ao relatarem sobre a aspiração dos alunos no que concerne aos cursos superiores, “mostra um amadurecimento dos mesmos, pois entendem que a formação técnica pode ser complementada pelo ensino superior” (OLIVEIRA; MOREIRA; SILVA, 2014, p. 157).

Grau de satisfação dos egressos em relação à formação recebida

A partir da análise realizada nas perguntas do questionário pertinentes à satisfação com a formação recebida, pode-se inferir que, de forma geral, foi explicitada uma boa avaliação dos aspectos submetidos para apreciação, sendo eles: esclarecimento do perfil do curso, análise da própria aprendizagem, planejamento, metodologia utilizada pelos docentes e relação estabelecida com os discentes. No entanto, não se pode deixar de considerar e destacar os aspectos em que os egressos manifestaram necessidade de medidas que visem ao aperfeiçoamento, como: maiores esclarecimentos acerca do perfil e objetivos do curso para os ingressantes; essa articulação acadêmica torna-se fundamental, visto que muitos jovens, ao matricularem-se no curso técnico profissionalizante, não têm o entendimento do contexto profissional a que o curso se vincula; e, construção efetiva, pelos docentes, do plano diário das atividades a serem realizadas, garantindo assim aulas mais dinâmicas, sistematizadas e, consequentemente, maior êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Na sentença “*Nunca pensei em desistir/abandonar o curso*” concordaram totalmente 72% dos egressos do CPZR e 61% dos egressos do CRA. Dentre os fatores apontados pelos egressos CPZR como motivos para a não finalização do curso no tempo previsto, estão: “*reprovação por nota em disciplinas, greve dos funcionários do IF Sertão-PE e atrasos nas aulas*”. Quanto aos egressos do CRA, os motivos para o atraso na conclusão do curso são: “*falta de recurso; a falta de professor para cumprir os horários; atraso no início do semestre letivo e, em algumas vezes, falta de professores e do meio de transporte que era pelo município*”.

Para aqueles que pensaram em evadir do curso, alguns dos motivos foram: saber da grande dificuldade para inserção no mercado de trabalho futuramente como técnico em Agroindústria e a falta da ajuda de custo para o transporte. França, Silva, Silva e Araújo (2018) veem como alternativa para conter os riscos de desistência a ampliação da assistência estudantil, o que demandaria um aumento de

recursos destinados ao apoio financeiro dos estudantes. Mohr (2014) também constatou algumas circunstâncias na escola que incidem diretamente nos resultados do processo pedagógico como: inadequação da estrutura física, diminuição de carga horária do curso e do corpo docente.

As situações apresentadas ratificam a pluralidade de elementos que envolvem o processo ensino-aprendizagem que, para muito além da preparação para uma futura profissão, envolvem questões complexas que se relacionam com o contexto sociopolítico e cultural, do educando.

Para a obtenção de mais informações que viessem a auxiliar na avaliação do grau de satisfação do egresso com a formação recebida, foram direcionadas duas perguntas na entrevista. Na primeira, foi indagado acerca dos motivos que os conduziram a participar do curso técnico profissionalizante, por entender que as razões dessa escolha têm reflexo na sua postura como aprendiz. Na segunda, o participante foi questionado a respeito da indicação ou não do curso para alguém, dessa forma, apresenta-se no Tabela 3, as categorias que apareceram da análise.

Tabela 3: Disposição das categorias de análise extraídas a partir da fala dos egressos para a questões 3 e 4 da entrevista

Questão/Categorias	Egressos CPZR	Egressos CRA
	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência
Questão 3: Quais foram as razões que o guiaram a fazer um curso técnico? E o de Agroindústria em específico		
Ingresso no curso na perspectiva de trabalho	2	3
Ingresso no curso aproveitando a oportunidade surgida	1	6
Ingresso no curso na perspectiva de abertura para novas possibilidades	5	
Ingresso no curso pela preparação para o trabalho em curta duração	2	2

Questão 4: Você recomendaria esse curso para alguém? Por quê?

Indicação justificada no reconhecimento da abertura de novas perspectivas de vida	5	8
Indicação fundamentada na credibilidade da Instituição		1
Não indicaria, considerando a restrição existente no mercado para a área	2	
Indicação fundamentada no reconhecimento da importância do conhecimento apreendido para cuidados com a alimentação		1
Indicação fundamentada na abertura de possibilidades de trabalho		1

Fonte: elaborada pelos autores, 2019.

Examinando as categorias provenientes da primeira questão, constata-se que, para os técnicos provenientes do Campus Petrolina Zona Rural, o fator determinante para a entrada no curso foi a perspectiva de abertura para novas possibilidades, enquanto que para os do Centro de Referência de Afrânio, o fator decisivo foi usufruir da oportunidade surgida. Esse resultado reflete, de certa forma, a realidade da localidade de residência dos egressos, enquanto na cidade de Petrolina, há um leque de oferta de cursos bem amplo, já na cidade de Afrânio essa oferta é profundamente restrita.

A baixa escolaridade, acrescida da baixa renda dos pais dos egressos, apresentadas anteriormente, parece estimular a busca por uma qualificação que ofereça possibilidades de avanço na qualidade de vida, o que encontra evidências em declarações dos egressos do CRA, nas quais expressam o afínco em aproveitar as oportunidades de oferta do curso.

No relatório apresentado por meio da Carta de Conjuntura do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Lameira, Carvalho e Corseuil (2019), ao tratarem da questão de rendimentos, expõem o seguinte:

O detalhamento por idade e grau de instrução indica que, pelo quarto trimestre consecutivo, os trabalhadores mais jovens e com ensino fundamental incompleto registram os piores resultados, com queda nos seus rendimentos reais. Ressalta-se também que, sob a ótica do ensino,

apenas os empregados com ensino médio completo apresentaram ganhos reais no último trimestre de 2018 (p. 16).

Essa constatação reforça a importância do investimento em educação, uma vez que essa se constitui na circunstância mais propícia de favorecer a melhoria de vida à população.

Quanto aos resultados da outra questão da entrevista, ou seja, a razão da recomendação do curso para alguém, ressalta-se a semelhança das respostas obtidas nas duas unidades de ensino, que justificaram a sua indicação, balizados no reconhecimento, na abertura de novas perspectivas de vida, conforme se depreende das falas que seguem:

Recomendaria, [...] por ser uma Instituição Federal, assim ela me oportunizou o conhecimento para várias coisas. Coisas que eu nunca imaginei, por exemplo, suporte para apresentar trabalho no Fórum Mundial de Educação e no CONNEPI, ocorrido em Rio Branco, no Acre. Assim, coisas que eu nunca imaginei que seria possível através da escola e, me proporcionou isso, né. (**Egresso 2 CRA**)

Com certeza. É uma área que eu gostei muito né, pra trabalhar com alimento, trabalhar na indústria e aí me fez também, me levou pra fazer o curso superior, que é o que estou cursando agora, que é Tecnologia em Alimentos. É uma área que eu quero me aprofundar. (**Egresso 5 CPZR**).

Relação entre a atuação profissional e a formação recebida no IF Sertão-PE

A partir dos resultados obtidos mediante aplicação do questionário, visando verificar a relação entre a atuação profissional e a formação recebida no IF Sertão-PE, verificou-se que a maioria dos egressos não tem ocupação profissional remunerada no momento. Além disso, ao esclarecer o principal motivo dessa situação, grande parte afirma que o fato se dá pela escassez de trabalho onde mora, sobretudo egressos do CPZR. Este resultado demonstra a realidade, também, observada nos estudos desenvolvidos por Carvalho (2017) e por Soares (2016), apontando que jovens qualificados se defrontam com uma série de obstáculos à empregabilidade, principalmente no que concerne à carência de vagas de trabalho, às habilidades exigidas pelo mercado de trabalho ou à ausência de experiência

profissional (entre outros aspectos), que é um requisito considerado importante para os futuros empregadores.

Ademais, corroborado pelos dados encontrados, pode-se reiterar que grande parte dos egressos da instituição considera que existe forte relação entre o que foi aprendido durante o curso e as imposições do mercado de trabalho. Também, nas questões com a escala *Likert*, a maioria discordou totalmente da afirmação “*tive que passar por algum treinamento ou requalificação para ingressar ou ao ingressar no mercado de trabalho*”. Tais dados apontam que o curso técnico em Agroindústria, oferecido pela instituição, está de acordo com aquilo que se almeja de um profissional da área, além de que demonstra a qualidade da formação ofertada.

Outro aspecto identificado por intermédio das entrevistas, especificamente, com os egressos do Campus Petrolina Zona Rural, foi que, dos sete entrevistados, cinco deles estão fazendo cursos superiores em áreas correlatas e relataram que o curso técnico foi determinante na escolha do curso superior e na motivação para prosseguir com os estudos.

Quanto aos entrevistados do Centro de Referência de Afrânio, apenas um dos quatro que estão trabalhando na área se dispôs a participar da entrevista, e pela sua fala, percebe-se a relevância do curso em sua vida:

Hoje, para você conseguir um emprego, entrar no mundo de trabalho, só com o ensino médio está complicado ainda, é muito complicado ainda, e um curso técnico ajuda você a ingressar no trabalho, no mundo de trabalho. [...] Quando eu concluir o ensino médio, a primeira coisa que eu pensei foi: vou sair, procurar emprego e estudar", vou trabalhar de dia e estudar de noite, mas aí eu consegui o curso. [...] Aí surgiu a oportunidade do curso, e eu consegui, graças a Deus! (**Egresso 10 CRA**).

Outro aspecto que chamou atenção no depoimento dos participantes, é a preparação do curso para o empreendedorismo, apreendidos e relatado por alguns egressos, conforme falas seguintes:

Especialmente para as pessoas que estão na região e não sabem muito sobre manga, uva, agronomia ou agricultura no geral, pra que elas comecem a abrir os seus horizontes, das amplas possibilidades, tanto na área rural, quanto na área industrial, quanto dentro das empresas, como dentro do *packing house* (...) com certeza também tem uma boa

possibilidade de ser um pequeno empresário, um pequeno empreendedor. (**Egresso 2 CPZR**).

Principalmente pra quem é aqui de Afrânio, porque é uma cidade que oferece bastante recurso pra isso. A terra do doce de leite, nós temos, querendo ou não, a chuva é pouca, mas nós temos muitos pés de umbus, nós temos o maracujá do mato. E isso aí é uma fonte, uma forma, quem é do interior principalmente, abrir muito mais a mente dessa pessoa pra ela querer fazer um projeto em cima disso, entendeu? (**Egresso 6 CRA**).

Índice de inserção no mercado de trabalho dos egressos das duas unidades de ensino

Dos 71 egressos participantes da pesquisa, apenas quatro deles declararam encontrar-se trabalhando na área, o que representa um índice de apenas 5,6% do total de formados. Em suas falas, alguns dos entrevistados sinalizam, que a causa do desemprego não está relacionada a uma provável formação deficitária, mas sim a questão do mercado de trabalho, conforme se verifica nas falas que seguem:

Olha, eu não tô dizendo nem que eu recomendo, nem que não recomendo, eu acredito que pra o mercado atual não tá favorável [...] é um bom curso, eu acredito que tenha mercado. Na verdade, a culpa não está, não é no curso né. A culpa está, digamos assim, no mercado atual, que não tem tantas oportunidades como deveria. (**Egresso 6 CPZR**).

Sim, recomendaria sim. Apesar de o mercado ainda não ser amplo aqui na região, mas eu recomendaria sim. É um curso muito bom! (**Egresso 5 CRA**).

A dificuldade constatada, nessa pesquisa, no que se refere à absorção pelo mercado local, dos profissionais do Curso Técnico, também, foi constatada em pesquisas como as de Barreto (2014), no Campus da cidade de João Câmara do IFRN; Matos, Vieira e Lima (2017), no Campus Guanambi do IF Baiano, e a pesquisa de Rodrigues, Fernandes, Santos, Lima Júnior e Silva (2017), no Campus Uruçuí do IFPI, especificamente para os egressos de Curso de Agroindústria.

Dessa forma, entende-se como necessária apresentar aqui, a atual situação do desemprego no país que, em conformidade com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de março 2019, alcança 12,7 milhões de pessoas e,

dessa população de desempregados, 26% estavam procurando emprego a mais de dois anos. (LAMEIRAS; CARVALHO; CORSEUIL, 2019).

Conforme apontado por pesquisadores do IPEA, o baixo nível de escolarização vem refletindo na permanência de uma alta e persistente taxa de desemprego, ocasionando o aumento no número de domicílios que afirmam não possuir renda de trabalho e nas residências com renda muito baixa (LAMEIRAS; CARVALHO; CORSEUIL, 2019).

Entende-se que quanto mais baixa for a escolaridade dos membros de uma família, mais suscetíveis tornam-se de viverem à margem da sociedade, sem nem mesmo ter as condições essenciais que viabilizem encontrar os meios para a sua subsistência, menos ainda de formas de assegurar uma ascensão social.

Dourado (LAVAREDA, 2019), em uma entrevista, defende que “nenhum país pode se desenvolver se a educação não for colocada como absoluta prioridade do Estado”. Por isso, ser extremamente importante o investimento numa educação de qualidade e democrática, já que é por meio dela que o jovem pode obter maiores possibilidades de se engajar no mundo do trabalho e vislumbrar uma ascensão social.

Principais problemas e potencialidades do Curso de Agroindústria do IF Sertão-PE, conforme os egressos

Com o intuito de obter informações referentes às potencialidades e fraquezas do curso, direcionaram-se duas questões na entrevista, a primeira voltada a compreender a percepção dos egressos quanto à aplicabilidade dos conhecimentos construídos no mundo do trabalho, e a segunda, de forma direta, pedia sugestões para aperfeiçoamento do curso. Na Figura 3, apresentam-se os resultados a partir da análise realizada, tanto das entrevistas quanto do questionário.

Tabela 4: Disposição das categorias de análise extraídas a partir da fala dos egressos para a questões 5 e 6 da entrevista e questão aberta do questionário

Questão/Categorias	Egressos CPZR	Egressos CRA
	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência
Questão 5 – Como você percebe os conhecimentos adquiridos por você no curso e aplicabilidade no mundo do trabalho?		
Percebe a aplicabilidade a partir de experiência vivida	2	2
Acredita na possibilidade de aplicação pelo empreendedorismo	1	2
Acredita na aplicabilidade caso haja conhecimento do profissional pelo mercado	4	2
Acredita na aplicabilidade	4	7
Questão 6 – Quais sugestões você daria para o aperfeiçoamento do Curso Técnico em Agroindústria do IF Sertão-PE?		
Modernização da infraestrutura predial	3	2
Oferta de um maior número de aulas práticas	8	13
Ampliação de aulas de análises laboratoriais	3	1
Disponibilização de bolsas para projetos de pesquisa e projetos de extensão	2	
Promoção de diálogo e parceria entre a Instituição formadora e empresas empregadoras da região	6	
Maior investimento em tecnologias	4	
Maior investimento e modernização da infraestrutura (equipamentos e insumos)	4	7
Realização de mais visitas técnicas	2	5
Inclusão de módulo de pós-colheita	1	3
Aperfeiçoamento na metodologia de ensino		2

Fonte: elaborada pelos autores, 2019.

Como se pode depreender nos dados apresentados na Tabela 4, os egressos, mesmo os que não se encontram trabalhando na área, acreditam na relação dos conhecimentos construídos no âmbito escolar com as atividades profissionais. Nesse aspecto, os resultados se assemelham com os da pesquisa de Carcian (2016), quando, em sua análise, ponderou que a questão da inserção do técnico no mercado de trabalho não se encontra, de fato, relacionada à qualidade do curso e, sim, a outros fatores, principalmente, às características socioeconômicas dos egressos.

Com relação às sugestões apresentadas pelos egressos, visando ao aperfeiçoamento do curso, evidenciam-se aqui as três questões mais apontadas: oferta de um maior número de aulas práticas; maior investimento e modernização da infraestrutura (equipamentos e insumos) e a promoção de uma maior interlocução e cooperação entre a Instituição de ensino e empresas empregadoras da região.

No estudo realizado por Vieira e Oliveira (2020), ao inquirir os respondentes acerca da abordagem dada pelos docentes, referente às matérias do eixo tecnológico, os investigadores registraram que “os respondentes se queixaram da exposição teórica das disciplinas e pouquíssima ou nenhuma prática [...] apontaram também a falta das visitas técnicas que ajudariam mais na compreensão da experiência” (p. 11), situação essa, que compromete o desempenho nas situações de trabalho.

Espera-se que a busca por ações que mitiguem as falhas indicadas pelos egressos seja uma prática constante na prática educativa. Assim, como sinalizado por Nunes *et al.* (2017), “apontar os aspectos frágeis observados na avaliação da inserção laboral de egressos não representa a ideia de considerá-lo como falho, mas, sobretudo, que se faz necessário pensar em medidas corretivas voltadas para o atendimento das expectativas identificadas” (p. 145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado e que resultou nesse artigo teve como objetivo primário analisar as implicações pessoais e profissionais na vida dos egressos, decorrentes da formação recebida, mediante o Curso Técnico de agroindústria. Levando-se em consideração todos os aspectos abordados, a partir dos elementos obtidos e analisados, comprehende-se que os objetivos pretendidos nesse estudo foram alcançados.

A partir dos conhecimentos construídos em sala, os egressos conseguem identificar atitude ou percepções diferenciadas, não apenas na forma modificada de fazer algumas coisas, mas também de alterações de posicionamentos perante algumas questões mais subjetivas na vida, a exemplo da questão motivacional para se empenhar por novas conquistas.

Quanto à satisfação com a formação recebida, de modo geral, pode se asseverar que os diplomados fazem avaliação positiva do curso. Entretanto, faz-se necessário revelar também os aspectos que foram apresentados por eles, como elementos que vêm interferindo no processo ensino-aprendizagem e que requerem uma atenção especial da instituição, a fim de promover as mudanças necessárias à otimização desse processo.

No tocante à relação entre o desempenho profissional com a formação adquirida e ainda, o problema da inserção no mercado de trabalho, foi constatado que menos de 6% dos egressos que colaboraram com a pesquisa, atuam na área técnica, por conseguinte, limitada a relação com a área da Agroindústria. Constatou-se ainda, que existe um número considerável de egressos do Centro de Referência de Afrânio, empregados em área distinta da sua formação e que a despeito dessa situação, não deixariam de indicar o curso para outras pessoas, manifestando com isso, o reconhecimento da importância da formação para o fomento de aspectos

alheios à preparação para o ingresso no mercado de trabalho e ainda, para a apresentação de uma avaliação positiva do curso.

Outro aspecto observado foi que um número considerável de participantes afirmou estar cursando uma graduação, demonstrando assim, que a procura por uma qualificação para além do curso técnico é uma possibilidade elevadamente considerada pelos egressos, dado que a apresentação de um currículo vasto é um critério cada vez mais imprescindível para o mercado de trabalho moderno.

No que concerne à indicação de recomendações para o aprimoramento do curso na percepção dos egressos, almeja-se um novo olhar, um estudo de todos os aspectos apresentados nesse trabalho, com o intuito de oportunizar o aprimoramento necessário. Destaca-se, aqui, a indispensável implementação de um mecanismo que possibilite uma permanente comunicação entre o IF Sertão Pernambucano e os seus diplomados, como forma de garantir o *feedback* das ações desenvolvidas e fomentar as imperativas melhorias. A falta de uma constante atualização dos contatos (nº de telefone e e-mail) dos egressos foi uma das limitações encontradas na etapa da coleta de dados. Aponta-se ainda, como salutar, a realização de estudos com egressos de outros cursos, a fim de se obter um panorama mais completo em nível de avaliação, fundamentando e legitimando, assim, o seu planejamento.

À face do exposto, conclui-se que o IF Sertão-PE, mediante a oferta do Curso Técnico em Agroindústria, tem conseguido contribuir para a promoção de alterações na qualidade de vida dos seus discentes.

Assim, considerando ser a educação uma política pública determinante para o desenvolvimento de uma sociedade, o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas pelas instituições públicas de ensino torna-se um compromisso indispensável para o progresso da região do semiárido brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. L. de; BARBOSA, N. B. Políticas Públicas de Educação Profissional e a Inserção de Egressos no Mercado de Trabalho. **Revista Trabalho & Educação**, v. 26, n. 2, p. 171-187, 2017.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência**: Filosofia e Prática da Pesquisa. 2a Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro. Semiárido – É No Semiárido Que A Vida Pulsa. **Asa Brasil**, 2018. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/semiarido>. Acesso em: 09 mar. 2018.
- BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. de. **Metodologias De Pesquisa Em Ciências**: Análises Quantitativa e Qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- BARRETO, M. A Rede Federal de Educação e sua expansão no Rio Grande do Norte: Uma análise do Campus do IFRN na cidade de João Câmara/RN. **HOLOS**, v. 4, p. 415-437, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 09 mar. 2018.
- CANCIAN, R. A. S. **Perfil e empregabilidade dos egressos dos Campi Agropecuários de Colorado do Oeste e Ariquemes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CARVALHO, J. G. **Compreender as experiências de desemprego nos jovens adultos qualificados**: o desafio da empregabilidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2017.
- COSTA, F. L. **Formação integrada no Instituto Federal de Ariquemes**: egressos, inserção no mercado de trabalho ou opção pelo ensino superior. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

LAVAREDA, A. 20 Minutos: desafios das universidades após corte de 30% no orçamento. Convidado: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado. *In:* TV Jornal. Apresentador: Antônio Lavareda. Recife: 2019. Disponível em: <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/20-minutos/2019/05/17/20-minutos-desafios-das-universidades-apos-corte-de-30porcento-no-orcamento-124074>. Acesso em: 18 mai. 2019.

EDUCA MAIS BRASIL (2020). **Pronatec 2020 - Tudo o que você precisa saber.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/pronatec>. Acesso em: 9 mar. 2018.

FIGUEIREDO, M. L. Características de um bom professor na percepção de universitários. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 8, n. 22, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4a Ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo – Sinopse Cidades 2010. [Panorama Afrânia/Pernambuco]. **IBGE online**, 2018a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/afranio/panorama>. Acesso em: 23 abr. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo – Sinopse Cidades 2010. [Panorama Petrolina /Pernambuco]. **IBGE online**, 2018b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/petrolina/panorama>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LAMEIRAS, M. A. P.; CARVALHO, S. S. de; CORSEUIL, C. H. L. (2019). Mercado de Trabalho. Publicação IPEA, n. 42, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/190320_cc_42_mercado_de_trabalho.pdf. Acesso em: 30 mai. 2019.

LEAL NETO, A. Á. V. **Entre diálogos e reflexões:** o que os egressos do curso médio-técnico em Geologia têm a dizer sobre formação humana? 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MATOS, E. B. L. de; VIEIRA, C. L. da S.; LIMA, R. C. S. (2017). Situação Profissional de Egressos: Estudo de Caso no IFBAIANO – Campi Guanambi. *In:* CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 4., 2017, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Centro de Convenções, 2017. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD_1_SA17_ID9250_16102017225412.pdf. Acesso em: 10 mai. 2018.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2010). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2018.

MEC – Ministério da Educação do Brasil. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013**. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Recuperado em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>.

MEC - Ministério da Educação do Brasil. (2016). Expansão da Rede Federal. **Portal Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MINAYO, M. C. de S., SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: ;Oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOHR, M. F. **A formação em agroecologia no MST/SC: Um olhar sobre os egressos do curso técnico da Escola 25 de Maio de Fraiburgo/SC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Agrossistema) –Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NUNES, M. B. **Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do curso técnico em guia de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-Campus Restinga**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NUNES, M. S. M. **A inserção dos egressos dos cursos de graduação na área de tecnologia da informação dos campi de interior da UFC no mercado regional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

NUNES, M. S. M.; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B.; LAVOR, J. F. de; ARAGÃO, F. E. F. de. Avaliando a Inserção de Egressos de Cursos de Graduação da Área de Tecnologia da Informação no Mercado de Trabalho Regional Brasileiro - Um Estudo em Campi de Cidades do Interior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 10, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, S.; MOREIRA, F.; SILVA, F. Perfil e expectativas dos alunos concluintes dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN, Campus Apodi. **HOLOS**, v. 5, p. 154-164, 2014.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2012). O que é IDH?. **PNUD Brasil**. Disponível em:

<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>.
Acesso em: 23 abr. 2018.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, M. A.; FERNANDES, R. S.; SANTOS, D. S. dos; LIMA JÚNIOR C. A.; SILVA, E. G. da. Repercussão dos Cursos Técnicos do IFPI na inserção de egressos no mercado de trabalho: Um estudo no Campus de Uruçuí. **Enciclopédia Biosfera**, v. 14, n. 26, p. 1532-1540, 2017.

SAMPAIO, R. L.; ALMEIDA, A. R. S. Teoria e prática na formação técnica: um estudo de caso com os egressos do Instituto Federal da Bahia. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 624-643, 2013.

SANTOS, G. E. de O; COSTA, B. V.; MALERBA, R. C. Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo: empregabilidade, perspectivas e percepções do egresso do IFSP. **Revista Turismo em Análise**, v. 26, n. 3, p. 719-742, 2015.

SANTOS, M. R. P.; FRANÇA, I. C. de; SILVA, I. R. da; SILVA, L. M. da; ARAÚJO, J. R. Itinerários dos egressos do nível médio integrado, IFBA - Campus Jacobina. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 69-82, 2018.

SILVA, L. da; BASTOS, A.; RIBEIRO, J.; PEIXOTO, A. Acompanhamento de egressos como ferramenta para a gestão universitária: um estudo com graduados da UFBA. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 10, n. 4, p. 293-313, 2017.

SOARES, S. D. **Educação profissional na perspectiva de inserção dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária subsequente do Instituto Federal de**

Brasília – Campus Planaltina no mercado de trabalho. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016.

VIEIRA, N. S.; OLIVEIRA, S. R. C. de. Abordagem Tecnológica no Ensino de Arquitetura e Urbanismo: perspectiva de recém-formados em instituição de Campos dos Goytacazes/RJ. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 10, n. 28, p. 1-24, 2020.

**A BIODIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS PADRONIZADORES DO
CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO**

***THE BIODIVERSITY IN THE STANDARDIZING DOCUMENTS OF THE
NATURAL SCIENCES CURRICULUM: CONCEPTS AND APPROACHES IN
THE FINAL YEARS OF MIDDLE AND HIGH SCHOOL***

***LA BIODIVERSIDAD EN LOS DOCUMENTOS DE NORMALIZACIÓN DEL
PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS NATURALES: CONCEPCIONES Y
ENFOQUES EN LOS AÑOS FINALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
EDUCACIÓN SECUNDARIA***

Estefane de Jesus Fiua
estefane_fiuza@hotmail.com
Licenciada em Ciências Biológicas
Professora do Centro Educacional Edite Nunes, Feira de Santana, BA

Alessandra Alexandre Freixo
aafreixo@uefs.br
Doutora em Ciências Sociais
Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

RESUMO

A biodiversidade pode ser considerada um dos conceitos centrais na área das Ciências Biológicas e a educação tem uma função importante na formação crítica e consciente dos estudantes sobre a temática e as problemáticas envolvidas em torno dessa. O termo biodiversidade, por ser um conceito polissêmico e integrador, pode gerar desafios para a sua abordagem no ensino de Ciências e Biologia. O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental que tem como objeto os orientadores e padronizadores curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Educacionais Complementares (PCN+) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e objetivou analisar as possíveis abordagens de biodiversidade

121

presentes nesses documentos oficiais da Educação Básica, fazendo uma análise documental da área de Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, evidenciando as propostas para o ensino. Como técnica de análise de dados, utilizamos o método de análise de conteúdo. Os resultados foram categorizados de acordo com as representações conceituais nas quais o tema biodiversidade pode ser explicado, levando em consideração o referencial teórico abordado no estudo. Constatamos que os documentos têm uma tendência em abordar a biodiversidade principalmente nos âmbitos biológicos e ecológicos. Os PCN, embora sejam documentos mais antigos, apresentam uma abordagem mais profunda da biodiversidade se comparados à BNCC. Foi possível notar que ao longo do tempo os documentos oficiais que orientam e padronizam o currículo nacional tendem a reduzir cada vez mais a importância da biodiversidade no Ensino de Ciências Naturais e de modo específico no Ensino de Biologia. De modo geral, os resultados da análise apresentam caminhos a serem investigados no ensino de biodiversidade nos documentos que orientam a Educação Básica brasileira, abrindo portas para o aprofundamento em pesquisas sobre esse assunto.

Palavras-chave: Biodiversidade, Padronizadores Curriculares Nacionais, Ensino de Ciências Naturais.

ABSTRACT

Biodiversity can be considered one the central concepts of the Biological Sciences field and education has an important role in the critical and conscious formation of the students about the topic and the issues surrounding it. The term biodiversity, for being a polysemic and all-embracing concept, can create challenges for its approach in the teaching of science and biology. This paper characterizes as a study of the analysis of the national curriculum guidelines – National Curriculum Parameters (PCN), Complementary Educational Guidelines (PCN+), National Common Curriculum Base (BNCC) – and aimed to analyze the possible approaches to biodiversity present in those official basic education documents, doing a documentary analysis of the Sciences of Nature field of the final years of middle school and high school, evincing the teaching proposals. As data analysis technique, we utilized the method of content analysis. The results were categorize according to the conceptual representations in which the biodiversity topic can be explained, taking in consideration the theoretical framework addressed in the study. We noticed that the documents have the tendency to approach biodiversity mainly in the biological and ecological scopes. The PCN, although being an older document, has a profounder

approach to biodiversity if compared to the BNCC. It was possible to notice that over time the standardizers tend to reduce more and more the importance of biodiversity in the teaching of Natural Sciences, and, in specific, the teaching of biology. Generally, the results of the analysis present paths to be investigated in the teaching of biodiversity in the documents that orient the Brazilian basic education, opening doors to the deepening in research about the matter.

Keywords: Biodiversity, National Curriculum Guidelines, Natural Sciences Teaching.

RESUMEN

La biodiversidad puede ser considerada uno de los conceptos centrales en el área de las Ciencias Biológicas y la educación tiene un papel importante en la formación crítica y consciente de los estudiantes sobre el tema en cuestión. El término biodiversidad, al ser un concepto polisémico e integrador, puede generar desafíos para su abordaje en la enseñanza de las Ciencias y la Biología. El presente trabajo se caracteriza por ser una investigación documental, cuyo objeto son las guías y normalizadores curriculares nacionales - Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), Lineamientos Educativos Complementarios (PCN+) y Base Común Curricular Nacional (BNCC) - y tuvo como objetivo analizar los posibles acercamientos a la biodiversidad presentes en estos documentos oficiales de Educación Básica, realizando un análisis documental del área de Ciencias Naturales en los Últimos Años de la Enseñanza Básica y Media, destacando las propuestas para la enseñanza. Como técnica de análisis de datos se utilizó el método de análisis de contenido. Los resultados fueron categorizados de acuerdo con las representaciones conceptuales en las que se puede explicar el tema de la biodiversidad, teniendo en cuenta el referencial teórico abordado en el estudio. Encontramos que los documentos tienden a abordar la biodiversidad principalmente en las esferas biológicas y ecológica. El PCN, aunque es un documento más antiguo, presenta un enfoque más profundo de la biodiversidad en comparación con el BNCC. Se pudo notar que con el tiempo los documentos oficiales que orientan y estandarizan el currículo nacional tienden a reducir cada vez más la importancia de la biodiversidad en la Enseñanza de las Ciencias Naturales y específicamente en la Enseñanza de la Biología. En general, los resultados del análisis presentan caminos a ser investigados en la enseñanza de la biodiversidad en los documentos que orientan la Educación Básica Brasileña, abriendo puertas para futuras investigaciones sobre este tema.

Palabras clave: Biodiversidad, Estándares Curriculares Nacionales, Enseñanza de las Ciencias Naturales.

INTRODUÇÃO

Considerando a importância do currículo, devemos compreender como ele se materializa na educação, pois não é uma construção neutra, todavia é sempre produzido com base em conflitos políticos, sociais, culturais e econômicos de cada época. Nesse sentido é que abordamos os documentos padronizadores de currículos, que atuam definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), elaborando objetivos, competências, habilidades e conteúdos que devem ser desenvolvidos no decorrer do processo de escolarização dos educandos.

Uma análise crítica dos documentos padronizadores curriculares coloca em discussão a importância de se pensar o currículo como uma dimensão política pela representação e significação que se constitui com ampla discussão e demanda atuação e vivência nas escolas, não se tratando de algo pronto que deve ser dado para a sua implementação nas escolas (RIBEIRO; ROCHA, 2017).

Nas últimas décadas, é possível constatar a ampliação do processo de padronização dos currículos da educação no Brasil. Essa crescente tentativa de padronização curricular vem ganhando forças através de documentos orientadores da educação, os quais estão muito relacionados ao crescimento de ideários produzidos no campo empresarial e de desenvolvimento econômico (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Esses documentos são produzidos a partir de conflitos culturais, econômicos e políticos e com discursos em nome do crescimento econômico.

Geralmente essas “reformas educativas estão associadas às alterações dos programas ou se apela a estas para modificar o rumo da educação formal, em períodos de crise” (MARTINS, 2002, p. 35). Assim, com as marcantes mudanças socioeconômicas e políticas no Brasil, recentemente ocorreu uma mudança curricular e, não por acaso, surge um novo modelo de documento educacional no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As padronizações sujeitam o trabalho docente às deliberações tomadas por técnicos e especialistas, desconsiderando a autonomia dos professores e das escolas, a realidade dos estudantes e seus ritmos de aprendizagem. Esses documentos, além de orientar as propostas curriculares das escolas, também orientam a elaboração dos livros didáticos e os sistemas de avaliação (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Visto que esses documentos se tornam modelos para que os sistemas de ensino elaborem seus currículos, presumimos ser importante analisar os conteúdos e as abordagens propostos por eles. Orientando-nos por esses elementos, optamos por abordar o tema biodiversidade, pois comprehende um conceito polissêmico, constituindo-se um assunto de extrema importância para a educação, principalmente no Ensino de Ciências e Biologia. A biodiversidade é entendida como um tema integrador que permite problematizar questões relacionadas à vida e desenvolver uma visão crítica sobre nossa existência e nossas ações no ambiente em que vivemos. Consideramos também que a biodiversidade se faz vigente em várias esferas da sociedade, extrapolando os interesses da comunidade científica, visto que envolve discussões sobre questões sociais, culturais, econômicas, políticas e éticas da vida dos cidadãos (GRANDI, 2016). Portanto, é significativo entender como o conceito de biodiversidade é problematizado nesses documentos padronizadores.

Segundo Orozco (2017), o conceito de biodiversidade possui um caráter polissêmico, sendo utilizado de forma abrangente por cientistas, políticos, professores, economistas, ambientalistas, entre outros, visando atender aos

objetivos e interesses diversos. Entretanto, um entendimento mais integral e amplo da biodiversidade admite que ela pode ser explicada de diferentes perspectivas. Orozco (2017) delimita em seu estudo diferentes âmbitos de explicação do conceito de biodiversidade (evolutivo; biológico-ecológico; conservacionista e cultural-político-econômico), bem como diferentes níveis hierárquicos em que a biodiversidade pode ser organizada (genético, espécies e ecossistemas). Dessa forma, o conceito de biodiversidade é percebido como integrador e polissêmico, podendo ser compreendido além da Biologia e Ecologia e em proporções maiores do que apenas diversidade de espécies.

No contexto da Educação Básica no Brasil, o atual documento nacional que estabelece os conteúdos, competências e habilidades necessários à formação dos estudantes brasileiros é a BNCC. E dada a importância do termo biodiversidade, se faz necessário que documentos orientadores também tratem com destaque um tema tão relevante. Além disso, em virtude dos atuais níveis de degradação dos ecossistemas brasileiros, o descaso com questões ambientais, a atual política de destruição e a pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2), é necessário que os estudantes reconheçam a relevância do tema e se posicionem criticamente em questões sociais, econômicas, políticas e culturais que fazem parte da nossa realidade.

Diante da problemática brevemente exposta, este trabalho buscará responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os sentidos de biodiversidade que podem ser identificados nos documentos oficiais que são os padronizadores de currículo de Ciências Naturais na Educação Básica?

Assim, este trabalho objetiva analisar as abordagens de biodiversidade presentes nesses documentos oficiais da Educação Básica, fazendo uma análise documental da área de Ciências da Natureza, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCN) e do Ensino Médio (PCNEM), Orientações Educacionais

Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e a BNCC (Sexto ao Nono Anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma investigação exploratória com uma abordagem qualitativa, envolvendo a análise dos documentos oficiais da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e PCNEM (BRASIL, 1998, 1999); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), referentes à área das Ciências da Natureza. A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa de materiais que não receberam tratamento analítico, os quais podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, e incluem documentos oficiais de entidades públicas e privadas, gravações, filmes, mapas, jornais, etc. (GIL, 2008). O objetivo da análise documental, segundo Lüdke e André (1986), é identificar informações em documentos que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa, os quais surgem em um contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador privilegia a análise dos processos preocupando-se com os aspectos que não podem ser quantificados, focando na compreensão e explicação do processo. Na pesquisa qualitativa, os dados são obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, proporcionando uma melhor visão sobre determinado contexto ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Como técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A análise de conteúdo consiste em combinação de diversas técnicas, que visa à descrição sistemática das informações (BARDIN, 2011). Sendo assim um instrumento metodológico vasto que permite uma análise mais ampla das

informações e dados obtidos. Segundo Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu desde o primeiro contato com os documentos, a escolha definitiva dos documentos a serem analisados até o recorte do estudo. A etapa da exploração abarcou as leituras prévias, o mapeamento dos termos diversidade, biodiversidade e diversidade biológica até o referencial teórico. A fase destinada para o tratamento dos resultados resultou na análise reflexiva e crítica das informações.

Para compreender quais abordagens de biodiversidade estão presentes nos padronizadores curriculares nacionais (BNCC, PCN, PCNEM e PCN+), utilizou-se como referência a representação conceitual integral dos principais constructos já desenvolvidos sobre biodiversidade proposta por Orozco (2017). Além do modelo de representação conceitual criado por Orozco (2017), foram analisados os elementos centrais na abordagem do conceito de biodiversidade. Esses elementos são os temas de ensino ou assuntos enfatizados pelo documento no qual o termo biodiversidade é abordado na área de Ciências da Natureza.

Após o processo de unitarização e categorização dos sentidos de biodiversidade nos documentos analisados, os resultados foram sistematizados em quadros analíticos, de acordo com a abordagem do termo biodiversidade, explicitando as diferentes abordagens do conceito, os âmbitos de explicação e níveis de organização, de acordo com o proposto por Orozco (2017), seguidos de uma descrição sintética da categoria analítica, visando dialogar com os referenciais teóricos que versam sobre o conceito de biodiversidade e sua inserção como objeto de ensino na Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As redes de ensino de todo o Brasil estão sendo submetidas ao movimento em torno da BNCC, o atual documento da Educação Básica de referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos escolares de todo o país. Constitui-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver no decorrer da Educação Básica.

Segundo Marcondes (2018), na Educação Básica, a área das Ciências da Natureza visa à alfabetização científica, entendida em seus diversos aspectos, desde a compreensão de conceitos e conhecimentos, incluindo a composição social e histórica da ciência, as aplicações da ciência e suas implicações nas questões sociais, ambientais e éticas relacionadas ao uso e produção do conhecimento científico e tomadas de decisões diante de questões científicas e tecnológicas. Portanto, no Ensino de Ciências Biológicas, o estudo da biodiversidade precisa estar atrelado aos objetivos formativos gerais das Ciências da Natureza, enriquecendo a leitura de mundo dos estudantes.

Abordagem do Termo Biodiversidade na BNCC

A BNCC, de uma forma geral, busca um nível comum de aprendizagem para todos os educandos a partir de competências (gerais e específicas) e habilidades descritas ao longo das etapas e modalidades da educação. Na área de Ciências da Natureza, as aprendizagens essenciais a serem asseguradas, que estão previstas no documento, foram organizadas em três unidades temáticas: **Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo**. Essas unidades temáticas se repetem durante todo o Ensino Fundamental.

No Quadro 1, resume-se os resultados das análises feitas na Área de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio da BNCC. Foram analisados os sentidos atribuídos à biodiversidade quando o termo é citado no documento. A abordagem da biodiversidade girava em torno

de alguns temas/assuntos de ensino presentes na Ciência e Biologia: Evolução, Preservação, Ecossistema e Diversidade Humana.

Há muitas definições do termo biodiversidade, mas na BNCC todas elas enfatizam a biodiversidade ou diversidade biológica, a variedade de vida no planeta Terra, especialmente a variedade de espécies e ecossistemas. O termo que inicialmente significava diversidade de espécies se tornou mais abrangente, se expandiu e passou a ser compreendido em quatro níveis de organização: primeiramente, a diversidade de espécies trata-se da riqueza de organismos e formas que existem em um determinado ambiente; segundo, a diversidade de ecossistemas é composta pelas diferentes espécies, pelos elementos físicos e as interações entre os organismos (LÉVÊQUE, 1999); terceiro, a diversidade ecossistêmica é mais complexa de descrever, pois podemos entender como ecossistema desde uma poça d'água até uma grande floresta (DINIZ; TOMAZELLO, 2005); quarto, a diversidade genética refere-se à constituição genética das espécies de seres vivos, corresponde à variabilidade de genes e genótipos.

Identificou-se que na abordagem do conceito biodiversidade, os âmbitos de explicação biológico-ecológico – propostos por Orozco (2017) - foram privilegiados em relação ao demais. Propostas e sugestões que abordam o conceito de biodiversidade no âmbito político-econômico-cultural são consideradas, porém, em menor proporção e muito relacionadas à preservação da biodiversidade e ações sustentáveis. No âmbito de explicação biológico-ecológico existe uma tendência em enfatizar os níveis de organização das espécies e dos ecossistemas.

Quadro 1. Abordagem do termo biodiversidade na BNCC

Abordagem do conceito	Nível de organização	Âmbito de explicação	Descrição sintética

Evolução	Nível das espécies	Evolutivo/Biológico-Ecológico	O foco encontra-se na diversidade de formas de vida, suas características e necessidades, e os elementos essenciais à sua manutenção. Teorias evolucionistas e mecanismos evolutivos.
Conservação	Nível das espécies e ecossistemas	Biológico-Ecológico Conservacionista Político-Econômico-Cultural	Focaliza-se na importância da preservação da biodiversidade para a manutenção dos ecossistemas e do equilíbrio socioambiental, como ela se distribui nos ecossistemas brasileiros. E sustentabilidade.
Ecossistema	Nível das espécies	Biológico-Ecológico	O foco se encontra na diversidade de formas (vidas/espécies) e níveis de organização
Diversidade Humana	Nível das espécies	Cultural-Político	Focaliza-se no uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos eugenistas e racistas

Fonte: Dados da Pesquisa Documental (2021)

Para compreender a biodiversidade, é importante entendê-la como resultado da evolução, já que é por meio dos processos evolutivos que as espécies se diversificam (OROZCO, 2017). É através dos processos evolutivos e ecológicos que aparecem os endemismos, as características próprias e adaptáveis para cada ecossistema, os comportamentos reprodutivos, etc. Existem outras concepções para abordar a biodiversidade além dos fatores biológicos, ecológicos e evolutivos.

Quanto aos elementos centrais identificados na BNCC, observamos uma tendência em focar nas questões relacionadas à conservação da biodiversidade. A proteção do patrimônio natural está bastante alinhada à preservação para uso humano. A conservação alinha-se com a ideia de utilização racional e proteção dos recursos naturais, garantindo sua sustentabilidade e a viabilidade de recursos para as futuras gerações (SANTOS, 2010). Essa preocupação é ressaltada na Competência Específica 2 da BNCC e suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio:

Da mesma forma, entender a vida em sua diversidade de formas e níveis de organização permite aos estudantes atribuir importância à natureza e a seus recursos, considerando a imprevisibilidade de fenômenos, as consequências da ação antrópica e os limites das explicações e do próprio conhecimento científico (BRASIL, 2018, p. 556).

(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta (BRASIL, 2018, p. 557).

No Ensino Fundamental, o termo biodiversidade aparece com um pouco mais de frequência se comparado ao Ensino Médio. Outros elementos e âmbitos de explicação surgem nas competências e habilidades, e a conservação da biodiversidade é inserida no documento introdutório às Ciências no Ensino Fundamental de maneira mais contextualizada, visto que os âmbitos cultural-político-econômico podem ser levados em consideração:

De forma similar, a compreensão do que seja sustentabilidade pressupõe que os alunos, além de entenderem a importância da biodiversidade para a manutenção dos ecossistemas e do equilíbrio dinâmico socioambiental, sejam capazes de avaliar hábitos de consumo que envolvam recursos naturais e artificiais e identifiquem relações dos processos atmosféricos, geológicos, celestes e sociais com as condições necessárias para a manutenção da vida no planeta (BRASIL, 2018, p. 329).

O conceito de preservação também aparece no elemento central conservação da biodiversidade na décima segunda habilidade para o Ensino de Ciências da Natureza no Nono Ano do Ensino Fundamental (EF09CI12), conduzindo um pouco o olhar para a importância das unidades de conservação:

Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados (BRASIL, 2018, p. 351).

A preservação tem como o intuito maior a integridade e a manutenção do patrimônio natural, ou seja, está associada ao salvamento de espécies, áreas naturais, ecossistemas e biomas (SANTOS, 2010). Na preservação, há o valor da existência, e esse valor está relacionado ao desejo de manter as espécies, de contemplar as belezas naturais, de manter um *habitat* natural e sua vida, ou seja, não se preocupar apenas com o uso de seus recursos (DINIZ; TOMAZELLO, 2005).

Na BNCC, o tema Ecossistema aparece como objeto de conhecimento na unidade temática **Vida e Evolução**, visando abordar a biodiversidade e como esta se caracteriza nos principais biomas brasileiros, atentando em especial para os impactos ambientais sobre a diversidade biológica. A título de exemplo, na oitava habilidade para o sétimo ano (EF07CI08), o foco está em

Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração, etc (BRASIL, 2018, p. 347).

Considerando o conceito ecológico de biodiversidade dentro de um ecossistema, cada espécie tem o seu papel no funcionamento de variados sistemas ecológicos, consequentemente, a importância da biodiversidade pode ser vista de diversos ângulos (DINIZ; TOMAZELLO, 2005).

No âmbito de explicação evolutivo, o documento propõe o estudo dos elementos essenciais à manutenção e compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta (BRASIL, 2018). O tema evolução está restrito às ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin e o mecanismo de seleção natural para explicar a diversidade de espécies, nas habilidades específicas 10 e 11, para o nono ano do Ensino Fundamental:

(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica (BRASIL, 2018, p. 351)

(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo (BRASIL, 2018, p. 351).

O Ensino de Evolução é indispensável para a compreensão da biodiversidade, pois toda diversidade de vida na Terra surgiu através dos processos evolutivos. Lévêque (1999) apresenta a biodiversidade como sendo um produto da evolução, em que a dinâmica dos sistemas biológicos e das condições ecológicas demonstram que as espécies evoluem e se diversificam. Portanto, mais importante do que saber o que é biodiversidade, seria entender os processos e mecanismos evolutivos que levaram a essa biodiversidade, e essas questões só podem ser compreendidas através do Ensino de Evolução que ultrapasse apenas comparações de ideias evolucionistas.

No Ensino Médio, questões relacionadas à Diversidade Humana aparecem nas Competências 2 (habilidade 8) e 3 (habilidade 5) para o Ensino de Ciências da Natureza:

(EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana (BRASIL, 2018 p. 557).

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação,

segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade (BRASIL, 2018 p. 559).

As duas menções à diversidade humana estão relacionadas à evolução. O documento sugere a aplicação dos princípios da evolução biológica para analisar a diversidade humana e como a Ciência foi utilizada para justificar e reforçar os processos discriminatórios.

Historicamente, o conceito de raça tem sido utilizado para explicar e descrever a variabilidade humana pelas Ciências Naturais. Lineu foi um dos primeiros cientistas a instituir uma criação sistemática da classificação da variabilidade humana em raças, dividindo a espécie *Homo sapiens* em: Europeu, Americano, Asiático e Africano (SEPULVEDA *et al.*, 2019). A cor da pele foi o principal critério físico para essa classificação, sendo a pele clara associada à aptidão intelectual, características morais e psíquicas. Essa organização em esquemas hierárquicos e fundamentados no discurso da Ciência moderna, é apontada por Munanga (2004) como uma das fontes históricas do racismo.

Entre inúmeras questões acerca do tema, é importante salientar que a BNCC, ao apresentar o tema nas duas competências relacionadas à evolução, aborda a biodiversidade intrínseca à característica da diversidade humana através da perspectiva de especiação, ao mesmo tempo em que propõe investigar os processos de discriminação. Alguns elementos podem ser identificados de forma implícita ou desencadear uma perspectiva equivocada para abordar a raça, considerando a evolução biológica como modelo explicativo da diferenciação da espécie humana.

Pensar em diversidade humana apenas considerando a variabilidade como resultado de especiação, pode abrir margens para interpretações de que a Biologia explica a existência de raças definidas na espécie humana. Se por um lado, na competência 3 (habilidade EM13CNT305), o documento propõe

discutir o uso indevido das Ciências da Natureza para reforçar práticas discriminatórias; em contrapartida, na competência 2 (habilidade EM13CNT208), sugere a aplicação dos princípios da evolução para explicar a história humana, construindo um discurso que pode dar margem para interpretações eugenistas, cientificamente equivocadas.

Quando o documento cita diversificação étnica, o professor precisa ter um olhar atento quando for abordar tal discussão, pois conceitos equivocados ou mal explicados podem caminhar para interpretações relacionadas ao darwinismo social. Segundo Góes (2015), o darwinismo social trata-se de uma tentativa pseudocientífica de aplicar as teorias darwinistas de evolução nas sociedades humanas. Para comprovar essa hierarquia, os autores envolvidos buscavam argumentos nas diversas ciências para comprovar a superioridade dos caucasianos, sofisticando os europeus e inferiorizando, animalizando e barbarizando outros grupos. Essa dubiedade no documento pode ser um pouco perigosa em termos formativos para o estudante. Nesse sentido, são fundamentais abordagens educacionais claras que contribuam para o pensamento crítico dos estudantes nas discussões a respeito da biodiversidade que envolvam a diversidade humana.

Abordagem do Termo Biodiversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN de Ciências Naturais têm como objetivo aprofundar as práticas pedagógicas de Ciências Naturais e são dirigidos aos educadores com o intuito de contribuir para o projeto pedagógico da equipe escolar e do sistema de ensino (BRASIL, 1998). Também apresenta as concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de conteúdos, bem como os objetivos para todo o ensino. No quadro 2 estão sintetizados os resultados obtidos na análise dos PCN – Ensino Fundamental dos terceiro e quarto ciclos.

Quadro 2. Abordagem do termo biodiversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental

Abordagem do conceito	Nível de organização	Âmbito de explicação	Descrição sintética
Evolução	Nível das espécies Ecossistemas	Evolutivo/Biológico-Ecológico	O foco encontra-se na origem da vida, teorias de Lamarck e Darwin, conceito de adaptação, seleção natural e artificial. Reprodução.
Ciência e Tecnologia	Nível das espécies e ecossistemas	Biológico-Ecológico Político-Econômico-Cultural	Focaliza-se na diversidade dos recursos naturais, impacto social e ambiental dos sistemas tecnológicos e sustentabilidade.
Ecologia	Nível das espécies e ecossistemas	Biológico-Ecológico Conservacionista Político-Econômico-Cultural	O foco se encontra na valorização da vida e a conservação dos ambientes. Ecossistemas. A relação do ser humano com a natureza, degradação ambiental e as implicações da produção e do consumo humano. Ciclos de materiais e fluxos de energia.
Diversidade Cultural	Nível das espécies e	Biológico-Ecológico Cultural	O foco encontra-se na diversidade dos grupos

	ecossistemas		socioculturais e nos seus conhecimentos do ambiente natural.
--	--------------	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa Documental (2021)

Além do PCNEM, outro documento foi criado para orientar o ensino de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Educacionais para o Ensino Médio, os PCN+. Os PCN+ apresentam novas orientações para a educação apoiada na reformulação do Ensino Médio, o que segundo o documento, o Ensino Médio deixa de ser, portanto, "... simplesmente preparatório para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica" (BRASIL, 2002, p. 8). Buscando assim, contribuir para a implementação das reformas educacionais e ampliar as orientações contidas nos PCNEM.

A estrutura dos PCN contém Temas Transversais que expressam conceitos e valores essenciais à cidadania e à democracia e atendem às questões importantes e urgentes para a sociedade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Tema Transversal Meio Ambiente, a temática biodiversidade é considerada:

Um dos valores que passa a ser reconhecido como essencial para a sustentabilidade da vida na Terra é o da conservação da diversidade biológica (biodiversidade). E, para a sustentabilidade social, reconhece-se a importância da diversidade dos tipos de sociedades, de culturas (sociodiversidade) (BRASIL, 1998, p. 241).

Nos PCN, o termo biodiversidade aparece em vários conteúdos de Ciências, existindo conexões entre esses assuntos em que a biodiversidade é abordada. Um ponto relevante a ser considerado é a presença da diversidade cultural como constituinte da biodiversidade. Concordamos com Orozco (2017), quando o autor reconhece que esse documento não abrange somente a abordagem de conteúdos biológicos-ecológicos. Dessa maneira, a

biodiversidade ganha além do âmbito biológico e passa a ser relacionado por seus diversos aspectos culturais, sociais, políticos e científicos.

Nos PCN de Ciências Naturais, o destaque às explicações evolucionistas é evidente e está explícito nos conteúdos de cada ciclo desde o Ensino Fundamental:

Em diferentes abordagens busca-se o sentido da unidade da vida, seu processo de evolução, por adaptação e seleção natural. É importante que os aspectos evolutivos sejam contemplados em diferentes momentos no ensino fundamental, mesmo que a abordagem não seja profunda e direta (BRASIL, 1998, p. 43).

No Ensino Fundamental as teorias evolucionistas podem ser ressaltadas, principalmente no quarto ciclo. O documento salienta que a comparação das teorias de Lamarck e Darwin pode dar lugar às discussões do papel das hipóteses e das evidências científicas na interpretação de modelos explicativos. Sobre o fenômeno diversidade da vida o documento discorre que

O que se pretende não é mostrar a superação de uma teoria em favor de outra, considerada errônea e sem sentido, mas, sim, examinar diferentes lógicas de interpretação que permitiram, em seu próprio tempo, dar novo significado aos fatos já conhecidos, neste caso, a diversidade da vida (BRASIL, 1998, p. 97).

Além disso, a compreensão dos princípios evolutivos auxilia na assimilação da importância da preservação da biodiversidade, como na conservação de espécies e ecossistemas ameaçados, agricultura e recursos biológicos, diversidade humana, diversidade genética de organismos com importância econômica, entre outros. Segundo Futuyma (2002), a Evolução e a Ecologia trabalham de mãos dadas na abordagem dessas questões, e é necessário muito esforço para descrever a diversidade. Nos PCN, a Ecologia é um tema central no ensino de biodiversidade; porém, está interligado com vários outros temas, principalmente a Evolução, que também assume destaque importante no ensino.

Por outro lado, a biodiversidade não se resume a um conceito da Biologia ou da Ecologia, não trata apenas da riqueza de seres vivos, das suas relações e dos seus *habitats*, mas dos sentidos coletivos e identidades culturais diversas. A forma peculiar de relação com a natureza cria a identidade das comunidades tradicionais, que muitas vezes são construídas por processos de simbiose com a biodiversidade, marcados pelas suas relações com a terra, o conhecimento tradicional das práticas produtivas, no modo de pensar e existir no mundo (BARZANO; MELO, 2019).

O processo de ensino e aprendizagem sobre a biodiversidade também exige a compreensão da importância e da necessidade de conservação e gerenciamento da biodiversidade. É possível entender essa importância se a biodiversidade também for interpretada como recurso natural. Os seres humanos, além de explorarem os materiais disponíveis na natureza, interferiram em ciclos naturais de forma crescente e acentuada nos últimos séculos, ocasionando mudanças profundas na biosfera e, consequentemente, a criação de novas demandas, como a recuperação de ambientes degradados e reciclagem de materiais (BRASIL, 1998).

No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza está ligada à Matemática, por esse motivo o documento é denominado de PCNEM Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (1999). Os objetivos são agrupados em competências e habilidades gerais para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, e posteriormente em competências e habilidades específicas para cada disciplina. Com a formulação dos PCN+ (2002) a Matemática se estabelece como uma área separada – mesmo encontrando-se junto com o documento de Ciências da Natureza – passando a ter um pouco mais de autonomia da área de Ciências Naturais. No Ensino Médio, o PCNEM, é pouco aprofundado e a abordagem sobre biodiversidade é limitada. O quadro 3 apresenta o resumo dos resultados obtidos nos PCNEM e PCN+.

Quadro 3. Abordagem do termo biodiversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+)

Abordagem do conceito	Nível de organização	Âmbito de explicação	Descrição sintética
Evolução	Nível das espécies Ecossistemas Genético	Evolutivo/Biológico-Ecológico	O foco encontra-se nas condições físicas da Terra, sistemática, origem da vida. Teorias da evolução e mecanismos evolutivos, variabilidade, tempo geológico e reprodução, filogenia.
Ecologia	Nível das espécies e ecossistemas	Biológico-Ecológico Conservacionista Político-Econômico-Cultural	O foco se encontra na estabilidade e equilíbrio dos ecossistemas. Sustentabilidade. Interação entre as comunidades biológicas e os fatores físicos e químicos. Condições físicas que permitem maior diversidade, desequilíbrio ambiental e intervenção humana, uso econômico da biodiversidade.
Genética	Nível das espécies e genético	Biológico-Ecológico Evolutivo Político-Econômico	Focaliza-se nos processos celulares envolvidos na diversidade da vida. Diversidade genética e

			variedade de espécies. Mutação, manipulação genética, cultivos dos transgênicos.
--	--	--	---

Fonte: Dados da Pesquisa Documental (2021)

No que diz respeito ao estudo da biodiversidade, a genética permite entender as relações filogenéticas entre os organismos, além de contribuir para a delimitação de espécies, assumindo um papel importante na classificação dos seres vivos. O entendimento de como a biodiversidade é abordada no contexto genético, ou a nível celular, permite contemplar questões que vão além da classificação, possibilita compreender melhor as relações entre os seres vivos em suas diversas organizações ecológicas. Ainda que muitas espécies de seres vivos sejam parecidas em sua aparência, nenhuma é semelhante à outra em sua estrutura genética (OROZCO, 2017).

A biodiversidade apresentada a partir da perspectiva evolucionista permite englobar vários ramos da Biologia, desde estudos moleculares, paleontológicos, Embriologia, entre outros. Os PCNEM reconhecem isso, afirmado que

Focalizando-se a teoria sintética da evolução, é possível identificar a contribuição de diferentes campos do conhecimento para a sua elaboração, como, por exemplo, a Paleontologia, a Embriologia, a Genética e a Bioquímica. São centrais para a compreensão da teoria, os conceitos de adaptação e seleção natural como mecanismos da evolução e a dimensão temporal, geológica do processo evolutivo (BRASIL, 1999, p. 17).

No Ensino Médio, o equilíbrio dinâmico da vida, dos ecossistemas e a interação entre os elementos bióticos e abióticos são conteúdos ressaltados no PCNEM. Além disso, os PCN+ afirmam que o conhecimento maior sobre a vida permite ao aluno se posicionar diante de questões polêmicas como “as que tratam da ocupação urbana desordenada, dos desmatamentos e a

consequente redução da biodiversidade na biosfera, ou da manipulação do DNA" (BRASIL, 2002, p. 34). Trabalhar questões essenciais como o uso sustentável da biodiversidade, ampliação das fronteiras agrícolas, os desafios da crise ambiental, entre outras, permite o desenvolvimento de saberes práticos para o aluno desenvolver o pensamento crítico e sua cidadania.

Com problemáticas atuais ligadas à biodiversidade, o essencial é que os estudantes entendam que os desequilíbrios ambientais que são intensificados pela ação humana têm reduzido essa biodiversidade, além de estar ameaçando a sua existência no planeta (BRASIL, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo deste trabalho, os orientadores curriculares nacionais, embora muito criticados, tiveram grande influência na elaboração de muitas propostas curriculares brasileiras. Esses documentos resultaram em tentativas de padronização do currículo que provocaram um certo controle sobre o ensino e o trabalho docente. Um importante marco nesse sentido foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, PCNEM e PCN+, 1998, 1999, 2002), buscando redirecionar e uniformizar os conteúdos. A atual tentativa de padronização do ensino é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Todos os documentos aqui analisados foram elaborados com a finalidade de normatizar a educação brasileira. Essas tentativas de padronização levaram às discussões e às insatisfações, envolvendo os profissionais da educação e a comunidade acadêmica. Concordando com Santos e Pereira (2016), padronizar o currículo é limitar as possibilidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente, uma vez que o professor é posto em um universo dirigido por diferentes formas de controle que levam à padronização do trabalho das escolas e dos docentes que orientam seu ofício em função das avaliações sistêmicas.

Partindo dessa perspectiva, da influência desses documentos como padronizadores curriculares para a Educação Básica, os resultados obtidos com a análise permitiram identificar a forma como esses documentos abordam a biodiversidade, que consiste em um assunto importante para a educação, especialmente no Ensino de Ciências e Biologia. Os PCN, apesar de apresentarem um caráter prescritivo, indicam uma abordagem mais contextualizada da biodiversidade, dentre as quais a valorização da transversalidade. O termo biodiversidade aparece com bastante frequência no documento e questões sociais e culturais são consideradas. No Ensino Fundamental, a biodiversidade é um dos principais assuntos do eixo vida e ambiente. Já no Ensino Médio (PCNEM), a abordagem do conceito é mais superficial; contudo, os PCN+ apresentam uma articulação maior dos conteúdos com as competências, por meio de temas estruturadores, que reforçam uma visão contextualizada numa concepção histórico-cultural. Os PCN+ conseguem contemplar melhor o ensino de biodiversidade, se comparado ao PCNEM.

A forma como os conteúdos são apresentados na BNCC pouco contribui para a compreensão da biodiversidade de maneira integral e sistêmica, que envolvam questões críticas que permitam explorar possibilidades de abordar as demandas e problemáticas socioculturais do conceito. Ao enfatizar competências e habilidades, o documento destaca muitos conceitos e procedimentos, trazendo um panorama que visa formar os estudantes para o mercado de trabalho. O conceito de biodiversidade é pouco explorado, com uma abordagem pouco aprofundada que não envolve a realidade do aluno. Apesar da BNCC assegurar que a contextualização é a base do documento, a sua organização não permite que os assuntos fluam conforme o contexto inicialmente proposto pelo documento. No Ensino Médio, muitas questões são postas de lado, comprometendo totalmente o ensino de biodiversidade. Nota-se que ao longo do tempo os padronizadores tendem a reduzir cada vez mais a

importância da biodiversidade no Ensino de Ciências Naturais e de modo específico no Ensino de Biologia.

Com relação ao ensino de biodiversidade, considera-se de extrema importância sua análise nos documentos oficiais, visto que, além de ser um conceito integrador da Biologia, também é um atributo da vida, da qual depende a existência da nossa espécie e nossa qualidade de vida. Esses documentos possuem uma tendência em abordar a biodiversidade principalmente nos âmbitos biológicos e ecológicos. Os PCN, PCNEM e PCN+, embora sejam documentos mais antigos, apresentam uma abordagem mais aprofundada da biodiversidade, se comparados à BNCC.

Esta análise documental visou trazer uma reflexão mais ampla do conceito de biodiversidade e suas implicações no e para o Ensino de Ciências e Biologia não somente do ponto de vista biológico, mas sobretudo de uma perspectiva sociocultural, na tentativa de subsidiar propostas de educação comprometidas com a vida em sua diversidade, voltadas para a realidade vivenciada, com a participação dos sujeitos envolvidos, comprometida com a criticidade e a avaliação de políticas curriculares, visando uma reinvenção nas práticas pedagógicas e curriculares nas escolas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARZANO, Marco Antônio Leandro; MELO, André Carneiro. Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo de Ensino de Biologia. **Revista Teias**, v. 20. n. 59, 2019. Disponível em:
https://pdfs.semanticscholar.org/f44e/6a49bae2e9b426305dab908e6b6a187a8ac0.pdf?_ga=2.73900634.970200547.1662755690-1974520597.1655746770. Acesso em: 08. set. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08. set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares – Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 08. set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1999. 58p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 08. set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 138p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 08. set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/transversais.pdf> . Acesso em: 08. set. 2022.

DINIZ, Edna Maria; TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro. Crenças e concepções de alunos do Ensino Médio sobre biodiversidade: em estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru, SP. **Atas do 5º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8950460-Crenças-e-concepções-de-alunos-do-ensino-medio-sobre-biodiversidade-um-estudo-de-caso.html>. Acesso em: 08. set. 2022.

FUTUYMA, Douglas Joel. **Evolução, ciência e sociedade.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Genética, 2002. Disponível em: http://www.labjor.unicamp.br/comciencia/files/evolucionismo/ar_rosana/arquivo_1.pdf. Acesso em: 08. set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro:** a proposta de povo em Renato Kehl. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015. 276 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124368/000837627.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08. set. 2022.

GRANDI, Luziene Aparecida. **Indicadores de Alfabetização Científica:** abordando a biodiversidade em uma sequência didática investigativa. 2016. 330p. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59139/tde-07122016-124620/publico/TeseSISTEMA.pdf>. Acesso em: 08. set. 2022.

LÉVÊQUE, Christian. **A Biodiversidade.** Bauru: EDUSC, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. As Ciências da Natureza na 1^a e 2^a versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n94/0103-4014-ea-32-94-00269.pdf>. Acesso em: 08. set. 2022.

MARTINS, Isabel. Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, n. 1, p. 28-39, 2002. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_2.pdf. Acesso em: 08. set. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noções-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 08. set. 2022.

OROZCO, Yonier Alexander Martins. O ensino da biodiversidade: tendências e desafios nas experiências pedagógicas. **Góndola**, v. 12, n. 2, p. 173-185, 2017. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/11599/pdf>. Acesso em: 08. set. 2022.

RIBEIRO, William de Goes; ROCHA, Simony Valim da. Sentidos de currículo e de base nacional comum curricular: disputas discursivas em um curso de

formação de professores. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.7, n.2, p.4-23, 2017. Disponível em:
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/4098/2522>.
Acesso em: 08. set. 2022.

SANTOS, Fernando Santiago. A importância da biodiversidade. **Paidéi@**. Edição Especial/Simpósios em Educação a Distância, 2010. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/167>. Acesso em: 08. set. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMDWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08. set. 2022.

SEPULVEDA, Claudia de Alencar Serra, LIMA, Diego de Brito; RIBEIRO, Mariléa Gonçalves; ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. Variabilidade humana, raça e o debate sobre cotas raciais em universidades públicas: articulando ensino e genética à educação em direitos humanos. In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello (Orgs.) **Conteúdos cordiais:** biologia humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

**QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE FÍSICA E MENTAL DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

**QUALITY OF LIFE, PHYSICAL AND MENTAL HEALTH OF UNIVERSITY
PROFESSORS IN THE CONTEXT OF PANDEMIC COVID-19**

**CALIDAD DE VIDA, SALUD FÍSICA Y MENTAL DE LOS PROFESORES
UNIVERSITARIOS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19**

Rafaela Ribeiro Machado

rafaelariberomachadoo@gmail.com

Mestranda em Ciências da Saúde e Biológicas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Maria de Fátima Alves Aguiar Carvalho

fatimaaguiar@hotmail.com

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia
Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco

Sybelle Christianne Batista de Lacerda Pedrosa

sybellelacerda@hotmail.com

Doutora em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Pernambuco
Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco

Luiza Taciana Rodrigues de Moura

lfrm27@hotmail.com

Doutora em Ciências pela Fundação Antônio Prudente
Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco

Dennis Marinho Oliveira Ramalho de Souza

dennismarinho@gmail.com

Doutor em Biometria e Estatística Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco
Professor assistente da Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

Diante do cenário instalado pela pandemia da COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*), a Organização Mundial de Saúde passou a recomendar uma série de intervenções não farmacológicas, como o distanciamento social, para minimizar os riscos da transmissão viral. Nesse contexto, algumas atividades laborais como as das universidades se organizaram em um formato remoto, alterando completamente a rotina de docentes. A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a qualidade de vida e identificar aspectos da saúde física e mental

relacionados ao exercício profissional de docentes de uma instituição de ensino superior pública no contexto da pandemia da COVID-19. Trata-se de estudo descritivo, transversal e quantitativo. A pesquisa foi realizada no período de outubro de 2020 a janeiro de 2021. Foi avaliado o perfil sociodemográfico e laboral e aplicado o Questionário de Qualidade de Vida (WHOQOL-8). A amostra foi constituída por 125 docentes. Os resultados obtidos apontam um alto índice de queixas relacionadas ao desgaste físico e mental no ambiente de trabalho. Com relação à qualidade de vida, os dados exibem maior escore de médias nos domínios de qualidade de vida geral, moradia e relações sociais em 3,81, 3,79, e 3,47, respectivamente, e os docentes da área de engenharia com maiores médias ($p = 0,04$) de qualidade de vida. Nessa perspectiva, o estudo mostra a necessidade de maior atenção à saúde física e mental dos professores universitários, visando à melhoria das condições laborais e, consequentemente, da qualidade de vida.

Palavras-chave: Docentes. Saúde do trabalhador. COVID-19. Qualidade de vida.

ABSTRACT

Faced with the scenario installed by the COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) pandemic, the World Health Organization started to recommend a series of non-pharmacological interventions such as social distancing, to minimize the risks of viral transmission. In this context, some university activities were organized in a remote format, completely changing the routine of teachers. The present research aimed to evaluate the quality of life of them and identify aspects of their physical and mental health related to the professional practice of teachers at a public higher education institution (HEI) in the context of the COVID-19 pandemic. This is a descriptive, cross-sectional and quantitative study. The survey was carried out from October 2020 to January 2021. The sociodemographic and employment profile was evaluated, in addition, the Quality of Life Questionnaire (WHOQOL-8) was applied. The sample consisted of 125 professors. The results obtained indicate a high rate of complaints related to physical and mental exhaustion in the work environment. Regarding quality of life, the data show higher mean scores in the domains of general quality of life, housing and social relationships at 3.81, 3.79, and 3.47, respectively, and engineering professors with higher means ($p = 0.04$) of quality of life. From this perspective, the study shows the need for greater attention to the physical and mental health of university professors, especially in this context of a pandemic, with a view to improving working conditions and, consequently, the quality of life.

Keywords: Teachers. Worker's health. COVID-19. Quality of life.

RESUMEN

Ante el escenario instalado por la pandemia del COVID-19 (Coronavirus Disease 2019), la Organización Mundial de la Salud comenzó a recomendar una serie de intervenciones no farmacológicas, como el distanciamiento social, para minimizar los riesgos de transmisión viral. En este contexto, algunas actividades laborales como las universitarias se organizaron en formato remoto, cambiando por completo la rutina de los docentes. Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la calidad de vida e identificar aspectos de salud física y mental relacionados con el ejercicio profesional de los docentes de una institución de educación superior pública en el contexto de la pandemia de COVID-19. Se trata de un estudio descriptivo, transversal y cuantitativo. La encuesta se realizó de octubre de 2020 a enero de 2021. Se evaluó el perfil sociodemográfico y laboral y se aplicó el Cuestionario de Calidad de Vida (WHOQOL-8). La muestra estuvo conformada por 125 profesores. Los resultados obtenidos indican un alto índice de quejas relacionadas con el agotamiento físico y mental en el ambiente de trabajo. En cuanto a la calidad de vida, los datos muestran una puntuación media más alta en los dominios de calidad de vida general, vivienda y relaciones sociales con 3,81, 3,79 y 3,47, respectivamente, y los profesores del área de ingeniería con medias más altas ($p = 0,04$). de calidad de vida. En esa perspectiva, el estudio muestra la necesidad de una mayor atención a la salud física y mental de los profesores universitarios, con el objetivo de mejorar las condiciones de trabajo y, consecuentemente, la calidad de vida.

Palavras clave: Docentes. Salud del trabajador. COVID-19. Calidad de vida.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, caracterizada por uma infecção respiratória aguda, provocada pelo vírus SARS-CoV2, foi decretada em fevereiro de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como emergência global, assolando o mundo de forma rápida e devastadora, assim como provocando bruscas mudanças na rotina de bilhões de pessoas (FREITAS; NAPIMOOGA; DONALISIO, 2020). Com a disseminação do vírus, pôde-se evidenciar as consequências a curto prazo, no entanto, pouco se sabe sobre os efeitos a médio e longo prazos (BARROS *et al.*, 2022).

No início da pandemia, medidas sanitárias não farmacológicas foram amplamente recomendadas visando minimizar a disseminação viral, como o uso de máscaras, higiene das mãos, distanciamento social, entre outras. Essas

estratégias foram implementadas de modo gradual e distintas em diferentes países, causando significativas consequências no âmbito político, social, econômico e educacional (BROOKS, 2020).

A pandemia impactou também os sistemas educacionais do mundo inteiro, forçando as Instituições de Ensino a se adequarem à nova realidade. No Brasil, universidades e faculdades passaram a colocar em prática as normativas da Portaria n.º 345/2020 do Ministério da Educação, que recomenda, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, possibilitando, assim, dar continuidade às aulas, consequentemente, ao ano letivo (ANDRADE; BOSANO; PAZ, 2021).

Esse redirecionamento das atividades acadêmicas para o formato *online/home office* aconteceu de forma abrupta, não planejada, considerando a urgência da ocorrência. Isso acarretou grandes desafios, em especial, relacionados ao aprendizado do manuseio das tecnologias da informação e às aulas remotas, gerando desconforto, ansiedade e estresse em docentes e discentes (GARCÍA-PEÑALVO *et al.*, 2020).

O processo de trabalho do docente universitário, mesmo em realidade não pandêmica, exige muito esforço físico e mental, visto que, além de desenvolverem o ofício voltado para a sala de aula, esses profissionais precisam preparar conteúdo, elaborar plano de trabalho, orientar alunos, participar de atividades de pesquisa e extensão, grupos de pesquisas e formações continuadas, dar aula na graduação e pós-graduação, estendendo, assim, sua jornada diária. Realidade essa agravada no cenário pandêmico, em que as atividades foram desenvolvidas, basicamente, em seus domicílios (NEME; LIMONGI, 2020).

Essas mudanças, ao tempo que são fundamentais para entender e acompanhar as demandas educacionais contemporâneas, causam desgastes e incômodos, pois alguns docentes não se sentem preparados para essa nova realidade pedagógica (COUTO *et al.*, 2019; KITA; YASUDA; GHERGHEL, 2022).

Em face desses constantes desafios, a docência é uma categoria profissional que possui predisposição a situações de adoecimento relacionado às condições de trabalho, cuja ocupação e tempo de dedicação interferem diretamente na qualidade de vida. O docente universitário tende a disponibilizar menos tempo para atividades pessoais cotidianas, como os afazeres domésticos, os cuidados com a família, a saúde e o lazer (GOUVEIA, 2016). Atrelado a isso, o pouco reconhecimento profissional e relações interpessoais de baixa qualidade, que desestabilizam, são fatores que ocasionam sofrimentos psíquicos, enfermidades, desinteresse pelo trabalho e, consequentemente, interferência na qualidade de vida (COUTO *et al.*, 2019; CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; PINHO *et al.*, 2021; BARROS *et al.*, 2022).

Há uma série de fatores que implica na relação trabalho, saúde e adoecimento do docente, como jornadas intensas, precárias condições estruturais e interpessoais (MONTEIRO; SOUZA, 2020). A precarização do trabalho é uma realidade, antes mesmo da pandemia. Frequentemente, são expostos a fatores de risco, a exemplo do número elevado de atribuições, dos baixos salários, da sobrecarga de trabalho, da falta de materiais para desenvolverem suas atividades, entre outros. Sabe-se que o esgotamento físico e mental faz parte do cotidiano docente e que estão, permanentemente, expostos a enfermidades relacionadas ao trabalho (MONTEIRO; SOUZA, 2020; ROMANINI, 2021).

Estudos apontam que a saúde do docente piorou bastante durante a pandemia devido à sobreposição entre trabalho remoto/*home office*, demandas domésticas e familiares (CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; BARROS *et al.*, 2022).

Na transição do ensino presencial para o ensino remoto e vice-versa, ergue-se uma lacuna de competências para o manuseio adequado de ferramentas tecnológicas com base em metodologias ativas para fins educacionais, contribuindo, assim, para o comprometimento da qualidade de vida de docentes (KITA; YASUDA; GHERGHEL, 2022).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo avaliar a qualidade de vida e identificar aspectos da saúde física e mental relacionados ao exercício profissional de docentes de uma instituição de ensino superior pública (IES), no contexto da pandemia de COVID-19.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo transversal, descritivo, com abordagem quantitativa, desenvolvido nos *campi* de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no sertão nordestino. A IES abrange três estados brasileiros (Pernambuco, Bahia e Piauí), contabilizando sete *campi*.

Por tratar-se de temática nova no cenário nacional e internacional relacionada à pandemia da COVID-19, não foi realizado cálculo de amostra geral e nem por área de conhecimento. Optou-se por amostra não probabilística intencional. Dos 576 docentes efetivos, 42 foram excluídos por estarem afastados das atividades acadêmicas durante o período agudo da pandemia ou exercendo apenas atividades administrativas. Portanto, 534 foram convidados a participar, ficando no aguardo dos retornos.

O recrutamento dos participantes foi viabilizado por meio eletrônico (*e-mails* e *WhatsApp*), sendo enviados justificativa e objetivos da pesquisa, seguidos do *link* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do questionário, ambos elaborados no *Google Forms*, bastando ter conexão com a internet para abrir, responder e devolver o documento. A amostra final do estudo foi constituída por 125 docentes, vinculados há mais de dois anos à instituição, com representação de todos os *campi*. Vale ressaltar que este universo de participantes representa 23,4% da população de docentes.

A coleta de dados ocorreu no período de outubro de 2020 a janeiro de 2021. O questionário foi estruturado, autoaplicável e dividido em duas etapas: a primeira, com questões sociodemográficas (saúde, hábitos de vida, doença e atividades laborais em todos os contextos); a segunda, com a aplicação do Questionário de Qualidade de Vida (WHOQOL-8) da OMS, que avalia a

Qualidade de Vida (QV), desenvolvido a partir do WHOQOL-Bref, por Power (2003) e adaptado à versão portuguesa por Pereira *et al.* (2011). O WHOQOL-8 é composto por oito itens (QV geral, saúde geral, energia, atividade de vida diária, autoestima, relações sociais, finanças e lar). Cada item é respondido individualmente em uma escala de cinco pontos (PEDROSO *et al.*, 2014; PEDROSO; FERREIRA, 2015).

Os dados foram expressos em distribuição de frequência (absoluta e relativa), médias e desvio padrão. O teste estatístico ANOVA foi utilizado para comparar os escores médias e o *post hoc* Tukey quando houve diferença estatística significativa entre os grupos. Para verificar a associação entre as variáveis (sociodemográficas, características laborais, hábitos de vida e doença), foi aplicado o teste Qui-quadrado. Adicionalmente, foi calculado o coeficiente de correlação por postos de Sperman para analisar o nível de concordância existente entre as respostas dos docentes. Adotou-se o nível de significância em 5%. A análise dos dados foi realizada no software RStudio, versão 3.6.1.

A pesquisa atendeu às exigências éticas recomendadas pela Resolução n.º 466 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos e Animais (CEPHA) do Instituto Federal Sertão de Pernambuco (CEPHA/IF-Sertão), sob CAEE n.º 34219620.5.0000.5600.

RESULTADOS

Dos 125 docentes, 58,4% foram do sexo feminino, com idade entre 31 e 49 anos ($M \pm 45,3$), 72% casados, 64,8% com filhos, destes, 40,8% bebê e/ou criança. Quanto à área do conhecimento, houve predomínio de ciências da saúde (43,2%), dado condizente com o número de docentes da instituição, onde a maior parte está inserida nessa referida área. A maioria possui doutorado (64%), tempo de docência entre 11 e 17 anos (50%) e sem outro vínculo empregatício (92%). Além disso (59,2%), estão vinculados a programas de pós-graduação.

Assim, quando somam atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientações e outras atividades acadêmicas, 41,9% dos respondentes afirmaram ter carga horária superior a 40 horas semanais, conforme tabela 1. Ademais, há uma grande exigência de produtividade em torno de publicações de artigos, livros, capítulos de livro, entre outros.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e laboral dos docentes universitários (N = 125). Petrolina, Pernambuco, Brasil, 2021.

• VARIÁVEIS	N	%
• SEXO		
• Masculino	52	41,6
• Feminino	73	58,4
• FAIXA ETÁRIA		
• 22 a 30 anos	3	2,4
• 31 a 39 anos	49	39,2
• 40 a 49 anos	41	32,8
• 50 a 59 anos	26	20,8
• 60 a 73 anos	6	4,8
• ESTADO CIVIL		
• Solteiro	36	28,8
• Casado	78	62,4
• Divorciado	13	10,4
• Outros	2	1,6
• POSSUI FILHO(S)		
• 0	44	35,2
• 1	34	27,2
• 2	34	27,2
• 3 ou mais	13	10,4
• FAIXA ETÁRIA DO (S) FILHO (S)		
• Bebê e/ou criança	51	40,8
• Adolescente e/ou adulto	48	38,4
• Não respondeu	44	35,2
• ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL		
• Ciências Exatas e da Terra	15	12
• Ciências Sociais	09	7,2
• Engenharia / Tecnologia	12	9,6
• Ciências da Saúde	54	43,2
• Ciências Humanas	21	16,8
• Outras	14	11,2
• TITULAÇÃO		
• Mestrado	21	16,8
• Doutorado	80	64
• Pós-doutorado	24	19,2
• TEMPO DE DOCENTE NA UNIVERSIDADE		
• 3 a 10 anos	41	33,5
• 11 a 17 anos	62	50

• 18 há mais de 25 anos	16	12,9
• Outros	5	1,6
• OUTRO VÍNCULO EMPREGATÍCIO		
• Sim	10	8
• Não	115	92
• CARGA HORÁRIA DE TRABALHO		
• 8 a 30 horas	40	32,3
• 30 a 40 horas	32	25,8
• Mais de 40 horas	52	41,9
• VINCULADO À PÓS-GRADUAÇÃO		
• Sim	72	59,2
• Não	51	40,8
• APROVEITA AS FÉRIAS		
• Sim	110	88
• Não	15	12
• HÁBITOS DE VIDA		
• Atividade física	72	57,6
• Ingestão de bebida alcoólica	79	63,2
• Utilização de tabaco	2	1,6
• Droga ilícita	3	2,4

Fonte: Autor do estudo, Petrolina-PE, 2021.

Apenas 8,8% dos docentes responderam que não possuem nenhum tipo de desgaste no trabalho. Foi verificado alto índice de queixas relacionadas ao desgaste físico e mental em 91,2% dos respondentes, desses, apenas 10,4% marcaram uma opção e 80,8% marcaram mais de uma opção de desgaste físico e mental. Os desgastes mais citados foram cansaço (63,3%), dor nas costas (60,8%), ansiedade (60%), enxaquecas/dor de cabeça (59,2%), alteração do sono (52%) e estresse (50,4%). Com relação às doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), 69,6% declararam não possuir DCNT e 28,8% responderam ter alguma DCNT. Quando questionados se haviam recebido algum diagnóstico médico após o início das atividades como docente, 41,6% relataram que sim e os diagnósticos mais citados foram: hipertensão (19,2%), ansiedade (25,0%), depressão (13,4%), diabetes (11,5%) e outros (30,7%).

Quanto aos hábitos de vida, observou-se que muitos praticam atividade física e possuem alimentação saudável. A pesquisa não mostrou associação estatisticamente significativa entre o diagnóstico médico recebido após o início das atividades como docente e as variáveis praticar atividade física, utilização

de fumo, álcool, drogas e alimentação saudável. Além disso, constatou-se que 31,2% se medicam para superar alguma condição relacionada ao trabalho. Sobre sentir-se ansioso/deprimido, 8,8% sentiam-se assim antes de ser docente, 33,6% começaram a sentir-se ansioso/deprimido após a docência e 16,8% após o contexto de pandemia da COVID-19.

Com relação aos fatores existentes no trabalho remoto (aulas, reuniões, orientações, tutorias, entre outras), que podem predispor doenças, a sobrecarga no trabalho foi apontada por 68% dos respondentes; 77,6% sentem-se exigidos no trabalho e 52,8% apresentavam dificuldades em utilizar tecnologias a distância. Verificou-se associação estatisticamente significativa entre a sobrecarga de trabalho e o desgaste físico e/ou mental ($p = 0,020$), alteração do sono ($p = 0,041$) e dor nas costas ($p = 0,012$). Foram também associados dor nos membros superiores, dor nos membros inferiores e cansaço; para dores nos membros superiores não foram encontrados resultados significativos.

Realizado o cálculo com o BPWHOQOL-8 de acordo com as respostas dos docentes sobre a qualidade de vida (QV) no WHOQOL-8, foram encontradas médias de QV regulares em todos os scores. De acordo com a escala de *Likert*, médias iguais a “3,0 a 3,9” são apontadas como qualidade de vida regular. O estudo apresentou uma QV média de 3,39, sendo regular para o escore geral relacionado ao domínio de saúde do WHOQOL-8. Os resultados obtidos no item referente à QV geral apresentaram maior escore de médias (3,81), seguido pelos itens de moradia (3,79) e relações sociais (3,47). Com relação às questões com menor escore médias, obteve-se o de energia suficiente para o dia a dia (3,26) e a capacidade de desempenhar atividade diária em 3,28 (Tabela 2).

Tabela 2. Escores de médias e desvio padrão para os itens do WHOQOL-8, dos docentes universitários ($N = 125$). Petrolina, Pernambuco, Brasil, 2021.

WHOQOL-8	M ± DP	Valor mínimo	Valor máximo
Q1- Como você avalia sua qualidade de vida?	3,81 ± 0,73	2	5

Q2- Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	$3,39 \pm 0,93$	1	5
Q3- Você tem energia suficiente para seu dia a dia?	$3,26 \pm 0,72$	1	5
4-Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia?	$3,28 \pm 0,91$	2	5
Q5- Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	$3,43 \pm 0,94$	1	5
Q6- Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	$3,47 \pm 0,93$	1	5
Q7- Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	$3,36 \pm 0,89$	1	5
Q8- Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	$3,79 \pm 1,06$	1	5

Fonte: Autor do estudo, Petrolina-PE, 2021. M: Média; DP: Desvio Padrão.

A QV foi avaliada de acordo com áreas do conhecimento dos docentes. Os docentes de engenharia obtiveram as melhores médias de acordo com o item 2 (“Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?) do questionário WHOQOL-8 ($p = 0,04$). Houve diferença estatisticamente significante entre áreas de engenharia e ciências agrárias. O escore médio para a área de engenharia diferenciou-se de ciências agrárias ($p_{tukey} = 0,025$). Com relação à avaliação total obtida, não foi verificada diferença estatisticamente significante entre as áreas (Tabela 3).

Tabela 3. Comparação dos escores médias e desvio padrão para os itens do WHOQOL-8, por áreas de conhecimento dos docentes universitários (N = 125). Petrolina, Pernambuco, Brasil, 2021.

WHOQOL-8	Ciências humanas (M± DP)	Ciências exatas e da terra (M± DP)	Ciências biológicas (M± DP)	Engenharia (M± DP)	Ciências da saúde (M± DP)	Ciências agrárias (M± DP)	Ciências sociais (M± DP)	F	Valor p
Q1- Como você avalia sua qualidade de vida?	3,80 ± 0,31	3,53 ± 0,61	3,40 ± 0,24	4,16 ± 0,47	3,92 ± 0,38	3,65 ± 0,98	3,44 ± 0,91	1,89	0,087
Q2- Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	3,24 ± 0,75	3,20 ± 0,69	3,50 ± 0,64	4,08 ± 0,40	3,46 ± 0,85	3,12 ± 1,10	2,88 ± 0,76	2,15	0,04*
Q3- Você tem energia suficiente para seu dia a dia?	3,04 ± 0,37	3,15 ± 0,38	3,40 ± 0,64	3,58 ± 0,40	3,34 ± 0,45	3,12 ± 0,86	2,88 ± 0,76	1,38	0,225
4- Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia?	3,14 ± 0,75	2,93 ± 0,72	3,40 ± 0,64	3,83 ± 0,80	3,32 ± 0,70	3,12 ± 0,85	3,22 ± 1,28	1,27	0,273
Q5- Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	3,38 ± 0,91	2,93 ± 0,86	3,20 ± 1,36	3,66 ± 0,88	3,54 ± 0,68	3,12 ± 0,69	3,44 ± 0,91	1,26	0,277
Q6- Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	3,47 ± 1,38	3,20 ± 0,56	3,80 ± 0,16	3,58 ± 0,57	3,50 ± 0,76	3,22 ± 1,36	3,44 ± 0,91	0,52	0,792
Q7- Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	3,28 ± 0,87	3,20 ± 0,16	3,00 ± 0,4	3,75 ± 0,68	3,40 ± 1,02	3,12 ± 1,10	3,44 ± 0,48	0,75	0,609
Q8- Quão satisfeito(a)	3,42 ± 1,27	3,60 ± 0,77	3,20 ± 1,36	4,08 ± 0,87	3,96 ± 1,07	3,65 ± 0,12	3,88 ± 1,12	1,16	0,329

você está
com as
condições
do local
onde mora?

Avaliação	$3,33 \pm 0,60$	$3,21 \pm 1,27$	$3,35 \pm 0,49$	$3,84 \pm 0,62$	$3,56 \pm 0,62$	$3,25 \pm 0,72$	$3,33 \pm 0,76$	1,69	0,127
-----------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	------	-------

Fonte: Autor do estudo, Petrolina-PE, 2021. M: Média; DP: Desvio Padrão; F: Estatística F (ANOVA); p: valor < 0,05.

As variáveis realização de atividade física ($p < 0,0139$), presença de filhos ($p < 0,0133$), desgaste físico e mental autodeclarado no ambiente de trabalho ($p < 0,0027$) e sobrecarga de trabalho ($p < 0,0043$) apresentaram associação estatisticamente significativa com a QV dos docentes. Com relação ao grau de similaridade quanto às preferências das respostas entre os docentes, houve moderada correlação entre as assertivas 1 (“Como você avaliaria sua qualidade de vida?”) e 3 (“Você tem energia suficiente para seu dia a dia?”) do WHOQOL-8 ($r = + 0,58$; $p < 0,001$). Os itens 3 e 4 (“Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia?”) também apresentaram moderada correlação ($r = + 0,63$; $p < 0,001$), assim como as questões 4 e 5 (“Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?”) ($r = + 0,66$; $p < 0,001$).

DISCUSSÃO

O presente estudo mostrou prevalência do sexo feminino, corroborando outros estudos, que apresentaram a maioria de docentes do sexo feminino em universidades (ARAÚJO *et al.*, 2019; PINHO *et al.*, 2021; FREITAS *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2022). A predominância desse sexo na docência pode estar relacionada às conquistas das mulheres em diversos cenários de trabalho, além disso, o campo profissional acadêmico foi um dos primeiros a incorporar a participação feminina (RODRIGUES *et al.*, 2020). Em contraposição, o último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao analisar o perfil docente, mostrou que o sexo masculino é maioria quando se trata de docentes no ensino superior (INEP, 2016). O nosso

estudo reafirma as mulheres atuando e se destacando cada vez mais em atividades que antes eram de domínio masculino.

Quanto à idade, foi observado predomínio na faixa etária jovem de 31-49 anos, casados, com 1 a 2 filhos menores de 12 anos. Esses achados corroboram os estudos de Tostes *et al.* (2018), Araújo *et al.* (2019), Pinho *et al.* (2021), Freitas *et al.* (2021) e Silva *et al.* (2022). Somando-se a isso, estudo de Saraiva *et al.* (2020) afirmou que ter crianças em casa durante a pandemia da COVID-19 prejudicou o trabalho remoto.

Essa informação coaduna com Santana *et al.* (2022), que associou QV geral dos docentes com filhos menores ($p < 0,013$), ou seja, ter filhos contribui para uma QV regular, “nem satisfeito e nem insatisfeito”. Ainda que não tenham sido encontradas diferenças significativas envolvendo o gênero mais afetado, o estudo apresentou uma QV menor no sexo feminino. Por conseguinte, Macêdo (2020), em seu estudo com docente, mulher e mãe em tempo integral, durante o contexto de pandemia, observou que o trabalhar no ambiente doméstico, somando-se às tarefas de casa, afetou sua qualidade de vida significantemente.

Em se tratando do perfil sociodemográfico, o estudo aponta adultos jovens como a maior parte dos docentes da universidade, considerando isso um fator positivo por serem ativos em vários aspectos sociais e laborais. Outrossim, Alves (2017), Tostes *et al.* (2018) e Pinho *et al.* (2021) afirmam que docentes jovens são mais susceptíveis ao estresse, acarretando transtornos emocionais e físicos.

Quanto às atividades laborais, houve uma maior participação das áreas de ciências da saúde e ciências humanas, respectivamente 43,2% e 16,8%. Foi observado que, apesar de a amostra, em sua maioria, ser de jovens entre 31 e 49 anos (72%), a metade (50%) tem muitos anos de experiência, entre 11 e 17 anos na universidade. Ademais, apresentam nível de qualificação elevado: 64% possuem titulação de doutorado, estando, assim, mais preparados para atuar na docência. Um percentual considerável dos docentes (41,9%) afirmou trabalhar mais de 40 horas em atividades referentes à docência, 59,2% ainda estão

vinculados à pós-graduação, 92% não têm outro vínculo empregatício e 88% aproveitam as suas férias institucionais.

Corroborando Kita, Yasuda e Gherghel (2022), os docentes desta pesquisa possuem funções que ultrapassam a carga horária de 40 horas semanais, atribuídas, para além do ensino, à preparação e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, a atividades administrativas e outras funções burocráticas. A sobrecarga de trabalho repercute em consequências negativas a longo prazo, especialmente porque as pessoas que trabalham mais têm menos tempo dedicado a si mesmo e à família, podendo causar problemas físicos e mentais.

Nesse sentido, Souza *et al.* (2017), em seu trabalho, identificou que a precarização do trabalho docente gera perda de autonomia sobre o processo de trabalho, competitividade e desprofissionalização, provocando sofrimento psíquico, adoecimento e alienação. Por conseguinte, o presente estudo evidencia que o trabalho remoto no ambiente doméstico se torna bivalente, uma vez que termina não estabelecendo limite de dia e horário, ocorrendo, às vezes, no período noturno e nos finais de semana, adentrando o seu cotidiano, estabelecendo limite tênue entre o público e o privado. Isso tudo acrescido de outros agravantes, como ambiente de trabalho inadequado, presença de ruídos domésticos, interferências de outras pessoas e falta de privacidade no lar.

Acerca do desgaste físico e mental no ambiente de trabalho remoto, apenas 8,8% responderam que não possuem nenhum; dos 91,2% que autodeclararam apresentar algum tipo, 10,4% marcaram uma única opção e os demais, 80,8%, referiram apresentar mais de um tipo. A docência, por si só, já é evidenciada em estudos como profissão de alto desgaste físico e mental, entretanto, Freitas *et al.* (2021) aponta aumento de transtornos mentais em docentes universitários durante o período de aulas remotas.

Mesmo sem estarem preparados para lidar com a adversidade urgente dessa modalidade de ensino, migrando a sala de aula para o ambiente virtual,

os docentes tiveram que encarar esse grande desafio em um contexto completamente inusitado, marcado por incertezas, medos, dúvidas e cobranças.

Enfim, eles precisaram inventar e reinventar dispositivos pedagógicos, permeados pela expectativa de manter a qualidade do ensino. Nesse sentido, Andrade, Bosano e Paz (2021) vêm ao encontro do nosso estudo, quando identificaram sofrimento psíquico, estresse e insatisfação com a vida entre docentes durante o trabalho na pandemia.

A docência, por suas características ocupacionais, além do sofrimento psicoemocional, está propensa a surgimentos de dores musculoesqueléticas ocasionadas, principalmente, por extensas jornadas de trabalho, demandas extenuantes, falta de condição de trabalho, fragilidade das políticas públicas em educação, entre outros fatores, conforme reafirmam Sanchez *et al.*, (2019).

Nesta pesquisa, contatou-se um alto índice de queixas relacionadas ao desgaste físico e mental no ambiente de trabalho remoto, os sinais e sintomas mais citados foram: cansaço (63%), dor nas costas (60,8%), dor nos membros inferiores (24,8%), enxaquecas e/ou dor de cabeça (59,2%), alteração do sono (52%), ansiedade (60%), estresse (50,4%), entre outros. Esses sintomas físicos e psíquicos em docentes também foram encontrados em diversos estudos, a exemplo de Dantas, Rocha, Sousa (2021); Pinho *et al.* (2021); Reyes, Carlier e Oliva (2021); Kita, Yasuda e Gherghel (2022); Barros *et al.* (2022) e Souza *et al.* (2022). Alguns deles são relacionados à pandemia e outros à docência de modo geral, independentemente do período.

As queixas relacionadas aos desgastes musculoesqueléticos, como cansaço, dores nas costas, dores nos membros superiores e inferiores, podem estar relacionadas ao fato de permanecerem horas na posição ortostática ministrando aulas e, durante a pandemia, na posição sentado, em uso de cadeiras e posturas inadequadas, movimentos repetitivos, extensas horas no computador, entre outras razões. Essas informações coadunam com o estudo de Rodrigues *et al.* (2020), que aponta moderada incidência de dores

musculoesqueléticas em docentes durante o trabalho remoto, presente principalmente em regiões do corpo como pescoço, cervical, ombros e lombar.

Em se tratando das queixas relacionadas à saúde mental, houve percentual elevado de alteração do sono, ansiedade, estresse e depressão. Similarmente, outros estudos de Silva *et al.* (2020), Freitas *et al.* (2021), Pinho *et al.* (2021), Andrade, Bosano e Paz (2021) também apontam para a mesma realidade. A readequação no ambiente de trabalho, o distanciamento do convívio com os alunos, somando-se ao trabalho doméstico e à alteração no padrão do sono, podem ter contribuído para elevadas queixas físicas e mentais, visto que a docência é uma área que exige concentração, foco e memorização.

Sob o mesmo ponto de vista, Rodrigues *et al.* (2020), em estudo realizado com 163 docentes do ensino superior, na cidade de Teresina, Piauí, evidenciaram alta prevalência de estresse em 42,9% dos docentes e depressão em 74,8 %. Segundo os autores, os desdobramentos em cumprir jornadas de trabalho extensas influenciam na saúde e vida familiar, contribuindo para o desgaste físico e para a fadiga mental. Pinho *et al.* (2021) acresce a vivência em situação de pandemia, na qual surgem novas demandas, somando-se a contextos prévios de vulnerabilidades dos docentes, gerando o conhecido “esgotamento profissional”, muitas vezes, repercutindo no afastamento do trabalho por licença médica e abandono da carreira, paralelo a conflitos sociais e familiares.

Neste estudo, foram observadas associações significativas quanto à carga horária de trabalho e ao desgaste físico e mental, alteração do sono e dor nas costas. Muitos docentes realizam atividades acadêmicas para além de sua carga horária semanal, e isso favorece o surgimento de alteração biológica e/ou funcional. Além disso, a má postura a longo prazo pode favorecer o surgimento de doenças osteomusculares. Quanto a isso, Pinho *et al.* (2021) evidenciaram que durante a pandemia houve aumento da jornada de trabalho entre os docentes, bem como identificaram relação direta com a carga horária de trabalho e a prevalência de doenças relacionada ao trabalho. Nesse sentido, Frainer et

al. (2020) também identificaram essa relação trabalho docente/adoecimento em pesquisa no sul do Brasil, ressaltando que um dos maiores desafios do trabalho remoto foi a necessidade de aprender a utilizar novas tecnologias pedagógicas de ensino, condição essa que impactou na qualidade de vida dos profissionais.

Quando questionados sobre as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), 28,8% dos docentes responderam ter alguma doença crônica e 20% autodeclararam ter descoberto isso após o exercício docente. Entretanto, neste estudo, não se pode estabelecer essa relação, uma vez que a pessoa já poderia ter a doença e somente a descobriu posteriormente. Além disso, as DCNT são multifatoriais e podem ser desencadeadas por diversos fatores, entre hereditários, obesidade, alimentação inadequada, sedentarismo, uso de drogas lícitas e ilícitas, estresse, exaustão emocional, entre outros. Estas são responsáveis pelas principais causas de morte no mundo (OMS, 2020).

Foram questionados ainda se haviam recebido algum diagnóstico médico após o início da docência, e 41,6% revelaram que sim. Os diagnósticos mais citados foram: hipertensão, diabetes, hérnia de disco, ansiedade e depressão. A presença dessas doenças pode ser consequência de fatores inerentes ao trabalho, à carga horária extensa, ao ritmo e ao ambiente, a atividades repetitivas, a cobranças, ao pouco tempo para cuidar da saúde, ao estilo de vida, ao desgaste emocional, contudo, como comentado anteriormente, não há evidências nesta pesquisa.

Ademais, 33,6% dos docentes se consideram ansiosos/deprimidos após o início da carreira acadêmica e 31,2% destes se medicam para superar algum desconforto ocasional. Situação bastante preocupante, pois traz consequências negativas para a saúde do trabalhador. Segundo Schmidt Dantas e Marziale (2011), a ansiedade é um sentimento de medo e/ou apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto, proveniente da antecipação do perigo, de algo desconhecido ou estranho. Já a depressão é caracterizada por lentificação dos processos psíquicos, alteração de humor, diminuição da energia, incapacidade parcial ou total de sentir alegria ou prazer, desinteresse, apatia ou agitação

psicomotora, dificuldade de concentração, pensamentos negativos, ideação suicida, pouca capacidade de planejamento, entre outros.

Alves (2017) afirma que a docência é considerada uma das profissões mais estressantes e com altos índices de ansiedade e depressão, elementos que conduzem à Síndrome de Burnout. Em estudo realizado por Baptista *et al.* (2019), docentes universitários no estado de São Paulo revelaram alta prevalência de estresse, depressão e ansiedade, sendo que 52% apresentaram Síndrome de Burnout. Essa última é caracterizada como um conjunto de sintomas relacionados ao esgotamento profissional. Atualmente, é uma das síndromes que mais afeta os educadores do ensino superior, causando interrupção em suas atividades e absenteísmo laboral.

Em consonância com todo o panorama vivenciado pelos docentes universitários, a COVID-19 assumiu proporções que em pouco tempo introduziram na sociedade diversos estressores, incluindo solidão decorrente do isolamento social, medo de contrair a doença, tensão econômica e incerteza sobre o futuro (SILVA *et al.*, 2020), interferindo na saúde mental de quem se encontrava confinado em sua residência, ministrando aulas.

A presente pesquisa apontou que 16,8% dos docentes sentem-se ansiosos e/ou deprimidos em decorrência da pandemia. Nesse sentido, Souza *et al.* (2022) observaram, após analisar 29 docentes universitários, que 89,7% apresentavam sintomas de ansiedade. O adoecimento mental está intrinsecamente presente na vida de docentes, além disso, o elevado nível de estresse pode ser um gatilho para o desenvolvimento tanto de sintomas de ansiedade quanto depressivos.

Nessa mesma perspectiva, Freitas *et al.* (2021), em pesquisa com 150 docentes universitários da área de saúde, identificou sintomas de depressão, ansiedade e estresse, em decorrência da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, são necessários mais investimentos em saúde mental, uma vez que o contexto atual de pandemia modificou a forma das pessoas se relacionarem em todos os ambientes sociais (escola, trabalho, família). Além disso, houve uma

transformação em toda a rotina das pessoas, o que influencia diretamente na saúde mental.

Neste estudo, 68% dos docentes sentem-se sobrecarregados no trabalho. Ao ser associado o desgaste físico e mental no ambiente doméstico de trabalho, apresentou ($p < 0,020$), ou seja, quanto maior a sobrecarga de trabalho, maior é o desgaste físico e mental. Esses dados estão coerentes com o que propõem Reyes, Calrlier e Olinva (2021), para quem a sobrecarga de trabalho é um elemento provocador de exaustão profissional. Para Souza *et al.* (2017), o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho e a oferta de baixos salários têm contribuído para o desenvolvimento de insatisfação, estresse e adoecimento dos docentes universitários.

Além disso, 77,6% dos docentes sentem-se muito exigidos e 52,8% apresentaram dificuldades em utilizar as novas tecnologias. Todas essas situações podem trazer consequências negativas não apenas para a saúde, mas para a satisfação profissional, para o bem-estar e para a qualidade de vida. Para Silva *et al.* (2022), muitas instituições de ensino superior não habilitaram seus profissionais para a utilização dessas tecnologias, podendo ter acarretado maior estresse, uma vez que, em sua maioria, ainda precisavam desenvolver tais habilidades.

Para os mesmos autores, muitos fatores podem ser interferentes na qualidade de vida e, nos últimos anos, houve destaque para os relacionados ao trabalho, como o ambiente e as condições que o indivíduo vivencia. A nossa pesquisa apresentou uma média de Qualidade de Vida (QV) de 3,39, considerada regular para o escore geral relacionado ao domínio de saúde do WHOQOL-8; condição preocupante, pois a saúde e o bem-estar são primordiais para a realização das atividades laborais e precisam estar qualificados no nível pelo menos considerado bom.

Em pesquisa realizada com 284 docentes universitários, Sanchez *et al.* (2019) exibiram os piores escores de QV. Os docentes ainda apresentaram insônia e sedentarismo. Além disso, se automedicam e se alimentavam mal. Ao

dedicar muito tempo ao trabalho, o docente não prioriza a sua qualidade de vida, consequentemente, gera conflitos consigo, com sua saúde, família, lazer etc.

Os nossos resultados obtidos no domínio do WHOQOL-8 referente à QV geral exibiram maior escore de média (3,81), seguido pelos domínios de moradia (3,79) e relações sociais (3,47), corroborando os achados obtidos por Alves, (2017) e Araldi *et al.* (2021), que identificaram satisfação e boa percepção da qualidade de vida de modo geral. As relações sociais dentro e fora da universidade podem influenciar positivamente a qualidade de vida, em virtude dessas relações proporcionarem distração, lazer, conforto, estreitamento de laço, criação de vínculo, entre outros, influenciando na qualidade de vida geral.

As instituições de nível superior precisam elaborar práticas de promoção de saúde, proporcionar conforto ambiental e fornecer acompanhamento psíquico e social para seus funcionários. Para Silva *et al.* (2022), a atividade física é imprescindível para melhorar a saúde de modo geral. Os docentes, portanto, devem incluir essa prática em seu cotidiano, uma vez que proporciona melhor qualidade de vida no trabalho, ainda que remoto.

Apesar da modalidade de aulas *online* em domicílio no período da coleta de dados, nota-se que atribuíram uma média de QV geral melhor, comparada aos outros domínios de QV, mas ainda baixa quando comparada ao valor médio de boa QV, em que o escore é 5. Esse fator pode ser atribuído à dificuldade de adaptação ao formato remoto, em que docentes foram expostos de forma abrupta, além do estresse e da ansiedade ocasionados pela própria condição de pandemia COVID-19 e pelas incertezas advindas dela.

Quanto aos domínios que apresentaram menor escore médio, tem-se o de energia suficiente para o dia a dia (3,26) e a capacidade de desempenhar atividade diária (3,28). Esses dados podem ter relação direta com a atividade docente, uma vez que a profissão provoca desgaste físico e, principalmente, mental, sobrando menos energia e vontade para realizar outras tarefas diárias. Nessa perspectiva, Leme e Limongi (2020), em revisão sistemática, identificaram a exaustão profissional ocasionada pelo desgaste físico relacionado ao modo de

produção do trabalho, deixando-o em situação de vulnerabilidade, gerando adoecimento e, consequentemente, com menos qualidade de vida.

Quando analisada a QV separadamente por área de conhecimento, obtém-se os piores escores de satisfação da saúde, energia e capacidade para desempenhar tarefas entre os docentes das ciências humanas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias e ciências sociais. Observou-se que os docentes de engenharia e ciências da saúde apresentaram melhores escores de qualidade de vida de acordo com as variáveis apresentadas. Esses resultados conciliam com o estudo realizado por Alves (2017), ao constatar também melhores escores de QV relacionados aos docentes da engenharia e das ciências da saúde.

O mesmo autor ainda destaca que essas categorias profissionais detêm prestígio social, reconhecimento e ambientes laborais mais propícios às aulas, a exemplo dos laboratórios mais equipados. De algum modo, essas condições proporcionam melhor qualidade de vida aos docentes dessas áreas. Entretanto, vale ressaltar que a pesquisa em comparação foi realizada antes da pandemia, enquanto a nossa transcorreu exatamente no pico pandêmico, quando as aulas práticas estavam suspensas. Além disso, Santana *et al.* (2022) apontam que algumas exigências decorrentes da atuação acadêmica podem influenciar negativamente o estilo de vida e, por conseguinte, modificar a sua percepção acerca da QV.

Com relação à associação entre atividade física e QV, foi obtido resultado significante ($p < 0,013$). 57,6% dos docentes relataram praticar algum tipo de atividade, hábito comprometido pela exigência do distanciamento social. Contudo, apesar de as academias estarem fechadas, muitas pessoas continuaram a realizar caminhadas, corridas, ciclismo e atividades funcionais no próprio domicílio. Para Neme e Limongi (2020), a atividade física traz benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais para a saúde, proporciona prazer e, quando praticada com frequência, exerce influência positiva sobre a QV.

Nesse sentido, Dumith (2020) verificou correlação positiva entre a QV e a atividade física em 270 docentes universitários no Rio Grande do Sul. Ele afirma ainda que quanto maior o nível de atividade física, maiores os escores de QV.

Quanto à associação da QV no geral e o desgaste físico e mental no ambiente de trabalho (remoto), o resultado ($p < 0,002$) foi semelhante ao encontrado por Neme e Limongi (2020), os quais identificaram que quanto maior o desgaste físico e mental, menor a qualidade de vida dos docentes universitários, podendo conduzir ao esgotamento profissional (Síndrome de Burnout). Vale salientar que, no questionário correspondente ao desgaste físico e mental, apenas 8,8% dos docentes responderam não ter nenhum tipo de desgaste no trabalho.

Quanto à sobrecarga de trabalho e à QV geral, foi encontrada associação significativa ($p < 0,004$). Dumith (2020) refere que um dos fatores promotores do adoecimento laboral é a sobrecarga de atividades. Para Campos, Véras e Araújo (2020), a sobrecarga de tarefas influencia negativamente a saúde mental. Confirmado essas informações, estudo de revisão sistemática realizado por Araldi *et al.* (2021) mostrou que a necessidade de atuar além do ensino – pesquisa e extensão, produção científica, funções administrativas, entre outras – afeta a qualidade de vida.

Além disso, as exigências impostas pelo trabalho remoto – o excesso de uso de telas no período pandêmico – aumentaram a prevalência de sintomas astenópicos em docentes (BARROS *et al.*, 2022). Ainda segundo esses autores, é necessário descanso, lazer e realização de atividade física para melhorar a qualidade da saúde. A sobrecarga de tarefas implica em menos tempo para o autocuidado, negligenciando a saúde. Para Alves (2017), o descanso e a redução de horas trabalhadas foram considerados essencial para a percepção geral da QV, para a saúde e para o bem-estar. Para Tokarski (2020), o *home office* aumentou a carga horária e o ritmo do trabalho.

Portanto, há necessidade de ações imediatas, como regulamentação do tempo dedicado às atividades docentes, remotas ou não, valorização

profissional, redução da jornada de trabalho e fortalecimento de políticas públicas. Além disso, faz-se necessário que o docente reconheça seus próprios limites, de modo a planejar suas atividades diárias e seu tempo, praticando hábitos mais saudáveis para uma melhor qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou algumas limitações, tais como amostragem não probabilística intencional, pouca participação dos docentes (somente 23,4% da população), ser realizado em uma única instituição de ensino superior, curto período de coleta e contexto atípico de trabalho (remoto).

Além disso, o questionário genérico WHOQOL-8 com oito questões pode ter limitado as conclusões em todos os aspectos, de modo geral, sobre a qualidade de vida, não permitindo a extração dos resultados, especialmente, porque não está voltado para o trabalho remoto. Entretanto, buscou-se superar essa lacuna do instrumento de coleta com a inserção, nos critérios de inclusão, da obrigatoriedade de estar ativo na docência no pico da pandemia. Sobretudo, foi esclarecido, na carta convite, que as respostas fossem consideradas com foco no trabalho remoto.

Destaca-se que os dados obtidos podem nortear a realização de estudos analíticos, bem como de pesquisas qualitativas.

O presente estudo constatou uma alta prevalência de desgastes físico e mental no ambiente de trabalho, entre os docentes universitários. A qualidade de vida foi apontada como regular, “nem satisfeito nem insatisfeito”, em todos os escores apresentados. Apesar de o estudo constituir uma pequena amostra, foi observada parcela considerável dos docentes com sinais e sintomas de adoecimento, e a pandemia de COVID-19 foi considerada agravante para o quadro.

Cabe ressaltar que os desafios para a docência não se esgotam. Um ano após esta pesquisa, um novo desafio surgiu com a retomada das aulas presenciais e, pasmem, foi um percalço maior do que o enfrentado para pensar o ensino remoto. Retomar a modalidade anterior envolveu aspectos pedagógicos e relativos à segurança e ao acolhimento da equipe educacional e dos discentes, demandando planejamento em conformidade com o contexto.

Nessa perspectiva, a pesquisa propôs fornecer dados para a conscientização da comunidade e gestores quanto à importância do acompanhamento de docentes durante a sua jornada de trabalho e a necessidade de elaboração de estratégias quanto à saúde do trabalhador, visando à redução de doenças que incapacitam o docente universitário a desempenhar a sua função, bem como a promoção da saúde e qualidade de vida dessa categoria profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Priscila Castro. **Qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19699>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

ARALDI, Franciane Maria *et al.* Calidad de vida de los docentes de educación superior: una revisión sistemática. **Retos**, v. 41, p. 459-470, 2021. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/82136/63714>. Acesso em: 08 de setembro de 2022.

ARAÚJO, Açucena Leal *et al.* Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho de Docentes Universitários. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, v. 9, e. 3195, 2019. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/3195>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

ANDRADE, Paula Hidalgo; BOSANO, Carlos Hermosa; PAZ, Clara. Teachers' Mental Health and Self-Reported Coping Strategies During the COVID-19 Pandemic in Ecuador: A Mixed-Methods Study. **Psychol Res Behav Manag**, v. 2, n. 14, p. 933-944, 2021. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8259946/#cit0059>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

BARROS, Ana Carla França *et al.* Astenopia em docentes universitários durante a pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Oftalmologia** [online], v. 81, e. 0007, 2022. Disponível em:

<https://www.rbojournal.org/article/astenopia-em-docentes-universitarios-durante-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

BAPTISTA, Makilim Nunes *et al.* Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. **Revista Psicología Organizacional do Trabajo**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 564-570, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572019000100008. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

BROOKS, Samantha K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v. 395, n.10227, p. 912-920, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32112714/>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

CAMPOS, Taís Cordeiro; VÉRAS, Renata Meira; ARAÚJO, Tânia Maria de. Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** [online], v. 25, n. 03, p. 745-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SVyyKwCpTcmR4CDskV3hSPN/?lang=pt>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

COSTA, Odelio Joaquim da; COSTA, Regiane de Souza. O profissional docente e a qualidade de vida. **Fiep Bulletin online**, v. 84, 2014. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/4376/8561>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

COUTO, Andrea *et al.* Adoecimento docente: uma análise de redes semânticas baseada na teoria dos grafos. **Psicología, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 20, n. 3, p. 682-697, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338732597_Teacher_illness_a_semantic_network_analysis_based_on_graph_theory. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José *et al.* La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. **Education in the Knowledge Society (EKS)**, v. 21, n. 4 p. 12-26, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341805142_La_evaluacion_online_en_la_educacion_superior_en_tiempos_de_la_COVID-19. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

DUMITH, Samuel Carvalho. Atividade física e qualidade de vida de professores universitários. **Caderno de Saúde Coletiva**, v. 28, n. 3, p. 438-446, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cadsc/a/PmcF4v7Wcpp8Hc3dxtfQH6s/?format=pdf>.

Acesso em: 30 de outubro de 2022.

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de COVID-19. **Epidemiologia Serviço Saúde**, v. 29, n. 2, e. 2020119, 2020. Disponível em:

<https://scielosp.org/article/ress/2020.v29n2/e2020119/>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

FREITAS, Ronilson Ferreira *et al.* Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria [online]**, v. 70, n. 4, p. 283-292, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bpsiq/a/8DKtKHH8xFrMjSjTr7X93Lt/?lang=pt>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

FRAINER, Deivis Elton S. *et al.* Trabalho remoto: um olhar dos servidores e servidoras do Instituto Federal Catarinense. **Potemki**, n v. 1, n. 3, 2020.

Disponível em: <https://www.potemkin.sinasefe-ifc.org/wp-content/uploads/2020/12/potemkin3-04-Trabalho-remoto-um-olhar-dos-servidores-e-servidoras.pdf>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

GOUVEIA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, v. 40, n. 111, p. 206-219, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/csTLDpYFBWXLBtCnSn6R8qp/?lang=pt>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

INEP – BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2016: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS, 2020. OMS revela principais causas de morte e incapacidade em todo o mundo entre 2000 e 2019.

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/9-12-2020-oms-revela-principais-causas-morte-e-incapacidade-em-todo-mundo-entre-2000-e>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

KITA, Yosuke ; YASUDA, Shoko; GHERGHEL, Claudia. Online education and the mental health of faculty during the COVID-19 pandemic in Japan. **Scientific Reports**, v.12, n. 8990, 2022. Disponível em:

<https://www.nature.com/articles/s41598-022-12841-x>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Revista NUFEN**, v. 12, n. 2, p. 187-204, 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19.

Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7660>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

NEME, Gláucia Guimarães de Souza; LIMONGI, Jean Ezequiel. O trabalho docente e a saúde do professor universitário: uma revisão sistemática. **Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 22, n.1, p. 11, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2951674-o-trabalho-docente-e-a-sa%C3%BAde-do-professor-universit%C3%A1rio-uma-revis%C3%A3o-sistem%C3%A1tica. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

RABACAL, Judith; ODUCADO, Ryan Michael; TAMDANG, Khen. COVID-19 Impact on the Quality of Life of Teachers: A Cross-sectional Study. **Asian Journal for Public Opinion Research**, v. 8, n. 4, p.478-492, 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3743832. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

ROMANINI, Moises. As máscaras e a precariedade subjetiva: efeitos da pandemia na vida de estudantes universitários. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 20, n. 1, p. 49-77, 2021. Disponível em: <https://revpsico.unesp.org/index.php/revista/article/view/345/348>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

PINHO, Paloma de Sousa et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 19, e. 00325157, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?lang=pt>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

PEREIRA, Marco et al. Estudos Psicométricos da Versão em português Europeu do Índice de Qualidade de Vida Eurohis – 8. **Laboratório de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 109-123, 2011. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/20675>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

POWER, M. J. Development of a common instrument for quality of life. In: NOSIKOV, A.; GUDEX, A. (Ed.). **EUROHIS**: developing common instruments for health surveys. Amsterdam; IOS Press, p. 145-163, 2003.

RODRIGUES, Louise Tatiana Mendes et al. Estresse e depressão em docentes de uma instituição pública de ensino. **Enfermería Global**, v. 19, n. 57, p. 209-242, 2020. Disponível em:

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412020000100007&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

PEDROSO, Bruno et al. WHOQOL-8: uma alternativa para a avaliação da qualidade de vida em surveys. **Revista eletrônica fafit/facic**, v. 05, n. 02, p. 24-30, 2014. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/WHOQOL-8%3A-uma-alternativa-para-a-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-de-em-Pedroso-Gutierrez/48538b8f8ebdc3ab943dbb9b92f2e98b0877a528>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

PEDROSO, Bruno; FERREIRA, Bruna Maria Palotino. Cálculo dos escores e estatística descritiva do whoqol-8 por meio do Microsoft Excel. **Revista brasileira de qualidade de vida**, v. 07, n. 02, p. 113-115, 2015. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/2995>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

REYES, Juan Sandoval; CARLIER, Sandra Idrovo; OLIVA, Edison Jair Duque. Remote Work, Work Stress, and Work-Life during Pandemic Times: A Latin America Situation. **Int J Environ Res Public Health**, v. 18, n.13, p. 13-7069, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8297005/>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

WHO. Statement of the WHO Global Advisory Committee on Vaccine Safety (GACVS) COVID-19 subcommittee on safety signals related to the AstraZeneca COVID-19 vaccine. Disponível em:
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/covid-19-vaccines>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SANTANA, Leni De Lima et al. Fatores intervenientes na qualidade de vida docente durante a pandemia da COVID-19. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 22, n. 1, p. 1-32, 2022. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/447/44769515009/html/>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SARAIVA, Illyushin Zaak et al. Impactos das Políticas de Quarentena da Pandemia COVID-19, Sars-Cov-2, sobre a CT&I Brasileira: prospectando cenários pós-crise epidêmica. **Cadernos de Prospecção**, v. 13, n. 2, Edição Especial, p. 378-396, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/nit/article/view/36066/20939> . Acesso em: 30 de novembro de 2022.

SCHMIDT, Denise Rodrigues Costa; DANTAS, Rosana Aparecida Spadoti; MARZIALE, Maria Helena Palucci. Ansiedade e depressão entre profissionais de enfermagem que atuam em blocos cirúrgicos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]**, v. 45, n. 2, p. 487-493, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/9vmqbRCnM97yXbpWbBzm9Vx/?lang=pt> . Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SANCHEZ, Hugo Machado et al. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciências saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 4111-4123, 2019. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/artigos-cientificos/impacto-da-saude-na-qualidade-de-vida-e-trabalho-de-docentes-universitarios-de-diferentes-areas-de-conhecimento>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SILVA, Andrey Ferreira et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, v. 30, n. 2, e300216, 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/article/physis/2020.v30n2/e300216/pt/>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SILVA, Franciele Xavier da et al. Quality of working life of professors in times of social distancing. **Revista Brasileira de Medicina de Trabalho**, v. 20, n. 1, p. 55-64, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9444213/> . Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SOUZA, Katia Reis et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/xjgJxyZmM4S9tnjjCF6sBSP/?lang=pt> . Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SOUZA, Thalita Costa et al. Ansiedade, depressão e ideação suicida em docentes universitários, em tempos de pandemia da COVID-19. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 4, p. 2590-2604, 2022. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2395#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20do%20escore%20do,na%20pandemia%20da%20COVID%2D19 . Acesso em: 27 de novembro de 2022.

TOKARSKI, Jessica. Trabalhar de casa durante a pandemia tem causado sobrecarga nos trabalhadores, revela pesquisa da UFPR. Universidade Federal do Paraná (ufpr.br), 2020. Disponível em:

<https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/trabalhar-de-casa-durante-a-pandemia-tem-causado-sobrecarga-nos-trabalhadores-revela-pesquisa-da-ufpr/>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

TOSTES, Maria Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/sdeb/2018.v42n116/87-99/>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

**INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO – TICs POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM SÃO
RAIMUNDO NONATO – PI**

***RESEARCH ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES - ICTs BY SCIENCE TEACHERS IN SÃO RAIMUNDO
NONATO – PI***

***INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN – TIC POR PROFESORES DE
CIENCIAS EN SÃO RAIMUNDO NONATO – PI***

Maricélia Sousa Ferreira
celinha.700@gmail.com

Licenciada em Ciências da Natureza (CCINAT/UNIVASF - Campus Serra da Capivara)

Carina Siqueira de Moraes
carina.moraes@univasf.edu.br
Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (CCINAT/UNIVASF - Campus Serra da Capivara)

Gustavo Silva de Amorim
gusamorim535@gmail.com
Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFPE)

RESUMO

Diante das várias discussões acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o contexto escolar, tornam-se também importantes estudos sobre a utilização dessas tecnologias no Ensino de Ciências¹, como mais um contributo a prática docente. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo investigar o uso das TICs e eventuais dificuldades, no tocante a percepção de professores que lecionam Ciências em escolas do município de

¹ Quando pontuamos no texto “Ensino de Ciências” e “Ensino das Ciências”, estamos nos referindo à área. Desse modo, damos seu devido destaque sinalizando-a com letra maiúscula.

São Raimundo Nonato no Piauí (SRN-PI). A pesquisa se caracterizou como qualitativa do tipo exploratória, e foi realizada a partir da análise de questionários aplicados a professores de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais, que lecionam em escolas da zona urbana. As respostas mapeadas foram caracterizadas a partir do referencial metodológico delineado por meio de 4 categorias: Respostas Satisfatórias – RS, Respostas Pouco Satisfatórias – RPS, Respostas Insatisfatórias – RI, Sem Resposta – SR. Diante dos resultados percebemos que tanto as escolas quanto os professores ainda precisam se adaptar aos avanços tecnológicos constantes, demonstrando dificuldades em relação a falta de recursos e conhecimentos necessários quanto ao uso adequado das tecnologias na educação. Trabalhos dessa natureza se mostram relevantes em busca da superação dessas dificuldades, servindo de base para o fomento de ações que venham a colaborar para a melhoria desta realidade educacional.

Palavras-chave: TICs. Professores de Ciências. Ensino de Ciências. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

In view of the various discussions about Information and Communication Technologies (ICTs) for the school context, studies on the use of these technologies in Science Teaching also become important, as a further contribution to teaching practice. Therefore, this study aimed to investigate the use of ICTs and possible difficulties regarding the perception of teachers who teach Science in schools in the municipality of São Raimundo Nonato in Piauí (SRN-PI). The research was characterized as qualitative exploratory, and was carried out from the analysis of questionnaires applied to Science teachers of Elementary School Final Years, who teach in schools in the urban area. The mapped responses were characterized from the methodological framework outlined through 4 categories: Satisfactory Responses – RS, Little Satisfactory Responses – RPS, Unsatisfactory Responses – RI, No Response – SR. In view of the results, we realize that both schools and teachers still need to adapt to constant technological advances, demonstrating difficulties in relation to the lack of necessary resources and knowledge regarding the proper use of technologies in education. Works of this nature are relevant in the search for overcoming these difficulties, serving as a basis for the promotion of actions that will collaborate for the improvement of this educational reality.

Keywords: TICs. Science teachers. Science teaching. Teaching-Learning.

RESUMEN

Frente a las diversas discusiones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el contexto escolar, también cobran importancia los estudios sobre el uso de estas tecnologías en la Enseñanza de las Ciencias, como otro aporte a la práctica docente. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo investigar el uso de las TIC y las posibles dificultades con respecto a la percepción de los profesores que enseñan Ciencias en las escuelas del municipio de São Raimundo Nonato en Piauí (SRN-PI). La investigación se caracterizó como cualitativa y exploratoria, y se llevó a cabo a partir del análisis de cuestionarios aplicados a profesores de Ciencias de los Últimos Años de la Enseñanza Fundamental, que ejercen la docencia en escuelas del área urbana. Las respuestas mapeadas fueron caracterizadas a partir del marco metodológico trazado por medio de 4 categorías: Respuestas Satisfactorias – SR, Respuestas Insatisfactorias – RPS, Respuestas Insatisfactorias – RI, Sin Respuesta – SR. Ante los resultados, nos percatamos que tanto las escuelas como los docentes aún necesitan adaptarse a los constantes avances tecnológicos, evidenciando dificultades en relación a la falta de recursos y conocimientos necesarios en cuanto al uso adecuado de las tecnologías en la educación. Trabajos de esta naturaleza son relevantes en la búsqueda de la superación de estas dificultades, sirviendo de base para la promoción de acciones que contribuyan al mejoramiento de esta realidad educativa.

Palabras clave: TIC. Profesores de Ciencias. Enseñanza de las ciencias. Enseñanza-Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Quase tudo envolve ou se resolve com tecnologias atualmente, seja para comunicação ou mesmo para facilitar o nosso trabalho. As TICs² ou até as TDICs – Tecnologias da Informação e Comunicação e Tecnologias Digitais da

²A abreviatura dada ao termo das Tecnologias da Informação e Comunicação podem se apresentar de forma variada na literatura, porém não são consideradas erradas, como por exemplo: TIC, TIC's, TICs etc. Nesse trabalho optamos em utilizar a grafia TICs.

Informação e Comunicação, surgem nesse cenário com uma nova forma de se comunicar e de se informar, de aprender e/ou ensinar. Não percebemos uma definição consensual para as TICs ao recorrer a literatura da área, mas concordamos quando se diz que essas se referem, de maneira geral, à troca de informações e comunicação por intermédio de dispositivos conectados ou não a internet (materiais informatizados ou não), utilizados em qualquer ambiente, desde que transmitam informações e ajudem na eventual comunicação (SOUZA; CUNHA, 2009; MAGALHÃES; GELLER, 2009).

As escolas vêm refletindo essas mudanças tecnológicas, desde a forma de ensinar como também a forma de se aprender. As tecnologias ditas educacionais ainda não estão totalmente inseridas nas escolas, principalmente as públicas, e está longe disso, mas é preciso se pensar cada vez mais na inserção dessas, pois oferecem múltiplas possibilidades para auxiliar a prática docente, contribuindo na aprendizagem dos alunos. Vemos isso cada vez mais evidente e necessário, ficando mais claro na situação mundial que vivenciamos, principalmente entre os anos de 2020-2022, ocasionado pela COVID 19³. Em tempos de pandemia, distanciamento social e diante de várias *Fake News*⁴,

³ “Desde o início do atual surto de coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, houve uma grande preocupação diante de uma doença que se espalhou rapidamente em várias regiões do mundo, com diferentes impactos”. “O SARS-CoV-2 é um vírus respiratório diferente do vírus da influenza, cujo comportamento ainda não foi totalmente esclarecido; além disso, a aplicação desses indicadores no contexto social, político e epidemiológico de outros países pode levar a resultados diferentes do esperado”. Fonte: FREITAS, A. R.; NAPIMOOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, vol.29, n.2. Brasília, 2020.

⁴ De acordo com Alves e Maciel (2020), o termo da *fake news* juntamente com a expressão da ‘pós-verdade’, ganharam maiores destaque a partir de 2016 após fenômenos de grande repercussão na política internacional. “A ideia básica que permeia a menção aos termos ‘fake news’ e ‘pós-verdade’ é a da existência de uma era de rápida velocidade de produção e circulação da informação. Em suma, as formas tradicionais de organização, seleção, classificação e exclusão discursivas são colocadas em xeque em um ambiente no qual parece não haver mais qualquer autoridade estabelecida, ou seja, no qual qualquer um pode dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto da maneira que bem entender. A informação pode vir de qualquer fonte e sem nenhum critério, com potencial de se espalhar, de manipular as emoções e de realizar influência destrutiva e determinante na população, capaz talvez de definir os rumos

vislumbramos nessas tecnologias mais uma estratégia para alfabetizar científicamente, mesmo que remotamente.

Fourez (1994) afirma que:

[...] a Alfabetização Científica e Tecnológica é mais do que a aprendizagem de receitas ou mesmo de comportamentos intelectuais face a ciência e a tecnologia: ela implica uma visão crítica e humanista da forma como as tecnologias (e mesmo as tecnologias intelectuais, que são as ciências) moldam nossa maneira de pensar, de nos organizar e de agir (FOUREZ, 1994, p. 26, tradução nossa).

Miller (1983) complementa que alfabetizar cientificamente implica três “dimensões”: o entendimento da natureza da Ciência; a compreensão de termos e conceitos chave das Ciências; e, o entendimento dos impactos das Ciências e suas tecnologias. Mubarac Sobrinho e Herran (2017) deixam claro que as TICs podem se tornar uma possibilidade viável e atrativa para aproximar mais estudantes e professores da Educação Básica como também o Ensino Superior, ajudando-os na disseminação de informações científicas adequadas e imprescindíveis, que colaborem com o contexto pandêmico que nos assola e que também nos ajude na valorização da Ciência.

Para que se possa obter bons resultados quanto ao uso das TICs na sala de aula, ainda é preciso o rompimento de muitos desafios. No que diz respeito a prática docente e o uso das TICs podemos citar: O medo de não saber lidar com tantas tecnologias em aula, falta de estrutura e materiais nas escolas, falta de formação adequada, seja inicial e/ou continuada, entre outros.

Além disso, os docentes precisam se adaptar a essa Era Digital, e a pandemia acabou impulsionando ainda mais isso, mesmo que de forma incipiente e atropelada, os docentes acabaram por ter que utilizar, mesmo diante de tantas frustrações e dificuldades frente à escola: aulas remotas e complexidade de conteúdos, comunidade, saúde e até mesmo a precarização

das democracias contemporâneas” (ALVES; MACIEL, 2020, sn). Fonte: ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das *fake news*: definição, combate e contexto. **Internet & Sociedade**, n. 1, v. 1, 2020.

de recursos e a vulnerabilidade social e econômica da maioria dos estudantes. Isso acaba sendo mais um agravante para se utilizar efetivamente as tecnologias educacionais de forma adequada (MAGALHÃES; GELLER, 2009; SOUSA; CUNHA, 2009).

Tendo em vista esse contexto buscamos analisar o universo das TICs bem como suas eventuais dificuldades a partir das concepções dos próprios docentes que lecionam a disciplina de Ciências no nível Fundamental Anos Finais de escolas da zona urbana de SRN - PI. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória com o intuito de entender e se familiarizar com o contexto do Ensino de Ciências nesta localidade, no que diz respeito à utilização das TICs.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua inserção no Ensino de Ciências

A palavra tecnologia vem do grego, proveniente das palavras *techné* e *logia*, onde a primeira está relacionada ao saber fazer, enquanto a segunda é o conhecimento organizado, no qual envolve também métodos e técnicas para construção de diversas ferramentas. Logo, se reporta ao estudo de métodos e técnicas para o desenvolvimento de instrumentos produzidos pela atividade humana (VERASZTO et al., 2009).

Desde os tempos mais remotos os seres humanos já utilizavam algum tipo de tecnologia, como pela descoberta do fogo, até as armas e utensílios construídos, e com a evolução humana foram surgindo diferentes tipos de tecnologias, sendo cada vez mais aprimoradas. Portanto, a concepção que as pessoas têm sobre o que seria as tecnologias ainda se mostra simplista (SOUZA; CUNHA, 2009).

Logo, é difícil expor aqui uma definição conceitual para tecnologias tendo em vista os vários significados empregados por diversas áreas, porém

consideramos como uma definição possível: o conhecimento humano capaz de construir objetos ou coisas que podem facilitar o dia a dia das pessoas, tornando a vida mais fácil. Segundo Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2009, p. 38), “a tecnologia é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos”.

Nesse processo tecnológico a comunicação se faz fundamental, desde a antiguidade percebe-se essa necessidade, e ao longo do tempo a comunicação vem se tornando cada vez mais pertinente para diversas instâncias. Com o desenvolvimento de diferentes tecnologias foi possível se comunicar mesmo entre pessoas distantes, pois o surgimento das novas tecnologias permitiu a comunicação virtual, por exemplo, tão requerida em tempos de pandemia, (ANDRADE, 2008; MIRANDA, 2009).

Logo, podemos entender as TICs como tecnologias utilizadas para troca de informações e comunicações. Seria a convergência entre materiais telecomunicativos e informatizados, podendo ser por um aparelho móvel, conectado ou não a Internet, como também a televisão, o rádio etc., desde que esses comuniquem informações. Entre os mais utilizados estão os dispositivos móveis, como: celular, o *tablet*, o *notebook*, ferramentas que possibilitam o acesso à internet e a comunicação, ou melhor, conexão em rede (SOUZA; CUNHA, 2009; MACEDO; NASCIMENTO; BENTO, 2013).

Autores como Shuhmacher, Filho e Schuhmacher (2017), Pereira, Ataíde e Mesquita (2014), Magalhães e Geller (2009) exprimem alguns receios em relação a tantas tecnologias, como: medo de lidar com tantos aparelhos tecnológicos, dificuldades técnicas para manuseá-los etc. E no meio educacional não é diferente, principalmente por parte dos docentes, que na sua maioria veem

as TICs como mais um desafio, pois mostram receios e apresentam dificuldades e falta de conhecimentos quanto ao seu uso.

Admite ainda que tais dificuldades precisam ser superadas para que a escola, os alunos e os próprios docentes possam se beneficiar dessas ferramentas, trazendo novos formatos de aulas ao somar com as tecnologias ditas tradicionais já existentes na escola, porém importantes e necessárias, como quadro e livro didático. Além disso, os próprios alunos estão cada dia mais conectados, sendo preciso agora inseri-las no contexto escolar, de forma mais pedagógica, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais efetiva e aprofundada e que facilite o processo de ensino-aprendizagem.

É notável que as TICs contribuem para a prática docente e na aprendizagem dos alunos, desde que sejam utilizadas de forma pedagógica. Ou seja, atreladas a uma base teórica e metodológica adequada para cada contexto e conteúdo, principalmente no tocante as pesquisas científicas desenvolvidas dentro dessa tendência de pesquisa. Engana-se aquele que acha que para se trabalhar com TICs basta apenas inserir qualquer recurso digital na educação, sem nenhum planejamento pedagógico e base teórico-metodológica para o desenvolvimento da aprendizagem, o que caracteriza uma visão reducionista e em mais um obstáculo para o processo da aprendizagem (MARTINHO; POMBO, 2009; FERREIRA, SILVA E SANTOS, 2016; LEITE, 2015).

A utilização de redes sociais (*Facebook*, *Twiter*, *Instagram* etc.), simulações, animações computacionais, jogos digitais, plataformas, aplicativos, documentários e vídeos didáticos são boas opções para incitar o uso das TICs no Ensino de Ciências, visto que os alunos já têm facilidade de usar tais recursos, ajudando a tornar aulas mais agradáveis, interativas e participativas para os estudantes (FERREIRA; SILVA; SANTOS, 2016; FERREIRA; MOTA, 2014). Mas, vale ressaltar que a presença das tecnologias no contexto escolar não garante uma educação eficaz e perfeita, mas pode colaborar com o processo

educativo (FERREIRA; SILVA; SANTOS, 2016; FERREIRA; MOTA, 2014; SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017).

Além das tecnologias disponíveis que podem ser utilizadas no ensino, é interessante também levar em consideração a formação do professor. Ainda se percebe uma incipiente da abordagem das novas tecnologias educacionais nas formações iniciais nos cursos de Licenciaturas e formações continuadas, principalmente no Ensino das Ciências. No ensejo das formações para professores de Ciências, Carneiro Leão (2011) e Leite (2015) pontuam 3 pilares que sustentam as tecnologias na sociedade e que podem ser estendidas ao ensino. Assim, primeiramente os autores indicam que quando surgem novas tecnologias, há certo receio e desconfiança por parte de alguns em utilizá-las, pois ainda não conhecem, é algo novo, que muitas vezes causa certo impacto, mas com o tempo essas tecnologias vão sendo introduzidas no meio social, e também, nas instituições de ensino, que acabam incorporando essas em suas práticas pedagógicas.

Portanto, os autores sugerem que essas tecnologias devem ser introduzidas na educação a partir dos pilares: **Adição, Estratégias e Realidade**, sendo fundamentais para qualquer discussão acerca da inserção das TICs no meio educacional.

Em relação à **Adição**, as tecnologias precisam ser inseridas no contexto escolar, mas não para substituir as tecnologias existentes, como: quadro, pincel, livro etc., mas, como recurso que nos permita novas formas de informação para melhor compreensão dos conceitos, gerando conhecimentos para os alunos.

Quanto as **Estratégias**, demonstra a importância e necessidade de se aprender estratégias para se trabalhar adequadamente com as TICs, até porque as tecnologias por si só não promovem aprendizagens aprofundadas e efetivas, é preciso atrelá-las a estratégias de ensino ou/e sequências didáticas, ou seja, um planejamento pedagógico para o Ensino de Ciências.

E a **Realidade**, se refere ao contexto da escola e de todos envolvidos nela, é preciso que os docentes estejam preparados para as diversas realidades que encontrarão ao longo de sua vida docente. O professor deve estar apto a ensinar e colaborar no processo de ensino-aprendizagem nos mais variados contextos escolares (CARNEIRO LEÃO, 2011; LEITE, 2015).

Portanto, está longe se ter uma educação perfeita e escolas dos sonhos, o trabalho educacional é árduo e é preciso dar um passo de cada vez. Por isso, acreditamos que esses pilares, anteriormente explicitados, são essenciais e um ponto pé inicial para a incorporação das TICs nas escolas e nas aulas dos professores de Ciências.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se enquadra como qualitativa do tipo exploratória. Visamos nos familiarizar com o objeto de estudo investigado, no caso o uso das TICs por professores de Ciências da Natureza. Esta pesquisa foi desenvolvida com 11 professores de Ciências que lecionam em 8 escolas do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo 3 estaduais e 5 municipais da cidade de São Raimundo Nonato no estado do Piauí. O referido município possui aproximadamente 35 mil habitantes, conhecido também como o berço do Homem Americano devido ao Parque Nacional da Serra da Capivara, considerado como Patrimônio Histórico Cultural da Humanidade pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IBGE, 2022; FUMDHAM, 2022).

Todos os professores participantes da pesquisa têm formação acadêmica em: Ciências da Natureza, ou Ciências Biológicas, ou Pedagogia, com tempo de experiência entre 2 e 21 anos. O quadro 1 traça melhor o perfil desses sujeitos.

Quadro 1: Perfil dos professores de Ciências pesquisados.

Professores	Formação acadêmica	Tempo de experiência	Disciplinas que lecionam	Rede de ensino
Professor A	Ciências Biológicas	15 anos	Ciências	Municipal
Professor B	Ciências da Natureza	7 anos	Ciências, geografia e Polivalência	Municipal
Professor C	Ciências Biológicas	5 anos	Ciências da Natureza	Estadual
Professor D	Ciências da Natureza	2 anos	Ciências	Estadual
Professor E	Ciências Biológicas	15 anos	Ciências	Municipal
Professor F	Ciências Biológicas	17 anos	Ciências, História, Artes e Ensino Religioso	Municipal
Professor G	Ciências Biológicas	21 anos	Ciências	Municipal
Professor H	Ciências Biológicas	11 anos	Ciências Naturais	Estadual
Professor I	Pedagogia	Não Informado	Ciências	Municipal
Professor J	Ciências Biológicas, Licenciatura Plena em Física e Bacharelado em Arqueologia e Preservação Patrimonial	20 anos	Ciências, Biologia, Arte e Sociologia	Estadual
Professor K	Ciências Biológicas	10 anos	Ciências e Biologia	Estadual

Fonte: Própria.

Etapas metodológicas

A presente pesquisa foi desenvolvida por intermédio de 5 etapas:

Etapa 1 - Revisão e estudo da literatura sobre a temática trabalhada nesta pesquisa: Fizemos uma revisão bibliográfica na literatura da área, visando além de fundamentar a pesquisa, compreender e se aprofundar acerca da temática abordada.

Etapa 2 - Delimitação do público alvo: Para se obter resultados mais concludentes sobre o contexto do Ensino de Ciências, quanto a utilização das TICs, delimitamos que os sujeitos alvos da nossa pesquisa seriam professores de Ciências que lecionem em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da zona urbana. Ao todo, foram 11 professores de Ciências selecionados, a identidade desses docentes foi preservada e buscamos identificá-los por letras, seguindo a ordem alfabética e gênero, a exemplo: professor A, professora B etc.

Solicitamos a cada docente a autorização dos dados para a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Além disso, as práticas e instrumentos de coleta de dados construídos estavam de acordo com as orientações para condução de pesquisas com seres humanos aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no que concerne à resolução vigente e ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

Etapa 3 - Aplicação do questionário: Os questionários foram entregues a cada um dos professores de Ciências que se dispuseram em participar da nossa pesquisa e em cada escola. O questionário aplicado foi igual para todos os docentes e apresentava cinco questões abertas, cada uma delas vinculada a um objetivo para nosso estudo, conforme mostrado no quadro 2.

Quadro 2: Questionário para levantamento de concepções dos professores de Ciências.

Questionários	Critérios para as respostas formuladas e Classificações			
QUESTÕES ABERTAS	Resposta Satisfatória (RS)	Resposta Pouca Satisfatória (RPS)	Resposta Insatisfatória (RI)	Sem Resposta (SR)
1 O que você entende sobre TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)? Na sua opinião, as TICs são importantes? Podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem? Como? Objetivo: Levantar as concepções dos professores acerca das TICs.	RS: Apresenta a definição adequada para as TICs, evidencia exemplos, discutindo as contribuições e até mesmo dificuldades quanto à sua utilização. Demonstra formas de uso adequadas para as TICs nas aulas de Ciências.	RPS: Apresenta alguma definição para as TICs, porém não traz uma discussão clara. Indica a importância, mas expõe poucas evidências.	RI: Demonstra desconhecer sobre a temática. Expõe alguns argumentos, porém sem nexos.	SR: Não responde ou a resposta foge totalmente da temática tratada.
2 Quais tecnologias da educação têm disponíveis na escola onde você trabalha? A escola tem laboratório de informática? Quantos computadores? Como acontece a utilização desses? Objetivo: Investigar a situação da escola quanto aos seus recursos tecnológicos, e se os professores utilizam esses recursos e como.	RS: Descrever os recursos tecnológicos existentes na escola, demonstrando conhecimento sobre esses, suas funções e utilização desses.	RPS: Citar os recursos tecnológicos, mas indicar que pouco os utiliza. Ou não os utilizam, mas por problemas técnicos. Ou são poucos e, por isso, não são tão acessíveis.	RI: A escola não apresenta recursos tecnológicos ou não sabe utilizar tais recursos.	SR: Não responde ou a resposta foge totalmente da temática tratada.

<p>3 Quais tecnologias você utiliza nas aulas de Ciências? Você enfrenta alguma dificuldade quanto ao uso de tecnologias educacionais em suas aulas? Quais dificuldades?</p> <p>Objetivo: Analisar se os professores utilizam tecnologias com frequência em suas aulas e se apresentam dificuldades.</p>	<p>RS: Descrever que utilizam tecnologias, como: aplicativos, softwares etc. em aula, com intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de ciências. Indicar quais são essas tecnologias e como as utilizam.</p> <p>RPS: Indicar que usa poucas vezes tecnologias, mesmo que seja o Data show, mesmo expondo algumas dificuldades quanto ao uso.</p> <p>RI: Indicar que raramente utiliza tecnologias educacionais em suas aulas, e que apresentam muitas dificuldades quanto ao uso.</p> <p>SR: Não responde ou a resposta foge totalmente da temática tratada.</p>
<p>4 Você já recebeu alguma formação para uso pedagógico de recursos tecnológicos digitais? Como foram essas formações e quem ofertou? Em síntese, aprendeu o quê com essas formações?</p> <p>Objetivo: Sondagem sobre as formações que esses professores recebem, e se essas ajudam no processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>RS: Recebe formações, com certa frequência, que tratam sobre as TICs para o uso em suas aulas. Apresentar, com consistência, o que aprendeu com essas formações.</p> <p>RPS: Indicar que tem raramente formações dessa natureza. Mas demonstra algum conhecimento sobre o assunto.</p> <p>RI: Nunca teve esse tipo de formação.</p> <p>SR: Não responde ou a resposta foge totalmente da temática tratada.</p>
<p>5 Como você utilizaria um recurso audiovisual (Vídeo, Filme, Desenho Animado etc.) para trabalhar um conteúdo de Ciências em sua aula? Descreva essa aula.</p> <p>Objetivo: Investigar se os professores têm conhecimentos sobre as formas adequadas de uso de recursos do tipo audiovisuais.</p>	<p>RS: Indicam formatos de aulas com o uso adequado dos dispositivos audiovisuais.</p> <p>RPS: Descreve uma aula, demonstrando pouco conhecimento sobre a utilização desse tipo de recurso.</p> <p>RI: Demonstra que não sabe utilizar nas suas aulas dispositivos audiovisuais. Ou Prefere não utilizar.</p> <p>SR: Não responde ou a resposta foge totalmente da temática tratada.</p>

Fonte: Própria.

Etapa 4 - Análise dos Dados: Para análise dos dados, as referidas respostas foram analisadas em quatro categorias, propostas por Simões Neto, Campos e Marcelino-Jr. (2013), Simões Neto (2009, 2013), em: Resposta Satisfatória (RS); Resposta Pouco Satisfatória (RPS); Resposta Insatisfatória (RI) e Sem Resposta (SR), conforme é apresentado no quadro 2.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de entender a realidade do Ensino de Ciências em São Raimundo Nonato – PI, quanto à utilização das TICs, fizemos um levantamento das percepções junto a professores de Ciências que trabalham algumas escolas do

referido município, conforme já apresentado na metodologia. Aqui descrevemos e discutidos os resultados obtidos:

Concepções dos professores de Ciências de SRN-PI sobre as TICs no processo ensino-aprendizagem

Aqui apresentamos os dados capturados, juntamente com suas respectivas análises, por meio dos quadros 3, 4, 5, 6 e 7, que evidenciam as respostas dadas pelos professores de Ciências para cada pergunta do questionário aplicado e a sua respectiva categorização de acordo com o referencial metodológico de análise adotado.

Diante dos resultados obtidos, no que se refere à questão 1 sobre o entendimento para as TICs, que tinha como objetivo de levantar as percepções dos professores acerca do que seriam TICs. Logo, é possível perceber com o quadro 3 que chegamos na seguinte classificação para os 11 professores respondentes: 4 respostas foram consideradas como “Satisfatórias”, 4 como “Poucas Satisfatórias” e 1 como “Insatisfatória”, pois se mostra bastante sucinta, não trazendo maiores elementos para análises. Para as respostas ditas “Satisfatórias”, percebemos definições mais claras para as TICs, apresentando variados exemplos de recursos tecnológicos e contribuições, demonstrando, assim, formas de se utilizar as TICs em suas aulas, porém não apontaram dificuldades quanto a essas utilizações.

Para as respostas “Poucas Satisfatórias” foram observadas respostas mais sucintas, não focando em definições em si, mas exclusivamente nas possíveis contribuições das TICs.

Chamamos atenção para a professora C que aponta em sua resposta sobre as TICs, como: “*Sendo possível reproduzir com perfeição determinados*

conteúdos", e o professora E que expõe: "Os mesmos são importantes pois ajudam na compreensão e fixação dos conteúdos [...]" . Sobre isso, é importante entender que para o contexto da educação, em nenhum momento as TICs vêm a substituir os materiais já utilizados por professores em suas aulas, e sim, adicionar novos elementos com o objetivo de facilitar tanto o ensino quanto a aprendizagem, trazendo a possibilidade de aulas mais interativas, dinâmicas e participativas (SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017).

Porém, a presença dessas tecnologias no contexto escolar não garante uma educação eficaz e perfeita e que vai resolver todos os problemas educacionais. Mas, pode colaborar no processo de aprendizagem, no qual o professor influencia os alunos a construírem os conhecimentos por meio das possibilidades trazidas por esses recursos, e não apenas passivamente receber ou meramente fixar conteúdos, colaborando para que os estudantes tenham uma aprendizagem mais efetiva e ativa. Ajudando também a se tornarem mais protagonistas do seu próprio conhecimento (FERREIRA; SILVA; SANTOS, 2016).

Quadro 3: Respostas dadas pelos professores de Ciências ao questionário aplicado – questão 1.

Questão Aberta	Resposta Satisfatória (RS)	Resposta Pouco Satisfatória (RPS)	Resposta Insatisfatória (RI)	Sem Resposta (SR)	Critérios Avaliativos
Respostas dos professores (as)					
1 O que você entende sobre as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)? Na sua opinião, as TICs são importantes? Podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem? Como? Objetivo: Levantar quais são as concepções dos professores acerca das TICs	Professora A: São tecnologias que auxiliam os professores na construção do conhecimento e desenvolvimento. E muito contribuem no processo de ensino-aprendizagem.				RPS
	Professora B: TICs são meios ao qual se pode fornecer informações e aprendizagens. Elas são muito importantes para o dia-a-dia de todos, pois são meios ao qual pode-se obter mais informações. Podem contribuir sim para o processo ensino-aprendizagem de várias formas, desde jogos eletrônicos a habitual multishow em sala.				RPS
	Professora C: Tecnologia são meios que permitem otimizar e facilitar a comunicação e informação entre os indivíduos, produzidos a partir do conhecimento científico. Na educação estas tecnologias complementam a produção e transmissão do conhecimento. Sendo possível reproduzir com perfeição determinados conteúdos.				RPS
	Professora D: São recursos tecnológicos que mediam e auxiliam no desenvolvimento da informação e comunicação. São importantes e pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem desde que haja um planejamento, tanto para o uso de equipamentos como para a criação de				RS

	ambientes virtuais, possibilitando assim a troca de informações e experiências.	
	Professora E: São recursos utilizados pelo professor para tornar a aula mais atrativa e proveitosa. Os mesmos são importantes pois ajudam na compreensão e fixação dos conteúdos, pois tornam as aulas mais divertidas e menos monótonas.	RPS
	Professora F: São recursos utilizados no ensino-aprendizagem (internet, data show etc.) com o objetivo de motivar o alunado à aprendizagem de modo a produzir conhecimento. São importantes uma vez que dá ao aluno acesso a toda informação facilitando a aprendizagem	RS
	Professora G: São instrumentos utilizados para mediação de conteúdos, de forma dinâmica. São importantes porque são atrativas. Podem sim, facilitando a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Exemplo: Uso de slides agregando texto e imagem e enriquece as informações; Vídeos ou filmes chamam mais a atenção.	RS
	Professor H: São tecnologias utilizadas para facilitar a comunicação. Seu uso em sala de aula é muito importante pois através do uso de tecnologias modernas pode se deixar as aulas mais atraentes e assim contribuindo para uma melhor aprendizagem dos alunos.	RS
	Professor I: As TICs são importantes sim no processo de ensino aprendizagem.	RI
	Professora J: Compreendo que as Tecnologias da Informação e Comunicação referidas como TICs são consideradas como sinônimo das Tecnologias da Informação (TI). Contudo, é um termo geral que frisa o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação. Entende-se que as TICs consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. As Tecnologias da Informação e Comunicação devem ser utilizadas na prática pedagógica do cotidiano de todas as disciplinas, pois são de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem. Uma das TICs mais usadas atualmente é a Internet, a qual é uma verdadeira revolução em termos de processamento de todo tipo de informação, oferecendo um universo de possibilidades. No que diz respeito à Educação, está claro que a inclusão de computadores e diversos aplicativos voltados para esse segmento aprimoraram o processo de ensino-aprendizagem e facilitam com que a educação chegue a todos os indivíduos, inclusive por meio da inclusão digital.	RS
	Professora K: Compreendo que são recursos tecnológicos utilizados para transmitir informações. Acho muito importante, pois auxilia bastante na aprendizagem dos alunos, que são dessa geração tecnológica e estão sempre conectados. São muitos aplicativos e jogos que podem ser utilizados, a maioria dos alunos possui o celular o que pode ajudar a fazer pesquisas.	RS

Fonte: Própria.

Em relação à questão 2, que teve o intuito de investigar a situação das escolas quanto aos seus recursos tecnológicos e se os professores utilizavam esses recursos, obtivemos: 7 respostas “Satisfatórias”, nesse caso, os professores de Ciências descreveram com mais detalhes os recursos

tecnológicos existentes na sua escola, demonstrando conhecimentos sobre suas funções e o porquê e como estão ou não sendo utilizados. O que nos ajuda a ter um panorama geral da situação das 8 escolas de SRN-PI, diretamente envolvidas nessa pesquisa para o uso das tecnologias para a educação.

Além disso, 3 respostas foram consideradas como “Poucas Satisfatórias”, pois os professores descreveram de forma direta os recursos disponíveis e até a realidade da escola, porém, não expuseram se fazem o uso. E 1 resposta foi considerada como “Insatisfatória”, apenas foi citado 2 recursos, sem trazer nenhuma explicação sobre estes.

No que diz respeito às tecnologias disponíveis nas escolas, a maioria dos professores citaram a mesma tecnologia, como: o *data-show*, computadores e/ou *notebooks*, multimídias, TV e DVD, como também citarem a presença da internet na escola. Logo, foram citadas mais tecnologias informatizadas e/ou eletrônicas como tecnologias que não se enquadram nas TICs, exemplo: caixa de som, microfone, lousa digital, impressora e microscópio.

Logo, percebemos ainda concepções simplistas sobre o entendimento do que seriam as TICs. Relembramos que são recursos que permitem o acesso à conteúdos ou até mesmo que oportuniza comunicação a distância - seja por meio de vídeo ou áudio, gravados ou transmitidos em tempo real. Podendo ser por mídias digitais (utiliza redes digitais de telecomunicações: computadores, celulares e conexões de internet) e mídias eletrônicas analógicas (telefonia fixa, o rádio, TV analógica) essas duas últimas pela comunicação unilateral. Assim, são a convergência de materiais informatizados e telecomunicativos que possibilitam difusão de informações e comunicações. Portanto, a concepção que os professores têm sobre o que seriam essas tecnologias precisão ainda ser ampliadas e ressignificadas (SOUZA; CUNHA, 2009; LEITE, 2015).

Foi possível perceber que a maioria das escolas possui algum tipo de tecnologia digital ou telecomunicativa, sendo que mais de 90% delas têm pelo

menos um *data-show* ou aparelho multimídia (projetor que reúne em um único equipamento projeção, computador e acesso à internet). No entanto, a utilização desses nem sempre acontece com frequência, como: existência apenas de um único aparelho para todos os professores, o que dificulta ainda mais seu uso.

Foram citados por esses professores que das 8 escolas envolvidas, 5 possuem supostamente laboratório de informática com no mínimo 4 computadores, destas apenas 2 escolas fazem uso tanto por professores e alunos para pesquisa, de forma aleatória. As demais escolas não fazem uso, porque muitas vezes os equipamentos não funcionam devido a problemas técnicos ou pela falta de manutenção; ou pelo fato da energia da escola não suportar muitos aparelhos ligados ao mesmo tempo, deixando esses laboratórios desativados; e que, além disso, os professores não têm conhecimentos técnicos e pedagógicos para a utilização desses equipamentos para suas aulas.

Chamamos atenção para a resposta da professora K, coloca que o laboratório foi desativado porque acabou virando mais uma sala por conta da demanda da escola: “[...] Depois que a escola foi roubada, levando alguns computadores e o crescente número de alunos, precisou aumentar o número de salas, então a sala de informática ficou sendo sala de professores”.

No geral, percebe-se que há alguma tecnologia nas escolas no qual esses professores trabalham, algumas com mais outras menos, mas todas possuem algum recurso tecnológico. Entretanto, e infelizmente, nem sempre são utilizados, devido a várias dificuldades já citadas.

Quadro 4: Respostas dadas pelos professores de ciências ao questionário aplicado – questão 2.

Questões Abertas	Resposta Satisfatória (RS)	Resposta Pouco Satisfatória (RPS)	Resposta Insatisfatória (RI)	Sem Resposta (SR)	Critérios Avaliativos
Respostas dos professores (as)					
2 Quais tecnologias da educação têm			Professora A: Tecnologias disponíveis na escola: Data show, retroprojetor, impressoras, computadores. A escola não possui laboratório de informática. Os computadores (2) são de uso exclusivo da escola.		RPS

<p>disponíveis na escola onde você trabalha? A escola tem laboratório de informática? Quantos computadores? Como acontece a utilização desses?</p> <p>Objetivo: Investigar a situação da escola quanto aos seus recursos tecnológicos, e se os professores utilizam esses recursos e como.</p>	<p>Professora B: Computadores, multishow, datashow. Tem laboratório de informática integrado a sala dos professores, cerca de 4 computadores para uso dos professores e alunos com agendamento pois tem internet na escola, porém quando não tinha eu e a diretora emprestávamos nossos notebooks para uso.</p>	RS
	<p>Professora C: Data show, multimídia.</p>	RI
	<p>Professora D: Data show, projetor de multimídia, computador, caixa de som e microfone. Possui laboratório de informática, porém não funciona.</p>	RS
	<p>Professora E: Data show, notebook. Ela possui laboratório de informática com 15 computadores, os mesmos não são utilizados porque a energia da escola não suporta tantos aparelhos ligados.</p>	RS
	<p>Professora F: Temos laboratório de informática com + ou - dez computadores que professores e aluno usam de forma aleatória para pesquisa. Temos data show, microscópio, sala de recursos para alunos especiais com alguns instrumentos que facilitam a aprendizagem. Mas infelizmente nunca tivemos uma capacitação para utilizar esses recursos. Alguns professores fizeram cursos individuais (por conta própria) para dominar esses recursos.</p>	RS
	<p>Professora G: TV, DVD, data show. Sim, mas a falta de um transformador impossibilita seu funcionamento. Entre 8 a 10 computadores. Não são utilizados.</p>	RS
	<p>Professor H: Nessa escola está disponível para uso: data show, aparelho de multimídia e internet. A escola tem um laboratório de informática, mas não funciona.</p>	RPS
	<p>Professor I: São utilizados com data show, notebook, computadores para o suporte de professores. Antes existia um laboratório de informática mais foi desativado.</p>	RS
	<p>Professor J: As tecnologias da educação disponíveis na Escola são: Computadores (notebooks), Data-show, Internet (Wi-Fi apenas na turma do 9º ano, porém ficamos sem Internet por vários meses por falta de recursos financeiros), caixa de som, microfone. A Escola não tem Laboratório de Informática. Existe uma sala com alguns computadores que não funcionam, por este motivo não são utilizados. A forma de ensinar e aprender podem ser beneficiados por essas tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que auxiliam nessa aprendizagem.</p>	RS
	<p>Professora K: A escola possui lousa digital, multimídia, smart TV, computadores com linux educacional, internet, sala de mediação com sinal por satélite. Depois que a escola foi roubada, levando alguns computadores e o crescente número de alunos, precisou aumentar o número de salas, então a sala de informática ficou sendo sala de professores.</p>	RPS

Fonte: Própria.

Sobre a questão 3, que tinha por objetivo analisar se os professores utilizam tecnologias com frequência em suas aulas e se apresentam dificuldades. Chegamos aos seguintes resultados: 5 respostas “Satisfatórias”, 5 respostas “Poucos Satisfatórias” e 1 “Insatisfatória”. Para as respostas “Satisfatórias” citam que utilizam algumas tecnologias, como: computador, *data-show* ou/multimídia, celular etc., em aula, com intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de Ciências e acabaram indicando como as

utilizam, mesmo que resumidamente. As respostas “Poucas Satisfatórios”, indicaram poucas tecnologias, expondo somente, à exemplo o *data-show*, recurso tecnológico já considerado obsoleto, e ainda colocaram não terem dificuldades com tecnologias, mas não trouxeram maiores detalhes sobre isso. E 1 resposta foi classificada como “Insatisfatória”, pois apresentava apenas dois exemplos, sem nenhuma explicação.

O que se percebe a partir das respostas desses professores é que a maioria utiliza o recurso do *data-show* ou multimídia em suas aulas. Mesmo assim, se deparam com dificuldades, a exemplo por ter apenas um *data-show* ou/e multimídia para toda escola, sendo preciso fazer agendamento. Outras dificuldades reveladas seriam quanto ao uso de algum recurso tecnológico por não dominarem as tecnologias ou pela falta de estrutura e equipamentos adequados da escola. Gerando, assim, medo, frustração ou desconforto por parte dos docentes, o que acaba levando a não utilização de tais tecnologias em suas aulas de Ciências, dados que acabaram corroborando com os da questão 2.

Em consonância com Leite (2015), é evidente que ainda existem muitas barreiras a serem quebradas quanto à utilização das tecnologias no ensino, mas é preciso que aos poucos os professores possam vencer essas dificuldades, buscando, também na formação continuada, conhecimentos práticos e informações, que ajudem a driblar ou até mesmo minimizar os desafios encontrados no contexto escolar. Tomando as tecnologias, mesmo que poucas em suas escolas, como contributos a sua prática e não mais um obstáculo a ser enfrentado.

Quadro 5: Respostas dadas pelos professores de Ciências ao questionário aplicado – questão 3.

Questão Aberta	Resposta Satisfatória (RS)	Resposta Pouco Satisfatória (RPS)	Resposta Insatisfatória (RI)	Sem Resposta (SR)	Critérios Avaliativos
Respostas dos professores (as)					

<p>3 Quais tecnologias você utiliza nas aulas de ciências? Você enfrenta alguma dificuldade quanto ao uso de tecnologias educacionais em suas aulas? Quais dificuldades?</p> <p>Objetivo: Analisar se os professores utilizam tecnologias com frequência em suas aulas e se apresentam dificuldades.</p>	Professora A: Data (show) show e celular.	RI
	Professora B: Uso notebook (sic) e datashow e multishow. Também o celular nas aulas de física para uso da calculadora.	RPS
	Professora C: Vídeo aulas e reprodução de slides. Não tenho dificuldades.	RPS
	Professora D: Data show, notbook, caixa de som. Sim. Tomadas em locais inadequados e o processo de montar e desmontar equipamentos em curto tempo de aula.	RS
	Professora E: Uso apenas o data-show e o notebook, não tenho nenhuma dificuldade na utilização dos mesmos.	RPS
	Professora F: Utilizo data show, computador pra pesquisa, com o auxílio dos colegas e coordenadores. As dificuldades são por conta de não dominar essas tecnologias.	RS
	Professora G: Celular, cx de som, data show. Sim, para montar slides.	RS
	Professor H: Faço uso de data show, aparelho multimídia e internet. Não tenho dificuldades com o uso dessas tecnologias.	RPS
	Professor I: Utilizamos data show, a dificuldade é que a escola só tem um equipamento, aí temos que programar o uso.	RPS
	Professor J: Tecnologias utilizadas nas aulas de Ciências (9º ano): Computadores (notebooks), Data-show, Internet, celulares, recursos audiovisuais (vídeos, filmes, documentários, desenhos animados, entre outros...), jogos didáticos com o auxílio do computador, As principais dificuldades são: falta de interesse da maioria dos alunos durante as aulas teóricas, ausência de um Laboratório de Informática (principalmente ausência de computadores que os alunos pudessem utilizar Internet), computadores e caixas de som com problemas técnicos, ausência de equipamentos de apoio (tais como extensão, adaptadores, cabos, entre outros), recursos financeiros da Escola cada dia mais escassos dificultando a realização de eventos como, por exemplo, a nossa Feira de Ciências e do Conhecimento que no ano de 2018 aconteceu no mês de Julho e este ano ainda está sem data agendada.	RS
	Professor K: Utilizo TV, multimídia, slides e vídeos. A dificuldade é a falta de computadores para os alunos e a internet da cidade não ser tão boa.	RS

Fonte: Própria.

Em relação à questão 4, que teve o intuito de sondar sobre as formações que esses professores recebem ou receberam sobre tecnologias para educação, chegamos aos seguintes resultados: 6 respostas “Poucas Satisfatórias” e 5 “Respostas Insatisfatórias” e nenhuma resposta foi considerada “Satisfatória”. Assim, as respostas “Poucas Satisfatórias” foram classificadas desta forma, pois os docentes relataram ter tido alguma formação, mesmo que superficial ou que não teve nenhuma formação sobre TICs, mas relataram a importância de se ter. As “Insatisfatórias” foram consideradas assim, porque os docentes expuseram não ter tido nenhuma formação que permeia essa temática.

Assim, observamos que esses professores de Ciências não receberam nenhuma formação específica ao uso pedagógico das tecnologias em sala de aula, com exceção do professor I que diz que fez um curso pela UNIVASF, mas não deu maiores detalhes sobre isso. A professora K descreveu que só tinha recebido uma formação *on-line* para a utilização de plataformas relacionadas a registros de aula, inserção de notas e frequência.

Dante dos resultados obtidos, percebemos que o fomento para formações ou capacitações que abarquem conhecimentos teóricos e práticos sobre tecnologias educacionais se tornam imprescindíveis para esse contexto e dificuldades já apresentadas. Seria também uma forma de motivar esses docentes, já que os próprios reconhecem a importância das TICs como também reconhecem suas dificuldades, e por serem ferramentas didáticas auxiliares que podem trazer benefícios para o ensino.

De acordo com Sousa e Cunha (2009), as formações, inicial e continuada, são de extrema importância para os docentes, pois os preparam a lidar melhor com processo de ensino-aprendizagem. Há uma necessidade de reflexão e busca do professor para a formação continuada e de parcerias entre universidades e escolas, que ajudem a levá-los a adquirir mais conhecimentos para superar desafios encontrados em sua prática docente cotidiana e mais confiança.

QUADRO 5: Respostas dadas pelos professores de Ciências ao questionário aplicado – questão 4.

Questão Aberta	Resposta Satisfatória (RS)	Resposta Pouco Satisfatória (RPS)	Resposta Insatisfatória (RI)	Sem Resposta (SR)	Critérios Avaliativos
Respostas dos professores (as)					
4 Você já recebeu alguma formação para uso pedagógico de recursos tecnológicos digitais? Como foram essas formações e quem ofertou? Em	Professora A: Não.				RI
	Professora B: Não tive nenhum tipo de formação, para não dizer que nunca, há muito tempo quando era bem jovem fiz um cursinho de informática que não foi muito proveitosa. Posso dizer que aprendi mesmo na universidade, pois na elaboração e apresentação de seminários foi que aprendi usar o computador e data-show pois o acesso era fácil e sempre me proporcionou aprender mais.				RPS
	Professora C: Não				RI

síntese, aprendeu o quê com essas formações? Objetivo: Sondagem sobre as formações que esses professores recebem, e se essas ajudam no processo de ensino-aprendizagem.	Professora D: Não.	RI
	Professora E: Não, o que sei aprendi fazendo pesquisas e observando atuações de profissionais que ministraram outros tipos de formações.	RPS
	Professora F: Não.	RI
	Professora G: Sim, mas foram informações superficiais ou de cunho informativo. Acredito que só se aprende fazendo.	RPS
	Professor H: Não recebi formação.	RI
	Professor I: Já fiz uma vez oferecido pela UNIVASF.	RPS
	Professor J: Não. Compreendo que a formação do educador para o uso pedagógico de recursos tecnológicos digitais é de fundamental importância para que este seja capaz de aplicar os meios tecnológicos de forma eficaz. É de extrema importância a proposta de projetos de capacitação voltados à tecnologia no ensino, tornando os professores mais capacitados na utilização das TICs, em especial dos softwares e aplicativos que servem como instrumentos na sua prática docente que o aproximam ainda mais da realidade vivida pelos alunos.	RPS
	Professora K: Sim. As informações recebidas foram via transmissão online direto de Teresina, oferecida pela SEDUC PI, aprendi a utilizar os novos aplicativos desenvolvidos pela SEDUC para a realização dos registros de aula, frequência e inserção de notas.	RPS

Fonte: Própria.

No que diz respeito à questão 5, para investigar se os professores têm conhecimentos sobre as formas adequadas de uso de recursos do tipo audiovisuais. Logo, 5 Respostas foram classificadas como “Satisfatórias”, 4 respostas como “Poucas Satisfatórias”, e 2 respostas “Insatisfatórias”. Para as respostas “Satisfatórias” os docentes indicaram formatos de aulas mais detalhados e como faziam o uso dos dispositivos audiovisuais. Para as respostas “Poucas Satisfatórias” trouxeram uma descrição mais sucinta ou demonstraram pouco conhecimento sobre a utilização desse tipo de recurso. E as respostas “Insatisfatórias” os professores apenas indicaram utilizar o *data-show* ou filme sem indicar como faziam uso dentro de um contexto de aula.

De acordo com Santos (2011), recursos audiovisuais, como o vídeo, também são ótimos recursos para ser utilizados nas aulas, já que os mesmos despertam todos os sentidos, marcado pela composição de linguagens e gêneros, além de possuir símbolos visuais, verbais, sonoros e táticos, mostrando o visor do vídeo como um espaço bastante interessante que ajuda a compreender e aprender com mais facilidade.

Para que as TICs sejam utilizadas dentro da sala de aula, é preciso que os docentes queiram e adotem estratégias metodológicas que possam inserir o recurso tecnológico e para contribuir com sua prática docente. Pois, não basta apenas trazer esses recursos, mas também é preciso saber como utilizá-los, já que o professor tem à sua disposição diversas ferramentas que podem ser usadas nas aulas.

À exemplo, o próprio MEC (Ministério da Educação) disponibiliza repositórios digitais, que incluem vários recursos tecnológicos destinados aos professores, em suas mais variadas disciplinas e conteúdos, como o *RIVED* (Rede Internacional Virtual de Educação) e o *WebEduc* (Portal de Conteúdos Educacionais do MEC); Assim como o próprio *Google Education* que é uma plataforma educacional colaborativa, que traz várias ferramentas interessantes e gratuitas para serem utilizadas no contexto educacional.

Portanto, é perceptível que as TICs podem oferecer diversas possibilidades, inclusive para a área do Ensino de Ciências, como: simulações, animações computacionais, jogos digitais, redes sociais, programas, aplicativos, documentários, entre outros.

São cada vez mais importantes e necessárias pesquisas e ações que se dediquem a investigar tais possibilidades e potencialidades das TICs para essa área. Além das tecnologias disponíveis que podem ser utilizadas no ensino, é interessante também levar em consideração a formação do professor.

Quadro 6: Respostas dadas pelos professores de ciências ao questionário aplicado – questão 5.

Questão Aberta	Resposta Satisfatória (RS)	Resposta Pouco Satisfatória (RPS)	Resposta Insatisfatória (RI)	Sem Resposta (SR)	Critérios Avaliativos
Respostas dos professores (as)					
5. Como você utilizaria um recurso audiovisual (Vídeo, Filme, Desenho Animado etc.) para	Professora A: Vídeo. Apresentação do vídeo. Debate após apresentação Questionário.				RPS
	Professora B: Já utilizei o filme “Estrelas além do tempo” em sala para expor aos alunos a importância dos estudos e principalmente os vários âmbitos que uma pessoa que estuda ciências pode atuar. Já utilizei um episódio da série “The big bang theory” onde relata sobre um astrofísico, 2				

<p>trabalhar um conteúdo de Ciências em sua aula? Descreva essa aula.</p>	<p>físicos e 1 engenheiro tentam concertar o pneu de um carro (algo rotineiro na vida de qualquer pessoa comum) mas que eles mesmo sendo mais estudados perceberam vários meios científicos para resolver, mas não conseguiram, pois o conhecimento precisa ser associado ao cotidiano e prático e as vezes um mecânico que resolve o problema não sabe que está usando de meios científicos para resolver. Uso os grupos no WhatsApp para mandar desafios e aguardar discussões.</p>	RS
<p>Objetivo: Investigar se os professores têm conhecimentos sobre as formas adequadas de uso de recursos do tipo audiovisuais.</p>	<p>Professora C: Recentemente utilizei um filme intitulado Rio para descrever a extinção das espécies. Após assistir ao filme os alunos responderam ao questionário relacionado à extinção da espécie ararinha azul nativa da caatinga.</p>	RPS
	<p>Professora D: Os recursos audiovisuais atraem a atenção e o interesse dos alunos tornando as aulas mais dinâmica e de fácil compreensão. O vídeo, por exemplo pode ser utilizado no início da aula promovendo uma discussão acerca do assunto a ser abordado, bem como no final da aula como material complementar do conteúdo trabalhado.</p>	RS
	<p>Professora E: É feita a preparação e elaboração da aula, em seguida é feita a exposição oral do assunto, a apresentação do vídeo, onde se necessário for, pode ser explanado algum assunto em que eles estejam com mais dificuldade e por fim aplicação de uma atividade e relatório sobre o que eles assistiram, ou seja, aprenderam.</p>	RS
	<p>Professora F: Já utilizei vídeos, documentários, filmes. Assisto com eles, depois peço que façam uma síntese do que assistiram, ou que modifiquem o final da história; Deem sua opinião etc.</p>	RPS
	<p>Professora G: Filme sobre o ciclo da água. Iniciar com questões norteadoras para levantamento de informações prévias. Assistir ao vídeo. Produção de desenhos e texto sobre o vídeo. Apresentação para a turma. Cada apresentação naturalmente irá complementar as demais. Questionário sobre o tema.</p>	RS
	<p>Professor H: Utilizo apresentação em slides e, nessa mesma aula, coloco um vídeo referente ao conteúdo exposto.</p>	RI
	<p>Professor I: Filme relacionado ao assunto.</p>	RI
	<p>Professor J: Descrição de uma atividade realizada no 9º ano em parceria com a UESPI. Tema: Classificação dos tipos de reações químicas. Conteúdos: - Reações químicas; - Classificação dos tipos de reações químicas; - Equação química; - Substâncias produzidas através de reações químicas; - Educação ambiental. Objetivo: Mostrar que as reações químicas estão presentes no dia-a-dia de cada um, construindo assim uma ponte entre conteúdos abordados e o cotidiano dos alunos. Um dos maiores desafios do ensino de Química é construir uma ponte entre o conhecimento escolar e o mundo cotidiano dos alunos. A intenção é a de construir essa “ponte”. Recursos: - Utilizamos o ambiente escolar (duas salas), na união da teoria e prática, preparando e observando várias reações químicas. - Alguns recipientes trazidos de casa e algumas vidrarias do laboratório da UESPI e reagentes (comprados pela equipe de organização). - Vários materiais do cotidiano dos alunos foram utilizados (materiais de limpeza, frutas, plantas, entre outros...) e reagentes. - Câmera fotográfica do celular (para fotos e vídeos dos três encontros). - Data show. - Computador. Descrição: Esta experiência foi muito importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 9º ano da Unidade Escolar Edith Nobre de Castro no conteúdo de Reações Químicas. Foi uma parceria realizada entre a professora de Ciências e alunos da disciplina de PPI (Prática</p>	RS

	Pedagógica Interdisciplinar) da UESPI. A atividade foi planejada em conjunto e realizada em três encontros. Nos dois primeiros momentos foram realizadas aulas teóricas com a utilização de recursos audiovisuais (como apresentação de slides Power Point no Data-show, computador, vídeos, imagens, entre outros). No final das aulas teóricas foram realizadas experiências de reações químicas de maneira virtual, para posteriormente comparação dos resultados com a realização da reação química na prática. Estas atividades foram realizadas na sala de aula do 9º ano. No terceiro momento foram realizadas as experiências de reações químicas numa sala que foi transformada num Laboratório de Química. Todas as experiências foram realizadas pelos alunos, os quais aproveitaram ao máximo. Cada reação química foi explicada minuciosamente e durante as experiências foram realizados questionamentos. A participação e interação dos alunos foram satisfatórias, e muitos superaram as expectativas. As atividades foram fotografadas e realizou-se vídeos de algumas experiências. No final os alunos responderam um questionário sobre os conteúdos ministrados e experiências realizadas. O uso dos recursos audiovisuais foi muito importante para a aprendizagem dos alunos, pois no terceiro momento realizaram a interação entre teoria e prática. Foi uma experiência maravilhosa e muito enriquecedora. A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem é cada vez mais necessária e urgente, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Para que isso se concretize de maneira que todos os envolvidos sintam-se beneficiados, a questão das TIC deve estar bem consolidada. É necessário que as Escolas ofereçam aos docentes, estrutura necessária e treinamento, capacitando aqueles que não tiveram contato com as novas práticas tecnológicas e tornando-os aptos à utilização das TICs.	
	Professora K: Escolheria o recurso audiovisual de acordo com o conteúdo já ministrado, colocaria em pendrive e passaria o conteúdo na TV ou no multimídia, depois faria um momento de questionamento a respeito do conteúdo visualizado e pediria para que eles fizessem uma síntese do vídeo.	RPS

Fonte: Própria.

De acordo com os resultados obtidos, podemos inferir que a maioria dos docentes pesquisados entendem que as tecnologias contribuem no processo de ensino-aprendizagem, porém os recursos nas escolas ainda são poucos, o que dificulta muitas vezes a sua utilização.

Sobre as dificuldades de utilização das tecnologias em sala de aula, a maioria dos professores indicaram, por meio de suas respostas, que aparentemente não tinham muitas dificuldades, pelo menos em relação às tecnologias disponíveis na escola.

Porém, no decorrer das respostas percebemos dificuldades no tocante a vários aspectos: falta de equipamentos ou manutenção destes nas escolas, quando são disponíveis, e também, infraestrutura inadequada das escolas; receios em utilizar e incluir alguma tecnologia no seu planejamento pedagógico, seja por questões técnicas, perder tempo da aula e/ou não atingir seu objetivo

esperado. Ainda, pela incipiência de formações que os capacitem, a maioria possui somente graduação e segundo estes não tiveram formações continuadas, principalmente no que diz respeito as tecnologias para serem usadas em suas aulas.

Contudo, esse estudo se fez importante, pois nos ajudou a melhor compreender o contexto do uso das tecnologias nas escolas por meio da prática docente e no ensejo do Ensino Fundamental Anos Finais de Ciências dessa localidade, contribuindo para uma maior reflexão sobre o Ensino de Ciências.

Assim, seguindo os três pilares propostos por Carneiro Leão (2011) e reforçados por Leite (2015), que sustentam as tecnologias na sociedade e que podem ser estendidas a educação: Realidade, Estratégia e Adição. Acreditamos que essa pesquisa se enquadra como o pilar da realidade, no qual buscamos entender primeiro o contexto das escolas e da prática docente no que permeia as tecnologias para educação. Para depois, a partir desse reconhecimento e reflexões, começar a propor estratégias e incitar pesquisas que ajudem a minimizar dificuldades e inserir mais as TICs nesse contexto educacional. Para assim, chegarmos no terceiro pilar, adição, no tocante a adicionar novas formas de informação as já existentes, para melhor compreensão de conceitos e procedimentos, gerando conhecimentos e apoio para os alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao nosso objetivo de pesquisa em investigar como as TICs estão sendo utilizadas por professores de Ciências do município de São Raimundo Nonato-PI e quais suas eventuais dificuldades. Destacamos com a pesquisa desenvolvida algumas considerações:

É notável a falta de estrutura e recursos tecnológicos nas escolas de SRN-PI, o que dificulta ainda mais a inserção das TICs nesse contexto educacional.

Os professores de Ciências, muitas vezes, precisam se virar com os recursos que tem à disposição, que diante dos dados levantados ainda se mostram insuficientes. Contudo, foi possível perceber que apesar dos professores considerarem importantes as TICs para suas aulas pouco as utilizam, pois evidenciam dificuldades, seja por falta de recursos ou pela estrutura inadequada da escola, como já colocado, ou pelo despreparo e/ou receios quanto sua utilização e falta de formações continuadas, que os preparem e os motivem para incorporar tais tecnologias em sua prática docente.

Logo, podemos dizer que ainda está longe a inserção das tecnologias educacionais de forma adequada e satisfatória no Ensino de Ciências nessa localidade, pois é um processo que ainda ocorre de forma muito gradativa. Mas apesar das dificuldades evidenciadas, foi possível também perceber à vontade e comprometimento dos docentes em proporcionar aos alunos uma aula mais interessante e inovadora. Assim, mesmo com poucos recursos tecnológicos disponíveis acreditamos que é possível adotar metodologias e estratégias que ajudem os professores a fazer um uso mais efetivo das tecnologias, ajudando também, não só na prática docente, mas com o processo de aprendizagem e interesse dos estudantes.

Para tanto, além da criatividade e desempenho do ser docente para driblar os desafios existentes nas escolas, vislumbramos prepará-los pedagogicamente e metodologicamente, não só por intermédio de formações continuadas, mas também desde sua formação inicial, para que assim aprimorem continuamente seu fazer docente. Sobre isso, os dados apresentados se tornam importantes, pois ao traçar um panorama da realidade, poderemos também começar a pensar e construir estratégias que auxiliem esses professores de Ciências. Podendo até ser por meio da parceria mais efetiva entre universidade e escolas, visando o fomento de formações, ações e de projetos de pesquisa e extensão no intercâmbio entre as instituições educacionais.

A pesquisa foi realizada antes da pandemia, já explicitada, e os dados já revelaram dificuldades dos professores em seus contextos escolares cotidianos. O que nos mostra a necessidade de também pesquisar a situação desses professores pós-pandemia, pretensão dos pesquisadores *a posteriori*, para que possamos ter um panorama mais aprofundado sobre a temática para o contexto local.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. Tecnologias da Comunicação: E o futuro, a quem pertence? **Revista Eletrônica Temática Insite**, São Paulo, ano IV, n. 8, agosto de 2008.
- CENSI, L. J. L. Celulares na escola: Implicações para as práticas docentes. **Revista Linguagem, Ensino e Educação**. v. 1, n. 1, 2017. p. 1-9. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/lendu/article/view/3202/2924>> Acesso em: 01/02/2022.
- FERREIRA, H. S.; MOTA, M. M. A Visão dos alunos sobre o uso do facebook como ferramenta de aprendizagem na educação física thestudents' viewsonusingfacebook as a learning tool in physicaleducation. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 1, art. 10, p. 188-199, jan./mar. 2014. Disponível em:<<http://189.43.21.151/revista/index.php/fsa/article/view/336/146>> Acesso em: 15/01/2022.
- FERREIRA, M. S.; SILVA, A. R. A.; SANTOS, E. J. L. O Uso das TIC no Contexto Escolar: De Desafio a Realidade. Anais do Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Universidade Federal de Sergipe, 2016, p. 1 - 5.
- FOUREZ, G. Alphabétisation Scientifique et Technique – Essai sur les finalités de l’enseignement des sciences, Bruxelas: DeBoeck-Wesmael, 1994.
- LEÃO, M. B. C. (Org.). **Tecnologias na educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática**. Recife: UFRPE, 2011. 181 p.

LEITE, B. S. **Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente.** 1. Ed. Curitiba. Appris, 2015. 365 p.

MACEDO, M. V.; NASCIMENTO, M. S.; BENTO, L. Educação em Ciências e as “novas” tecnologias. **Revista Práxis**, Bahia, n. 9, jun. 2013.

MAGALHÃES, S. F. S.; GELLER, M. Reflexões sobre a disciplina de tecnologias da informação e da comunicação em uma instituição de ensino superior no município de Floriano- Piauí. **Novas tecnologias na Educação**. UFRGS, v7, nº3, dezembro, 2009. p. 1-10.

MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC em ensino das ciências naturais – um estudo de caso. **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 8, n. 2. 2009. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART8_Vol8_N2.pdf>. Acesso em: 01/01/2022.

MILLER. Scientific Literacy: a conceptual and empirical review. **Daedalus**, 112 (2), 29-48, 1983.

MIRANDA, M. F. O. O Paradigma Emergente da Ciência da Informação: o objecto, o Professional e o campo de atuação. **Revista Prisma.com**, n. 8, p. 3-18, 2009. Disponível em <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2066>>. Acesso em: 04/01/2022.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, Jan./abr, 1995. p. 27-35. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>> Acesso em: 23/01/2022.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. HERRAN, V. C. S. Cultura midiática e alfabetização científica: contribuições para o processo ensino-aprendizagem. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. vol. 5, núm. 1, 2017.

PEREIRA, L. S.; ATAÍDE, J. F.; MESQUITA, N. A. S. Ludicidade e TIC: caracterização lúdica da ferramenta webquest no ensino de ciências. **Revista da SBEnBio**, São Paulo, n.7, 2014.

PRATES JÚNIOR, M. S. L; SIMÕES NETO, J. E. Situações-problema como Estratégia Didática para o Ensino dos Modelos Atômicos. **R. B. E. C. T.**, vol. 8, núm. 2, mai-ago, 2015.181-201p.

SANTOS, A. S. O vídeo e suas possibilidades artísticas e comunicativas. **Hipertextus Revista Digital**, v. 6, 2011. p. 1-8. Disponível em: <<http://hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Andreia-da-Silva-Santos.pdf>> Acesso em: 03/02/2021.

SANTOS, L. R. **TIC e Ensino de Ciências: Análise investigatória sobre as concepções dos professores sobre o seu uso.** 2015. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza) - Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus Serra da Capivara, 2015.

SIMÕES NETO, J. E. **Abordando o Conceito de Isomeria por Meio de Situação-Problema no Ensino Superior de Química.** 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado) - UFRPE, Recife, 2009.

SIMÕES NETO, J. E.; CAMPOS, A. F.; MARCELINO JÚNIOR, C. A. C. Abordando a isomeria em compostos orgânicos e inorgânicos: uma atividade fundamentada no uso de situações-problema na formação inicial de professores de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, V18(2), 2013. pp. 327-346.

SCHUHMACHER, V. R. N.; FILHO, J. P. A.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação, **Revista Ciência e Educação (Bauru)**, v. 23, n. 3, 2017. p. 563-576.

SOUSA, A. G.; CUNHA, M. C. K. Reflexões sobre a tecnologia educativa: conceitos e possibilidades. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1, 2009. p. 82-99.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F.O. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito Technology: looping for a definition for theconcept. **Revista Prisma.com**, n. 8, 2009. p. 19-46. Disponível em <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/download/690/pdf>>. Acesso em: 04/02/2022.

XAVIER, A. C. A tecnologia e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. **Hipertextus Revista Digital**. v. 1, p. 1-9, ano 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>> Acesso em: 16/01/2022.

**POLÍTICAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS, ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19**

***EDUCATIONAL POLICIES PRACTICES, GIFTEDNESS DURING THE
PANDEMIC COVID-19***

***POLÍTICAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS, ALTAS CAPACIDADES,
EXPERIENCIA EN LA PANDEMIA COVID-19***

Paula Phernanda dos Santos Cardoso
p.phernanda@gmail.com

Mestranda em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente.
Centro Universitário de Volta Redonda.

Marcelo Paraíso Alves
marceloparaíso@outlook.com

Doutor pela UFF
Professor do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente/Professor do IFRJ.

RESUMO

O presente estudo tem como centralidade as políticas e as práticas para educandos com indicadores de altas habilidades/superdotação da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia do município de Angra dos Reis-RJ. Foi realizada uma investigação, a partir de revisão bibliográfica e de análise documental, sendo conduzida pelos pressupostos das pesquisas nos/dos/com (os) cotidianos em uma unidade pioneira e de referência no atendimento, localizada na cidade de Angra dos Reis-RJ. Buscou-se investigar o modo como se desenvolveu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, na Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD), em Angra dos Reis-RJ. A investigação demonstrou a busca do referido município em oferecer atendimento a este público da educação especial.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Cotidiano. Currículo. Educação Especial

ABSTRACT

The focus of this study on the policiespractices for students with indicators of high skills / giftedness from the Municipal Department of Education Science and Technology in the municipality of Angra dos Reis-RJ. In this way, an investigation was carried out, based on bibliographic review and documentary analysis, being conducted by the assumptions of research in / with / the daily lives in a pioneer and reference service unit, located in the city of Angra dos Reis - RJ. We sought to investigate how the service in remote teaching was developed during the Covid-19 pandemic in the year 2020 at the UTD in Angra dos Reis. The investigation demonstrated the municipality's attempt to provide services to this special education public.

Keywords: Giftedness. Every day life. Curriculum. Special Education.

RESUMEN

El presente estudio se centra en las políticas prácticas para estudiantes con indicadores de altas capacidades del Departamento Municipal de Ciencia y Tecnología de la Educación en el municipio de Angra dos Reis-RJ. De esta manera, se llevó a cabo una investigación, a partir de la revisión bibliográfica y el análisis documental, siendo conducida por los supuestos de investigación en / con / la vida cotidiana en una unidad de servicio pionera y de referencia, ubicada en la ciudad de Angra dos Reis – RJ. Buscamos investigar cómo se desarrolló el servicio de enseñanza a distancia durante la pandemia de Covid-19 en el año 2020 en la UTD de Angra dos Reis. La investigación mostró que el municipio busca brindar servicios a este público de educación especial.

Palabras clave: Altas Capacidades. Diario. Plan de estúdios. Educación especial.

INTRODUÇÃO

O presente artigo emerge da pesquisa que está em andamento referente ao processo educacional desenvolvido durante o período de ensino remoto, decorrente do isolamento social na pandemia de Covid-19, junto aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Assim, o artigo busca como centralidade as atividades desenvolvidas para esses estudantes do município de Angra dos Reis-RJ. Salientamos que a escolha deste município se deu em decorrência das ações realizadas neste local com o referido público, visto se configurar como uma política de educação especial referência no Estado do Rio de Janeiro.

Cabe, ainda, frisar que as atividades com tal público foram iniciadas no ano de 2005, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria Municipal de Educação do município, em prol da formação de professores visando à identificação e ao atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação. Posteriormente, a Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD) foi criada pelo Decreto Municipal 5.300, de 21 de maio de 2007, sendo autorizada a funcionar pela Portaria 006/CME/2007 (ANGRA DOS REIS, 2007).

Desse modo, o presente estudo pretende estabelecer o diálogo entre dois campos do saber: Educação e Saúde. A Educação, por considerarmos que há um processo de exclusão social instaurado no cotidiano escolar, que impacta significativamente as pessoas que compõem o público da Educação Especial. E a Saúde, porque o trabalho busca uma perspectiva a partir da qual intenciona ampliação da concepção biomédica (CANGUILHEM, 2000), visto que a influência dos determinantes históricos, econômicos, sociais e culturais, somada aos marcadores de raça, de sexualidade, de classe, dentre outros, exige-nos a percepção de que diversos sujeitos estão a sofrer um processo de vulnerabilidade estrutural.

Assim, ao trazer à tona a vulnerabilidade estrutural, pretendemos nos aproximar das discussões de Martínez (2013) que considera haver uma epidemiologia sociocultural constituída como resposta ao reducionismo biomédico que predomina historicamente na saúde pública. Tal proposição parte do pressuposto de que uma parcela significativa da população está a sofrer um processo de saúde-enfermidade-atenção que a ótica biomédica despreza, uma

vez que, em sua cegueira epistêmica, não consegue perceber outras produções de enfermidade ocasionadas pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo colonialismo.

Pletsch (2020, p. 65) coaduna com esse pensamento ao defender a necessidade de se “pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos”.

Nesse sentido, a autora (PLETSCH, 2020, p. 65) ainda nos chama a atenção para a historicidade e seu potencial para aqueles que atuam na Educação Especial, visto ser complexa, havendo o imperativo de se considerar que tal área sofre a influência dos campos da “Medicina, passando pela Psicologia, a Sociologia até chegar na Pedagogia”. Outrossim, a Educação Especial perpassa o campo da saúde ao promover uma discussão sobre as condições físicas, cognitivas, socioemocionais e socioculturais dos sujeitos que interferem nos processos de *aprendizagemensino*¹.

Ao considerar as questões supramencionadas, este trabalho se justifica por trazer à tona o lugar em que se encontram tais educandos, pois, não raro, os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são esquecidos como público da Educação Especial, visto que são invisibilizados em decorrência do Pensamento Abissal² que impacta e determina múltiplas exclusões na sociedade contemporânea.

¹ “Vínculo entre os termos como parte da ideia de que as aprendizagens precedem o ensino, defendemos simultaneamente duas noções: a de que aprendemos, cotidianamente, muitas coisas que não nos são ensinadas, ao contrário do que supõe o formalismo hegemônico que entende a ação formal de ensino como condição necessária à aprendizagem, e a de que, nas escolas, não podemos nos conformar com um ensino que não produza aprendizagens.” (OLIVEIRA, 2013, p. 377).

² Pensamento Abissal: as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] A característica fundamental do Pensamento Abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo

Nesta linha de pensamento, com a intenção de visibilizar as práticas que estão a ser desenvolvidas com o referido público (altas habilidades/superdotação), ressaltamos que centraremos nossas atenções para a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Angra dos Reis-RJ, visto que, desde 2005, este é um local que estabelece intervenções junto à área de altas habilidades/superdotação (SILVA, 2014).

Assim, o estudo objetiva investigar as *políticaspráticas*³ para educandos com indicadores de altas habilidades/superdotação da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Angra dos Reis-RJ ao longo do primeiro ano da pandemia de COVID-19, 2020, com o intuito de compreender os modos de *usar/fazer* as práticas educativas em tempos de pandemia, as adaptações que foram necessárias para realizar o ensino remoto durante a vivência do isolamento social.

METODOLOGIA

Sujeitos e lugares

Ressaltamos que, por se tratar de estudo sobre seres humanos, foi submetido ao comitê de ética em pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda, sendo aprovado sob o registro CAAE:40742520.0.0000.5237.

"deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (SANTOS, 2007, p. 71).

³ Torna-se relevante salientar "a opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como '*políticaspráticas* educacionais cotidianas', sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes" (OLIVEIRA, 2013, p. 376).

A Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD) está situada no município de Angra dos Reis, cidade brasileira, localizada no sul do estado do Rio de Janeiro. A composição apresenta diversidade geográfica, seu território é composto por costa, mangues, sertão, morros e ilhas, sendo considerado um dos principais pontos turísticos do Brasil. Desse modo, em contraposição ao potencial turístico das áreas frequentadas por turistas, a cidade revela grande desigualdade social, visto que também possui comunidades tradicionais como caiçaras, indígenas e quilombolas.

Segundo o INEP (2020), a rede municipal de ensino apresentou, no Censo Escolar de 2019, 20.413 estudantes matriculados, dentre os quais 650 estudantes são atendidos pela Educação Especial.

A rede municipal de ensino conta com setenta e sete (77) unidades educacionais, dentre as quais quatro (4) são unidades educacionais especializadas (uma unidade para atendimento de estudantes deficientes visuais, uma unidade para atendimento de estudantes surdos, uma unidade para atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e uma unidade para atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação). O município possui vinte e três (23) unidades educacionais que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais.

Na UTD, noventa (90) estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental estão em efetivo atendimento com atividades de enriquecimento curricular no intuito de atender aos interesses e às demandas desta população. Cabe frisar que a equipe da UTD possui a seguinte constituição: uma (1) Coordenadora (Licenciada em Educação Artística); uma (1) Psicóloga (Mestra em Educação); uma (1) Pedagoga; um (1) Docente de Ciências (Licenciado em Ciências Biológicas e Mestre em Educação); um (1) Docente de Artes

(Licenciado em Artes Plásticas); um (1) Docente de Texto (Licenciado em Letras); um (1) Docente de Matemática (Doutorando em Matemática).

Pressupostos Teóricos/Metodológicos

No intuito de investigar a trajetória histórica construída pela equipe da UTD, este estudo buscou documentos oficiais que pudessem revelar indícios (GINZBURG, 1989) que nos levassem a compreender as *políticaspráticas* educacionais cotidianas para o atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nesta linha de pensamento, adotamos como procedimento metodológico, procurando atingir os objetivos propostos, duas ações complementares: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2010, p. 50) considera que este procedimento diz respeito às contribuições de diferentes autores sobre o tema, visto que a principal “vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Com relação à pesquisa documental, por sua vez, esta se assemelha à pesquisa bibliográfica. Para Gil (2010), a principal diferença entre tais procedimentos está na natureza das fontes, pois, enquanto a bibliográfica se apropria das diversas contribuições dos autores sobre o tema, a investigação documental mergulha nos materiais de ordem primária, isto é, documentos que não receberam ainda um tratamento analítico.

Outrossim, é importante entender que a noção de documento no presente estudo ultrapassa a concepção de materiais grafados, pois o documento como fonte de pesquisa pode emergir de outras produções: filmes, vídeos, slides, fotografias, boletins ou pôsteres.

Dessa maneira, ao conceber o documento a partir da referência supramencionada, aquela que ultrapassa os materiais grafados, estamos a evidenciar a aproximação aos estudos nos/dos/com (os) cotidianos, uma vez que, ao optar por esse tipo de pesquisa, concordamos com Alves (2008) que defende a ampliação das formas de narrar o mundo, sendo a iconografia uma das possibilidades.

Assim, ao nos aproximarmos do movimento proposto por Alves (2008) – o mergulho nos/dos/com (os) cotidianos – deixamo-nos operar a partir de uma lógica que nos exige quatro movimentos: “mergulhar com todos os sentidos”, “virar de ponta-cabeça”, “beber em todas as fontes”, “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2008).

O primeiro movimento – “mergulhar com todos os sentidos” (ALVES, 2008) – requer a ruptura com o modelo investigativo que privilegia a lógica do experimento laboratorial: pensamento moderno. Assim, ao mergulhar com todos os sentimentos, privilegiaremos o “sentimento do mundo” (ALVES, 2008, p. 16), buscando outras referências para fugir ao lugar “comum” onde outros(as) tantos(as) pesquisadores(as) já estiveram e “ver” o que já foi visto. Nesse sentido, ao considerar o momento de pandemia de Covid-19, salientamos que privilegiaremos tal mergulho por meio dos boletins informativos da prefeitura municipal de Angra dos Reis-RJ.

Com relação ao segundo movimento, denominado de “virar de ponta-cabeça” (ALVES, 2008), há de se reconhecer os limites e o modo como direcionamos os nossos “olhares”, de maneira que possamos percorrer outros caminhos e produzir outros sentidos (ALVES, 2008). Assim, optamos por investigar outras lógicas, outras produções, para além daquelas que nos foram ensinadas – hierarquizar, classificar, categorizar, agrupar. Ao pensar as produções a partir de outras referências, privilegiamos as múltiplas maneiras (CERTEAU, 2014) que os sujeitos ordinários da UTD encontraram para habitar

o *espaçotempo* investigado. Consideramos os modos de fazer cotidianos provenientes das táticas praticadas (CERTEAU, 2014), pois entendemos que os sujeitos ordinários fabricam maneiras singulares para pensar os espaços que habitam.

O terceiro movimento preconizado – “beber em todas as fontes” (ALVES, 2008) – não aceita a perspectiva monocultural (SANTOS, 2006). Assim, beber em todas as fontes exigeu a ampliação e o reconhecimento daquilo que pode ser contado, não ficando restrito à ótica de quem elabora o documento, mas investimos no site da comunidade investigada, disponível na rede mundial de computadores, bem como nas memórias e nas experiências compartilhadas nas redes sociais.

O quarto movimento exercitado nesse estudo foi o de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2008). Tal movimento nos remeteu à ideia de que não deveríamos meramente descrever e transcrever os diálogos ocorridos como uma “prática escriturística” marcada pela linearidade e pelo distanciamento entre aquele que observa o seu objeto de investigação (ALVES, 2008, p. 30). Mas caracterizada pelas narrativas e por um fazer textual marcado pelas táticas e pelas lógicas operatórias do praticante: “traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar” (ALVES, 2008, p. 32-33).

Ademais, consideraram-se os estudos de Alves (2020) que discorrem sobre o impacto do isolamento social no aumento das desigualdades educacionais durante a pandemia de Covid-19 e o consequente aumento do processo de evasão escolar. Por fim, levaram-se em conta os estudos de Carvalho (2009) que concebe a construção de um currículo como rede de afetos.

Altas Habilidades/Superdotação

Conforme mencionado anteriormente, entendemos que o Pensamento Abissal (SANTOS, 2007) alarga as distâncias que afastam os educandos com AH/SD, pois os coloca no lugar de invisibilidade, isto é, do outro lado da linha, tornando-os um subgrupo ausente dentro da modalidade de ensino da Educação Especial.

Tal procedimento ocorre mesmo tendo ciência de que a Lei 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define, em seu artigo 58, a Educação Especial como a educação escolar oferecida “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Todavia, estudantes com altas habilidades/superdotação são um grupo da educação especial pouco compreendido, visto que a criança superdotada é aquela que demonstra um nível de desenvolvimento cognitivo elevado ao ser comparada a outras crianças da mesma faixa etária, destacando-se ao apresentar um desempenho superior em alguma habilidade ou área do conhecimento.

Para elucidar a concepção de superdotação, Renzulli (2004) desenvolveu, por meio da intitulada “Teoria dos Três Anéis”, um modelo para demonstrar como se constitui a condição dos sujeitos superdotados, a fim de desenvolver um plano educacional. O autor propõe que a superdotação é a intersecção entre três anéis que representam comportamentos característicos desses estudantes: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, especificamente na Educação Básica, determinam que estudantes com AH/SD devem ter o desenvolvimento de processos “que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que [...] devem receber desafios suplementares” (BRASIL, 2001, p. 20-21).

Ademais, a Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015, prevê que o poder público deverá instituir um Cadastro Nacional de Estudantes com AH/SD que

estejam “matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (BRASIL, 2015, p. 1).

Desse modo, apesar de percebermos que existem leis no intuito de garantir os direitos dos(as) estudantes com AH/SD, estes ainda sofrem com a crença de que não precisam de tratamento diferenciado para desenvolverem todos os seus potenciais e talentos, ficando parte significativa deste público quase invisível no que diz respeito às suas especificidades no ambiente escolar.

A respeito do público atendido pela Educação Especial, Santos (2020) salienta que tem sofrido como vítima de um outro modo distinto de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, o capacitismo⁴. Para Santos (2020), o capacitismo significa o modo como a sociedade discrimina esse público, ao não reconhecer suas necessidades especiais, de modo que tais limitações provoquem, metaforicamente, uma eterna quarentena como a vivenciada no ano de 2020, em virtude da pandemia de Covid-19.

No caso das pessoas com AH/SD, o capacitismo se manifesta por meio da discriminação, da criação de rótulos e de preconceitos que culminam por invisibilizá-los ou por denominá-los como gênios sem necessidade de acesso aos direitos garantidos por lei.

Atendimento Educacional Especializado: Panorama do sul do estado do Rio De Janeiro

De acordo com Virgolim (2019), a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que de 3% a 5% de toda a população seja superdotada no âmbito acadêmico. Para alcançar essa estimativa, considerando que o Brasil possui em

⁴ Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa (SANTOS, 2020, p. 20).

torno de 211 milhões de habitantes (IBGE, 2020), provavelmente deveríamos ter em torno de 6 milhões de superdotados, entre adultos e crianças. No entanto, o número de superdotados identificados em fase escolar é ínfimo.

Segundo o INEP (2020), dos quarenta e sete milhões, oitocentos e setenta e quatro mil, duzentos e quarenta e seis (47.874.246) matriculados na Educação Básica, foram cadastrados quarenta e oito mil, cento e trinta e três (48.133) estudantes superdotados no Brasil no Censo Escolar do ano de 2019.

Especificamente no município de Angra dos Reis-RJ, o Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020) revelou ser este o município que mais identifica estudantes com AH/SD na região sul fluminense. Trata-se de uma política educacional de referência no atendimento aos educandos com AH/SD no sul do estado do Rio de Janeiro, ofertando uma Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD) para Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com o INEP (2020), no Censo Escolar da Educação Básica de 2019, o município de Angra dos Reis-RJ apresentou trinta e nove mil, setecentos e cinquenta e dois (39.752) estudantes cadastrados na rede regular de ensino, dos quais centro e oitenta e quatro (184) foram identificados com altas habilidades/superdotação.

Em comparação, a cidade do Rio de Janeiro-RJ apresentou um milhão, trezentos e quarenta e oito mil, quinhentos e cinco (1.348.505) estudantes matriculados na rede regular de ensino, dentre eles trezentos e trinta (330) educandos identificados com altas habilidades/superdotação. O maior município do sul do estado do Rio de Janeiro, Volta Redonda, localizado na mesma região onde está Angra dos Reis, apresentou sessenta e dois mil, cento e sessenta e dois (62.162) estudantes cadastrados na rede regular de ensino, tendo identificado treze (13) estudantes com altas habilidades/superdotação. Desse modo, o município de Angra dos Reis-RJ se destaca na identificação e na oferta de atendimento educacional especializado.

A Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD)

Conforme explicitado nos parágrafos anteriores, no Brasil, o atendimento educacional especializado (AEE) é um direito garantido por lei e se trata de um serviço voltado para o público da educação especial de modo complementar e suplementar, no contraturno, em prol da aprendizagem visando a contribuir para o acesso à vida cultural, acadêmica, profissional e política do educando (BRASIL, 2020).

Quanto à política para Educação Especial no país, o plano desenvolvido por Renzulli (2004), intitulado “enriquecimento curricular”, é a referência para o atendimento dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, visto que busca fomentar o desenvolvimento de atividades relacionadas à área de interesse dos(as) educandos(as).

Desse modo, percebemos que a proposição de Renzulli (2004) para o currículo dialoga com as proposições de Santos (2018), aproximando-se de uma ecologia de saberes que considere a pluralidade destes, em que o diálogo com o conhecimento científico se torna uma condição, não permitindo que este se torne a única forma de percepção da realidade, mas considere o combate à desigualdade e à exclusão: “Numa ecologia dos saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica” (SANTOS, 2018, p. 106-107).

De acordo com as informações divulgadas pela Superintendência de Comunicação Municipal de Angra dos Reis (2020), no site da Prefeitura, atualmente, os profissionais da UTD realizam a identificação dos estudantes com indicadores com AH/SD da Rede Pública Municipal de Ensino, bem como orienta e capacita profissionais das unidades de ensino da Educação Infantil e dos anos

iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade) para atuarem no AEE. O atendimento realizado na sede da UTD é destinado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que são atendidos no AEE no contraturno do ensino regular.

A unidade oferta atendimento educacional especializado voltado para a suplementação pedagógica aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação [...]. Todo trabalho é voltado para o enriquecimento curricular nas áreas de conhecimento, com o objetivo de potencializar as habilidades que os alunos já possuem em cada área de interesse. (Superintendência de Comunicação de Angra dos Reis – 11/09/2019).

A equipe de AEE da UTD é formada por professores concursados da rede municipal de ensino que se especializam continuamente. O fato de serem concursados, docentes do quadro permanente de servidores do município, tende a contribuir para a consolidação das *políticaspráticas* educacionais, visto que, por não serem professores de contrato temporário, com a baixa rotatividade dos profissionais, proporciona condições mais estáveis para a criação de projetos pedagógicos a/de longo prazo.

De acordo com a Superintendência de Comunicação de Angra dos Reis, em reportagem publicada em 1º de junho de 2020, esse AEE se desenvolve por meio dos seguintes grupos de interesse: Artes Plásticas; Reflexão e Prática nas Ciências; Talentos Matemáticos; Literatura e Produção Textual; e Grupo de Reflexão mediado pela psicóloga da UTD.

Refletindo acerca do currículo, recobramos a noção de currículos *pensadospraticados*⁵ desenvolvida por Oliveira (2012), que opera com a ideia de que o currículo se constitui a partir da tessitura das práticas e dos diálogos com

⁵ “Essa junção de termos que aparece em nossos textos tem o sentido de mostrar que temos bem conscientes os limites de nossa formação no contexto da ciência moderna dominante, de tantas dicotomias e certezas, deixou em nós com suas teorias e conceitos que são insuficientes para atender os cotidianos” [...] (ALVES; GARCIA, 2008, p. 9).

os sujeitos que habitam o *espaçotempo*⁶ da escola, de modo a entender como tais sujeitos fabricam (CERTEAU, 2014) alternativas ao currículo instituído.

Nesse aspecto, os grupos de interesses existentes na UTD nos remetem a perceber que caminham próximos ao pensamento ecológico proposto por Santos (2018), pois que este sugere a superação da monocultura do saber, bem como a concepção de que os saberes científicos não são os únicos saberes válidos, já que existem outras formas de conhecimento sobre o mundo. Tal proposição opera no sentido de superar a hierarquia de saberes em prol da transformação social, na tentativa de fomentar outros diálogos entre o conhecimento científico e outros saberes, conforme podemos perceber no próximo item, a partir das práticas desenvolvidas no decorrer do ano de 2020.

Modos de *usarfazer*: intervenção pedagógica em tempos de pandemia de Covid-19

Após a OMS declarar situação de pandemia de Covid-19, em 11 de março de 2020, recomendou-se a adoção de protocolos de isolamento social (WHO, 2020). Diante do cenário pandêmico e das recomendações da OMS, o Ministério da Saúde brasileiro, no mês de março do ano de 2020, recomendou o protocolo de isolamento social sugerido pela OMS, sendo este adotado em alguns estados e municípios do território nacional. Consequentemente, houve um impacto nas unidades educacionais de ensino, que, de modo inesperado, interromperam as atividades educacionais presenciais.

Com base na Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19” (BRASIL, 2020, p. 1),

⁶ A junção dos temos é um movimento realizado por Nilda Alves (2001), a fim de demonstrar a importância de superar o modo dicotomizado moderno de pensar.

buscamos investigar o modo como se desenvolveu o AEE no ano de 2020 na UTD em Angra dos Reis-RJ.

Com a Pandemia de Covid-19, a equipe da UTD passou a trabalhar remotamente realizando reuniões *on-line* com os grupos de interesse, bem como reuniões de pais, reuniões de equipe pedagógica e conselhos de classe via webconferência.

Dessa forma, os modos de fazer cotidianos, oriundos das táticas dos(as) *praticantespensantes*⁷ que habitam a UTD, ocasionaram mudanças do referido *espaçotempo* (CERTEAU, 2014).

A intervenção pedagógica ocorreu por meio de tecnologias digitais e de mídias sociais como WhatsApp, Facebook, YouTube, Instagram e Google Meet. Os materiais e as atividades específicos de cada grupo de interesse foram divulgados pela plataforma de ensino adotada pela gestão municipal e pelas redes sociais da UTD, sendo disponibilizados pelo serviço de armazenamento em nuvem Google Drive.

Especificamente, apontamos para as oficinas da UTD disponibilizadas no YouTube durante o período de isolamento social e que foram adaptadas para o ensino remoto; anteriormente eram realizadas somente presencialmente. Tais encontros foram conduzidos pelo professor responsável pela orientação e pela mediação do grupo de interesse; a realização ocorreu por meio de videoconferência via Google Meet e com a participação dos(as) estudantes da UTD, membros do referido grupo. As oficinas virtuais em formato de *lives* aconteceram ao longo do ano, ao menos uma vez por mês, recriavam o encontro presencial, aproximando os(as) estudantes, ofertando um espaço de fala e de

⁷ Oliveira (2012) defende a união de termos como uma opção política e metodológica que vislumbra a superação de palavras que foram usadas separadamente em consequência da razão moderna. Assim nos aproximamos de Certeau (2014), ao compreendemos que os *sujeitospraticantes* não são simples consumidores, pois passam a (re)criar caracterizando uma produção própria segundo suas crenças, valores, universos simbólicos, vivências, redes de sociabilidade, dentre outros.

desabafo sobre o novo momento que viviam, em que importantes diálogos sobre as dificuldades com o novo modelo de estudos foram tecidos.

A primeira oficina a que este estudo teve acesso, via YouTube, ocorreu no dia 07 de julho de 2020, teve duração de uma (1) hora, abordou a temática da matemática e contou com a participação de onze (11) estudantes, seis (6) meninos e cinco (5) meninas, além do professor, que iniciou a reunião informando acerca das mudanças ocorridas no calendário de competições em festivais e em olimpíadas que o grupo está acostumado a participar, em virtude do adiamento ocasionado pela mencionada emergência epidemiológica.

O professor esclarece, também, quanto à proposta de atividades postadas na plataforma de ensino, que, apesar de se tratar de uma extensa quantidade de exercícios, visam a atender a diversidade de estudantes que compõem o grupo, a fim de ampliar as possibilidades de desenvolvimento deles, não sendo necessário que façam todos os exercícios. Na sequência, ele diz que, apesar do gabarito estar presente na atividade, os(as) estudantes podem procurá-lo no grupo do WhatsApp para esclarecer dúvidas, enviar foto da resolução, discordar dos resultados ou comentar questões.

O professor demonstrou esperança em um possível retorno às atividades presenciais ainda no segundo semestre do ano de 2020, destacando a importância de não acumular as atividades e não perder o vínculo com o grupo. Alguns estudantes desabafaram que estavam com muitos conteúdos do ensino regular, bem como relataram a dificuldade em conciliar com as tarefas do AEE da UTD, conforme narrativa a seguir:

Estudante N: não tenho tempo para fazer as atividades da UTD, porque tenho muitas atividades da escola para fazer. Estou tentando fazer, só está demorando um pouco mais.

Na sequência, o professor, ao interagir com o(a) estudante, evidenciou a preocupação com a manutenção dos laços com a UTD:

Docente J: por isso que eu queria ter esse bate papo com vocês, minha preocupação é justamente essa, vocês estão com bastante conteúdo, porém não quero que deixem a UTD de lado.

Posteriormente, o docente propôs que os(as) estudantes escolhessem exercícios aleatoriamente e os fizessem para verificar as possibilidades de dúvidas. Ainda lembrou a importância de participar de concursos e de festivais para visibilizarem o trabalho, demonstrando que estavam ativos.

Docente J: não foque em todas as questões, escolha aleatoriamente. A proposta é nos inscrevermos nos festivais, para ficarmos ativos. Se tem 30 atividades, façam pelo menos 5 para verificar se tem dúvidas.

Durante a videoconferência, vimos o desabafo dos(as) estudantes quanto à alta demanda de atividades que têm recebido entre ensino remoto regular e especializado. A fala promoveu um diálogo e um acolhimento por parte do professor que optou por flexibilizar as regras de realização das atividades.

Na sequência, em um momento de maior descontração, o professor propôs à turma que gravasse uma paródia em homenagem aos 15 anos da UTD e que também expressasse a esperança por dias melhores. Cada estudante iniciou a construção de uma frase para compor o vídeo, a maioria dizendo do que sentia falta, dos afetos, de andar de ônibus, dos(as) amigos(as), das bagunças, das palhaçadas, dos sorrisos, de tudo.

Simultaneamente, os(as) estudantes pensaram em frases de incentivo. A turma se comprometeu a enviar, cada um, o seu vídeo com a frase elaborada, e uma estudante ficou responsável por cantar a música em primeira voz.

O professor lembrou a importância de participar do encontro seguinte para que mantivessem o vínculo e para que ele soubesse como cada estudante estava com relação à pandemia.

A oficina evidenciou o atravessamento das questões que tocam a todos(as) no momento de pandemia de Covid-19, o que nos reporta ao deslocamento na maneira como percebemos o currículo neste estudo. O que

estamos a frisar é que, ao considerar os *sujeitospensantes* do cotidiano e a noção de currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012), não vamos priorizar as reflexões a respeito daquilo que deveria existir – numa perspectiva vinculada à racionalidade visual que nos conduz ao ponto de fuga, uma abstração de conteúdos listados que hierarquicamente deveriam ser realizados pelos estudantes, ou, ainda, as formulações que seriam propostas pela Secretaria de Educação – mas, ao contrário, o acesso e a compreensão à/daquilo que efetivamente ocorre, no nosso caso, as atividades remotas. E o que sobressai como indício do que foi central nas interações foram as questões vinculadas ao afeto, à saudade da interação social. Daí, talvez entender a preocupação do docente com a manutenção do vínculo entre os(as) estudantes e a UTD no intuito de promover a saúde emocional e a saúde física dos estudantes, já fragilizadas pelo isolamento social durante o período.

A segunda reunião, também disponibilizada no YouTube, ocorreu no dia 25 de agosto de 2020, contou com a participação de cinco (5) estudantes, três (3) meninos e duas (2) meninas, além do professor, e teve por objetivo discutir a indicação à premiação em um festival. O vídeo indicado foi uma produção coletiva, por meio de vídeos criados nos primeiros meses da pandemia, conforme mencionamos.

O professor e os(as) estudantes ressaltaram a experiência de criar um vídeo em equipe, mesmo em meio ao isolamento social:

Docente J: o roteiro foi criado por todos, cada um deu a sua contribuição. A dificuldade foi a distância, nem todos puderam participar. A gente tentou minimizar com as *lives*, porém nem todos têm acesso às tecnologias ou à internet e não puderam participar, a dificuldade maior foi justamente essa.

Estudante Y: foi muito interessante fazer esse trabalho, porque fazia muito tempo desde a última vez que eu tinha falado com os outros(as) estudantes, foi emocionante.

Estudante K:foi incrível porque fazia tempo que eu não encontrava os outros alunos da UTD e neste momento de quarentena, sozinho em casa, foi divertido fazer o vídeo, editar e conversar com a galera.

Estudante V: foi uma experiência muito boa, porque estava muito tempo sem falar com meus colegas da UTD e mesmo discutindo sobre o trabalho foi bom conversar com outras pessoas que não fossem as daqui da minha casa.

Estudante B: eu achei legal, porque foi bom conversar de novo com as pessoas; porque a UTD sempre me fez muito bem e isso fez distrair minha mente e sair da rotina em que eu estava.

As narrativas nos remetem à discussão de Carvalho (2009), já que este traz à tona a discussão sobre o currículo como rede de afetos, pois as redes de conversações criadas para a produção de vídeo não acontecem sem serem criadas e sustentadas pela participação efetiva dos *sujeitos praticantes* que compõem o cotidiano da UTD.

Nessa linha de pensamento, Carvalho (2009, p. 188) salienta que o currículo, na perspectiva mencionada, “[...] busca os possíveis da sua constituição fundado na dimensão da conversação para recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola como uma comunidade [...]”, daí a percepção de outros conhecimentos para além daqueles preconizados pela educação moderna e escolástica.

Em outro momento da videoconferência, o professor dialoga com a turma sobre as dificuldades enfrentadas pelo grupo: o distanciamento social e a falta de acesso dos(as) estudantes às tecnologias ou à internet. As narrativas de dois estudantes nos revelam a problemática:

Estudante B: eu não tinha muito acesso.

Estudante R: alguns alunos não têm acesso à rede de internet ilimitada. Em alguns momentos, não pude participar das *lives*.

Após a observação da videoconferência, três questões nos chamaram a atenção: primeiro, a ressalva do(a) estudante em relação à interação estabelecida para a produção do vídeo e sua relação com a dimensão afetiva em detrimento do isolamento social, conforme já salientamos, ao estabelecer a relação com a comunidade de afetos (CARVALHO, 2009). Segundo, a

transformação da videoconferência em um *espaçotempo* de *aprendizagemensino*, possibilitando a tessitura de conhecimentos em redes (ALVES, 2001). Por fim, a terceira e, talvez, a mais impactante: a dificuldade no acesso a diversos estudantes.

Segundo Alves (2001, p. 21), para compreender a tessitura de conhecimentos, que constituem as redes cotidianas, é necessário romper com o olhar moderno e apreender as produções por outros sentidos, por outras fontes:

É por isso que, ao contrário de tantos que se dedicam a perceber, a partir de uma questão e de um certo olhar, como se organizam ou se criam representações e comportamentos sobre os objetos do cotidiano, o estudo de *espaços/tempos* cotidianos que faço parte de questões muito amplas e de um total envolvimento com os sujeitos do cotidiano, pois só assim conseguirei entender o que o “usuário” destes *espaços/tempos* “fabrica” com os objetos de consumo a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e objetos (ALVES, 2001, p. 21).

Desse modo, torna-se relevante ressaltar a produção coletiva do grupo – vídeo –, não pela indicação à premiação, mas pela efetiva participação solidária.

Com relação à dificuldade de acesso dos(as) estudantes, parece-nos que a pandemia de Covid-19 aprofundou ainda mais o abismo que invisibiliza parcela significativa da população mundial, pois, ao promover o isolamento social, ficaram evidenciadas as condições de acesso à tecnologia e à internet no país, conforme salienta Santos (2020): a cruel pedagogia do vírus.

Diante do exposto, se por um lado, em virtude da emergência epidemiológica, e com o advento do ensino remoto, vemos emergir outras formas de construção de conhecimentos, por outro lado, o capitalismo aprofundou ainda mais o processo de exclusão social.

Alves (2020, p. 351) afirma que a Unesco, em 26 de março de 2020, divulgou que “mais de 1.5 bilhões de crianças, adolescentes e universitários de 165 países estavam sem aulas. No que se refere à América Latina e ao Caribe, a Unicef divulgou, no dia 23 de março, que 154 milhões estavam sem aulas”.

Desse modo, ao afirmar que a pandemia aprofundou ainda mais o processo de exclusão social, apoiamo-nos no fato de que a educação pública no país, nas últimas décadas, favorece a educação privada, como sinônimo de acesso a uma educação de qualidade, embora se destaque que “estas escolas também apresentam limitações quanto a infraestrutura e formação docente” (ALVES, 2020, p. 352).

No que tange à construção singular da UTD, consideramos ser uma aproximação ao currículo como construção cotidiana (OLIVEIRA, 2012), visto que emerge da produção singular e de processos de ressignificação em sala de aula:

Quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos nos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantes pensantes* por meio de outros processos (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Segundo Certeau (2014), os sujeitos, para obter suas demandas, operam a partir de lógicas que transformam os espaços, pois reinventam regras para reorganizar o lugar (CERTEAU, 2014), possibilitando ao(à) estudante o desenvolvimento de sua inventividade.

Nesse sentido, buscamos visibilizar a relevância da construção social das relações de afeto que foram tecidas nos grupos de interesse da UTD, por meio de redes de cooperação que promoveram acolhimento e diálogo em meio ao ensino remoto, no momento pandêmico.

Nesse aspecto, Carvalho (2009, p. 200) nos alerta que o cotidiano escolar “cria movimentos singulares ao manusear os produtos e as regras que são impostas”. De tal modo que:

O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano (CARVALHO, 2009, p. 179).

No rastro das produções singulares vivenciadas do/no referido *tempoespaço*, a UTD realizou palestras *on-line* de educação em saúde, promoveu a discussão de temáticas relacionadas à saúde mental em *lives* e a valorização da vida no mês da campanha Setembro Amarelo.

Nesse contexto, foi divulgado, na página do Facebook da UTD, um texto construído colaborativamente, por meio de fotos de frases apresentadas pelos (as) estudantes:

A vida é de escolhas, mas acima de tudo, escolha sua vida.
Não espere o amanhã chegar para demonstrar os seus sentimentos, pois a vida é frágil.
Assim como o menor gesto de desprezo maltrata, a menor atitude de atenção salva.
Ajude a melhorar o mundo e a salvar pessoas.
Do mesmo jeito que a dificuldade chegou, ela vai embora. Acredite e viva um dia de cada vez, porque você não está sozinho. (Fonte: Facebook Unidade de Trabalho Diferenciado – 23/09/2020)

De acordo com o Boletim Informativo da Superintendência de Comunicação de Angra dos Reis (2021), a UTD Altas Habilidades/Superdotação ficou acima da média nacional no concurso nacional Canguru de Matemática, quando a referência é o período da pandemia de Covid-19. Por meio dessa experiência, pôde-se vivenciar a importância do investimento em conectividade para todos(as) os(as) estudantes, pois nem todos(as) puderam participar:

Nesta última edição, nem todos os alunos conseguiram ter acesso aos recursos tecnológicos e por esse motivo a quantidade de estudantes realizando a prova caiu em cerca de 50%, em comparação com os anos anteriores. (Superintendência de Comunicação da Secretaria de Educação de Angra dos Reis – 02/01/2021)

A pandemia de Covid-19 escancarou as desigualdades sociais e educacionais do país, bem como reforçou a necessidade de maior investimento em recursos tecnológicos e em conectividade aos estudantes da rede pública.

Nesse sentido, recordamos Santos (2018) na defesa de outras formas de conhecimento:

[...] conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática (SANTOS, 2018, p.108).

Nesse âmbito, a sociedade precisa superar o mito de que os sujeitos com altas habilidades/ superdotação não necessitam de AEE por serem considerados gênios. Não obstante, é necessário considerar que muitos desses estudantes se encontram em situações de vulnerabilidade econômico-financeira. Tais concepções equivocadas contribuem para a não efetivação das políticas públicas no campo da educação especial, evidenciando um retrocesso não somente no atendimento aos estudantes com altas habilidades/ superdotação, mas também a todo o público da Educação Especial que, de algum modo, fica prejudicado por consequência do capacitismo (SANTOS, 2020) presente em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, salientamos que o trabalho desempenhado pelo município de Angra dos Reis-RJ contribui para a política de Educação Especial com os saberes e as práticas desenvolvidas no âmbito do atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação.

No que se refere às *práticas políticas* cotidianas de atendimento educacional especializado do município de Angra dos Reis-RJ, tornou-se evidente que tais ações permitem aos educandos com altas habilidades/superdotação produzir outros saberes.

Quanto à intervenção pedagógica do AEE no momento pandêmico vivenciado no ano de 2020, salientamos que, apesar do modelo de ensino remoto expor, em parte, a amplitude das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, foi uma medida utilizada também pela UTD na tentativa de minimizar o impacto da suspensão das aulas presenciais.

No caso da UTD, foi possível perceber, a partir dos dados, a contradição que emerge na sociedade brasileira no momento atual, pois, se por um lado, uma parcela dos(as) estudantes obteve a oportunidade de permanecer em atendimento, participando e produzindo coletivamente de modo efetivo, por outro lado, o ensino remoto, no contexto nacional, e não seria diferente no município de Angra dos Reis-RJ, ainda se revela um espaço excludente, por não garantir o acesso a todos(as) os(as) estudantes que são atendidos pelas *políticas práticas* instauradas a partir da UTD.

Para finalizar, ressaltamos que, apesar das limitações apresentadas pela UTD, o referido município permanece buscando atender este público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Continuando a conversa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em

pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 9-14.

ANGRA DOS REIS. **Portaria n. 006/CME/2007**. Autoriza o Funcionamento da Unidade de Trabalho Diferenciado. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis. Disponível em: <http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-097em30-08-2007.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05. jun. 2020

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH ou SD. **Diário Oficial da Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2015.

BRASIL. MEC. CNE. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.2001. **Parecer n. 17/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria 343, de 17 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília/DF; CNPq, 2009.
CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes; 2014.

FACEBOOK. UTD – Unidade de Trabalho Diferenciado Altas Habilidades/Superdotação, 2020. Disponível em:

<https://www.facebook.com/utdangra>. Acesso em: 01 mar. 2021

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020**. Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Angra dos Reis Panorama Municipal**. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>. Acesso em: 19 fev. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 14 out. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados e Resumos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MARTÍNEZ, Paul Hersch. Entidades nosológicas y epidemiología sociocultural: algunas pautas para una agenda de investigación. **Dimensión Antropológica**, [s.l.], año 20, vol. 57, enero/abril 2013.

OLIVEIR A, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. 136 p.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagemensino: Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, [s.l.], ABNT, v. 29, n. 1, p. 57-70, jul. 2020. ISSN 2316-3100. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600> Acesso em: 01 out. 2020.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 27, n. 50, p. 539–562, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 25 maio 2020.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, B.S. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Elissandra Paraíso da. **Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de educação de Angra dos Reis/RJ**. 2014, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DE ANGRA DOS REIS. Boletim Informativo. **Alunos da UTD são destaques em concurso de matemática.** Disponível em:

https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=60941&indexsigla=imp.

Acesso em: 20 fev. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DE ANGRA DOS REIS. Boletim Informativo. **Angra conta com Unidade de Trabalho Diferenciado.**

Disponível em:

http://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=54447&indexsigla=imp.

Acesso em: 20 fev. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DE ANGRA DOS REIS. **Trabalho com alunos talentosos de Angra completa 15 anos.** Disponível em:

https://angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=60311&indexsigla=imp. Acesso em: 20 fev. 2021.

UTD. Unidade de Trabalho Diferenciado. **Página do Facebook.** Disponível em: <https://www.facebook.com/utdangra>. Acesso em: 01 fev. 2021.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação:** um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease 2020 (COVID-19).** Situation Report - 67. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: http://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2. Acesso em: 01 fev. 2021.

YOUTUBE. Live UTD (25 de agosto de 2020), 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9V8R_XImgl Acesso em: 15 mar. 2021

YOUTUBE. Grupo Talentos em matemática. UTD. Angra dos Reis, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9V8R_XImgl. Acesso em: 15 mar. 2021

**CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: GARANTIA DE DIREITOS
ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

***CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE SCHOOL: GUARANTEE OF RIGHTS
TO PERSONS WITH DISABILITIES***

***CONSTRUCTION D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE: GARANTIE DES DROITS AUX
PERSONNES HANDICAPÉE***

Eliete Santin Staub

elietestaub@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Roberta Pasquali

roberta.pasquali@ifsc.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Doutora em Educação

RESUMO

Vivencia-se, na atualidade, um conjunto de mudanças paradigmáticas tais como a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, assim como avanços tecnológicos cada vez mais presentes nas dinâmicas educacionais. Nesta direção, o objetivo deste ensaio teórico é apresentar conceitos a partir de documentos legais internacionais, dos quais o Brasil é signatário e/ou embasa os seus documentos e legislações acerca da necessidade de construção de uma escola inclusiva e das garantias de direitos às pessoas com deficiência. Foi constituído numa abordagem qualitativa, produzido, principalmente, por meio de análise documental envolvendo documentos como os de Brasil (1988; 1990; 1996; 2008; 2011), ONU (1948), UNICEF (1990), UNESCO (1994) entre outros. Conclui-se, destacando a necessidade de que as instituições de ensino tenham a educação inclusiva como princípio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), além de dispor de variadas metodologias para ensinar os conteúdos, contribuir para a construção de uma rede de apoio para o atendimento dos estudantes com deficiência e auxiliar no desenvolvimento de recursos pedagógicos.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Escola inclusiva. Direitos da pessoa com deficiência.

ABSTRACT

Currently, a set of paradigmatic changes is being experienced, such as the inclusion of students with disabilities in regular schools, as well as technological advances that are increasingly present in educational dynamics. In this direction, the objective of this theoretical essay is to present concepts from international legal documents, of which Brazil is a signatory and/or bases its documents and legislation on the need to build an inclusive school and the guarantees of rights to people with disabilities. It was constituted in a qualitative approach, produced mainly through documentary analysis involving documents such as those from Brazil (1988; 1990; 1996; 2008; 2011), UN (1948), UNICEF (1990), UNESCO (1994) among others. It concludes, highlighting the need for educational institutions to have inclusive education as the principle of their Political Pedagogical Project (PPP), in addition to having different methodologies to teach the contents, to contribute to the construction of a support network for the assistance to students with disabilities and assist in the development of pedagogical resources.

Keywords: Disabled person. Inclusive school. Rights of the disabled person.

RÉSUMÉ

Actuellement, un ensemble de changements paradigmatiques est vécu, comme l'inclusion des élèves handicapés dans les écoles ordinaires, ainsi que les avancées technologiques de plus en plus présentes dans les dynamiques éducatives. Dans ce sens, l'objectif de cet essai théorique est de présenter des concepts issus de documents juridiques internationaux, dont le Brésil est signataire et/ou fonde ses documents et sa législation sur la nécessité de construire une école inclusive et les garanties des droits des personnes handicapées. Il a été constitué dans une approche qualitative, produit principalement à partir d'analyses documentaires impliquant des documents tels que ceux du Brésil (1988; 1990; 1996; 2008; 2011), de l'ONU (1948), de l'UNICEF (1990), de l'UNESCO (1994) entre autres. Il conclut en soulignant la nécessité pour les établissements d'enseignement d'avoir l'éducation inclusive comme principe de leur projet pédagogique politique (PPP), en plus d'avoir différentes méthodologies pour enseigner les contenus, de contribuer à la construction d'un réseau de soutien pour l'aide aux étudiants handicapés et aider au développement de ressources pédagogiques.

Mots clés: Personne handicapée. École inclusive. Droits de la personne handicapée.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com algum tipo de deficiência foram marcadas, em todos os segmentos, pela segregação social, pelo preconceito e pela discriminação, a começar pelo direito de frequentar a escola após o reconhecimento legitimado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a partir da tese de que todas as pessoas nascem iguais em “dignidade e direitos”, sustentada pela ideia de que as pessoas, independentemente de sua condição, podem ocupar os mesmos espaços e possuem o direito à escolarização, princípio comum em leis internacionais e nacionais que orientam e definem a organização dos sistemas educativos (ONU, 1948).

A ideia de direitos humanos baseados na dignidade da pessoa humana e contrapondo aos arbítrios e ao descaso do Estado torna-se emergente ao longo da história das civilizações e se materializa com o fim das brutalidades e das atrocidades produzidas com a Segunda Guerra Mundial. No entanto, o discurso universalista dos direitos humanos, concebido de forma pura e abstrata, torna-se impotente perante as condições de vida subumana que determinadas minorias estão fadadas na sociedade moderna, como a fome, a pobreza e a exclusão, tornando mais precárias e sem perspectivas concretas a ascensão a patamares de vida digna daqueles considerados hipossuficientes.

O agravamento das desigualdades sociais atribui-se, em grande parte, a políticas globalizantes que debilitam, dia a dia, a proteção e a garantia de direitos econômicos, sociais e culturais, ao passo que aprofunda a exclusão de grupos minoritários como: negro, índio, mulheres e pessoas com deficiência.

Este é o contexto de exclusão e de desigualdades no Brasil que precisam ser reparadas com políticas de enfrentamentos, fazendo-se necessária uma nova visão de direitos humanos, pautada em critérios universais, como a igualdade e a liberdade, e que respeite as diferenças plurais de indivíduos e de grupos, em vez de uma visão e uma abordagem do Direito estrutural, de caráter tradicional e hegemônica, centrada no positivismo.

Nesta direção, o objetivo deste ensaio teórico é apresentar conceitos a partir de documentos legais internacionais, dos quais o Brasil é signatário e/ou embasa os seus documentos e legislações já existentes acerca da necessidade de construção de uma escola inclusiva que dê garantias de direitos às pessoas portadoras de deficiência.

Neste sentido, este estudo foi constituído numa abordagem qualitativa e produzido, principalmente, por meio de análise documental envolvendo documentos como os de Brasil (1988; 1990; 1996; 2008; 2011), ONU (1948), UNICEF (1990), UNESCO (1994), entre outros, sendo estruturado, portanto, em duas seções: através das quais aprofundamos o processo metodológico utilizado para a elaboração deste ensaio teórico; e, também, apresentamos a fundamentação teórica que corrobora estes estudos de estas descobertas, respectivamente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este ensaio segue os princípios da abordagem qualitativa. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), quando se utilizam dessa perspectiva metodológica, os pesquisadores “[...] buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não qualificam os valores e as trocas simbólicas e nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são

não-métricos (suscitados e de interação)". Minayo (2002: 21-22), também defende esse percurso metodológico, alegando que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Zanette (2017, p. 153), por sua vez, destaca que:

Um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador "colocar-se no papel do outro", ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional (ZANETTE, 2017, p. 153).

Para Silva e Pasquali (2020, p. 4), "a metodologia de um estudo puramente teórico não pode fugir de um caminho que é exclusivo, isto é, o da pesquisa bibliográfica" o que, para Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A busca em legislações faz parte da análise documental que, para Gil (2008), são materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de primeira mão (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas, entre outros (GIL, 2008).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa reflexão se faz, inicialmente, a partir dos documentos legais internacionais que servem como pressupostos para que sejam pensadas e adaptadas as leis que amparam as pessoas portadoras de deficiência no Brasil, adequando-se às particularidades e ao cenário brasileiro no tocante a este recorte. Como um dos documentos mais significativos a respeito da educação para todos, trazemos o texto produzido a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ou Conferência de Jomtien, cujo objetivo foi pactuar compromissos mundiais a fim de se universalizar o acesso e à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, dentre outros (UNICEF, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, na Espanha, reuniu 88 países e 25 organizações internacionais ligadas à Educação Especial e foi considerada um marco mundial em prol da inclusão social. Muitas das políticas públicas brasileiras, na perspectiva inclusiva, baseiam-se nos compromissos firmados neste documento, no qual se recomenda o atendimento às necessidades educativas especiais em sala regular e proclama:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Deste modo, este movimento mundial influenciou a definição de documentos nacionais pautados em princípios democráticos de igualdade de

direitos. Em se tratando de educação das pessoas com deficiência no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, observa-se estes princípios em diversos trechos da Lei. O Art. 208 da Constituição Federal Brasileira indica que haja o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um e recomenda que o atendimento educacional especializado seja realizado, preferencialmente, na rede regular, o que acalorou os debates sobre inclusão escolar e impôs sobre as escolas uma nova realidade (BRASIL, 1988).

Em 1990, ocorreu outra grande conquista em nível nacional, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde o direito à educação é firmado mais uma vez. Em seu Art. 53, o ECA define que “toda criança e adolescente tem direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990). Em 1996, entra em vigor no Brasil, a Lei nº. 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na LDB, a Educação Especial está mais explícita e em evidência, apresentando, em seu capítulo V, questões importantes para que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência se efetive.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Segundo o Art. 58 da LDB, entende-se por Educação Especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL,

1996). Ainda, destaca-se, em seu Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetiva-se assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais de forma articulada com a Educação Especial.

Neste sentido, o Decreto nº 7.611/2011, no seu Art. 1º define que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p.1).

No paradigma da inclusão, a sociedade deve se organizar para atender as necessidades desses sujeitos, garantindo-lhes oportunidades de acesso e participação na vida social. Neste sentido, podemos afirmar que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Na década de 90 foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, aprovada em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Cabe ressaltar que esta declaração, que teve sua origem nos movimentos internacionais, traz uma série de recomendações à melhoria da qualidade do ensino, com o propósito para que todos tenham acesso à escola pública e possam adquirir conhecimentos, competências, domínio de linguagens, habilidades e destrezas, enquanto condição para reduzir e aliviar a pobreza. Para tanto, deve-se considerar a organização do espaço físico, o fazer pedagógico e a prática docente a partir dos seguintes princípios: (a) Igualdade de direitos; (b) Preservação da dignidade humana; (c) Acesso e permanência; (d) Pedagogia centrada nos estudantes; (e) Direito à aprendizagem; (f) Eliminação de barreiras; (g) Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos

e organização específicos, para atender as necessidades específicas; (h) Educação especial transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, (i) Plena participação e, (j) Inclusão social.

O conceito de inclusão está relacionado à condição de pertencer, de fazer parte, de não ser excluído. No dicionário Aurélio encontramos o significado de: “Introdução de algo em ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de inserção”. Neste sentido, a Educação Inclusiva é entendida como a garantia de acesso, permanência e aprendizagem do estudante na instituição de ensino, respeitando as diferenças individuais, sejam das pessoas com deficiência, de etnia, de gênero, cultural, socioeconômica, entre outras. Isso significa que todo ambiente escolar deve ser preparado para receber todos os estudantes, considerando a heterogeneidade dos grupos, onde seja reconhecida e respeitada a diversidade de acordo com as potencialidades de cada indivíduo. (UNICEF, 1990).

[...] as necessidades básicas das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990, p. 5).

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da escola regular, comprehende-se que é um movimento mais amplo da inclusão social, e que a escola necessita ser transformada em um espaço para todos. Assim, a inclusão pode ser definida, segundo Sasaki (2003), como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais¹ e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seu papel na sociedade”. (SASSAKI, 2003, p. 41).

¹ O termo “necessidades especiais” tem sido substituído por “pessoa com deficiência”. Os dois termos são corretos, mas devem ser utilizados, cada qual no seu devido lugar. (SASSAKI, 2003).

Para construir uma cultura inclusiva é preciso ir além de políticas legais obrigatórias e práticas pedagógicas que inserem os estudantes no mesmo espaço escolar. É importante ressaltar que um dos pontos principais para que esses direitos possam ser consolidados na sociedade está em um projeto mais amplo, na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e aberta à diversidade, defendido tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Diante do exposto, fica claro, que tratar de inclusão significa fazer referência a todos os sujeitos que, de alguma forma, têm sofrido processos de exclusão educacional e social decorrentes de diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, de gênero e outras. Da mesma forma, torna-se indubitável, que necessidades educacionais especiais se referem a toda e qualquer necessidade específica apresentada pelos/as estudantes no decorrer do processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que preconizam os documentos legais, torna-se necessária a adequação da escola para dar conta das demandas educativas, a partir do ingresso da pessoa com deficiência em todos os níveis da escolarização, considerando o princípio da Educação Inclusiva no qual há a defesa de que todas as crianças devem aprender juntas, tal como prescreve a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, p. 4): “[...] para que a educação básica se torne equitativa, - não é sinônimo de suavização da desigualdade. É um conceito distinto que constitui uma dialogicidade com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo -, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem”.

Hoje, o principal argumento para tornar possível o processo de inclusão de todos os estudantes na esfera escolar consiste na proposta de “educação para todos”, instituída devido à compreensão das enormes desigualdades de acesso educacional, o que, consequentemente, cria algumas barreiras, de modo que as pessoas são privadas dos bens culturais, sociais e materiais produzidos pela humanidade ao longo da história.

Como ações para promoção da educação inclusiva nas escolas, destaca-se a necessidade de que as instituições tenham a educação inclusiva como princípio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma que seu currículo contemple a diversidade e os diferentes estilos de aprendizagem, dentre as quais destacamos: a) disposição de variadas metodologias para ensinar os conteúdos; b) contribuição para a construção de uma rede de apoio para o atendimento dos estudantes com deficiência; c) parceria com a família; d) informações que levem a superação de preconceitos; e) auxílio no desenvolvimento de recursos pedagógicos, e; f) contribuição no repasse de informações sobre as necessidades dos estudantes.

Se a escolarização é tão importante para estudantes, com ou sem deficiência, é necessário pensar uma escola que promova uma escolarização com qualidade, prevendo um plano de formação dos profissionais da escola em serviço. Respondendo desta forma, ao preceito legal de ‘escolarização como um direito de todos’. E a partir desses parâmetros, destaca-se também as medidas de ações afirmativas que surgem no cenário mundial e adotadas também no Brasil como um instrumento poderoso de garantia de direitos, cuja efetividade por meio de políticas preferenciais têm como ponto de partida a concretização do princípio jurídico da igualdade substancial, e que objetivam a eliminação da discriminação e da desigualdade em vários níveis, proporcionando maiores oportunidades de inclusão social.

Como sugestão de trabalhos futuros, considera-se importante a inclusão de pesquisa empírica com estudantes com deficiência para, em diálogo com a teoria já produzida historicamente, possa se estabelecer parâmetros de ações práticas de melhoria quanto a inclusão escolar, em todos os níveis de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Planalto Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
Acesso em: 12 fev. 2021.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. UFRGS, 2009. Disponível
em:<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 fev. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Editora e distribuidora Ltda, 2003

SILVA, Vitor Gomes da; PASQUALI, Roberta. A atualidade da pedagogia socialista soviética: um ensaio teórico. **Research, Society and Development**, [S. I.], v. 9, n. 7, 2020. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4388>. Acesso em: 12 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos** - Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990a>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Paraná, n. 65, p.149-166, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 11 fev. 2021.

**ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMPORTAMENTAL REMOTA EM
GRUPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

***PROFESSIONAL BEHAVIORAL ORIENTATION IN ONLINE GROUP:
EXPERIENCE REPORT***

***ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMPORTAMENTAL REMOTA EN GRUPO:
INFORME DE EXPERIENCIA***

Leila Kalinny Gomes de Souza
leila.kalinny@discente.univasf.edu.br

Graduanda de Psicologia
UNIVASF

Roney da Silva Arrais
roney.sarrais@discente.univasf.edu.br

Graduando de Psicologia
UNIVASF

Alda Letícia de Souza Andrade
alda.leticia@discente.univasf.edu.br

Graduanda de Psicologia
UNIVASF

Maria de Fátima Souza
fatima.souza2@discente.univasf.edu.br

Graduanda de Psicologia
UNIVASF

Carina Oliveira Rios
carina.rios@discente.univasf.edu.br

Graduanda de Psicologia
UNIVASF

Júnnia Maria Moreira
junnia.moreira@gmail.com
Doutora em Ciências do Comportamento
Universidade de Brasília

RESUMO

Atualmente, a orientação profissional é realizada nos mais variados contextos, desde os clínicos aos institucionais, e pode ser embasada por diferentes abordagens da psicologia. Considerando que intervenções com foco na orientação profissional surtem efeitos positivos na facilitação da escolha profissional, o presente trabalho consiste em uma prática de disciplina de graduação em psicologia caracterizada por uma intervenção breve em grupo e de forma remota. A partir do viés comportamental, foram realizados três encontros remotos pelo Google Meet, com o objetivo de trabalhar, respectivamente em cada encontro: (1) autoconhecimento, (2) opções profissionais e (3) tomada de decisão com dois discentes e dois egressos do ensino médio de rede pública que estavam em dúvida quanto à escolha profissional. Para avaliação dos resultados, foi utilizado o Inventário de Satisfação do Consumidor, o qual revelou que, apesar da curta duração da intervenção, os participantes conseguiram restringir melhor as suas opções profissionais e assumir uma postura mais ativa no processo de escolha profissional. Conclui-se que os ajustes para o formato remoto e encurtado da orientação profissional, apesar de algumas limitações, permitiram benefícios para os estudantes diante de sua escolha profissional.

Palavras-Chave: Orientação Profissional. Intervenção em Grupo. Ensino Médio. Análise do Comportamento.

ABSTRACT

In current times the professional orientation is applied in diverse contexts, including the clinic to institutional ones. It can be based on different psychological approaches. Considering that interventions focused on professional orientation bring positive effects on making decisions. The present article consists of a practice of a psychology undergraduate course based on a quick online group intervention. According to the behavioral method, three meetings occurred through Google Meet aiming to work respectively in each meeting: (1) self-knowledged, (2) professional options and (3) taking decisions with two university students and two high school graduated people from public system, who were in doubt about their professional choice. For evaluation of the results, we used the Inventory of Costumer Satisfaction, which show that, despite the intervention

shortness, the participants reduced their professional options and they also assumed a more active posture in the choice process. We conclude that the intervention adjustment to remote mode, despite some limitations, benefited the students in their professional choice.

Keywords: Professional Orientation. Group Intervention. High School. Behavior Analysis.

RESUMEN

En la actualidad, la orientación profesional es realizada en los más variados contextos, desde los clínicos a los institucionales, y puede ser fundamentada por diferentes enfoques de la psicología. Teniendo en cuenta que las intervenciones con foco en orientación profesional tienen efectos positivos en la facilitación de la elección profesional, el presente trabajo consiste en una práctica de pregrado en psicología caracterizada por una breve intervención en grupo y a distancia. A partir de la teoría comportamental, se realizaron tres reuniones remotas por medio del *Google Meet*, con el objetivo de trabajar, respectivamente en cada reunión: (1) autoconocimiento, (2) opciones profesionales y (3) tomada de decisión con dos estudiantes y dos graduados de la enseñanza secundaria en escuelas públicas que estaban en duda acerca de su elección profesional. Para la evaluación de los resultados, fue utilizado el Inventario de Satisfacción del Consumidor. Ese inventario reveló que, a pesar de la corta duración de la intervención, los participantes lograron restringir mejor sus opciones profesionales y tomar una posición más activa en el proceso de elección profesional. Se concluye que los ajustes para el formato remoto y acortado de la orientación profesional, a pesar de algunas limitaciones, permitieron beneficios para los participantes frente a su elección profesional.

Palabras clave: Orientación Profesional. Intervenciones en Grupo. Enseñanza Secundaria. Análisis del Comportamiento.

INTRODUÇÃO

A transição da adolescência para a vida adulta é uma fase marcada por maior convívio social com pares, maior autopercepção e desenvolvimento de

256

habilidades e competências, assim como construção da própria identidade e de valores da vida (NAZAR; BORTOLI; ANDRADE, 2020). Ao mesmo tempo, a pressão para decidir uma profissão, alcançar o sucesso acadêmico e a falta de perspectiva de inserção profissional e social, acentuadas pelos índices alarmantes de desemprego, têm contribuído para o adoecimento da juventude, deixando os jovens em situação de risco. Esses fatores impactam diretamente a noção de identidade e podem gerar resignação, autoestima negativa, desespero, vergonha, depressão, perda de objetivos, passividade e, em muitos casos, resulta em violência, criminalidade e marginalização (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013).

Nessa etapa da vida, a Orientação Profissional apresenta-se como uma possibilidade para apoiar os jovens - sobretudo os de escola pública, que dispõem de menos recursos em seus contextos de socialização - a se inserir no mercado de trabalho nacional e internacional, onde a competitividade é cada vez maior em razão das exigências de qualificação constantes (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013; MOURA, 2014).

Segundo Aguiar e Conceição (2013), um dos fatores que dificultam a inserção profissional e social é a ausência de sentido no trabalho, a qual pode estar associada a uma escolha profissional equivocada. Nesse sentido, a Orientação Profissional (OP) pode contribuir para que os jovens, prestes a ingressar no mercado de trabalho, tomem decisões qualificadas que os ajudarão a identificar e a avaliar melhor suas habilidades e recursos, bem como a construir projetos que conciliam seus sonhos pessoais e a realidade nas quais estão inseridos (MOURA, 2014).

Portanto, a OP pode ser um instrumento facilitador para o desenvolvimento vocacional de estudantes, contribuindo para a construção de seus projetos profissionais e de vida. Além disso, pode auxiliar, também, na

inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, ajudando os estudantes no seu processo de emancipação psicossocial (OLIVEIRA; NEIVA, 2013). Assim, pode-se considerar que um dos objetivos centrais da OP é auxiliar o sujeito a realizar escolhas profissionais autônomas e conscientes, ajustadas às suas características pessoais, culturais e socioeconômicas (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013).

Para tanto, o processo de OP favorece o autoconhecimento, o conhecimento da realidade profissional e propicia reflexões sobre o futuro que cada um deseja criar não só individualmente, mas coletivamente (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013). Com efeito, a OP tem sido vista como uma importante ferramenta de mudança social, de modo que, em muitos países, essa área tem recebido investimentos no setor de recursos humanos e, assim, impactado positivamente a economia e a qualidade de vida geral da população (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013).

Somado a isso, Nazar, Bortoli e Andrade (2020) apontam que participar do processo de OP promove a redução do estresse e ampliação do repertório de habilidades sociais, o que contribui grandemente para a tomada de decisão. Aguiar e Conceição (2013) indicam, ainda, que a OP estaria associada de maneira positiva ao desenvolvimento da autoconfiança, da maturidade e do bem-estar, de modo a favorecer não só a inserção no mercado de trabalho, mas também a autoestima e a construção de relações interpessoais positivas e saudáveis.

Dada sua importância, a oferta da OP para outros públicos, além daquele tradicionalmente atendido em consultórios particulares, tornou-se crucial para a afirmação de direitos básicos associados ao acesso à educação e ao trabalho (BASTOS; LUCINDO; ALMEIDA, 2016). Ainda assim, é válido ressaltar que, em seu início, a OP tinha uma abordagem estatística, embasada na teoria dos

Traços e Fatores e na Psicometria (NEIVA, 2010). Essa área da Psicologia ganhou força no final do século XIX, impulsionada pela Segunda Revolução Industrial (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013).

Nesse momento, buscava-se apontar o trabalho adequado para cada sujeito, gerando um crescimento na produtividade e, consequentemente, do lucro do empregador. Nessa prática, as necessidades dos trabalhadores eram, então, deixadas em segundo plano e o indivíduo tinha um papel passivo no processo, sendo orientado sobre as profissões mais indicadas após submeter-se a uma bateria de testes (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013; LORGA, 2017).

Mas, na segunda metade do século XX, os métodos psicométricos tornaram-se insuficientes e insatisfatórios, sendo superados pela importância e complexidade dos fatores afetivos e sociais do comportamento do trabalhador (NEIVA, 1995). Nesse novo cenário, a OP ganhou espaço nas clínicas psicológicas, especialmente sob a influência da abordagem clínica proposta pelo psicanalista argentino Rodolfo Bohoslavsky (NASCIMENTO, 2020).

Porém, a orientação ainda era realizada com mais frequência em consultórios privados, por meio de atendimentos individuais. Pois, as orientações de abordagem clínica despontaram com a finalidade de apoiar adolescentes em momentos de crise, ansiedade e conflitos associados à escolha profissional (BOHOSLAVSKY, 1993).

Atualmente, a OP é realizada nos mais variados contextos, embasada por diferentes abordagens da psicologia. Conduzida, geralmente, por um profissional da psicologia, de forma individual ou grupal (LORGA, 2017). Uma vez que o surgimento de abordagens mais centradas no indivíduo, além dos movimentos e as mudanças sociais, culturais e políticas deflagrados, exigiram novas práticas (NASCIMENTO; MACHADO, 2019).

Apesar desses avanços, pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020) apontam que a taxa de desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos, em 2018, foi de 25,8% e somente 27,2% desses jovens ingressam em um curso superior. Nesse sentido, as constantes mudanças no mundo do trabalho (DIAS; SOARES, 2017), aliadas com um aumento expressivo na oferta de cursos de nível superior no cenário brasileiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA [MEC], 2018), interferem diretamente na escolha profissional, aumentando a dificuldade desse processo.

E, ainda, no Brasil, a atual legislação educacional oferece ao jovem uma série de possibilidades para continuação dos estudos, tanto no âmbito da educação superior como no da educação profissional (SPARTA; GOMES, 2005). Fica evidente então a importância de ofertar OP e suas possíveis contribuições positivas. No que diz respeito à estruturação, Moura (2011) estabelece que a OP deve conter três etapas: 1. Autoconhecimento; 2. Conhecimento da realidade profissional; 3. Apoio a tomada de decisão.

Desse modo, a primeira e segunda etapas têm como objetivo fortalecer a capacidade do adolescente de seleção de critérios de escolha e a partir disso a orientação deve promover situações de restrição e exclusão de opções rumo à tomada de decisão. Portanto, a finalidade da OP não é fornecer uma resposta definitiva sobre o que os adolescentes devem fazer, mas de orientar e mediar as escolhas através das características, potencialidades e possibilidades reais (LUZ; MARIUZZI; GELAIN, 2014).

Nessa mesma direção, Neiva (1995) aponta que o autoconhecimento e o conhecimento da realidade profissional são importantes para uma escolha profissional madura, consciente e ajustada. Assim sendo, o conhecimento de si é essencial, pois através dele o adolescente pode formular aspirações profissionais realistas e compatíveis com suas características pessoais,

interesses, potencialidades, habilidades e limitações. Ademais, para escolher uma profissão é necessário conhecer quais são as possibilidades existentes e quais profissões são acessíveis à realidade do adolescente.

Desse modo, é fundamental que o processo de OP inclua informações sobre profissões e o adolescente deve ser realista e consciente frente a esse processo (MOURA, 2011). Dito de outro modo, ao realizar essa escolha é preciso considerar a possibilidade de sobrevivência por meio dessa profissão, a satisfação em exercê-la e as habilidades que deverá adquirir para garantir uma boa atuação profissional (ALBINO et al., 2019).

Com o objetivo de realizar uma intervenção de OP remota e em formato reduzido com estudantes do ensino médio da rede pública, o trabalho descrito a seguir resultou de uma prática realizada para a disciplina de Processos Grupais do curso de psicologia da UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco), com a finalidade de experienciar a facilitação de um grupo. Para fundamentar a intervenção, optamos por seguir o modelo de OP pelo viés comportamental (MOURA, 2011).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram da prática realizada para a disciplina de Processos Grupais do curso de psicologia da UNIVASF quatro estudantes, três do sexo feminino e um do sexo masculino. Com idades entre 17 e 18 anos, sendo que dois ainda estavam cursando o ensino médio e os outros já haviam concluído. A

participação foi voluntária, e os critérios de inclusão foram ser ingresso ou egresso do ensino médio da rede pública. Ademais, era necessário estar indeciso frente à escolha profissional, estar disponível nos horários e datas reservados aos encontros e concordar com os princípios éticos necessários ao funcionamento do grupo (i.e, sigilo das informações, uso de câmera e fone de ouvido).

INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Card de Divulgação: disponibilizado com o link do formulário de inscrição. Incluía uma breve descrição da intervenção.

Formulário de Inscrição: incluiu questões sobre se os interessados provinham da rede de ensino pública e se era discente ou egresso do ensino médio. Outras informações consistiam em whatsapp e e-mail, além da disponibilidade para participar da intervenção no horário e dias propostos, mantendo a câmera ligada e fazendo uso do fone de ouvido. Na segunda parte, as perguntas eram voltadas sobre a escolha profissional, quantas e quais opções o adolescente estava considerando, sua percepção diante da escolha profissional e sentimentos decorrentes do processo de tomada de decisão.

Formulário Eletrônico Contrato Ético: descrição dos acordos necessários à garantia do sigilo e demais cuidados éticos, como fazer uso de fones de ouvido, manter a câmera aberta e não fazer registros ou compartilhamento indevidos das atividades realizadas.

Lista de Características Pessoais (Retirado e adaptado de MOURA, 2011): composta por 40 características pessoais.

Folheto Informações Profissionais: documento construído com informações a respeito do perfil das profissões mencionadas pelos participantes no momento da inscrição. Abordava, portanto, o tempo de duração do curso, área de conhecimento, mercado de trabalho, média salarial e possíveis locais de atuação.

Folha de Características Gerais: reunia 52 características do perfil profissional das opções almejadas pelos participantes dessa intervenção, sem nenhum marcador que permitisse a identificação de qual profissão a característica pertencia.

Folha do Exercício Análise de Critério de Escolha (MOURA, 2011): continha características consideradas importantes na escolha profissional dos indivíduos, nomeadamente: Poder; Segurança; Status; Dinheiro; Criatividade; Autonomia; Liberdade; Desafio; Realização; Trabalho interessante.

ISC - Inventário de Satisfação do Consumidor (Retirado e adaptado de MOURA, 2011): o instrumento foi adaptado para o formato eletrônico, sendo acrescida uma questão sobre a duração da intervenção. Portanto, o questionário apresentou dez itens com afirmações acerca da intervenção, as opções de respostas foram organizadas em escala do tipo *likert*, variando de 1 (insatisfação com a intervenção) a 5 (satisfação máxima), com exceção da questão acrescida que variava de 1 a 4.

A pontuação individual total, no instrumento, poderia variar entre 10 e 49, sendo que entre 10 e 20 indicam insatisfação com o programa e/ou agravamento das dificuldades de escolha; entre 40 e 49 indicam satisfação com o programa e/ou avanço no processo de escolha e escores intermediários (entre 21 e 39) indicam neutralidade, ou seja, indiferença em relação ao programa e/ou manutenção das dificuldades iniciais apresentadas.

PROCEDIMENTO

Após a divulgação da ação, recrutamento e seleção dos participantes, foram realizados três encontros de aproximadamente três horas de duração, por meio da plataforma Google Meet, com intervalos de uma semana. O primeiro encontro foi direcionado para trabalhar o autoconhecimento, o segundo para abordar as profissões mencionadas no momento da inscrição e o último direcionado ao apoio à tomada de decisão. Portanto, a intervenção ocorreu de forma sistemática e breve, sem a pretensão de esgotar toda a complexidade que o processo de OP exige, mas, sim trabalhar com o grupo pontos chaves que pudessem ser usados no curto e no longo prazo.

Como o presente relato refere-se a uma prática da disciplina de Processos Grupais do curso de Psicologia da UNIVASF e por se tratar de uma primeira experiência da equipe de discentes em intervenção em grupos remota, é importante mencionar que os mesmos tiveram treinamento prévio, o qual envolveu não apenas leituras mas também a participação em dinâmicas de grupo facilitadas pela professora da disciplina. Além disso, em cada um dos encontros grupais, dois discentes facilitadores ficavam responsáveis por conduzir as dinâmicas planejadas e, os outros membros da equipe permaneciam como suporte fazendo registros e auxiliando na facilitação quando necessário.

A divulgação da intervenção ocorreu através das mídias sociais (WhatsApp e Instagram), nas quais foi disponibilizado o Card de Divulgação acompanhado do link do Formulário de Inscrição. Finalizadas as inscrições, o link de acesso a sala virtual, foi repassado para o e-mail dos participantes com auxílio do Google Agenda e disponibilizado no grupo de WhatsApp criado para este fim. No último encontro, foi solicitado que respondessem ao ISC a fim de

avaliar a intervenção. Os participantes que não estavam presentes na ocasião obtiveram acesso ao formulário através de seus endereços eletrônicos.

Primeiro encontro: saber quem sou e como sou, me permite escolher

Iniciou-se com a apresentação dos facilitadores para o grupo e a retomada dos acordos éticos, que já tinham sido mencionados no momento de inscrição, de modo a garantir maior segurança, solicitou-se que todos respondessem o Formulário Eletrônico Contrato Ético comprometendo-se com os acordos supracitados. Para conhecer as expectativas e promover interação entre o grupo, foi realizada a dinâmica dos autógrafos (ANDRADE, 1999). Após a fala dos adolescentes, os mediadores esclareceram as propostas das reuniões.

No que diz respeito ao objetivo de contribuir para que os participantes refletissem sobre os fatores envolvidos no seu processo de escolha profissional, foi realizada a dinâmica definindo o problema de escolha (MOURA, 2011) e, posteriormente, fez-se uso do conto “O louco”, retirado de Gibran (2018). Discutiu-se sobre a importância de a escolha profissional ser feita exclusivamente pelo adolescente e não por terceiros, considerando para tanto seu contexto social, objetivos e características individuais.

Para proporcionar um aprofundamento no conhecimento de características pessoais, habilidades e possíveis atividades de interesse, realizou-se a dinâmica conhecendo para escolher (MOURA, 2011). Nessa dinâmica foi disponibilizada a Lista de Características Pessoais e os participantes distribuíram essas características nas categorias: “Gosto e faço”, “Gosto e não faço”, “Não gosto e faço”, “Não gosto e não faço”. Posteriormente,

265

foi discutido o significado prático de cada um que, em suma, representam a presença/ausência de determinadas características e habilidades, assim como interesse/desinteresse em desenvolvê-las.

A partir destas informações, foram levantadas questões sobre a possibilidade do desenvolvimento de habilidades em tarefas consideradas prazerosas, assim como a necessidade de realizar atividades que não trazem uma satisfação imediata, mas que são importantes a médio e longo prazo. Para encerrar o encontro, foi apresentada a figura com a frase: “Quando você não sabe onde quer chegar todos os caminhos estão errados”, de modo a reforçar a necessidade do autoconhecimento, para que, a partir dele, cada um pudesse exercer ações mais apropriadas nas escolhas futuras.

Segundo encontro: conhecendo as possibilidades e o mundo do trabalho

Esse encontro foi iniciado com a dinâmica carta a si próprio, a fim de incentivar reflexões a respeito da escolha profissional. Desse modo, os participantes escreveram uma carta abordando como se sentiam no momento e como se imaginavam no futuro. Com isso, foi possível refletir sobre como as profissões que estavam cogitando escolher ajudariam a alcançar esse futuro descrito na carta. Posteriormente, foi realizada a atividade de combinação profissões-características (MOURA, 2011) de forma adaptada, mais curta e direcionada, para estabelecer relação entre o autoconhecimento trabalhado no encontro anterior e as características exigidas pelas profissões que foram citadas pelos adolescentes no momento de inscrição.

Desse modo, disponibilizamos aos participantes a Folha de Características Gerais para que eles selecionassem as que consideravam ser do seu perfil pessoal e aquelas que eles imaginavam ser do perfil profissional, de modo a destacar as aproximações e divergências entre esses dois perfis. Em seguida foi apresentado o folheto informações profissionais com os

cursos/profissões de interesse de cada participante para que eles conhecessem melhor as profissões que estavam cogitando escolher.

Somado a isso, solicitamos que eles buscassem informações sobre formas de ingresso nos cursos desejados, faculdades de interesse e notas de cortes, com isso eles desempenharam um papel ativo na busca de informações que faltaram no Folheto Informações Profissionais. Para finalizar o encontro e levantar discussões sobre idealização das profissões, foram apresentados trechos da animação *Soul: uma aventura com alma* (DOCTER; POWERS, 2020).

Em suma, a animação aborda o personagem principal, Joe, um professor de banda do ensino médio que se encontra insatisfeito com a profissão e acredita que seu objetivo na vida era tocar jazz em uma banda profissional. Após conseguir realizar seu sonho, acaba percebendo que não era exatamente como idealizado. A partir disso, Joe começa a notar que já era realizado com a sua atual profissão e passa a enxergar os erros cometidos.

Terceiro encontro: aprendendo a decidir

O último encontro foi desenvolvido com o intuito de refinar os critérios de escolha a partir dos ajustes de características pessoais e informações profissionais trabalhados nos encontros anteriores. Para retomar esses aspectos e ponderar sobre as buscas e descobertas as quais a intervenção contribuiu, deu-se início às atividades com a canção *Caçador de mim*, de Milton Nascimento (baseado em COSTA; SOARES; GROSSI, 2017).

Após essa etapa de natureza mais reflexiva, foi iniciada a atividade denominada análise de critério de escolha (MOURA, 2011), considerada a principal dinâmica do encontro. O objetivo foi promover o reconhecimento de

valores e características que estão alinhados a metas pessoais e profissionais de cada participante. E, consistia na apresentação da Folha do Exercício Análise de Critério de Escolha, de modo que os participantes ordenassem de acordo com a importância atribuída.

A partir dessa categorização, os participantes classificaram a probabilidade das características listadas serem obtidas mediante as opções profissionais de cada um em (1) Improvável, (2) Provável e (3) Muito Provável. Por fim, cada integrante realizou o somatório das probabilidades das características mencionadas para cada opção profissional, observando a de maior pontuação.

Em seguida realizou-se a atividade desenvolvendo metas (baseado em COSTA; SOARES; GROSSI, 2017) com o propósito de detalhar ações viáveis que aproximem o participante do seu objetivo. A dinâmica baseou-se na atividade anterior, de forma que os participantes deveriam desenvolver uma ou duas metas que poderiam ser executadas no curto prazo e que lhe aproximassem da profissão de interesse. Os participantes, então, compartilharam suas metas no grupo, enfatizando como essa ação iria ajudá-los em seu processo. Ao final do encontro, houve o compartilhamento da experiência grupal, agradecimentos e devolutivas, além da aplicação do ISC (MOURA, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Usaremos os nomes fictícios Ana, Fernanda, Bia e João para os participantes dessa prática. Todos os quatro participantes compareceram ao primeiro encontro, porém no segundo encontro, João faltou e Bia teve problemas de conexão com a internet e não conseguiu participar de todas as atividades. Já

no terceiro e último encontro, apenas Ana compareceu. Ainda assim, o ISC foi respondido por três participantes, Ana, Fernanda e Bia.

Em função de João ter comparecido somente ao primeiro encontro, optamos por não incluí-lo nessa discussão de resultados. Os escores obtidos através do ISC mantiveram-se entre 43 e 45 pontos, indicando alta satisfação dos participantes em relação à intervenção, provavelmente em função de terem alcançado um avanço no processo de escolha profissional, pontuações que se assemelham às de Moura et al. (2005).

Desse modo, depreende-se que a adaptação do programa ao contexto remoto assim como sua abreviação resguardou com eficiência os principais objetivos. A alta pontuação no ISC nos itens que descreviam autoconhecimento, realidade profissional e tomada de decisão, além da duração da intervenção, sugere que as três etapas propostas por Moura (2011), possibilitaram aos participantes conhecerem características, possibilidades pessoais, oportunidades profissionais que antes desconheciam e superarem barreiras que dificultavam a decisão profissional.

Por fim, esses achados corroboram com a importância que a literatura atribui ao conhecimento de si, das opções profissionais e da tomada de decisão para uma escolha profissional consciente e adequada (MOURA, 2011). A seguir serão descritos esses processos para cada uma das participantes.

ANA

No formulário de inscrição Ana considerava três opções profissionais e mencionou estar bem informada, porém indecisa. Sua dúvida era entre os cursos de psicologia, medicina e enfermagem. Durante a intervenção, mencionou o desejo de seguir carreira na área da saúde e ao longo dos encontros relatava

maior interesse em cursar medicina. Quando questionada sobre como avaliava a intervenção, respondeu: “esperava uma receita de bolo, mas fui surpreendida com esse processo de autoconhecimento, vocês ressaltaram que a escolha é minha”.

A fala da participante está de acordo com a afirmação de Moura et al. (2005) sobre o foco do programa que deve ser o processo e não o produto final. Ainda, espera-se que uma vez adquirido este repertório, este possa ser ampliado para outros contextos da vida de Ana. Além disso, ela relatou que se sentiu provocada a continuar pesquisando sobre as profissões, pois, mesmo que estivesse cogitando algumas opções, ainda não havia parado para pesquisar sobre as mesmas.

Tal busca foi possibilitada no segundo encontro, juntamente com a leitura do Folheto de Informações Profissionais. Devido a isso, Ana conseguiu delimitar melhor suas opções de curso, resultado similar ao de Moura e Silveira (2002). Isto sugere, portanto, que os encontros foram úteis na modelagem de comportamentos relacionados à tomada de decisão, cuja ocorrência parece ter aumentado (MOURA; SILVEIRA, 2002). A participante afirmou também que “agora consigo andar com minhas próprias pernas, antes eu não sabia bem o que fazer, estava perdida, mas agora tenho mais conhecimento, já sei por onde ir e onde tô pisando”.

Com isso, pode-se inferir que os encontros contribuíram para que ela refletisse acerca de sua escolha profissional e assumisse uma postura mais ativa. Assim, como menciona Silva e Martins (2020), ao trabalhar atividades que promovem o autoconhecimento, o conhecimento da realidade e a tomada de decisão consciente e crítica da realidade, pode-se afirmar que o jovem ganha uma maior responsabilidade frente às suas escolhas. Ademais, a OP fornece

uma mudança individual e social, visto que propõe a possibilidade de adquirir uma maior autonomia nas suas decisões (SILVA; MARTINS, 2020).

FERNANDA

Inicialmente, Fernanda considerava quatro opções: medicina, enfermagem, biomedicina e fisioterapia. Afirmou estar pouco informada e com grande dificuldade para tomar uma decisão. No segundo encontro, após ler o Folheto Informações Profissionais e ser questionada sobre ter encontrado dados que desconhecia, ela destacou que já havia desconsiderado o curso de fisioterapia. Pois até aquele momento não tinha tido contato com informações a respeito dessa profissão, e, com a leitura do material, ficou evidente não ser do seu interesse.

Isso converge com Moura et al. (2005) quanto à relevância do contato com informações sobre as profissões, uma vez que aumentam as possibilidades de uma decisão mais consciente. Os encontros, sobretudo o segundo, parecem ter colaborado no desenvolvimento dos requisitos básicos à escolha profissional uma vez que permitiram a Fernanda conhecer informação relevante sobre as profissões de interesse, contribuindo para uma tomada de decisão mais consciente e direcionada (MOURA; SILVEIRA, 2002).

BIA

Bia sinalizou três opções de cursos: nutrição, arquitetura e urbanismo e design gráfico, mencionando estar razoavelmente informada e com grande

dificuldade para tomar a decisão. A princípio, percebemos que ela se sentia insegura e pressionada - sobretudo por si mesma - pela escolha profissional e, por isso, esperava inicialmente que os facilitadores apontassem a profissão adequada.

A participante relatava o desejo de cursar arquitetura e urbanismo, porém para tanto precisaria mudar de cidade. Essa mudança era considerada impossível sob o ponto de vista dos pais de Bia, pois sua condição de saúde exigia constantes visitas a hospitais e maior dependência da família. Foi por meio dos encontros que ela obteve a informação de que existia o curso pelo Prouni (Programa Universidade para Todos) em uma faculdade privada de sua cidade.

Contudo, ao final do segundo encontro, a participante afirmou que essa profissão não era mais de seu interesse, pois, com auxílio da intervenção, foi possível refinar seus critérios de escolha profissional por meio das reflexões sobre suas habilidades e características pessoais e das informações acerca da profissão. Esse resultado corrobora com os achados de Moura e Silveira (2002), em que houve maior restrição de opções profissionais com base na seleção de critérios relevantes relativos a características pessoais e das profissões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do número reduzido de participantes, todas foram bem ativas frente ao processo, sendo possível trabalhar as dinâmicas planejadas e aprofundar as discussões. Apesar do nosso medo frente ao grupo reduzido, também em função de desistência, avaliamos os encontros como bem desenvolvidos. Pois todos os facilitadores conseguiram ter flexibilidade frente aos desafios postos e guiar bem o desenvolvimento das atividades.

Ademais, por se tratar de uma primeira experiência conduzindo uma prática grupal de forma remota, a aprendizagem adquirida acrescentou bastante na nossa formação profissional. Assim como abriu caminhos para possibilidades de atuações futuras, proporcionando ganhos mútuos, tanto para os facilitadores, quanto para os participantes. No entanto, é importante apontar algumas limitações. A quantidade reduzida de encontros, três comparado a 10 sessões propostas por Moura (2011), limitou o aprofundamento em informações e dificuldades na tomada de decisão.

Além disso, no formato proposto por Moura, a primeira e a última sessões são individuais, o que pode facilitar a obtenção de outras informações pessoais relevantes. Apontamos aqui a necessidade de pesquisas que avaliem comparativamente os efeitos de intervenções similares com diferentes durações, o que poderia auxiliar no planejamento de futuras iniciativas como esta.

Outra limitação do presente trabalho foi a ausência de uma avaliação mais objetiva antes da intervenção e que pudesse ser repetida ao final para efeito de comparação. Isso poderia viabilizar o acesso a outras mudanças ocasionadas pela intervenção e não observadas no relato e satisfação das participantes ou mesmo de falhas que poderiam ser corrigidas. Sugere-se, portanto, que futuras iniciativas similares a esta acrescentem outros instrumentos de avaliação.

Apesar dessas limitações, esta intervenção configura-se como uma inovação, uma vez que se trabalhou, em três encontros remotos, os objetivos principais de uma intervenção em OP segundo Moura (2011). Cabe pontuar que realizar essa prática foi desafiador, visto que não encontramos na literatura nenhuma intervenção em OP no formato remoto e com número de encontros reduzido.

Portanto, esse relato pode servir como ponto de partida para outras práticas. Sugerimos, nesse caso, que outras atividades semelhantes adequem

a quantidade de encontros ao tamanho do grupo. Um número maior de participantes pode requerer mais tempo na execução das atividades, o que pode ser solucionado aumentando a quantidade de encontros e, assim, garantindo a participação de todos nas dinâmicas e discussões grupais.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Aline Beatriz A. et. al. Sensibilização para Orientação Profissional de Jovens do Ensino Médio: Reflexões e Relatos de Uma Experiência. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 4, n. 7, p. 520-537, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/20771>. Acesso em: 26 out. 2021.
- AGUIAR, Fernando Henrique R.; CONCEIÇÃO, Maria Inês G. Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 86-100, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812013000100006&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 26 out. 2021.
- ANDRADE, Suely Gregori. **Teoria e prática de dinâmica de grupo: jogos e exercícios**. Belo Horizonte: Casa do Psicólogo, 1999.
- BASTOS, Juliana Curzi; LUCINDO, Elisângela Vieira; ALMEIDA, Bianca Carbonari. A Orientação Profissional para o aluno do ensino público: uma abordagem sócio-histórica. **Rev. Universo juiz de fora**, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1JUIZDEFORA2&page=article&op=view&path%5B%5D=2870>. Acesso em: 26 out. 2021.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **A estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- COSTA, Roberta Seles; SOARES, Maria Rita Z.; GROSSI, Renata. Estrutura das sessões de uma intervenção analítico-comportamental em grupo para pessoas diagnosticadas com transtorno bipolar. **Acta Comportamentalia: Rev. Latina de Análise do Comportamento**, v. 25, n. 1, p. 57-72, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0001-294X2017000100004&lng=en&nrm=iso&tlang=pt.

em: <https://www.redalyc.org/journal/2745/274550025004/html/>. Acesso em: 26 out. 2021.

DIAS, Maria Sara L.; SOARES, Dulce Helena P. Planejamento de Carreira: Uma orientação para estudantes universitários. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 68, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.5884>. Acesso em out. 2021.

DOCTER, Pete (Diretor); POWERS, Kemp (Diretor). **Soul: Uma aventura com alma** [Filme]. EUA: Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2020.

GIBRAN, Kahlil. **Para além das palavras**. São Paulo: Paulinas, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Diagnóstico da Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho em um Contexto de Crise e Maior Flexibilização**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35949&Itemid=432. Acesso em: 26 out. 2021.

LORGA, Jéssica Menta Lima. Orientação Profissional: A maturidade para escolha profissional entre estudantes da 3^a série do Ensino Médio. **Rev. Ciência Amazonas**, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231318575.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

LUZ, Arielle Faverzani; MARIUZZI, Janaina; GELAIN, Denise. Orientação vocacional e adolescência: encontros e desencontros com a profissão. **VII Mostra de iniciação científica - IMED**, 2014. Disponível em: https://www.imed.edu.br/Uploads/micimed2014_submission_27.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488. Acesso em: 26 out. 2021.

MOURA, Marcelo Ribeiro. **Orientação Profissional para jovens de Baixa Renda**. [Dissertação de mestrado]. Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17355>. Acesso em: 26 out. 2021.

MOURA, Cynthia Borges. **Orientação Profissional sob enfoque da análise do comportamento**. São Paulo: Alínea, 2011.

MOURA, Cynthia Borges et. al. Avaliação de um programa comportamental de orientação profissional para adolescentes. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100004. Acesso em: 26 out. 2021.

MOURA, Cynthia Borges; SILVEIRA, Jocelaine Martins. Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento: avaliação de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 5-14, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100001>. Acesso em 26 out. 2021.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro. Orientação Profissional na interface entre Psicologia e Educação: uma revisão de literatura. **DOXA: Rev. Brasileira De Psicologia E Educação**, v. 22, n. 1, p. 5-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100001>. Acesso em: 26 out. 2021.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro; MACHADO, Izabella Novais S. Orientação Profissional no ensino público: relato de uma experiência. **Rev. Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 18, p. 284-290, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1806>. Acesso em: 26 out. 2021.

NAZAR, Thaís Cristina G.; BORTOLI, Jussara; ANDRADE, Caroline Stodulny. Avaliação de habilidades sociais, estilos parentais e estresse em adolescentes participantes de um programa de orientação profissional. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 9, n. 1, p. 113-131, 2020. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/296>. Acesso em: 26 de out. 2021.

NEIVA, Kathia Maria C. A Orientação Profissional na atualidade brasileira: cenário e desafios. **Anais do Congresso Brasileiro de Adolescência**, 2010.

NEIVA, Kathia Maria C. **Entendendo a orientação profissional**. São Paulo: Paulus, 1995.

OLIVEIRA, Christiane Maria R.; NEIVA, Kathia Maria C. Orientação Vocacional/Profissional: avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 133-143, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902013000100013. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, Ana Beatriz D.; MARTINS, Rafaela A. Dinamizando um Protocolo de Orientação Profissional. **Singular. Sociais e Humanidades**, v. 1, n. 3, p. 48-53, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33911/singularsh.v1i3.71>. Acesso em: 26 out. 2021.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6. n. 2, p. 45-53, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005. Acesso em: 26 out. 2021.



e-ISSN: 2177-8183

**ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E A PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA REMOTA PARA
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

**ATTITUDINAL ACCESSIBILITY AND MENTAL HEALTH PROMOTION:
EXPERIENCE REPORT IN A REMOTE PEDAGOGICAL TRAINING FOR TEACHERS IN
HIGHER EDUCATION**

**ACCESIBILIDAD ACTITUDINAL Y PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL:
RELATO DE EXPERIENCIA EN UNA FORMACIÓN PEDAGÓGICA A DISTANCIA PARA
PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Edmarcius Carvalho Novaes
edmarcius@hotmail.com*

*Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina Professor e
pesquisador na Universidade Vale do Rio Doce*

*Adriana de Oliveira Leite Coelho
adriana.coelho@univale.br*

*Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina Professora e
pesquisadora na Universidade Vale do Rio Doce*

*Adriana Mara Pimentel Maia Portugal
adrianampportugal@hotmail.com*

*Mestre em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce Professora e
pesquisadora na Universidade Vale do Rio Doce*

*Augusto Ramos Ferreira Leite
augusto.rfl@hotmail.com*

Graduado em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce

*Yandra dos Santos Gonçalves
yandrasgoncalves@gmail.com*

*Graduanda em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce
Estagiária de Psicologia no Espaço A3 da Universidade Vale do Rio Doce*

RESUMO

No atual contexto de pandemia, as instituições de ensino superior se viram mobilizadas a realizar adequação dos processos de ensino-aprendizagem para o formato de Ensino Remoto Emergencial. Por outro lado, houve um aumento expressivo de adoecimento mental por parte de discentes face às incertezas provenientes do momento, bem como a necessidade de fortalecer serviços de apoio psicológicos aos estudantes. Tais demandas sinalizam para a acessibilidade atitudinal como uma forma de promoção da saúde mental no contexto universitário. Este artigo tem por objetivo relatar a experiência de uma formação pedagógica remota para docentes sobre acessibilidade atitudinal e sua relação com a promoção de saúde mental no contexto universitário. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, em que se apresentam resultados obtidos na execução da IV Jornada de Educação Inclusiva, evento realizado em uma instituição de ensino superior localizada em Governador Valadares – MG. Resulta que a acessibilidade atitudinal no contexto universitário é necessária para se pensar o processo de ensino e aprendizagem sem barreiras atitudinais que impeçam e/ou dificultam a inclusão social, a partir de ações que combatam práticas de discriminações, estigmas, estereótipos e preconceitos direcionadas a pessoas pertencentes a grupos minoritários historicamente excluídos dos processos sociais. Conclui-se que a formação pedagógica de docentes vivenciada de forma remota promoveu a reflexão sobre as contribuições da acessibilidade atitudinal para a promoção da saúde mental no contexto universitário.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Formação Pedagógica. Acessibilidade Atitudinal. Saúde Mental. Ensino Superior.

ABSTRACT

In the current context of the pandemic, higher education institutions have been mobilized to adapt the teaching-learning processes to the Emergency Remote Teaching format. On the other hand, there was a significant increase in mental illness on the part of students in view of the uncertainties arising from the moment, as well as the need to strengthen psychological support services for students. Such demands point to attitudinal accessibility as a way of promoting mental health in the university context. This article aims to report the experience of remote pedagogical training for teachers on attitudinal accessibility and its relationship with the promotion of mental health in the university context. This is a descriptive study, as an experience report type, which presents results obtained in the execution of the IV Journey of Inclusive Education, an event held in a higher education institution located in Governador Valadares - MG. It turns out that attitudinal accessibility in the university context is necessary to think about the teaching and learning process without attitudinal barriers that prevent and/or hinder social inclusion, based on actions that combat practices of

discrimination, stigmas, stereotypes and targeted prejudices. to people belonging to minority groups historically excluded from social processes. In conclusion, pedagogical training of teachers experienced remotely promoted reflection on the contributions of attitudinal accessibility to the promotion of mental health in the university context.

Keywords: Emergency Remote Teaching. Pedagogical Training. Attitudinal Accessibility. Mental health. University education.

RESUMEN

En el contexto actual de pandemia las instituciones de educación superior se han movilizado para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al formato de Enseñanza Remota de Emergencia. Por otro lado, hubo un aumento significativo de enfermedades mentales por parte de los estudiantes ante las incertidumbres que se generan en el momento, así como la necesidad de fortalecer los servicios de apoyo psicológico a los estudiantes. Tales demandas apuntan a la accesibilidad actitudinal como forma de promoción de la salud mental en el contexto universitario. Este artículo tiene como objetivo relatar la experiencia de formación pedagógica a distancia para docentes sobre accesibilidad actitudinal y su relación con la promoción de la salud mental en el contexto universitario. Se trata de un estudio descriptivo, del tipo relato de experiencia, que presenta los resultados obtenidos en la ejecución de la IV Jornada de Educación Inclusiva, evento realizado en una institución de educación superior ubicada en Governador Valadares - MG. Resulta que la accesibilidad actitudinal en el contexto universitario es necesaria para pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje sin barreras actitudinales que impidan y/o dificulten la inclusión social, a partir de acciones que combatan prácticas de discriminación, estigmas, estereotipos y prejuicios dirigidos a las personas pertenecientes a grupos minoritarios históricamente excluidos de los procesos sociales. Se concluye que la formación pedagógica de los docentes con experiencia a distancia promovió la reflexión sobre las contribuciones de la accesibilidad actitudinal a la promoción de la salud mental en el contexto universitario.

Palabras Clave: Enseñanza remota de emergencia. Formación Pedagógica. Accesibilidad Actitudinal. Salud mental. Enseñanza superior.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a contaminação pela

COVID-19 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020. Tratava-se de um momento preocupante, pois – segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020) – os dados registrados em sistemas de saúde confirmam um alcance geográfico significativo de infecções e mortes em razão do vírus em todo o planeta.

No cenário brasileiro, marcado pelos efeitos econômicos, físicos e psicológicos da pandemia, estudos indicam (TEODORO; ALVARES-TEODORO; PEIXOTO; PEREIRA; DINIZ; FREITAS; RIBEIRO; GOMES; MANSUR-ALVES, 2021; SILVA; SANTOS; OLIVEIRA; 2020) um aumento de registros de estresse relacionados – em geral – a frustração, perda financeira, informações inadequadas, medo de infecção e morte. Além disso, a influência de aspectos anteriores, como histórico de doenças crônicas, ideação suicida, ansiedade, depressão e traços de personalidade de estudantes, como neuroticismo, conscienciosidade e extroversão, potencializaram-se diante da realidade pandêmica.

Destaca-se que o contexto universitário representa uma oportunidade de maior probabilidade de contaminação viral em massa, uma vez que promove o encontro de pessoas de diferentes faixas etárias e condições de saúde, residentes em distintas localidades (ARRUDA, 2020). Por sua vez, a oferta de serviços de apoio e escuta aos estudantes colabora para que esses lidem com os sinais de depressão e ansiedade vivenciados. A saúde mental pode ser considerada como estado de bem-estar individual, em que as capacidades, produtividade e relação com a comunidade são garantidas face às eventualidades que se manifestam cotidianamente.

Uma das formas de promover o cuidado com a saúde mental no contexto acadêmico é a garantia de práticas de acessibilidade atitudinal. Trata-se de pensar o processo de ensino e aprendizagem sem barreiras atitudinais que impeçam e/ou dificultam a inclusão social, a partir de ações que combatam práticas de discriminações, estigmas, estereótipos e preconceitos direcionados a pessoas pertencentes a grupos minoritários – historicamente excluídos dos processos sociais.

Este artigo é um relato de experiência de formação pedagógica sobre

acessibilidade atitudinal e sua relação com à promoção de saúde mental¹. Parte-se da hipótese de que a formação vivenciada em uma instituição de ensino superior localizada no interior de Minas Gerais – realizada no formato remoto durante o contexto da pandemia – promoveu a reflexão de docentes sobre as contribuições da acessibilidade atitudinal para a promoção da saúde mental no contexto universitário.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência que, segundo Shirley Macêdo; José Luís Amorim; Larissa Kymberli Lopes da Silva; Maria Helena Maia e Souza (2022, p. 56), "é uma produção científica que valoriza uma explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita em tempo histórico". Acrescem os autores que o processo descritivo é perpassado pela subjetividade daqueles que a descrevem, posto que a "compreensão se relaciona com um universo existencial, sem pretensão de uma verdade absoluta, mas perspectiva a construção de conhecimento como processo polissêmico que abrange aspectos culturais dos envolvidos".

A experiência relatada se dá com a realização de um momento de formação pedagógica docente denominada Jornada de Educação Inclusiva, na sua 4^a edição. Institucionalmente, teve seu início em 2018 e – anualmente – abraça como objetivos: a) esclarecer sobre a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e os requisitos legais de inclusão preconizados pelo Ministério de Educação; b) implementar a política de inclusão da Universidade Vale do Rio Doce – Univale, através de esclarecimentos e ações com base nas legislações de inclusão vigentes, e; c) conscientizar sobre a inclusão no Ensino Superior, considerando o perfil do egresso de cada curso e as habilidades e competências necessárias para o exercício

¹ Este artigo é vinculado ao projeto de pesquisa “Políticas de Ações Afirmativas em Instituições de Ensino Superior em Governador Valadares: uma discussão sobre acesso e equidade”, financiado pela Universidade Vale do Rio Doce – Governador Valadares/MG.

profissional.

A Univale – localizada na cidade de Governador Valadares, na região leste de Minas Gerais – é uma universidade de caráter comunitário, mantida pela Fundação Percival Farqhuar (FPF), entidade civil, sem fins lucrativos. Sua missão, constante no Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 (UNIVALE, 2021a), é construir e compartilhar o conhecimento por meio da formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos com o desenvolvimento humano e regional. Tem por visão ser referência como instituição educacional inovadora, comunitária e inclusiva. Pautada em valores como a excelência na formação, a responsabilidade social e ambiental, o comportamento ético, a transparência na comunicação, o respeito à vida e à pluralidade, a resiliência, a empatia, e o cuidado com as pessoas, investe constantemente na formação de docentes para que o seu público receba um ensino de qualidade.

No contexto pandêmico, a ação relatada amparou-se no Plano Institucional de Inclusão e Acessibilidade (UNIVALE, 2021b). Trata-se de documento que contém informações essenciais que auxiliam na tomada de decisões institucionais, a partir da oferta de serviços, programas e ações, com o objetivo de se cumprir as normativas legais em vigor direcionadas a inclusão e acessibilidade do público com deficiência e demais condições biopsicossociais em todo o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino superior, estabelecendo metas a curto, médio e longo prazos.

Figura 1 – IV Jornada da Educação Inclusiva



Fonte: <https://www.univale.br/univale-realiza-formacao-para-promover-politicas-inclusivas/> (Acesso em 20/02/2022)

A IV Jornada de Educação Inclusiva, com a temática “Inclusão e Acessibilidade na Universidade: desafios e conquistas”, foi realizada nos dias 10 e 11 de fevereiro de 2022, utilizando-se a plataforma digital Google Meet, considerando que ainda estávamos em estado pandêmico. Além do lançamento oficial do Plano Institucional de Inclusão e Acessibilidade (UNIVALE, 2021b), a proposta foi estimular reflexões docentes sobre os desafios e conquistas para a inclusão e acessibilidade na Univale a partir de suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, sob o viés dos tipos de acessibilidades metodológicas, físicas e atitudinais.

A ação foi organizada e realizada pelo EA3 (Espaço A3 – Apoio ao Aluno), com o apoio da Gestão Pedagógica (GEPE) da instituição. O EA3 é um setor vinculado à Assessoria de Graduação que – por meio de programas, serviços e ações – presta apoio à comunidade acadêmica e às atividades didático-pedagógicas da Universidade, comprometido com a inclusão e acessibilidade em seu sentido mais amplo. Em sua estrutura, conta com equipe multidisciplinar nas atividades de coordenação, apoio pedagógico, apoio psicológico, apoio psicopedagógico de educação especial na perspectiva da educação especial inclusiva, apoio em

tecnologia assistiva, comunicação alternativa, tradução e interpretação em Libras, além de técnicos administrativos (UNIVALE, 2021c).

A programação da jornada foi desenvolvida em dois dias, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que consiste na utilização da internet para realização de aulas síncronas por meio de tecnologias de informação e comunicação digitais em salas virtuais em dias e horas pré-fixados, modelo que surgiu recentemente a partir da necessidade de repensar práticas educacionais em virtude do isolamento social exigido pela pandemia (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

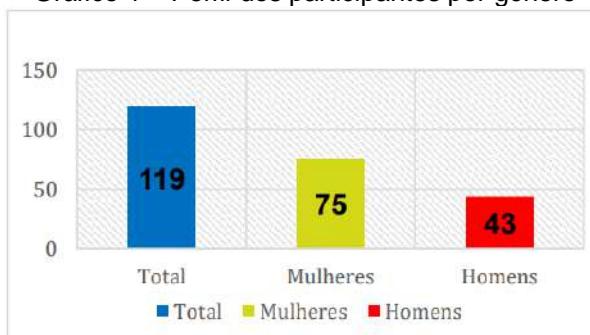
Ressalta-se que Ensino Remoto Emergencial (ERE) não é sinônimo de Educação à Distância. Shirley Macêdo; Adriano Furtado Holanda; Ana Ruth Ramalho Ribeiro; Jermynson Guimarães de Souza; José Luís Amorim; Maria Helena Maia e Sousa; Sílvia Helena de Castro Silva Guimarães (2021, p. 06) aludem essa distinção ao apontar que “[...] embora as modalidades se aproximem, já que usam Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na mediação dos conteúdos”, elas não são semelhantes, pois

[...] o ensino remoto supõe distanciamento geográfico e é composto de um aspecto temporal, que envolve um momento síncrono, que segue os preceitos do ensino presencial, onde professores e alunos se encontram em uma sala virtual, havendo uma interação “ao vivo” entre eles, e um momento assíncrono, onde as atividades se dão em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e não precisa de simultaneidade para acontecer [...] Já o EAD, apesar de se caracterizar, também, pelo distanciamento geográfico, se dá através de orientação de um tutor [...]. Além disso, o EAD está institucionalizado a partir de inúmeras resoluções, decretos e leis, enquanto o ERE ainda não possui legislações que ajudem instituições, professores e estudantes a terem parâmetros de funcionamento, o que também gera certa insegurança nos processos (MACÊDO; HOLANDA; RIBEIRO; SOUZA; AMORIM; SOUSA; GUIMARÃES, 2021, p. 06).

Participaram da formação pedagógica o montante de 119 professores, sendo 75 mulheres (63%) e 43 homens (37%), vinculados aos seguintes cursos de graduação: Psicologia; Enfermagem; Biomedicina; Fisioterapia; Sistemas de Informação; Arquitetura e Urbanismo; Nutrição; Agronomia; Direito; Estética e

Cosmética; Farmácia; Odontologia; Medicina Veterinária; Educação Física; Engenharia Elétrica; Fonoaudiologia; Administração EAD; Publicidade e Propaganda; Engenharia Civil e Ambiental; Gestão de Recursos Humanos; Jornalismo; Design Gráfico; Administração; Pedagogia.

Gráfico 1 – Perfil dos participantes por gênero



Fonte: autoria (2022)

A programação da formação pedagógica foi composta pelos seguintes momentos: Inicialmente, a Reitora da Universidade realizou o lançamento oficial do Plano (UNIVALE, 2021b) e a Assessora de Graduação reforçou a importância do documento para a garantia de um processo de ensino que garanta a inclusão, a acessibilidade e a permanência de estudantes com uma formação cidadã e igualitária. Reforçou ainda que o momento de formação pedagógica na modalidade remota é significativo pois permite o aperfeiçoamento em serviço para o atendimento da comunidade acadêmica.

Posteriormente, para a exposição do conteúdo do documento norteador (UNIVALE, 2021b), o serviço de Gestão Pedagógica refletiu com os participantes sobre seus entendimentos acerca do conceito de inclusão na universidade. Para tanto, utilizou o aplicativo Mentimeter para a produção simultânea de uma nuvem de palavras com as respostas dadas, em que se destacou como principais categorias atribuídas à inclusão na perspectiva dos docentes os seguintes termos: ‘acolhimento’, ‘igualdade’, ‘empatia’, ‘oportunidade’, ‘equidade’, ‘respeito’, ‘acessibilidade’.

Na sequência, o Coordenador do Espaço A3 – Apoio ao Aluno – apresentou o Plano Institucional de Inclusão e Acessibilidade, e a equipe técnica do setor explicitou de forma detalhada aspectos dos tipos de acessibilidades (metodológicas, atitudinais e físicas) previstas no referido documento. As atividades do primeiro dia da formação pedagógica remota foram concluídas com uma reflexão sobre os desafios para se pensar os tipos de acessibilidades a partir da realidade de cada curso ofertado pela universidade, em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão universitária.

O segundo dia de atividades teve início com a exibição de um vídeo com depoimento de uma aluna formanda do Curso de Psicologia que foi acompanhada pelo serviço de apoio psicopedagógico de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Após a exibição do vídeo, os participantes foram divididos em três grupos a partir do acesso a três distintas salas abertas na plataforma digital Google Meet, para a realização de duas atividades reflexivas a partir de suas práticas docentes na instituição.

Nas salas foram exibidos três vídeos curtos gravados na própria instituição envolvendo os três tipos de acessibilidades previstos no documento norteador institucional. As atividades reflexivas foram realizadas pelo preenchimento – pelos participantes – de dois formulários disponibilizados, organizados com o uso do Google Forms que – socializado – oportunizou a interação entre os participantes a partir dos resultados que foram levantados. Ressalta-se que os dados apurados nas atividades reflexivas serão objeto de análise e contribuirão para a elaboração de um planejamento estratégico de inclusão e acessibilidade da instituição, previsto para o segundo semestre de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro momento das atividades reflexivas realizadas nas três salas virtuais para as quais foram distribuídos os participantes, a proposta teve por objetivo perceber

287

em que medida os docentes compreendiam os conceitos de acessibilidade física, metodológica e atitudinal – essa última foco desta produção.

Por meio da resposta a perguntas de múltiplas escolhas a respeito das acessibilidades, os participantes manifestaram suas posturas como educadores e como cidadãos. Especificamente sobre acessibilidade atitudinal, quando indagados “você se considera um educador com condutas inclusivas?”, teve-se o seguinte resultado registrado:

Gráfico 2 – Você se considera um educador com condutas inclusivas?



Fonte: autoria (2022)

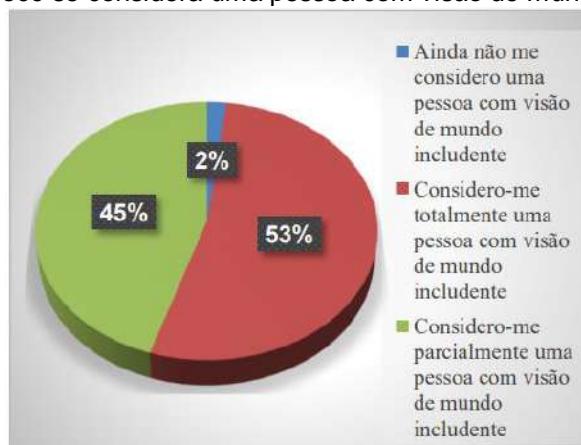
Aos participantes, foram apresentadas as seguintes possibilidades de respostas: ‘ainda não me considero um educador com condutas inclusivas’ (que perfaz o total de 6% dos respondentes), ‘considero-me totalmente um educador com condutas inclusivas’ (que perfaz o total de 22% das respostas); ‘considero-me parcialmente um educador com condutas inclusivas’ (que perfaz o montante expressivo de 70% das respostas), e, ‘sem condições de responder’ (apenas 2% dos respondentes).

Positivamente, percebe-se que a acessibilidade atitudinal já faz parte de

condutas de 92% dos participantes, total ou parcialmente, e que esses se encontram sensíveis à necessidade de adoção de medidas inclusivas.

A outra questão proposta foi ‘você se considera uma pessoa com visão de mundo includente?’, para a qual tem-se o seguinte resultado:

Gráfico 3 – Você se considera uma pessoa com visão de mundo includente?



Fonte: autoria (2022)

Apura-se que 53% dos participantes responderam no sentido de se considerarem totalmente como uma pessoa com visão de mundo includente. Outros 45% se consideraram parcialmente uma como pessoa com visão de mundo includente. Neste item, 98% dos participantes assinalaram adotar uma visão de mundo includente, seja parcial ou totalmente, o que coadunou com os dados apurados nas respostas dadas à primeira pergunta, que sinalizou 92% dos respondentes como educadores com condutas totais ou parcialmente inclusivas.

Por outro lado, enquanto 53% afirmaram que se consideram totalmente uma pessoa com visão de mundo includente, menos da metade desse contingente, 22% consideraram-se totalmente um educador com condutas inclusivas (conforme demonstrado no gráfico 2), o que pode suscitar questionamentos envolvendo o motivo daqueles que se consideraram totalmente com visão de mundo includente não se enquadram como um educador com conduta totalmente includente.

Num segundo momento das atividades reflexivas, a proposta das questões se direcionou para as práticas dos participantes de ensino, pesquisa e extensão, vinculadas a garantia de acessibilidade atitudinal. Neste artigo, apresentam-se os dados relativos exclusivamente ao ensino.

À pergunta “Em relação ao processo de ensino, o que o seu curso tem realizado? (por exemplo, é abordado na ementa)”, as respostas obtidas foram analisadas sob a seguinte ótica:

- a) respostas que afirmaram a existência de ações, mas que não mencionaram quais;
- b) respostas que afirmaram que não existem ações, não se sabe ou desconhece;
- c) respostas que afirmaram a existência de ações realizadas no curso e mencionaram quais são estas ações.

No universo dos participantes que responderam haver ações nos cursos que garantam a acessibilidade atitudinal sem especificar, e os que responderam a existência – especificando-a – temos um total de 80% dos respondentes. Outros 20% relataram que não existem ações nos cursos ou não sabem, o que não nos permite afirmar a inexistência de ações nos cursos em que os professores são vinculados.

Em relação aos participantes que afirmam a existência de ações que garantem acessibilidade atitudinal em seus cursos, mas não mencionam quais, destacamos algumas respostas:

"[...] sempre estamos atentos aos alunos que demonstram alguma dificuldade ou algum comportamento não convencional, se podemos dizer assim".
"[...] temos vivenciado alguns casos de alunos com diagnósticos que tem sido desafiadores, mas temos buscado alternativas para acolher as demandas".
"[...] os professores são incentivados a explorarem múltiplas possibilidades e ferramentas de ensino. Temos muitos alunos com perfis de distúrbios de aprendizagem... o que demanda maior acessibilidade no ensino".
"[...] nossos professores são includentes... mas penso que deveríamos formar mais os alunos para conviver com a diversidade".
"[...] a acessibilidade atitudinal é um aspecto muito dinâmico das relações no âmbito acadêmico. Mas vejo que o ambiente acadêmico do curso é positivo quanto às eventuais necessidades atitudinais de acessibilidade".

É possível inferir que há um esforço por parte do corpo docente participante em

adotar condutas que minimizem os efeitos danosos que carreiam os estereótipos, os estigmas. De forma generalizada, afirmam que estão sempre atentos ao ambiente acadêmico, às posturas dos alunos, que estão abertos a buscar alternativas para acolher as demandas que surgem, e que a gestão universitária e as coordenações de cursos incentivam os professores a experimentar outras possibilidades e métodos capazes de promover e consolidar o processo de ensino de forma inclusiva.

Destaca-se – por oportuno – que na amostra, aparece a sinalização no sentido de que é preciso formação também para os estudantes que compreendam a diversidade e adotem posturas inclusivas nas suas relações interpessoais e naquelas que resultam em interações necessárias ao desempenho acadêmico. No tópico dos participantes que afirmam a existência de ações que garantem acessibilidade atitudinal em seus cursos e as mencionam, destacamos:

"No curso temos ficado atentos às necessidades individuais das estudantes e procurado ajuda do Espaço A3 para garantirmos às estudantes um atendimento de qualidade para assim garantirmos que elas evoluam".

"O curso de Psicologia realiza reuniões de colegiado e NDE, conselhos de classe, dentre outros, visando as adequações de ensino (a determinado aluno ou a toda a turma) quando se fazem necessários".

"Em relação à acessibilidade atitudinal, temos compartilhado recomendações de práticas e comportamentos inclusivos, pluralistas e receptivos, cada professor desenvolvendo conforme suas habilidades e aptidões".

"São realizadas reuniões de colegiado para verificar casos específicos".

"[...] casos específicos são levados à coordenação por nós professores ou pelo aluno para que os encaminhemos ao Espaço A3".

"somos uma equipe com sensibilidade e questões relacionadas às diferentes demandas dos estudantes são sempre levantadas e discutidas em conselhos de classe e reuniões de professores com o objetivo de fazer adequações para garantir o aprendizado e melhor atender aos estudantes".

"evento sobre a saúde indígena, população em situação de rua, LGBTQIA+". "abordado no tecendo saberes, seminário integrador, ações interdisciplinares e de disciplinas específicas".

"parceria com o espaço A3 para avaliação e acompanhamento".

Vê-se que no contingente de professores respondentes que afirmaram existirem ações específicas e que as mencionaram, destacam as reuniões de núcleos docentes estruturantes, conselhos de classe e reuniões de colegiado como

palco privilegiado para o levantamento de situações específicas, para o planejamento de ações a serem implementadas, dos meios para viabilizar a execução e do próprio acompanhamento dos resultados, visto que se preocupam em adequar para que o aprendizado seja garantido e atendido cada estudante em sua especificidade.

O olhar cuidadoso com os grupos historicamente excluídos também aparece como ação para promover a acessibilidade atitudinal em seu aspecto mais amplo, aos discutir assuntos como a saúde indígena, a população em situação de rua, a população LGBTQIA+, em um trabalho que visa à difusão de atitudes e de comportamentos que garantam a acessibilidade e a inclusão. Outro ponto que ressalta refere-se à parceria que se mostra evidente com os cursos e o EA3 como garantia de que é possível uma avaliação e acompanhamento individualizado.

Pode-se refletir a partir dos resultados encontrados e expostos nas salas virtuais a relevância da formação pedagógica docente no formato remoto para se pensar a saúde a partir das respostas apresentadas pelos professores e dos levantamentos apontados nos gráficos acerca da conduta includente, tanto no ambiente acadêmico, como na prática cotidiana. Um momento propício – inclusive – para a partilha de experiências e sensibilização daqueles professores que ainda não se percebem como docentes com condutas inclusivas ou que não conhecem as ações desenvolvidas no curso para a garantia plena da acessibilidade e inclusão.

A acessibilidade atitudinal, consoante estabelecido do Plano Institucional de Inclusão e Acessibilidade (UNIVALE, 2021b), está vinculada a ações e projetos relacionados a acessibilidade em toda sua amplitude, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. A Lei Federal 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira da Inclusão, em seu artigo 2º, considera a pessoa com deficiência como

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O Parágrafo 1º do artigo mencionado enumera em seus incisos que a avaliação da deficiência – caso seja necessário – será biopsicossocial e feita por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Pode-se inferir que nem toda deficiência enquadrada na legislação é passível de averiguação sem maiores investigações, no caso, a serem feitas por múltiplos profissionais de maneira interdisciplinar.

Dentre os aspectos a serem considerados na avaliação da deficiência, consoante os incisos do Parágrafo 1º do Artigo 2º (BRASIL, 2015), estão fatores socioambientais, fatores sociais, fatores psicológicos, limitação no desempenho de atividades, restrição de participação. Desta forma, pode-se inferir que a deficiência, em um sentido amplo da lei, não está restrita exclusivamente a deficiência física, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, mas tem um caráter abrangente, incluindo desta forma os aspectos psicológicos que gerem limitação no desempenho de atividades, ou que impliquem na restrição do indivíduo na participação em determinados eventos.

Aqui julga-se importante – nesse relato – mencionar essa interpretação ampliada embasada na legislação, posto que na Jornada foram apresentados dados do Serviço de Apoio Psicológico do EA3 relativos aos anos de 2020 e 2021. Esse período era o auge da pandemia e da institucionalização do Ensino Remoto Emergencial para a continuidade dos estudos, em que o serviço registrou um aumento de 328,65% nos atendimentos a discentes, cujas necessidades envolvem temáticas como depressão, ansiedade, pânico, ideação suicida, e aspectos relativos às vivências enquanto LGBTQIA+s.

A depressão – de acordo com a OPAS (2017) – está entre as maiores causas incapacitantes para o trabalho, podendo, em casos mais graves, levar ao suicídio. Acresce que não há saúde sem saúde mental. Nesse passo, e por consequência, a depressão está entre as causas incapacitantes para o desempenho pleno das atividades acadêmicas, bem como está na base de outros processos de adoecimento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014) ao tratar do transtorno depressivo maior estabelece que se trata de episódio

que dura pelo menos duas semanas, embora, geralmente dure um tempo consideravelmente maior e que esses episódios impactam, eles trazem alterações no afeto, na cognição, nas funções neurogetativas. Acresce – ainda – que, em geral, o transtorno é recorrente.

Outro ponto de importância crucial mencionado no manual refere-se à concomitância do transtorno depressivo maior com o luto, hipótese em que o prejuízo funcional tende a ser mais grave, acarretando, via de consequência, maiores danos no desempenho das atividades cotidianas – fato que se vê presente no estado pandêmico atual, em que a morte e o morrer é tema recorrente, generalizado e próximo.

A ansiedade, presente na maioria dos discentes atendidos no Serviço de Apoio Psicológico do EA3, é a responsável por falha de memória, os famosos 'brancos', e também acarreta dificuldade de concentração, podendo influenciar no desempenho acadêmico. Se estudantes e professores adotam medidas para prevenir e diminuir os níveis de ansiedade, conforme estudo realizado por Clara Figueira Reis; Gilberto José Miranda e Sheizi Calheira Freitas (2022), o rendimento acadêmico pode ser superior.

A nova realidade de estudantes que ingressam na universidade, exige uma adaptação à rotina acadêmica, que está associada a uma realidade impactada pela pandemia da Covid-19, na qual o bem-estar e a saúde mental de universitários estão afetados; por isso, esses enfrentam muitos estressores durante a formação acadêmica (SUNDE, 2021). Estudo realizado por Bráulio Brandão Rodrigues, Rhaissa Rosa de Jesus Cardoso, Caio Henrique Rezio Peres e Fábio Ferreira Marques (2020) concluiu que gerenciar o estresse causado pela pandemia no bem-estar psicossocial é tão importante quanto cuidar da saúde física. Portanto, é fundamental a adoção de estratégias por parte das instituições de ensino superior, além da participação e aprimoramento de núcleos de apoio psicossocial aos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

294

A pandemia exacerbou o adoecimento mental e a necessidade de uma cultura inclusiva, com foco na acessibilidade em sentido mais amplo que é a atitudinal. A formação pedagógica remota ora relatada foi uma experiência exitosa de como o formato de Ensino Remoto Emergencial propiciou uma reflexão necessária sobre esse tipo de acessibilidade e suas contribuições para a promoção de saúde mental no contexto universitário, indicando caminhos que precisam ser trilhados para seu aperfeiçoamento, com vistas a garantia de trajetórias universitárias sem vivências de processos sociais excludentes.

Este artigo – ao relatar uma experiência de formação pedagógica remota sobre a acessibilidade atitudinal e sua relação com a promoção da saúde mental em um contexto de ensino superior – evidencia a importância do debate sobre este tipo de acessibilidade, que carece ultrapassar os limites de debates restritos ao campo educação especial inclusiva, posto que a ausência de saúde mental gera incapacitação ou impedimento para o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas e pessoais dos estudantes; por isto, exige dos professores um olhar acurado e das instituições de ensino superior tomada de decisões atitudinais que se adequem e minimizem prejuízos.

A saúde mental acarreta incapacitações, prejuízos, restringe participações, e por isto, exige uma melhor análise das formas como a acessibilidade atitudinal é vivenciada. A legislação há que ser interpretada considerando os preceitos que estabelece para considerar a deficiência para além do âmbito comumente atribuído, o que auxilia em refutar discursos ricos que afirmam ser o adoecimento mental um ‘*mimimi*’.

Ressalta-se que o Ensino Remoto Emergencial surge como possibilidade de espaço de diálogo e de partilha de experiências também por parte de docentes, a partir do uso de ferramentas que permitam a realização de formações pedagógicas, cujas reflexões focam no que está posto, mas também sobre novas formas, novos olhares e novos fazeres no ambiente universitário agora no contexto da pandemia, e

futuramente para outras eventualidades.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. “Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1., 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em 19 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 fev. 2022.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, v. 5, 2020, p. 1-18.

MACÊDO, Shirley; HOLANDA, Adriano Furtado; RIBEIRO, Ana Ruth Ramalho; SOUZA, Jermyn Guimarães de; AMORIM, José Luís; SOUSA, Maria Helena Maia e; GUIMARÃES, Sílvia Helena de Castro Silva. **Cartilha do Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário (NuCEU): orientações para processos de ensino-aprendizagem remotos com saúde e qualidade de vida**. Petrolina: UNIVASF, 2021. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/cartilha-do-nuceu-com-orientacoes-para-processos-de-ensino-aprendizagem-remotos-sera-lancada-em-live-amanh-a-3/cartilha-final.pdf>. Acesso em 18 fev. 2022.

MACÊDO, Shirley; AMORIM, José Luis; SILVA, Larissa Kymberli Lopes; SOUZA, Maria Helena Maia. Oficinas remotas da escuta: prática clínica com estudantes de Psicologia durante a pandemia da COVID-19. **Reh-Revista Educação e Humanidades**, v. III, n. 1. 2022. p. 50-70.

APA American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. (2020). **Histórico da pandemia de COVID-19 – Brasil**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 19 fev.

2022.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. (2017). **Depressão – Brasil.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/23-2-2017-aumenta-numero-pessoas-com-depressao-no-mundo>. Acesso em: 19 fev. 2022.

REIS, Clara Figueira; MIRANDA, Gilberto José; FREITAS, Sheizi Calheira. ANSIEDADE E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2017, p. 319–333. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/356>. Acesso em: 19 fev. 2022.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Fábio Ferreira. Aprendendo com o imprevisível: saúde mental dos universitários e educação médica na pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

SILVA, Hengrid Graciely Nascimento; SANTOS, Luís Eduardo Soares dos, OLIVEIRA, Ana Karla Sousa de. Efeitos da pandemia no novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades. **Journal of nursing and health**, v. 10, n. 4, 2020.

SUNDE, Rosário Martinho. Impactos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos estudantes universitários. **PSI UNISC**, v. 5, n. 2, p. 33-46, 2021.

TEODORO, Maycoln Leôni Martins; ALVARES-TEODORO, Juliana; PEIXOTO, Camila Batista; PEREIRA, Elder Gomes.; DINIZ, Marina Luiza Nunes; FREITAS, Sabrina Kelly Pessoa de; RIBEIRO, Pricila Cristina Correa; GOMES, Cristiano Mauro Assis.; MANSUR- ALVES, Marcela. Saúde mental em estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 9, n. 2, 2021, p. 372-382. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497969633003/497969633003.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022

UNIVALE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020/2024**. Resolução CONSUNI 022, 2021a. Disponível em: <https://www.univale.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-univale/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

UNIVALE. **Plano Institucional de Inclusão e Acessibilidade**. Resolução CONSUNI 021/2021. 2021b. Disponível em: <https://www.univale.br/plano-institucional-de-inclusao-e-acessibilidade-univale/>. Acesso em: 17 fev. 2022.



e-ISSN: 2177-8183

UNIVALE. **Regulamento do Espaço A3.** Resolução CONSUNI 026, 2021c.
Disponível em: <https://www.univale.br/espacoa3/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

**OLIMPÍADA DOWN – CELEBRANDO A DIVERSIDADE HUMANA: RELATO
DE EXPERIÊNCIA DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO NA MODALIDADE
REMOTA**

***DOWN OLYMPICS - CELEBRATING HUMAN DIVERSITY: EXPERIENCE
REPORT OF A TEACHING METHODOLOGY ON THE REMOTE MODALITY***

***OLIMPIADAS DE DOWN – CELEBRANDO LA DIVERSIDAD HUMANA:
INFORME DE EXPERIENCIA DE UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA EN
LA MODALIDAD A DISTANCIA***

Manoel Messias Alves de Souza

manoel.souza@univasf.edu.br

Doutor em Educação

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Rosangela Vieira de Souza

rosangela.souza@univasf.edu.br

Doutora em Educação em Ciências

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Jéssica da Silva Pires

jesk_pires@hotmail.com

Pós-graduanda em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido- Univasf

Juliana Custódio de Carvalho Lemos

juliana.custodio@outlook.com

Pós-graduanda em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido - Univasf

Marciano Carvalho da Silva

mcarsil2@gmail.com

Pós-graduanda em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido - Univasf

RESUMO

299

A pandemia causada pela Covid-19 trouxe sequelas inimagináveis para todos os setores da sociedade brasileira, com especial impacto na qualidade da educação entre os anos de 2020 e 2022. Nesse cenário de prejuízos educacionais, destaca-se a ausência de alternativas pedagógicas para garantir mínima qualidade de apoio às crianças com Síndrome de Down. Este manuscrito objetiva relatar a contribuição de um projeto educacional desenvolvido no âmbito da disciplina Ciência e Diversidade Humana do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco intitulado “Olimpíada Down”. O projeto foi desenvolvido visando criar pontes entre as famílias e os processos educativos, empoderando crianças com SD, especialmente no contexto do necessário isolamento social causado pelas restrições impostas pelas autoridades sanitárias brasileiras, devido à pandemia da Covid-19; e, fomentar o aprendizado dos licenciandos envolvidos na proposta com foco no empreendedorismo em sala de aula, tangenciando os preceitos da aprendizagem baseada em projetos. Dentre os resultados, destacam-se a participação de alunos/famílias de quatro estados da federação, Bahia, Pernambuco, Ceará, Paraná e o Distrito Federal, e o alcance de mais de 60 mil contas no Instagram. Esses resultados sinalizam para a necessidade de um olhar especial, em tempos de isolamento social, para as abordagens da aprendizagem baseada em projeto.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Síndrome de Down. Trissomia 21. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

The pandemic caused by COVID-19 has been bringing unimaginable sequels to all sectors of the brazilian society, with special impact on the education quality between the years of 2020 and 2022. In this scenario of educational losses, stands out the absence of pedagogical alternatives to guarantee minimum support quality to children with Down Syndrome. With the objective of reporting the contribution of an educational project developed in the field of the subject Science and Human Diversity from the Licenciate Degree in Natural Sciences from the Universidade Federal do Vale de São Francisco titled "Olimpíada Down". The project was developed aiming to empower children with Down Syndrome, specially in the context of the necessary social isolation due to restrictions imposed by the brazilian health authorities due to the COVID-19 pandemic, as well as foment the apprenticeship of the students from the subject focused on entrepreneurship in the classroom, tangent to the precepts of project based apprenticeship. Among the results stands out the participation of students/families from five states of the federation, Bahia, Pernambuco, Ceará, Paraná and Distrito Federal and the reach of over 60 thousand Instagram

300

accounts. These results signal the necessity of a special view, in times of social isolation, at the approaches of the project based apprenticeship.

Keywords: Remote Teaching. Down's syndrome. Trisomy 21. Covid-19 pandemic.

RESUMEN

La pandemia provocada por el Covid-19 ha traído consecuencias inimaginables para todos los sectores de la sociedad brasileña, con especial impacto en la calidad de la educación entre 2020 y 2022. En este escenario de pérdidas educativas, la ausencia de alternativas pedagógicas para garantizar la calidad mínima de la Apoyo a niños con Síndrome de Down. Con el objetivo de relatar la contribución de un proyecto educativo desarrollado en el ámbito de la disciplina Ciencia y Diversidad Humana de la Carrera de Licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad Federal del Vale do São Francisco titulado "Olimpiada Abajo". El proyecto fue desarrollado para empoderar a los niños con Síndrome de Down, especialmente en el contexto del necesario aislamiento social causado por las restricciones impuestas por las autoridades sanitarias brasileñas, debido a la pandemia de Covid-19; así como fomentar el aprendizaje de los estudiantes de pregrado en la disciplina con un enfoque de emprendimiento en el aula, en línea con los preceptos del aprendizaje basado en proyectos. Entre los resultados, destacamos la participación de estudiantes/familias de cinco estados de la federación, Bahía, Pernambuco, Ceará, Paraná y Distrito Federal, y el alcance de más de 60 mil cuentas en Instagram. Estos resultados apuntan a la necesidad de una mirada especial, en tiempos de aislamiento social, para los enfoques de aprendizaje basados en proyectos.

Palabras clave: Enseñanza a distancia. Síndrome de Down. Trisomía 21. Pandemia de Covid-19.

INTRODUÇÃO

Identificada em 1866, pelo médico britânico John Langdon Down, a Síndrome de Down é uma alteração genética produzida por um cromossomo a mais, no par 21, por isso também conhecida como Trissomia 21. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, é estimado que haja 300 mil pessoas com Síndrome de Down (SD) no Brasil,

com prevalência de nascimento de uma criança com SD a cada 700 nascidas no país (PEBMED, 2021).

A Síndrome de Down, muitas vezes é associada à doença, mas como dito anteriormente, é uma alteração genética, com a presença de um cromossomo a mais no par 21, ou seja, as pessoas com SD apresentam 47 cromossomos, no lugar de 46. No geral, ela é associada a um atraso intelectual e a um desenvolvimento motor mais lento (LEMOS, SOUZA & SOUZA, 2022). As pessoas com tal trissomia são mais propensas a desenvolverem cardiopatia e outras doenças. Como afirma Coelho (2016), o prognóstico da Síndrome de Down é variável em função das possíveis complicações, como os problemas cardíacos, a susceptibilidade para infecções e o eventual desenvolvimento de leucemia.

O nascimento de uma criança com SD exige maior processo de adaptação dos pais e mães (HENN *et al.*, 2008). Isso se dá por conta do desenvolvimento diferenciado em relação às crianças que não apresentam essa síndrome (CANNING & PUESCHEL, 1993). Dessa forma, torna-se de fundamental importância cuidados especiais para que o desenvolvimento das crianças com Down ocorra no seu nível potencial.

Corroboramos com os preceitos apresentados por Del Prette e Del Prette (2005), que o processo de interação social é condição *sine qua non* para um satisfatório desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. Destaca-se, ainda, as provocações de Barbosa *et al.* (2020), sobre a necessidade de um olhar mais atento às inesperadas mudanças no cotidiano, como interrupção das atividades escolares, espaços de convivência, quebra de vínculos com professores, terapeutas, outros membros da família e amigos, pois geram comportamentos instáveis, angústia e medo em todos, principalmente em pessoas que necessitam de estímulos e cuidados adicionais para um desenvolvimento adequado.

É na infância, etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, que são vivenciadas intensas atividades físicas necessárias para a exploração do mundo, conhecimento do ambiente e seu entorno e, com isso, atingir um crescimento satisfatório e uma construção de conhecimento sobre o mundo (OLIVEIRA, 2009). O desenvolvimento humano ocorre a partir de diversos fatores que estão relacionados a questões que vão além das biológicas, logo, os estímulos que as crianças recebem na infância influenciam na formação do sujeito. Para Vigotsky (2001), o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO REMOTO

A criança com Trissomia 21 é capaz de aprender e de se desenvolver como qualquer outro ser humano, desde que respeitadas suas peculiaridades. O desenvolvimento humano requer estímulos e intervenções com o intuito de potencializar as capacidades dos mesmos, respeitando as singularidades e o tempo de cada indivíduo. Assim, o desenvolvimento deve ser oportunizado a partir de interações que estão diretamente relacionadas à inclusão (LEMOS, SOUZA & SOUZA, 2022).

Um breve olhar para o processo de escolarização das pessoas com SD indica o quanto recente é a história de inclusão com essa condição genética. A Declaração de Salamanca (1994) é um marco ao pensarmos na educação especial e inclusiva. Posteriormente, aprofundaram-se as discussões no sentido de crianças com síndrome de Down frequentarem o ensino regular, o que foi concretizando-se paulatinamente, mediante progressivos dispositivos legais. Como exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto n. 6949/2009, a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), destacando a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que garante que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (art. 2º, p. 1).

A inclusão de crianças SD na rede regular de ensino contribui, significativamente, com o desenvolvimento e o processo de aprendizagem, visto que o desenvolvimento de habilidades em relação à fala, ao desenvolvimento social e cognitivo estão diretamente relacionados aos estímulos e interação com o meio (OLIVEIRA, 1997). Silva e Kleinhans (2006) afirmam que um ambiente socializador, que promova diferentes possibilidades de descobertas, permitirá a reorganização e a plasticidade cerebral do indivíduo.

Diante do compromisso com a educação inclusiva, as escolas necessitam proporcionar atividades de ensino, visando ao desenvolvimento das habilidades necessárias para uma formação significativa para todos os alunos. Trabalhar com métodos diversificados, que incluem atividades direcionadas a toda a turma, bem como, realização de atividades com grupos menores ou individualmente, avaliando o processo de ensino e a construção do conhecimento, inclusive daqueles que apresentem alguma deficiência, constitui-se compromisso indispensável.

No caso dos alunos com deficiência, é importante construir e respeitar o plano de ensino individual, de modo a estabelecer as intervenções necessárias e a parceria com o atendimento educacional especializado. É fundamental que os desafios estejam claros e que estratégias didáticas sejam estabelecidas, valorizando as características do sujeito e seu potencial de aprendizagem.

Assim, a educação inclusiva convida a sociedade, aqui destacando o papel dos educadores, a aprender a aprender e aprender a ensinar, como afirma Mantoan (2003, p.27), “Uma das maiores barreiras para mudar a educação é a

ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que ele pode provocar na nossa velha forma de ensinar.” É necessária uma mudança na prática educacional diária, de modo que as potencialidades de cada aluno sejam valorizadas e, assim, seja possível vivenciar aprendizagem e inclusão social de forma mais efetiva nos mais diferentes contextos e situações.

Angélico e Marta (2020) investigaram o impacto da pandemia por coronavírus na qualidade de vida de pessoas com deficiência (PcD), avaliando tal impacto em pessoas beneficiadas pelo Programa de Assistência Integral ao Paciente Especial (PAI-PE), focado nos cuidados pessoais e na saúde geral e mental. Os resultados apresentaram indicadores que demandam uma reflexão urgente e criteriosa, dentre eles, a dependência de 100% dos pacientes. O estudo mostra que 98% recebem ajuda diária de algum integrante da casa, 80% fazem uso de medicamentos de rotina e 19% não têm a necessidade de receber terapias de apoio. Apenas 29% relataram que tiveram os serviços mantidos durante a pandemia Covid-19. Na pesquisa, ficou evidente que a pandemia teve impacto negativo na qualidade de vida das PcD, deixando-as ainda mais vulneráveis, especialmente pelo despreparo das diversas instituições de apoio, no sentido de garantir atendimento mínimo a esse público com demandas específicas.

Uma das características que a pessoa com SD apresenta é uma considerável dificuldade intelectual, estando presente em seu desenvolvimento ao longo da vida, algumas características específicas como

dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (ANHÃO, PFEIFER & SANTOS, 2010, p. 32).

Dessa forma, é necessário que a criança com Trissomia 21 seja estimulada de diversas maneiras para que aprenda e se desenvolva. As crianças com SD, geralmente, apresentam déficits cognitivos em idade escolar (SCHWARTZMAN 2003; ROSENBAUM *et al.*, RIBEIRO, BARBOSA & PORTO, 2011), bem como problemas de motricidade devido às particularidades morfológicas do quadro clínico (MARTINHO, 2011). Além dessas e outras características apresentadas pelas crianças com Síndrome de Down, podem manifestar mais dificuldade em acompanhar determinadas atividades.

De acordo com Hernandez (2018), as pessoas com SD podem ser surpreendentes e confundir quem não está acostumado a conviver com elas, pois podem se mostrar incapazes de realizar determinada atividade quando, na verdade, podem realizar outra mais complexa. O autor destaca, ainda, que elas têm dificuldade de reter informações devido à limitação da memória de curto e longo prazo. Contudo, a memória procedural e operacional bem desenvolvida pode ajudar a executar tarefas em sequência com precisão.

Tais crianças têm características físicas muito claras, como: rosto arredondado, olhos amendoados, dificuldades na fala e motoras, entre outras; porém as especificidades cognitivas e psíquicas variam de uma para outra. Tendo essas particularidades, tanto as comuns quanto as específicas, como ponto de partida, trabalhos desenvolvidos para esse público necessitam de adaptações, principalmente atividades adaptadas ao ritmo de cada uma (MARTINHO, 2011).

A OLIMPÍADA DOWN NUMA ABORDAGEM ATIVA DE EDUCAÇÃO

Por conta do avanço da pandemia, causada pelo vírus SarsCov-2 em março de 2020, o Congresso Nacional Brasileiro reconheceu o estado de calamidade pública no país, iniciando o processo de adaptação de todos os segmentos da sociedade para o cumprimento das medidas sanitárias, já em

curso em vários países pelo mundo, por conta da necessidade de diminuir a transmissão da Covid – 19.

Infelizmente, por conta da visão negacionista do governo brasileiro, o Presidente da República relegou, a planos inferiores, a necessidade de implantação de uma Política Nacional de enfrentamento à pandemia, impossibilitando, assim, que os diversos ministérios articulassem-se no sentido de criar uma rede integrada, nacionalmente, para orientar a população, em geral, sobre a necessidade de sistematizar ações coletivas para diminuir o impacto das medidas sanitárias que se avizinhavam.

Ainda em 2020, estados e municípios rebelaram-se, especialmente pelo avanço dos números de casos de infectados e o inaceitável número de mortes, ainda sem orientações do Governo Federal. A maioria dos estados brasileiros foi levada a decretar medidas de distanciamento social, restringindo circulação das pessoas e, consequentemente, levando à suspensão das atividades de ensino.

Infelizmente, a pandemia agravou-se e a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino foi prorrogada, comprometendo o calendário escolar. Neste contexto, os diversos sistemas de ensino iniciaram um processo de adesão ao ensino remoto, fato que posteriormente seria legitimado pelo Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (CNE, 2020).

As instituições de ensino, preocupadas com o impacto da suspensão das suas atividades no desenvolvimento das crianças, começaram um movimento frenético de oferta de atividades remotas, sem levar em consideração variáveis que, mesmo no ensino presencial, ainda não estavam verdadeiramente sanadas. Aqui destacamos a incipiente formação docente no sentido de utilização das diversas tecnologias de informação e comunicação na dinâmica

de ensino e a vulnerabilidade de parte significativa dos alunos que, por apresentarem alguma deficiência, nunca encontraram respaldo pedagógico para sentirem-se verdadeiramente incluídos no processo de ensino.

Nesse sentido, a vulnerabilidade dos alunos foi relegada a planos inferiores, seja a vulnerabilidade social no sentido de não terem condições financeiras de arcar com equipamentos para aulas remotas, pacote de dados de telefonia móvel e internet para acompanhar as aulas remotas, passando pela inexistência de oferta de processos pedagógicos que contemplassem as crianças com alguma deficiência.

Nesse vácuo de orientações pedagógicas para acompanhamento das crianças com alguma deficiência e vislumbrando responder as demandas de suporte das famílias no contexto de rigoroso distanciamento social, imposto pelas autoridades sanitárias, foi idealizada a “Olimpíada Down – Celebrando a Diversidade Humana”. A Olimpíada Down constituiu-se um projeto de ensino, no âmbito da disciplina Ciência e Diversidade Humana do Curso de Ciências da Natureza, campus Senhor do Bonfim da Universidade Federal do Vale do São Francisco, realizado na modalidade remota, e pensado com o objetivo de fomentar o aprendizado dos alunos da disciplina acerca das metodologias ativas de ensino, a exemplo da aprendizagem baseada em projetos.

Bacich e Moran (2018) explicitam que, quando pensamos em metodologias ativas e em tecnologias digitais na educação, deparamo-nos com uma gama de possibilidade de aplicativos, plataformas e possibilidades, porém a prática pedagógica, a partir dessa abordagem, necessita ter como protagonista o aprendiz. Teria que haver uma participação ativa deste aluno, assim como uma visão inovadora do professor, no intuito de favorecer ambientes propícios ao protagonismo discente, levando em consideração os conhecimentos prévios; despertar a curiosidade e a vontade de não apenas conhecer conceitos, mas produzir conhecimentos durante o processo de aprendizagem.

Se considerarmos que os indivíduos expressam-se constantemente de diversas formas e que, para cada expressão, alguns conhecimentos são utilizados e outros adquiridos ou produzidos; neste contexto, podemos dizer que não existe educação passiva, o que há, muitas vezes, são metodologias limitantes. Ser passivo, neste cenário, é desconsiderar todos os elementos da ação humana de interação e correlação destas ações com o conhecimento; é não reagir a novas situações, a novos saberes. Então, fica a inquietação: podemos ensinar ou aprender de modo passivo?

E a partir dessa não passividade dos indivíduos, com a junção de metodologias inovadoras ou metodologias mais lúdicas e participativas, esse indivíduo interage com a sociedade, movimenta-se entre novos espaços, assimila e produz conhecimentos; nasce essa noção de educação ativa, a qual permite o movimento natural do desenvolvimento humano.

Essa educação ativa é centrada na problematização e não na memorização dos conceitos. Por isso, aviva a formação dos discentes, favorecendo um comportamento proativo e desenvolvendo a criticidade na aprendizagem. “A metodologia ativa causa impactos na participação e formação integral a partir de diálogo e reflexões.” (SILVA, BIEGING, BUSARELLO 2017, p. 9). Nesse sentido, a metodologia ativa, que por muitos pode ser vista como um novo método educacional, é simplesmente o mecanismo de potencializar o processo de construção do conhecimento a partir da própria atividade do indivíduo, de forma planejada e sistematizada, permitindo, ao aprendiz, um cenário gerador de desafios e oportunidades.

Esse protagonismo e autonomia são conceituados como construcionismo por Seymour Papert (1994). É uma ação educativa que possibilita o indivíduo a construir o seu próprio conhecimento, desenvolvendo novas habilidades a partir da interação com equipamentos tecnológicos e suas múltiplas possibilidades de interação; o equipamento pode ser um computador, um tablet, um aparelho celular ou outro qualquer que a tecnologia sirva de

ferramenta construtiva de formação e reformulação de conceitos e ideias, proporcionando um novo horizonte à educação; tal ação deixa de se apresentar de forma tradicional e mecânica para um espaço de interação múltipla de informação, aquisição, produção de conteúdos e conhecimentos, novas formas de pensar e fazer a educação. Nessa perspectiva, a Olimpíada Down vem corroborar com os conceitos de inclusão, socialização e aprendizagem em uma perspectiva construcionista e interativa.

O uso dos recursos tecnológicos, na Olimpíada Down, auxiliou no processo de socialização desses indivíduos e seus familiares no momento pandêmico, mas também possibilitou desenvolvimento cognitivo a partir da utilização dessas ferramentas. Isso com um propósito educacional capaz de interagir diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, instigando os envolvidos, na olimpíada, a acessarem conhecimento e ferramentas educacionais dentro da perspectiva construcionista de Papert. Considera-se, também, a visão construtivista dos processos cognitivos descritos por Jean Piaget (1974), a qual aborda o desenvolvimento do indivíduo como processo eficaz que possibilita o suporte para cada nova experiência de aprendizagem, revelando-nos que cada novo saber adquirido pelo aprendiz é fruto do desenvolvimento total.

Reforçado pelo pensamento de Vigotski (1998), afirma-se que o momento da aprendizagem é o instante de maior significado no processo do desenvolvimento intelectual, originando as formas puramente humanas de inteligência, tanto práticas quanto abstratas, permeadas entre a fala e a atividade prática do indivíduo. Para esse autor, no processo de aprendizagem, quanto mais complexa é a ação ou a problematização exigida pela situação, menos direta será a solução, maior será a importância adquirida pela fala na operação como um todo e, certamente, maior será a assimilação do conteúdo vivenciado.

Outra questão relevante é a ludicidade, instrumento importante no momento da aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento

cognitivo, físico, social e psicomotor (SOUZA *et al.*, 2010). Assim, o processo pedagógico fica mais rico, proporcionando uma melhor realidade de educação para todos. Para Piaget (1978), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança.

Dessa maneira, desde o uso de recursos tecnológicos, atividades lúdicas, a vivência de experiências fora do espaço familiar de crianças com SD, contribui para o seu desenvolvimento global e da sociedade como um todo, no sentido de que o processo de inclusão está ligado a entender e oferecer possibilidades que transformem a sociedade, rompendo paradigmas tradicionais, celebrando assim a diversidade humana.

Vivenciamos um período em que a digitalização e a informatização dos processos educativos fazem-se extremamente necessários. Percebemos, atualmente, os indivíduos cada vez mais como desbravadores tecnológicos, apresentando uma gama de possibilidades de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos, tanto no mundo virtual quanto no presencial.

Podemos ver a crescente disseminação da educação a distância, dos blogs instrucionais e filosóficos e de inúmeros softwares denominados educativos. Estamos convivendo com um momento da educação, tanto autodidata quanto interativa, por meio de programas e aplicativos que ajudam o indivíduo a assimilar conhecimentos de forma coerente e coesiva. Estamos diante de uma forma nova de aprender que requer um olhar especial na busca de estratégias de socialização e construção de saberes, principalmente neste contexto pandêmico, que fomentam o indivíduo a conhecer e apropriar-se de saberes, desenvolver habilidades e competências para além da sala de aula.

Nessa perspectiva, a Olimpíada Down visa garantir a sociabilidade, o desenvolvimento e a participação na construção de novos conhecimentos de forma motivadora, como bem afirma Papert (1994. p.87), “Se as crianças não

aprendem elas devem estar desmotivadas, então, vamos procurar formas de motivá-las".

Metodologia

Trata-se de um Projeto de Extensão desenvolvido na disciplina Ciência e Diversidade Humana do Curso de Ciências da Natureza, campus Senhor do Bonfim, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Senhor do Bonfim - BA.

Foram realizadas discussões com seis licenciandos, como parte do seu processo formativo, relacionadas à educação inclusiva e aos dilemas enfrentados pelos alunos com alguma deficiência, no sentido de acompanhar as atividades remotamente na rede básica de ensino, tangenciando os preceitos da aprendizagem baseada em projetos (SEVERO, 2020); a partir daí, foi elaborado o Projeto “Olímpiada Down – Celebrando a Diversidade Humana”, evento na modalidade remota, especialmente por conta das restrições impostas pelas medidas de isolamento social durante a pandemia da Sars-Cov-2.

Durante a fase de planejamento inicial, foram realizadas oficinas de construção de site, com suporte operacional da equipe de Tecnologia da Informação da Secretaria Municipal de Educação de Senhor do Bonfim, e plano mídia social com funções preestabelecidas para todos/as.

Imagen 1 – página inicial do site oficial da Olimpíada Down.



A participação na primeira edição da Olimpíada foi totalmente gratuita, sendo uma oportunidade de Celebração à Vida e à Diversidade Humana, fomentando o respeito às peculiaridades de cada cidadão/cidadã, especialmente no momento de necessário isolamento social por conta da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que trouxe uma maior exacerbação das necessidades de suporte às famílias e/ou pessoas com alguma deficiência.

O projeto se alicerçava em três objetivos principais: fomentar maior participação das pessoas com SD em eventos externos ao seu ambiente, estimulando uma maior integração e criando espaços para desconstrução de estigmas sociais, impostos por práticas segregadoras, que se perpetuam ao longo da história; criar um instrumento/evento de fomento à celebração da Diversidade Humana, com ênfase nas peculiaridades da Síndrome de Down, especialmente em tempos de pandemia e de situação de risco à saúde mental dessas pessoas, contexto causado pelo distanciamento social e pela mudança de suas rotinas; e, por fim, possibilitar aos/as licenciandos/as, envolvidos/as no projeto, a participação numa estratégia de ensino com abordagem na

aprendizagem baseada em projetos, metodologia essa que assume papel de destaque no contexto da pandemia da Covid-19.

Nessa primeira edição, as inscrições foram exclusivamente para crianças com Síndrome de Down (0 -12 anos – ECA/1990) e realizada em duas fases, estando os/as candidatos/as na obrigatoriedade de definirem a modalidade que concorreriam: a. Música/Dança; b. Esporte c. “Pinto o 7” – Modalidade de livre manifestação (poesia, pintura, etc.).

Os/as inscritos/as, em quaisquer modalidades, deveriam gravar vídeos curtos, de acordo com a temática escolhida, com duração máxima de até 120 segundos (dois minutos), que possibilitassem uma maior publicização nas diversas mídias sociais do evento, das expertises das crianças inscritas. Cada vídeo poderia concorrer apenas em uma modalidade, estando o candidato possibilidado a submeter vídeos diferentes em quaisquer modalidades de seu interesse.

Para as inscrições na Olímpiada Down, o/a candidato/a poderia solicitar o Regulamento e a Ficha de Inscrição pelo e-mail olimpiada.down@univasf.edu.br. Os arquivos também poderiam ser acessados no site do evento <https://sites.google.com/univasf.edu.br/olimpadas-down/inicio>, cujas inscrições deveriam ser submetidas com envio de ficha, termo de autorização e vídeo com a apresentação referente a sua modalidade.

Mesmo o evento não vislumbrando estimular competição entre os inscritos, estabeleceu-se, previamente, em edital, que as produções de vídeo seriam amplamente divulgadas nas mídias sociais, buscando empoderar as crianças e famílias a ocuparem seus espaços, também nas mídias sociais; anulando, assim, o sentimento de exclusão social, muitas vezes presentes no cotidiano dessas pessoas, e fortalecendo as trincheiras em defesa de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Na divulgação dos vídeos para

avaliação/votação do público externo, foi utilizado o perfil do evento no Instagram @olimpiada_down.

Para essa primeira edição, a premiação oferecida pela Secretaria de Educação do município de Senhor do Bonfim foi um “tablet multilaser” para o vídeo com maior número de curtidas, por modalidade de inscrição, no perfil do evento no Instagram, Certificado de Participação para todos/as inscritos/as e Certificado para os campeões por modalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o término do período de votação nas redes sociais, previamente estabelecido para o período de 19 a 24 de setembro de 2021, a Comissão Organizadora levantou, via página oficial do evento no Instagram, conta profissional criada para gerenciar o evento, o número de curtidas (critério de votação), visualizações e alcance de cada vídeo, objetivando analisar a dimensão do projeto desenvolvido. Segue um quadro com os valores levantados no perfil oficial da Olimpíada.

Quadro 1: Relação dos vídeos participantes, número de curtidas, visualizações e alcance.

Vídeo	Curtidas	Visualizações	Alcance
1	65	387	804
2	188	733	1.292
3	455	1.709	4.785
4	192	1.194	2.525
5	106	492	1.196
6	558	1.816	2.504

7	120	436	1.008
8	814	2.657	6.052
9	514	1.841	2.827
10	730	1.892	2.971
11	1.329	5.114	10.700
12	415	1.978	4.417
13	119	735	2.494
14	190	808	1.718
15	534	1.170	1.418
16	485	1.179	1.326
17	341	2.923	7.488
18	290	1.061	1.887
19	412	1.256	2.591
Total	7.857	29.381	60.005

Inicialmente, destacamos o extraordinário alcance do evento, que fora previamente idealizado para criar alternativas pedagógicas para as crianças com Trissomia 21 e para seus familiares, durante o isolamento social no Território Piemonte, Norte do Itapicurú no estado da Bahia, área de influência do campus Senhor do Bonfim da Universidade Federal do Vale do São Francisco, mas que alcançou crianças dos estados de Pernambuco, Ceará, Bahia, Paraná e do Distrito Federal.

Conforme regulamento, foram selecionados oito vídeos inscritos na modalidade 1 - música e dança; um vídeo na modalidade 2 – esporte; e dez vídeos na modalidade 3 - “Pinto o 7”. Conforme estabelecido, os vídeos foram disponibilizados para o público em geral no período de 19 a 24 de setembro de 2021, conseguindo os inimagináveis números de 7.857 curtidas, 29.381

visualizações e 60.005 contas de Instagram alcançadas, com inscritos de cinco estados da federação, evidenciando a possibilidade de darmos visibilidade e protagonismos às crianças com Síndrome de Down e fortalecer a bandeira da educação inclusiva, corroborando com os preceitos de Lemos (SOUZA E SOUZA, 2022).

Para além dos números alcançados, destacamos o mais valoroso dos resultados, conforme dezenas de relatos recebidos por mensagens no perfil oficial do evento, em que mães celebravam o apoio recebido de suas comunidades, denotando um fenômeno que muitos insistem em não perceber, a vergonhosa invisibilidade que a sociedade brasileira tem para as pessoas com alguma deficiência.

Por fim, destaca-se o protagonismo dos licenciandos envolvidos na operacionalização do evento, desde os estudos iniciais de viabilidade, elaboração do projeto, construção de site, divulgação e gestão das redes sociais, especialmente pelo olhar atento despertado por eles, da necessidade de acompanhar diuturnamente as postagens, para evitar exposição negativa e a presença de possíveis mensagens depreciativas, caso que felizmente não ocorreu. Conforme relatado na avaliação final do projeto, a experiência oportunizou os/as alunos/as a saírem da zona de conforto e proporem alternativas para alcançar esse público específico num contexto de muita dificuldade para todos/as. Corroborando com a pesquisa de Souza *et al.* (2010), o projeto possibilitou ainda que a Universidade assumisse seu papel social de produção de conhecimento e melhoria da qualidade de vida das pessoas na sua área de atuação, numa ação que extrapolou os muros da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Olimpíada Down, que nasceu com a missão de empoderar as crianças com SD e suas famílias, especialmente no contexto de necessário isolamento

social, imposto dentre as medidas sanitárias para conter o avanço da Covid-19, e a necessidade de fortalecimento da defesa de uma educação verdadeiramente inclusiva, conseguiu resultados expressivos. Criou-se uma rede de apoio a esse público específico, possibilitando a institucionalização de uma ideia que posteriormente transformou-se num projeto, que hoje conta com perfil oficial numa das maiores redes sociais disponibilizadas, com mais de 60 mil contas atingidas.

O evento conseguiu dar visibilidade às crianças/famílias que parecem ser invisíveis para segmentos da sociedade e que buscam, incessantemente, garantir direitos mínimos para melhoria da qualidade de vida.

Por outro lado, o projeto conseguiu oportunizar aos/as licenciados/as a elaboração e execução de um projeto que tangencia as discussões da aprendizagem baseada em projetos que, em tempos de excepcionalidades como na pandemia da Covid-19, consolida-se como estratégia de ensino com resultados satisfatórios, principalmente quando se busca alcançar grupos e/ou necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

ANHÃO, Patrícia Páfarro Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista brasileira de educação especial**, Marília -SP, v. 16, n. 1, p.32, 2010.

ANGÉLICO, Ana Luiza; MARTA, Sara Nader. Impacto da pandemia por coronavírus na qualidade de vida de pessoas com deficiência. **Salusvita**, Bauru, v. 39, n. 4, p. 965-977, 2020.

BARBOSA, André Machado; FIGUEIREDO, Ana Valéria de; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Félix. Os impactos da pandemia covid-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 24, n. 48, p. 91-105, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 5, de 30 de abril de 2020**, que estabelece a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: CNE/CEB, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 05 nov. 2021.

COELHO, Charlotte. A Síndrome de Down. **O Portal dos Psicólogos**, publicado em 13 de mar de 2016. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf> >, acessado em 11 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Lecila Duarte Barbosa; GABARRA, Letícia Macedo; MARCON, Claudete; SILVA, Julia Laitano Coelho; MACCHIAVERVI, Juliana. A brinquedoteca hospitalar como fator de promoção no desenvolvimento infantil: relato de experiência. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo – SP, v. 19, n. 2, p. 306-312, ago de 2009;

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>, acessado em 02 de maio de 2020.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEMOS, Juliana Custódio de Carvalho; SOUZA, Rosangela Vieira de & SOUZA, Manoel Messias Alves de. A Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down. In: SANTIAGO, Alvany Maria dos Santos; OLIVEIRA, Gláucio Bessa & SOUZA, Manoel Messias Alves de. **Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido**, Petrolina – PE, Editora Bella, 2022, p. 44-56.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINHO, Liliana Sofia Tavares. **Comunicação e Linguagem na Síndrome de Down.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento por Jean Piaget e Pierre Gréco.** Trad. Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, Maysa Ferreira Martins; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno. Paralisia cerebral e Síndrome de Down: nível de conhecimento e informação dos pais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 4, p. 2099-2106, 2011.

PORTAL PEBMED. Dia Internacional da Síndrome de Down: como é a abordagem de crianças com a síndrome? [internet] 21 mar. 2019. Disponível em: <https://pebmed.com.br/dia-internacional-da-sindrome-de-down-como-e-a-abordagem-de-criancas-com-down/>. Acesso em: 18 set. 2021.

SEVERO, Carlos Emilio Padilla. **Aprendizagem baseada em projetos:** uma experiência educativa na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, 2020.

SILVA, Andreza Regina Lopes; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (org.). **Metodologia ativa na educação..** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 1, p.123-138, 2006.

SOUZA, Manoel Messias Alves; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; PEREIRA, Caroline de Moraes; BARBOZA, Emílio Darlan Almeida; VITAL; Fabiana de Almeida; MENDES, Katarina Bezerra; BEZERRA, Rosyline da Silva. A Inserção do Lúdico em Atividades de Educação em Saúde na Creche-Escola Casa da Criança, em Petrolina – PE. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Petrolina - PE, v. 1, n. 1, p.39-49, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**PROJETO DE EXTENSÃO COMO DISPOSITIVO DE EDUCAÇÃO
PERMANENTE NO CUIDADO COM FERIDAS**

**EXTENSION PROJECT AS A PERMANENT EDUCATION DEVICE IN
WOUND CARE**

**PROYECTO DE EXTENSIÓN COMO DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN
PERMANENTE EN EL CUIDADO DE HERIDAS**

Laisa dos Santos Silva
laisa.silva@discente.univasf.edu.br
Graduada em Enfermagem
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Maria de Fátima Alves Aguiar Carvalho
maria.aguiar@univasf.edu.br
Docente aposentada do curso de Enfermagem
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Marta Victória Sá Ribeiro
marta.ribeiro@upe.br
Graduanda em Enfermagem
Universidade de Pernambuco

Iris Caliane Coelho de Souza
calianeiris@gmail.com
Graduada em Enfermagem
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Bianca Shauane Gonçalves da Silva
bianca.silva@discente.univasf.edu.br
Graduada em Enfermagem
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Geovanna Májory Santos Almeida
majory.geo@gmail.com
Graduada em Enfermagem
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Maria da Paixão Rodrigues
mariapaixao.rodrigues@upe.br
Graduanda em Nutrição
Universidade de Pernambuco

Natalia Barbosa Nunes
natalia.bnunes23@gmail.com

Graduada em Enfermagem
Faculdade Unibras Juazeiro

Asenatty Mariana Alves Coelho
asenatty.mariana@discente.univasf.edu.br
Graduanda em Enfermagem
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Maria Roberta da Silva Nascimento
roberta.silvan@upe.br
Graduanda em Enfermagem
Universidade de Pernambuco

RESUMO

A missão de um projeto de extensão é devolver à sociedade a oportunidade de aprendizado, desenvolvendo boas práticas, fortalecendo o Sistema Único de Saúde e a formação profissional. A Educação Permanente em Saúde traz como proposição a aprendizagem no trabalho cotidiano comprometido com o coletivo, envolve mudança nos atos de saúde e, principalmente, nos profissionais. Este estudo objetivou relatar experiências de atividades extensionistas voltadas para a capacitação de Agentes Comunitários de Saúde e Técnicos de Enfermagem no manejo, no cuidado e na prevenção de feridas. Trata-se de estudo descritivo tipo relato de experiência, desenvolvido em uma Unidade Básica de Saúde do município de Petrolina-PE. Participaram do projeto oito agentes comunitários de saúde, dois técnicos de enfermagem, 10 alunas de três universidades (duas públicas e uma privada) e três professoras, sendo uma a coordenadora. As atividades foram divididas em dois grupos tarefas e contemplaram atribuições presenciais e remotas/*online*. Foram elaboradas publicações nas redes sociais e duas cartilhas educativas sobre feridas. Os encontros presenciais ocorreram em cinco momentos, cada um com média de duração de duas horas. A metodologia ativa empregada facilitou a aproximação e o entrosamento entre profissionais e extensionistas, enriquecendo exposições, opiniões, visto que todos os participantes possuíam conhecimento prévio sobre as temáticas abordadas, de acordo com sua formação e experiência. Por fim, os colaboradores se sentiram valorizados e mais motivados a cuidar de pessoas com feridas. A maior dificuldade na execução das atividades propostas foi realizá-las em meio à pandemia da Covid-19, pois requereu adaptação para os encontros presenciais, porém, ainda assim, transcorreu sem grandes prejuízos.

Palavras-chave: Educação continuada. Profissionais da saúde. Ferimentos e lesões. Estudantes de ciências da saúde.

323

ABSTRACT

The mission of an extension project is to give back to society the opportunity to learn, developing good practices, strengthening the Unified Health System (Sistema Único de Saúde – SUS) and provide professional training. The Permanent Education in Health brings as a proposition the learning in the daily work committed to the collective, involves change in health acts and, mainly, in the professionals. This study aimed to report experiences of extension activities aimed at the training of Community Health Workers and Licensed Practical Nurse in wound management, care, and prevention. This study has a descriptive nature and presents the Report of Experience (RE) developed in a Primary Care Unit in the city of Petrolina-PE. Eight Community Health Workers, two Licensed Practical Nurse, 10 students from three universities, two public and a private one, and three professors, one of them being the coordinator, participated in the project. The activities were divided into two task groups and contemplated face-to-face and remote/online assignments. Publications on social networks and two educational booklets about wounds were prepared. The face-to-face meetings occurred in five moments with an average duration of two hours each. The active methodology used facilitated the approximation and rapport between professionals and extensionists, enriching exhibitions, opinions, since all participants had prior knowledge about the themes addressed, according to their training and experience. Finally, the collaborators felt valued and more motivated to take care of people with wounds. The difficulty in the execution of the proposed activities was to carry them out in the midst of the Covid-19 pandemic, because it required adaptation to face-to-face meetings, but even so, it was carried out without major losses.

Keywords: Education Continuing. Health Personnel. Wounds and Injuries. Students Health Occupations.

RESUMEN

La misión de un proyecto de extensión es devolver a la sociedad la oportunidad de aprendizaje, desarrollando buenas prácticas, fortaleciendo el Sistema Único de Salud y la formación profesional. La Educación Permanente en Salud trae como propuesta el aprendizaje en el trabajo diario comprometido con el colectivo, implica el cambio en los actos de salud y, principalmente, en los profesionales. Este estudio tiene como objetivo relatar las experiencias de las actividades extensionistas dirigidas a la capacitación de los agentes comunitarios de salud y auxiliar de enfermería en el manejo, cuidado y prevención de las heridas. Se trata de un estudio descriptivo tipo Informe de Experiencia, desarrollado en una Unidad Básica de Salud del municipio de Petrolina-PE. En el proyecto

324

participaron ocho agentes de salud comunitarios, dos auxiliar de enfermería, 10 estudiantes de tres universidades, dos públicas y una privada, y tres profesores, uno de los cuales era el coordinador. Las actividades se dividieron en dos grupos de trabajo y contemplaron tareas presenciales y a distancia/en línea. Se prepararon publicaciones en las redes sociales y dos folletos educativos sobre las heridas. Las reuniones presenciales tuvieron lugar en cinco momentos con una duración media de dos horas cada una. La metodología activa utilizada facilitó el acercamiento y la compenetración entre profesionales y extensionistas, enriqueciendo exposiciones y opiniones, ya que todos los participantes tenían conocimientos previos sobre los temas abordados, de acuerdo a su formación y experiencia. Por último, los colaboradores se sintieron valorados y más motivados para atender a las personas con heridas. La mayor dificultad en la realización de las actividades propuestas fue llevarlas a cabo en plena pandemia de Covid-19, ya que requirió la adaptación a las reuniones presenciales, pero aun así, se llevó a cabo sin mayores pérdidas.

Palabras clave: Educación Continua. Personal de Salud. Heridas y Lesiones. Estudiantes del Área de la Salud.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão universitária compõe um dos três pilares de uma boa graduação, ao lado do ensino e da pesquisa. Este proporciona o contato com diferentes tipos de territórios e estimula o aprendizado do aluno com base em fatos, de acordo com cada axioma local.

As atividades propostas nos projetos de extensão têm contribuído para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) como suporte para a Estratégia de Saúde da Família (ESF) na Atenção Primária à Saúde (APS), com prestação de assistência à sociedade, e para a qualificação de profissionais. Além disso, também podem evidenciar novas práticas, bem como consolidar práticas que antes não tinham evidência científica (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, sendo a Atenção Primária à Saúde porta de entrada do SUS, faz-se necessário esse intercâmbio entre a universidade e o território, preenchendo lacunas significativas na formação profissional (BRASIL, 2018; PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001).

Por sua vez, o SUS é considerado uma das maiores conquistas sociais brasileiras, consagrado na Constituição de 1988. Seus princípios apontam para a democratização nas ações e nos serviços de saúde que deixam de ser restritos e passam a ser universais e, da mesma forma, deixam de ser centralizados e passam a se nortearem pela descentralização (BRASIL, 2000).

Outrossim, a APS destaca-se no modelo atenção com enfoque nas ações de promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos e manutenção da saúde. Isso, com o objetivo de desenvolver uma atenção primária na perspectiva da integralidade, ofertando acesso de acordo com as necessidades, impactando positivamente na saúde da sociedade (BRASIL, 2000).

Há diversas estratégias que englobam a APS, mas a ESF busca promover a qualidade de vida da população brasileira e intervir nos fatores causadores de riscos e danos, como sedentarismo, má alimentação, uso de tabaco, alcoolismo, tratamento de feridas, dentre outros, visando à melhoria dos indicadores populacionais de saúde (BRASIL, 2000).

Uma equipe da ESF deve ser composta por médico, preferencialmente especialista em medicina de família e comunidade; enfermeiro, preferencialmente especialista em saúde da família; auxiliares e/ou técnicos de enfermagem, cirurgião-dentista, preferencialmente especialista em saúde da família; auxiliar e/ou técnico de saúde bucal e Agentes Comunitários de Saúde (ACSSs), variando em número de acordo com a área adscrita no território (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, os ACSSs são, sem dúvida, os profissionais da equipe que possuem maior capilaridade no território por realizarem visitas domiciliares diárias, fazendo uma importante interlocução entre serviço e população. Além disso, na maioria das vezes, por residirem na comunidade, o estabelecimento de vínculo é facilitado. Dessa forma, eles são responsáveis por identificar situações de saúde que, muitas vezes, não são expressadas como demandas da

população, tornando-se fundamentais para o acompanhamento e prevenção de feridas no domicílio e favorecendo a comunicação entre população e profissionais (MOROSINI; FONSECA, 2018).

Além desses profissionais, os Técnicos em Enfermagem (TEs) também são indispensáveis, visto que representam a maior mão de obra na área da saúde, sendo importantes aliados na produção do cuidado em feridas, principalmente as crônicas (CARVALHO *et al.*, 2019).

As feridas complexas e crônicas são consideradas um problema de saúde pública, visto que acometem a população em geral, independentemente de raça, sexo, cor e idade. Elas precisam de cuidados, avaliação e tratamentos adequados para auxiliar na diminuição das dores e na resposta da cicatrização. Além de gerarem gastos públicos, interferem na qualidade de vida dos pacientes e seus cuidadores, pois intervêm na independência, no autocuidado, no bem-estar físico e na autoestima (SOUSA *et al.*, 2020).

Historicamente, o tratamento de feridas era baseado na proteção das lesões contra agentes externos, físicos, mecânicos e biológicos. Atualmente, vem sendo ampliado e aprimorado com base em estudos científicos e já há diversos produtos e técnicas novas (AZEVEDO, 2010). As feridas são classificadas de acordo com o agente causal, a extensão e profundidade, a forma, a quantidade de exsudato, os estágios, os graus, as etapas de processo de cicatrização, a localização, a aparência e o ambiente (COREN, 2020).

No tratamento de uma ferida, deve-se levar em consideração, também, comorbidades que a pessoa já possua e que possa gerar lesões ou agravá-las. É importante elaborar um plano de cuidado à pessoa com feridas para que, assim, a assistência seja objetiva e a terapêutica eficaz, realizada por uma equipe interdisciplinar e colaborativa (COREN, 2020).

Nessa perspectiva, é de grande importância que sejam realizadas ações educativas que qualifiquem profissionais acerca do manejo de feridas, por meio

da estratégia de Educação Permanente em Saúde (EPS), possibilitando a melhoria da qualidade da assistência no serviço (BRASIL, 2018).

Segundo Leal (2017), o cuidado com feridas deve englobar não somente o saber técnico, em que o profissional deve, a todo momento, capacitar-se para entender que os pacientes são seres humanos de valores próprios e livre-arbítrio. Logo, compreendem-se novas abordagens a respeito do processo saúde-doença, que, além de ampliarem a compreensão acerca das causas das enfermidades, promovem o desenvolvimento de métodos mais eficazes de tratamento, como o estabelecimento de relacionamento participativo entre o profissional de saúde e a pessoa a ser cuidada.

Ressalta-se que a capacitação desses trabalhadores que atuam na APS impactará diretamente tanto nas ações de prevenção quanto no tratamento de pessoas com feridas. Ademais, as atividades extensionistas promovem impacto social na vida de quem recebe os benefícios e na formação dos alunos que o integram, sendo um importante dispositivo facilitador na construção de habilidades e competências de discentes (NASCIMENTO; DINIZ; CAVALCANTE; NETO; VASCONCELOS, 2019).

Nessa perspectiva, este estudo objetivou relatar experiências de atividades extensionistas voltadas para a capacitação de Agentes Comunitários de Saúde e Técnicos de Enfermagem no manejo, no cuidado e na prevenção de feridas.

PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

Trata-se de estudo descritivo, tipo relato de experiência, que retrata as vivências de alunas da Liga Acadêmica Interdisciplinar de Cuidados com Feridas, durante o desenvolvimento do projeto de extensão “Educação Permanente em Saúde: capacitação para agentes comunitários de saúde e técnicos em enfermagem sobre o manejo de feridas”, realizado no período de agosto a dezembro de 2021, concentrando 120 horas.

As atividades foram desenvolvidas em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) do município de Petrolina-PE, cujos participantes foram ACSs e TEs do serviço. A princípio, o planejamento incluía somente os ACSs, pela necessidade de acompanhamento de pessoas com feridas no domicílio, entretanto, os TEs de duas equipes do ESF também demonstraram interesse em participar.

O grupo de extensionistas foi composto por alunas de três universidades, duas públicas e uma privada: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Brasileira (UNIBRAS); dos cursos de enfermagem e nutrição, contemplando a perspectiva interdisciplinar e interprofissional. Além destes, participaram ainda a coordenadora do projeto e professoras colaboradoras que contribuíram na elaboração dos conteúdos das oficinas e no material educativo.

As alunas se dividiram em dois grupos tarefas (GT1 e GT2) cada um com cinco pessoas, para facilitar o andamento do projeto e melhor conciliação entre tarefas extensionistas e atividades de ensino. Foram realizadas atividades remotas/*online* e presenciais, de acordo com o cronograma de execução.

O método remoto/*online* se deu com pesquisas em bases de dados científicas e reuniões das extensionistas via *Google Meet*, para discussão de artigos e casos reais de feridas, que resultou na produção de materiais educativos como vídeos e *posts*. Como produto final, houve a construção de duas cartilhas, uma para os ACSs e outra para os TEs, contendo informações acerca dos cuidados com feridas.

Ainda, considerando a internet, sobretudo as redes sociais, um grande meio para divulgar e propagar informações entre as pessoas, foram disponibilizados, nas plataformas *online* da liga (Instagram), vídeos educativos com enfoque em conteúdos sobre a técnica correta para manusear o curativo, técnica de higiene das mãos, importância de seguir o tratamento como indicado pelo profissional, sem interrupções, e grupos de risco que precisam de maior acompanhamento, seja na terapêutica, seja na prevenção de feridas.

Todo o material publicado também foi compartilhado em um grupo formado no WhatsApp com a autorização dos profissionais de saúde participantes, no intuito de alcançar tanto a equipe de saúde quanto os usuários da unidade.

As atividades presenciais ocorreram em formato de oficinas educativas de atualização em feridas (respeitando todas as normas de biossegurança recomendadas pelas entidades de saúde para a prevenção e para o controle da Covid-19). Previamente, foi realizado contato com o serviço, seguido de duas visitas, visando promover a aproximação entre ligantes e profissionais. No primeiro encontro, foi possível conhecer a unidade de saúde e realizar a apresentação do projeto, os objetivos e as justificativas. No segundo, foi realizado o diagnóstico situacional dos casos de feridas acompanhados no serviço.

Posteriormente, foram agendadas as datas para os encontros conforme disponibilidade e aceitação dos colaboradores e da coordenação do serviço. Os encontros foram descontraídos, com uso de metodologias ativas com base em situações problemas reais do cenário de prática, dinâmicas e simulações realísticas (imagens) que possibilitaram uma melhor compreensão e participação por parte da equipe.

Dessa forma, foi possível realizar cinco encontros presenciais. Esses ocorreram sempre às sextas-feiras, no período da tarde. Os encontros duraram, em média, duas horas. No que se refere às atividades remotas, estas seguiram a disponibilidade das ligantes, em acordo com as professoras colaboradoras para a produção e postagem do material.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram das atividades de extensão sobre cuidado com feridas 10 profissionais de saúde, oito ACSs e dois TEs. O grupo de extensionistas foi composto por 10 alunas: cinco (Univasf/enfermagem), três (UPE/enfermagem),

330

uma (UNIBRAS/enfermagem) e uma (UPE/nutrição). Além disso, participaram, ainda, a coordenadora do projeto de extensão e duas professoras colaboradoras da UnivASF.

Como proposta metodológica, foram desenvolvidas as atividades presenciais descritas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Atividades realizadas presencialmente

ATIVIDADE	RECURSO METODOLÓGICO	PARTICIPANTES
Apresentação e visita ao serviço.	Roda de conversa com dinâmica de apresentação. Visita aos setores.	GT1 e GT2 10 profissionais
Diagnóstico situacional sobre demandas de feridas.	Roda de conversa sobre a dinâmica do serviço.	GT1 08 profissionais
1 ^a capacitação: características gerais de feridas e uso de coberturas.	Roda de conversa com imagens/figuras disparadoras da discussão. Abordagem prévia do conhecimento.	GT2 05 profissionais
2 ^a capacitação: fatores que influenciam na cicatrização (doenças-HAS, DM, anemia, hábitos de vida, aspectos sociais).	Oficina com discussão de casos clínicos. Abordagem prévia do conhecimento.	GT1 05 profissionais
3 ^a capacitação: fitoterapia, benefícios e cuidados com o uso de plantas medicinais.	Oficina de fitoterapia, benefícios e malefícios das plantas medicinais.	GT2 05 profissionais

Fonte: Elaborada pelos autores.

O primeiro encontro teve o intuito de garantir uma aproximação entre os participantes, o grupo de extensionistas e os membros da equipe. Dessa forma, pôde-se conhecer a estrutura física da unidade de saúde, a rotina de funcionamento e o cronograma de atividades dos profissionais. Essa foi uma

oportunidade ímpar para a apresentação do projeto, dos objetivos, das justificativas e do plano de atividades a serem desenvolvidas. Nesse momento, foi pactuada uma agenda de trabalho e criado um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação, a reafirmação dos encontros, a postagem de vídeos, de materiais educativos e, até mesmo, para a discussão de casos e esclarecimento de dúvidas.

Nesse ínterim, percebeu-se o interesse dos profissionais que facilitaram o diálogo, encontrando abertura para o esclarecimento de dúvidas sobre as temáticas propostas e para a exposição de opiniões, considerando que todos possuíam conhecimento prévio baseado nas vivências demandadas no serviço.

O segundo encontro objetivou realizar diagnóstico situacional dos casos de feridas acompanhados, das características das feridas, das coberturas e substâncias utilizadas, além da faixa etária predominante das pessoas. Por meio dos dois encontros iniciais, os profissionais demonstraram satisfação em participar do projeto, destacando a importância e a necessidade de educação permanente em serviço, considerando que, na maioria das vezes, são categorias esquecidas quando diz respeito a cursos de qualificação/capacitação.

A EPS permite construir estratégias de transformação da prática profissional, contribuindo para as ações do cuidado em saúde, seja individualmente ou de forma interprofissional (SILVA; SANTOS, 2021). Nesse sentido, as capacitações promovidas neste projeto puderam contribuir na formação e na qualidade das atividades no serviço em questão.

Na primeira capacitação, “Características gerais das feridas e tipos de coberturas”, abordaram-se a etiologia, a classificação, as características, o grau de lesão tissular, os tecidos viáveis e inviáveis, os exsudatos e as substâncias, assim como as coberturas indicadas para cada caso. Os elementos disparadores para a roda de conversa foram imagens/figuras de feridas com características diversas, seguidas de questionamentos provocados pelo GT: Como você

caracteriza esta ferida? O que você considera indicado para o tratamento? Que cobertura é indicada?

Na discussão, foi possível abordar os cuidados básicos com a ferida, assim como as precauções com o uso de algumas substâncias na lesão. Entretanto, percebeu-se que, na maioria das vezes, a cobertura ideal para uma determinada ferida não é disponibilizada no serviço, por questões relacionadas a custos ou, mesmo, ao desconhecimento por parte do profissional. Entretanto, foram levantadas possibilidades substitutivas que favorecem o processo de cicatrização.

Na segunda capacitação, “Fatores que influenciam na cicatrização de feridas”, após a dinâmica de acolhimento inicial, o tema foi disparado com a apresentação de casos clínicos comumente demandados na ESF, como úlceras venosas e artérias e feridas neuropáticas no pé em pessoas diabéticas.

A discussão se baseou na premissa do princípio da integralidade, em que a pessoa está inserida em um contexto social, familiar e cultural. Portanto, conhecer hábitos de vida torna-se fundamental para o processo de cuidados com feridas. A questão norteadora, “O que pode estar dificultando a cicatrização da ferida?”, possibilitou refletir sobre elementos relacionados a fatores locais, como infecção, tecido necrosado, baixa oxigenação e fornecimento de sangue deficitário, assim como fatores sistêmicos, idade, desnutrição, obesidade, diabetes e hipertensão.

Além disso, foi possível ampliar a discussão de que nenhum profissional sozinho dará conta da complexidade da temática, principalmente quando se trata de feridas crônicas. Nessa lógica, a articulação do trabalho interprofissional na Atenção Primária à Saúde fortalece o cuidado em saúde, além de contribuir para a interação e colaboração entre os membros da equipe que podem alinhar suas práticas numa perspectiva colaborativa (BARROS; SPADACIO; COSTA, 2018).

A terceira e última oficina, “Fitoterapia, benefícios e cuidados com o uso de plantas medicinais”, transcorreu já em clima de descontração e confiança

entre participantes. O objetivo do encontro foi mostrar aos participantes a importância do uso correto, para posterior orientação à comunidade.

A questão disparadora, “Quais as plantas indicadas para o processo de cicatrização de feridas?”, possibilitou o relato das experiências vivenciadas por cada participante com as plantas medicinais mais comuns da região. O GT abordou as plantas com comprovações científicas no tratamento de feridas e como são preparadas as formas farmacêuticas aceitáveis para o uso correto. Na oportunidade, argumentou-se sobre os malefícios quando não usadas corretamente, podendo complicar a cicatrização, expondo a contaminação e infecção, retardando o processo terapêutico.

No que se refere às dificuldades encontradas nos encontros presenciais, ainda que o cronograma com datas e horários estabelecidos tenha sido acordado coletivamente, ocorreram desencontros entre os discentes e os profissionais da unidade, havendo a necessidade de ajustes para que as oficinas pudessem acontecer.

Visando complementar as atividades presenciais que foram compendiadas em decorrência da pandemia da Covid-19, foram desenvolvidas produções *online*, divulgadas por meio do *Instagram* da liga e no grupo de *WhatsApp* com os profissionais participantes, conforme descrição do quadro abaixo.

Quadro 2 – Atividades realizadas de forma *online*

ATIVIDADE	RECURSO METODOLÓGICO	CANAL DE DIVULGAÇÃO	ALCANCE
Técnica de higienização simples das mãos.	Vídeo de curta duração	<i>Instagram</i> e <i>WhatsApp</i>	397 visualizações
Repercussões e complicações da não adesão ao tratamento de	Reels	<i>Instagram</i> e <i>WhatsApp</i>	514 visualizações

feridas.			
Fatores que influenciam na cicatrização de feridas.	Post informativo	<i>Instagram e WhatsApp</i>	41 visualizações
Repercussões e complicações da não adesão ao tratamento de feridas.	Post informativo	<i>Instagram e WhatsApp</i>	32 visualizações
Plantas medicinais que favorecem o processo de cicatrização de feridas.	Reels	<i>Instagram e WhatsApp</i>	901 visualizações
Relação feridas e grupos de risco.	Vídeo de curta duração	<i>Instagram e WhatsApp</i>	185 visualizações

Fonte: Elaborada pelos autores.

Foram elaborados conteúdos educativos de fácil compreensão, no intuito de permitir o acesso a qualquer pessoa com interesse nas temáticas.

Sobre a técnica de higienização simples das mãos, utilizou-se, como ferramenta educativa, um vídeo curto de um minuto de duração, de acordo com as orientações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), por entender que essa técnica deve anteceder e proceder qualquer procedimento de saúde. Ao se realizar o correto procedimento, pode-se prevenir e reduzir infecções, pois as mãos são a principal via de transmissão de microrganismos durante a assistência prestada. Essa medida foi adotada e amplamente utilizada em tempos de pandemia da Covid-19. O vídeo obteve 397 visualizações.

A temática que foca nas repercussões e complicações da não adesão ao tratamento de feridas foi apresentada em formato de vídeo IGTV e post informativo. No caso do vídeo, havia uma exposição dialogada e reflexiva, no intuito de obter maior alcance do público. Esse dispositivo está cada vez mais sendo utilizado por seu alto engajamento junto ao público nas redes sociais, possibilitando a propagação do conteúdo de forma rápida e abrangente. A

diferença de resultados entre o vídeo e o post foi imensa: enquanto o post simples obteve 32 curtidas, o vídeo alcançou 514 visualizações, evidenciando a sua eficácia na propagação. Além disso, o aprendizado ocorre de forma criativa e atrativa, abrangendo as pessoas que passam muito tempo *online*.

Já a temática sobre os fatores que influenciam na cicatrização de feridas foi apresentada somente por meio de post informativo. O post informativo caracteriza-se pela divulgação de informações, no formato de *cards*, dispondo geralmente de fundo dinâmico e atrativo, colorido, com uso de recursos que possibilitem ao máximo despertar a atenção do público-alvo. Nesse caso, a equipe selecionou o conteúdo e, posteriormente, agrupou em páginas com imagens e fontes, compondo um *post* que atingiu 41 curtidas.

No que concerne ao conteúdo plantas medicinais que favorecem o processo de cicatrização de feridas, foi utilizada a ferramenta *Reels*, que é um novo recurso do Instagram, o qual permite produzir e compartilhar vídeos curtos, com duração máxima de 60 segundos. Com isso, a rede social aumentou o seu leque de possibilidades, indo além dos Stories e IGTV. O *Reels* postado atingiu 749 visualizações.

Acerca da relação “feridas e grupos de riscos”, optou-se por abordar o assunto por meio de um vídeo curto, com duração de dois minutos e 38 segundos, com enfoque nos principais grupos de risco propensos ao desenvolvimento de feridas, dentre eles: pessoas portadoras de úlceras venosas e com dificuldade de locomoção; diabéticos e idosos. O vídeo dispôs de imagens, textos curtos e áudio explicativo, obtendo um alcance de 185 visualizações.

A elaboração do material educativo exigiu das extensionistas um investimento médio de 40 horas de pesquisas em bases de dados científicas e posterior leituras reflexivas do conteúdo selecionado, no intuito de fornecer ao público conteúdo atualizado e de qualidade científica. Esses momentos

contaram com o suporte da coordenadora e das duas professoras colaboradoras.

Como produto final do projeto, foram elaboradas duas cartilhas para os profissionais de saúde. A cartilha voltada para os técnicos de enfermagem (fig. 1) ofereceu conteúdos como: conceitos básicos; tipos de feridas, origem, classificação; fatores que dificultam a cicatrização; técnicas para realização do curativo; principais coberturas e como utilizá-las. Já a cartilha destinada aos ACSs (fig. 2) abordou conceitos básicos de feridas; processo de cicatrização; úlceras venosas; úlceras arteriais; feridas neuropáticas (diabéticas); queimaduras; uso de produtos caseiros, plantas medicinais e fitoterápicos, bem como alimentação.

Figura 1 – Cartilha para técnicos de enfermagem sobre cuidados com feridas



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 2 – Cartilha para agentes comunitários de saúde sobre cuidados com feridas



Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa de realizar o projeto com ACSs e TEs foi de relevante importância, uma vez que se sentiram valorizados e mais motivados a cuidar de pessoas com feridas. A valorização de profissionais de saúde se dá, também, por meio de um processo de formação continuada que os levem a se desenvolverem profissionalmente. A utilização da EPS como ferramenta no processo educativo dinâmico busca a qualificação e capacitação de profissionais em serviço, a fim de obter melhor qualidade na atenção à saúde.

As atividades foram planejadas e executadas em período ainda crítico da pandemia, por isso, obedeceram aos protocolos de cuidados, respeitando-se o distanciamento social, o uso obrigatório de máscaras e, pelo menos, a 2^a dose de vacina contra a Covid-19 em todos os participantes.

Como principais resultados, obteve-se a aquisição de novos conhecimentos por parte dos profissionais e extensionistas e o estreitamento da relação universidade e comunidade por meio da ESF, que se mostrou disponível para novos projetos. Além disso, a experiência da educação interprofissional e interinstitucional, que envolveu alunas de três universidades com realidades distintas, promoveu diálogos e discussões bastante motivadoras. A educação interprofissional é reconhecida atualmente como a principal estratégia para formar profissionais aptos para o trabalho em equipe, realidade ainda pouco vivenciada nas academias.

Em contrapartida, surgiram dificuldades em conciliar as agendas das alunas de três universidades e dos profissionais do serviço, o que, por vezes, impossibilitou os encontros, havendo a necessidade de remarcá-los e, até mesmo, impedindo a realização de mais um encontro planejado sobre coberturas especiais em feridas. Além disso, a pandemia da Covid-19 limitou a implementação de algumas proposições.

Apesar dos contrapontos, a execução do projeto ocorreu de forma satisfatória, compartilhada e colaborativa. Por fim, incentivam-se contínuos investimentos em capacitações nos serviços. Embora não tenha sido possível obter a participação de todos os convidados, os que participaram gostaram muito e citaram ser importante o processo contínuo dessas oficinas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Vanessa da Silva. **Qualificação da assistência de enfermagem em tratamentos de feridas.** 2010. 45 p. Monografia (Especialização em Auditoria de Enfermagem) – Universidade Castelo Branco, Salvador-BA, 2010. Disponível em:
<https://bibliotecaatualiza.com.br/arquivotcc/AE/AE05/AZEVEDO-vanesa-da-silva.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília, 110 p. : il. – (Série E. Legislação em Saúde). 2012. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_basica.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Sistema Único de **Saúde (SUS): princípios e conquistas**. / Ministério da Saúde, Secretaria Executiva. – Brasília: Ministério da Saúde, 2000. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde – 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BARROS, Nelson Filice de; SPADACIO, Cristiane; COSTA, Marcelo Viana da. Trabalho interprofissional e as Práticas Integrativas e Complementares no contexto da Atenção Primária à Saúde: potenciais e desafios. **Saúde em Debate**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 163-173, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042018s111>. Acesso em: 4 jun. 2022.

CARVALHO, Nayara Rodrigues; SILVA, Erika Andrade; OLIVEIRA, Deíse Moura; ESTEVÃO, Amanda Silva Cardoso; TOLEDO, Luana Vieira; FIGUEIREDO, Julioa Borges. Percepções e práticas do técnico de Enfermagem sobre a Visita Domiciliar na Atenção Primária. **Rev Enferm UFJF**, 5(1), 1-17. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.34019/2446-5739.2019.v5.26768>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Conselho Regional de Enfermagem de Pernambuco. Protocolo de enfermagem na atenção básica. 2 ed. Recife, 2020. Disponível em: <<http://www.coren-pe.gov.br/novo/protocolo-de-enfermagem-na-atencao-basica>>. Acesso em: 15 mar 2022.

LEAL, Tassia de Souza; OLIVEIRA, Bruno Gonçalves; BONFIM, Eliane dos Santos; FIGUEREDO, Nathália Leite; SOUZA, Andrea dos Santos; SANTOS, Isleide Santana Cardoso. Percepção de pessoas com a ferida crônica. **Rev Enferm UFPE online**, [S.I.], v. 11, n. 3, p. 1156-1162, jan. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/13490>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MOROSINI, Marcia Valéria; FONSECA, Angélica Ferreira. Os agentes comunitários na Atenção Primária à Saúde no Brasil: inventário de conquistas e desafios. *Saúde em debate*. 2018. Disponível em <<https://www.scielosp.org/article/sdeb/2018.v42nspe1/261-274/pt/>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MUSSELIN, Lidiane; SANTOS, Marilucia Vieira; FASSINA, Patrícia; TRINDADE, Fernanda Rocha; LOHMANN, Paula Michele. Ação extensionista de cuidado à saúde: a influência na formação profissional de estudantes diplomados. *Revista Estudo & Debate*, [S.I.], v. 27, n. 2, jul. 2020. ISSN 1983-036X. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/2343/1641>>. Acesso em: 10 maio 2022.

NASCIMENTO, Florêncio Gamileira; DINIZ, Jamylle Lucas; CAVALCANTE, Ana Suelen Pedroza; NETO, Osmar Arruda da Ponte; VASCONCELOS, Maristela Inês Osawa. Reflexões sobre extensão universitária nos cursos de graduação da saúde a partir da produção científica brasileira. *Saúde em Redes*. 2019; 5(3):207-226. Disponível em: <<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/2295>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Plano Nacional de Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária – Edição Atualizada. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, Brasília. 2000 / 2001. Disponível em: <http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextenso_1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Andresa Lira; SANTOS, Juliana Siqueira. A Potencialidade da Educação Permanente em Saúde na Gestão da Atenção Básica em Saúde. *Saúde em Redes*, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 53-66, 22 jul. 2021. Associação Brasileira da Rede Unida. Disponível em: <<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3135>>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SOUSA, Márcia Beatriz Viana; BEZERRA, Alessandra Maria Ferreira de Araújo; COSTA, Cleuson Vieira; GOMES, Edilene Bispo; FONSECA, Hadsan Taiana Aleixo; QUARESMA, Odileia Borges; JUNIOR, Odemar Raimundo

Gonçalves Baena; COSTA, Silvio Douglas Medeiros; LOUREIRO, Suellen Patrícia Sales da Costa; SILVA, Suenildo Messias. Assistência de enfermagem no cuidado de feridas na atenção primária em saúde: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde.** n. 48, p. e3303, 12 jun. 2020. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/3303>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

EDITORIAL
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Ramon Missias-Moreira

ramon.missias@univasf.edu.br

Pós-doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto, Portugal.

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Petrolina, PE, Brasil.

Esse dossiê intitulado **Representações Sociais na Contemporaneidade** retrata alguns dos trabalhos que foram apresentados durante a segunda edição, sendo a primeira em dimensão internacional, do **Congresso Internacional Interdisciplinar sobre Representações Sociais e sobre Qualidade de Vida do Vale do São Francisco (CIRSQVASF)**, que aconteceu entre 15 a 17 de dezembro de 2021, com objetivo de contribuir para assegurar a dignidade como elemento básico da qualidade de vida dos cidadãos, principalmente em tempos de pandemia, além de ser um espaço para construção de conhecimentos a partir de pesquisas do campo da saúde, da educação, do meio ambiente, cultura, direitos humanos, etc. O evento, promovido pelo **Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física (Gipeef)**, da **Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)**, em parceria com pesquisadores(as) de universidades do Brasil, Estados Unidos da América, França, Espanha e Portugal, teve como parte de sua programação a **I Olimpíada Internacional Virtual de Casos Clínicos de Cuidados em Saúde (Olymhealthcare)**, além de mesas-redondas, oficinas, apresentações de trabalhos, premiações e atividades de intervenção. Ao todo, durante os três dias

de congresso, foram realizadas 14 mesas redondas, uma oficina, dois momentos de apresentação de trabalhos, uma atividade de promoção à saúde e uma atividade cultural, com a **Orquestra Sinfônica Coral**, da **Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)**, além das três etapas da Olymhealthcare. As Olimpíadas foram inseridas na programação como estratégia educacional, proporcionando aos discentes a oportunidade de aprender, demonstrar conhecimentos e habilidades. Tivemos a intenção de possibilitar aos discentes a experiência vivenciada na competição entre equipes e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento docente de cursos da área da saúde, no acompanhamento da elaboração dos casos clínicos, da sua aplicação e avaliação. Assim, esse dossiê está composto por três artigos instigantes e interessantes que nos despertam à vontade do entendimento e elucidação dos objetos estudados. Os artigos tratam sobre: a) O primeiro artigo, escrito por **Greice Sabadini (UFES), Priscilla de Oliveira Martins-Silva (UFES) e Ramon Missias-Moreira (GIPEEF/UNIVASF)** **Representações Sociais e Thematas em carreira**, teve o objetivo de identificar os thematas que promovem a construção das representações sociais de carreira dos profissionais jovens e mais velhos inseridos na área de negócios; b) A pesquisa desenvolvida pelas autoras **Suzana Borba e Rejane Dias da Silva**, ambas da **UFPE**, trouxeram reflexões sobre as **Representações Sociais de Formação Inicial pelos licenciandos em Música da UFPE**, e objetivou compreender as representações sociais no processo de formação inicial de professores de Música da UFPE; c) A terceira investigação apresentada neste dossiê, é recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, intitulada **Professores universitários de cursos de Educação Física da Espanha em suas Representações Corporais digitais**, com o objetivo de analisar as representações corporais no *facebook* de um grupo de professores de cursos de Educação Física da Espanha, tendo o suporte da Teoria das Representações Sociais, assim como os estudos da Subjetividade, Cibercultura e as Pedagogias Corporais. Os autores **Ramon Missias-Moreira**

(GIPEEF/UNIVASF) e Manuela Hasse (Universidade de Lisboa, Portugal), argumentam que esses corpos virtualizados não conseguem ficar no tédio e por isso eles são modificados rapidamente a cada clique intencional e isso renova as representações e suas mensagens, suas histórias. Esse espetáculo tem uma programação rápida para começar, agitar, fazer barulho e depois se despedir da forma mais alegre e convidativa para uma próxima. Esse ciclo retroalimenta esse processo de espetacularização corporal com diversos intuitos, mas podemos assegurar que independentemente de quais sejam os objetivos iniciais e os que se modificam no “entre”, sempre acontecem aprendizagens. São dois territórios contínuos de aprendizagem: o corpo individual e o corpo coletivo (o *facebook*). Dessarte, é com uma imensa alegria, grande satisfação que convidamos e desejamos a todos(as) uma **prazerosa e profícua leitura dos artigos que valorizam a Teoria das Representações Sociais e estão nessa edição suplementar.**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E THEMATAS EM CARREIRA

SOCIAL REPRESENTATIONS AND THEMATAS IN CAREER

REPRESENTACIONES SOCIALES Y THEMATAS DE CARRERA

Greice Sabadini

greice@ifes.edu.br

Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Técnico Administrativo em Educação do IFES

Priscilla de Oliveira Martins-Silva

priscilla.silva@ufes.br

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Professora do Departamento de Administração da UFES

Ramon Missias-Moreira

ramonefisica@hotmail.com

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto

da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo foi identificar os thematas que promovem a construção das representações sociais de carreira dos profissionais jovens e mais velhos inseridos na área de negócios. Para isso, foi aplicado como instrumento de coleta de dados um questionário contendo dados sociodemográficos para caracterização dos sujeitos e perguntas abertas para coleta de informações sobre o objeto social estudado. No procedimento de análise de dados, foi empregada a classificação hierárquica descendente por meio do software Iramuteq. A partir desta análise, concluiu-se que os thematas de base “Juventude/Velhice”, “Indivíduo/Sociedade” e “Futuro/Passado” exprimem as ideias-fonte que caracterizaram os resultados e demarcaram as discussões desta pesquisa.

Palavras-chaves: Representações Sociais. Carreira. Thematas. Profissionais Jovens. Profissionais Mais Velhos.

ABSTRACT

This study is a qualitative research, whose objective was to identify the thematas that promote the construction of social representations of the career of young and older professionals that work in the business area. For this, it was applied as an instrument for characterizing data on a content of sociodemographic data of open object to collect information from the subjects studied. In the data analysis procedure, descending hierarchical classification was used using the Iramuteq software. From this analysis, it was concluded that the base thematas "Youth/Old Age", "Individual/Society" and "Future/Past" express the source ideas that characterized the results and demarcated the discussions of this research.

Keywords: Social Representation. Career. Thematas. Young professionals. Older professionals.

RESUMEN

Este estudio es una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue identificar los thematas que promueven la construcción de representaciones sociales de la carrera de jóvenes y mayores profesionales que laboran en el área empresarial. Para ello, se aplicó un cuestionario que contenía datos sociodemográficos para caracterizar a los sujetos y preguntas abiertas para recolectar información sobre el objeto social estudiado. En el procedimiento de análisis de datos, se utilizó la clasificación jerárquica descendente utilizando el software Iramuteq. A partir de este análisis, se concluyó que los thematas base "Juventud/Vejez", "Individuo/Sociedad" y "Futuro/Pasado" expresan las ideas fuente que caracterizaron los resultados y delimitaron las discusiones de esta investigación.

Palabras clave: Representación social. Carrera. Thematas. Jóvenes profesionales. Profesionales Mayores.

INTRODUÇÃO

Partindo dos vários conceitos e modelos, o significado de carreira engloba as experiências dos indivíduos relacionadas com o trabalho e com outras importantes experiências, tanto dentro como fora das organizações (SULLIVAN; BARUCH, 2009). Esta definição caracteriza a carreira como um dispositivo que permite, entre outros, a aplicação de recursos, o subsídio à tomada de decisão sobre formas de mobilidade, e ainda atua como um repositório de

347

racionalizações para interpretação dos eventos que acontecem no campo profissional. (BENDASSOLLI, 2009; SULLIVAN; BARUCH, 2009).

De modo igual, a carreira também envolve comportamentos, expectativas, necessidades, cognições e sentimentos dos indivíduos em um processo de autodesenvolvimento orientado por objetivos de vida e trabalho, ambos permeado pelo mercado (CREED; HODD; 2009). Nesse caso, a carreira configura-se como um modo de mediação entre o sujeito, a sociedade e o trabalho (MAGALHÃES; BENDASSOLLI, 2013).

Nota-se esta mediação nas consequências advindas pelas transformações que perpassam o mundo do trabalho, que conduzem a mudanças na maneira como os indivíduos estruturam e desenvolvem suas carreiras. Por consequência, além dos modelos tradicionais de carreira, popularizados anos 1950 e 1960 e marcados pela estabilidade e progressão linear vertical, outros modelos foram apresentados para explicar a abundância de padrões de carreira. Esses modelos contemporâneos de carreira são assinalados pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade (SULLIVAN; BARUCH, 2009; CHANLAT, 1995).

Deste modo, constata-se que esforços teóricos que procuram classificar, caracterizar e compreender distintos percursos profissionais e diferentes maneiras de se comportar frente as dificuldades e possibilidades retratadas no novo contexto de trabalho (GRANGEIRO; BARRETO; SILVA, 2018). Esta situação posta corrobora com o discurso de Isabella e Ornstein (1993, p. 244), de que essa área é um “alvo em movimento”, modificando seu conceito conforme os indivíduos envelhecem, os valores mudam, a transformação na prática organizacional acontece e na qual a própria economia atribui demandas diferentes aos indivíduos e as organizações.

Assim sendo, surgiu o interesse em investigar o pensamento dos profissionais jovens e mais velhos sobre carreira. Neste estudo os profissionais

jovens são considerados aqueles entre 18 a 29 anos e profissionais mais velhos aqueles a partir de 45 anos.

No tocante a carreira dos jovens profissionais, Comazzetto, Vasconcellos, Perrone e Gonçalves (2016) identificaram, em seus estudos, que os jovens são considerados como agentes de mudança. Isso ocorre devido às características que possuem, como a rapidez, o imediatismo e o amplo domínio das tecnologias e internet, resultando, assim, em um acelerado ritmo de trabalho para as organizações. Além disso, Muniz e Medeiros (2015) apontam que a ideia predominante no meio juvenil é a disposição do indivíduo na busca por qualificação, sendo esse o fator mais importante para o sucesso.

Em contrapartida, os profissionais mais velhos enfrentam dificuldades relacionadas à carreira e as suas habilidades. Elas são consideradas obsoletas ou ultrapassadas, antigas demais e inflexíveis para que se aprendam novas habilidades e sigam as demandas da organização moderna (THOMAS; HARDY; CUTCHER; AINSWORTH, 2014). Por meio de uma revisão teórica, Cepellos (2018) identificou tópicos que contemplam um entendimento sobre como o envelhecimento se apresenta nas organizações. Observou-se que o envelhecimento ainda é um fator de exclusão, que ocorre tanto no processo de seleção quanto de formação do profissional. Revelou-se também que, de forma geral, as condições de trabalho do profissional maduro apresentam-se inadequadas, dado que é pequena a adoção de práticas de gestão de idade pelas empresas.

É fato que os grupos pesquisados apresentam histórias e culturas variadas e possivelmente perspectivas e interesses diferentes (DANTE; ARROYO, 2017), o que justifica o acréscimo de discussões acerca de assuntos que podem vir a contribuir nas relações pessoais e profissionais, viabilizando uma maior harmonia nas organizações. Além disso, este estudo se mostra relevante, pois está atrelado ao aspecto de movimentação do contexto social em que os indivíduos estão inseridos.

Nesse sentido, o aporte teórico conceitual da Teoria das Representações Sociais (TRS) como um instrumento para um melhor conhecimento da realidade social (JODELET, 2011) vem auxiliar na investigação do pensamento dos profissionais sobre carreira. Segundo Marková (2017), a representação social é intrínseca ao 'pensamento natural', ou seja, ao pensamento do cotidiano. Ela orienta modos de conhecer, interpretar, agir e comunicar sobre fenômenos específicos presentes na maioria das relações sociais. Portanto, "a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social" (ABRIC, 1998, p. 28).

Resumidamente, a TRS se estabeleceu como uma forma sociológica da psicologia social por meio da obra seminal de Serge Moscovici intitulada "La Psychanalyse: Son image et son public" (1961). Com o início deste trabalho, o autor pretendia renovar o estudo de atitudes, opiniões, imagens, estereótipos, ideologia e visão de mundo mediante uma forma particular de conhecimento: o saber do senso comum (FARR, 2003; SOUZA FILHO, 1993).

A partir da TRS estruturaram-se correntes teóricas complementares. Entre elas está a thematização ou os thematas. De acordo com Marková (2017), Serge Moscovici enfatiza o papel dos temas na compreensão do cotidiano, no saber e nas crenças ao posicionar os temas 'no coração das representações sociais'. Na proposta da tematização é estudado a interdependência entre o conhecimento individual e o conhecimento do senso comum, favorecendo o processo dialógico e dinâmico (MARKOVÁ, 2017).

Segundo Moscovici (2003) a thematização veio anos mais tarde, nos anos 1990, quando esse conceito, que foi inicialmente apresentado por Holton (1978), foi reelaborado com a intenção de adequá-lo ao quadro da psicologia social. Esta abordagem, diferentemente das outras, sugere ter sua base em um processo cuja gênese é importante para a sua compreensão (ARRUDA, 2014).

A definição de "themata" abrange o que Serge Moscovici e Ivana Marková intitulam de "quadros de pensamento pré-existentes, tributários de sistemas de

crenças, ancorados em valores, tradições, imagens do mundo e do ser, nos quais as RS se inscrevem" (LIMA, 2008, p.244). Assim, pode-se chamar de themata as "primeiras ideias" ou "ideias-fonte" que dirigem uma sequência de desenvolvimentos discursivos, determinando novos axiomáticos na evolução das representações do mundo. Os thematas assumem a forma de noções, isto é, lugares potenciais de sentido, dado que engendram concepções virtuais que só podem ser materializados por meio de discursos, justificativas e argumentos que os sustentarão na forma de produções de significados (MOSCOVICI, 2003). Além disso, os thematas estão sujeitos a um movimento dinâmico, suscitado pela variação de pólos antagônicos. Cada representação é constituída a partir de um esquema funcional organizado sobre antinomias, ocupada por uma relação dialética de movimento entre tensão e integração de temas contrários (LIMA, 2008).

Assim, a proposta de themata inclui dois lados de uma ideia-fonte, fazendo aflorar ora um, ora outro, de acordo com as situações do momento e do lugar, e a forte importância das comunicações (MOSCOVICI, 2003). Essa flutuação entre dois polos, bem como a problematização e thematização de assuntos antinômicos partilhados entre dois grupos, podem indicar sentidos distintos para cada um, conforme suas condições sociais e políticas específicas (MARKOVÁ, 2006).

A partir do estudo de Ivana Marková (2000) sobre RS pode-se verificar a presença de themata de base, implícitos na cultura e fortemente enraizados nos indivíduos e no pensamento social. Notou-se que a percepção, o pensamento, o saber e a linguagem são de natureza oposicional, ou seja, são elencados a partir de taxinomias, ilustradas pela autora como: "moral/imoral", "liberdade/opressão", "simétrico/assimétrico". A autora explica ainda que, as taxinomias estão explicitamente formuladas no pensamento social e por isso elas adquirem sentidos diferentes conforme os distintos grupos ou classes de indivíduos. Além disso, "[...] quando ativas, elas se comportam como themata, transformando-se

em objeto de desejo, de temores, de ambições e de projeção identitária, tornando-se capazes de gerar RS".

É importante, ainda, ressaltar que a representação social, diz respeito à expressão, reiterada no discurso, das mudanças de teses entre grupos ou categorias de indivíduos de interesses contrários, nas quais os thematas são negociados (MOSCOVICI, 2003). Esses distintos grupos estão reunidos ao redor de um objeto aplicado, cujo desejo alimenta a dinâmica intergrupos e assegura a manutenção da comunicação. Os grupos estão ligados ao mesmo objeto, mas para cada um deles significa e representa algo diferente (LIMA, 2008).

A busca por themata implica, a partir da análise semântica e cultural de discursos e textos, em uma exploração temática e a partir da análise cognitiva e lógica dos argumentos, em uma especificação dos tipos de relações dialéticas que serão formadas nessa confrontação real, entre o pensamento individual e o conhecimento socialmente compartilhado (MOSCOVICI, 2003). A thematização envolve julgamentos, avaliações e atribuição de responsabilidades em relação aos eventos. Logo, ao thematizar posições opostas nos discursos que circulam por meio da comunicação, os indivíduos conseguem dar respostas aos problemas atuais (MARKOVÁ, 2017).

Diante deste cenário, o presente estudo teve como objetivo identificar os thematas que promovem a construção das RS de carreira dos profissionais jovens e mais velhos inseridos na área de negócios. Logo, evidenciar o conhecimento que se produz no cotidiano desses grupos será de grande importância para entender a vida social que se constroem nas relações de trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que visa possibilitar o entendimento dos indivíduos ou dos grupos no que se refere ao sentido construído a partir de um contexto social ou humano. Para tanto, os

participantes desta pesquisa foram formados por dois grupos: profissionais jovens e mais velhos, cujos critérios de inclusão de participação nos grupos foram: para os jovens profissionais: 1) ter idade entre 18 e 29 anos; e 2) estar devidamente matriculado em disciplinas dos três últimos semestres em cursos de graduação da área de negócios; e, para os profissionais mais velhos: 1) ter idade mínima de 45 anos; e 2) ser graduado na área de negócios; e 3) ter experiência de trabalho na área de negócios. Cabe salientar que, neste estudo, entendeu-se por área de negócio, o campo da administração, ciências contábeis e economia.

A realização da coleta de dados no estudo teve duração de, aproximadamente, três meses no ano de 2019. No grupo de jovens profissionais, a coleta de dados foi realizada em duas Instituições de Ensino Federal de forma presencial. Em relação ao grupo de profissionais mais velhos, a coleta de dados foi realizada eletronicamente. Sendo que, para facilitar a implementação da pesquisa contou-se com a colaboração de Conselhos Regionais do Espírito Santo, todos da área de negócios, de uma Associação de Contabilistas do Espírito Santo e de uma Instituição de Ensino Federal. Além destes auxílios, também se fez necessário utilizar as redes sociais para ampliar o quantitativo de respondentes. Ressalta-se, ainda, que os procedimentos de pesquisa foram executados atendendo os critérios estabelecidos na Resolução nº 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais sob parecer número 3.469.817 de 25/07/2019.

Em síntese, foram aplicados como instrumento de coleta de dados um questionário contendo dados sociodemográficos para caracterização dos sujeitos e perguntas abertas para coleta de informações sobre o objeto social estudado. Além disso, nesta pesquisa foi utilizada a classificação hierárquica descendente (CHD) como procedimentos de análise de dados e seu conteúdo analisado pelo software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

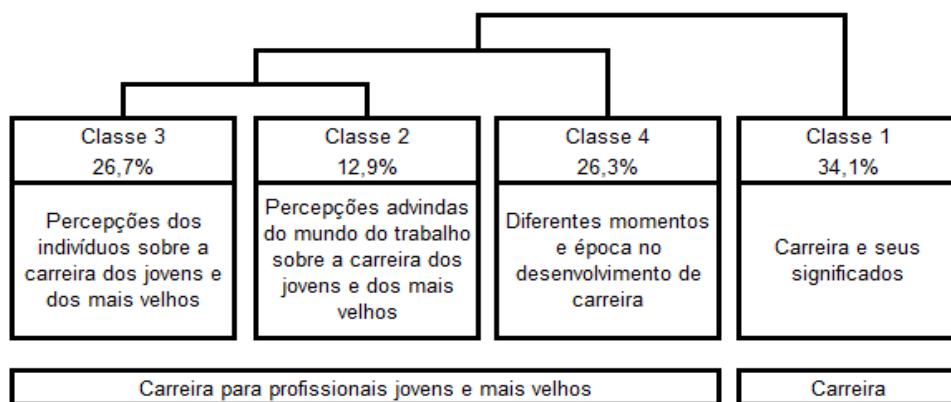
O procedimento de análise da CHD segue algumas etapas, sendo a primeira delas a realização de uma análise lexicográfica. O programa faz a identificação e reformatação das unidades de texto, transformando textos em segmentos de texto. Esses segmentos de texto são classificados de acordo com seus respectivos vocabulários e o conjunto desses segmentos é dividido em função da frequência das formas reduzidas. Nessa etapa é alcançada uma classificação definitiva por meio de diversos testes qui-quadrado, repartindo o corpus em classes. Posteriormente, o software exibe a organização dos dados sob forma de um dendrograma, tornando compreensíveis as relações entre as classes (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Além disso, após a análise da CHD, realizou-se o tratamento de resultados, ocorrendo inferências e interpretações finais dos dados. Todos os segmentos de texto foram examinados e codificados nos diferentes temas presentes no discurso. Em seguida, os códigos foram analisados de forma a identificar possíveis ideias-fonte que organizassem o discurso. Neste processo foram identificadas três ideias-fonte cada um com dois polos antagônicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa obteve 295 respostas válidas, das quais 190 eram profissionais jovens e 105 eram profissionais mais velhos. Assim, ao conhecer as quatro classes organizadas no dendrograma, disposto na Figura 1, e examinar a análise textual que envolveu a interpretação dos mundos lexicais de cada classe, tornou-se possível identificar as ideias propulsoras, isto é, os temas presentes no discurso.

Figura 1 – Classificação hierárquica descendente – dendrograma das classes.



No estudo, as quatro classes identificadas foram divididas em dois eixos distintos. Um eixo trata-se de aspectos da carreira, composto pela classe 1 (Carreira e seus significados) e outro abrange a carreira para profissionais jovens e mais velhos, constituído pelas classes 2, 3 e 4 (Diferentes momentos e época no desenvolvimento de carreira, percepções dos indivíduos sobre a carreira dos jovens e dos mais velhos, percepções advindas do mundo do trabalho sobre a carreira dos jovens e dos mais velhos).

A realização da análise textual envolveu a interpretação dos mundos lexicais de cada classe. Assim, cada classe de palavras foi denominada considerando o conteúdo vocabular presente em seus segmentos de texto e a relação envolta nos objetivos desse estudo. As palavras que compõem as classes seguiram os parâmetros de maior valor de associação (quiadrado) e de significância (valor-p) menor que 0,0001, sendo esse valor-p identificado como o maior nível de significância da associação da palavra com a classe.

A seguir as classes são apresentadas de acordo com a ordem de aparecimento a partir da análise realizada pelo programa, entretanto, importa mencionar que a realização dessa tarefa não é tão simples. Os tópicos do mundo lexical estão entrelaçados, sendo separados, às vezes, por uma linha tênue, o que torna difícil a sua divisão. Ainda assim, foi possível apontar alguns conteúdos

presentes nos discursos e os sentidos que são compartilhados pelos sujeitos em seu mundo social.

A classe 1 obteve, com 34,1% dos segmentos de texto classificados, a mais alta representação no conjunto dos resultados. A palavra “carreira” é apresentada com maior destaque, reafirmando o tema central da pesquisa. Em seguida, outras palavras são trazidas à tona, como “caminho”, “vida”, “construir”, “pessoal”, “algo”, “longo”, “dedicação”, dando um significado maior para a compreensão da carreira, sendo tratado como um percurso que evolui gradativamente. Os tópicos do mundo lexical dessa classe agruparam o pensamento de que carreira é uma construção da vida. Ela é vista, ainda, como a realização de um sonho e pensada como algo de que se goste de fazer, envolvendo os sentimentos de bem-estar e prazer. Além disso, evidencia-se nos discursos dessa classe a relação dos estudos com o retorno financeiro e são identificados vestígios do modelo tradicional de carreira e a incidência, ao mesmo tempo, do modelo contemporâneo (SULLIVAN; BARUCH, 2009; CHANLAT, 1995).

Representando 26,3% dos segmentos de texto classificados, a classe 4 foi formada por conteúdos relacionados a perspectiva dos profissionais jovens e mais velhos levando em consideração os seus diferentes momentos e época no desenvolvimento de carreira. As palavras “jovem”, “hoje”, “mudar”, “risco”, “época”, “geração”, “estável”, “ideia”, “tender”, “medo” são essenciais para a interpretação dessa classe, pois indicaram tópicos sobre o modo como as gerações lidam com a carreira, a importância da estabilidade, a tendência ao conservadorismo dos mais velhos, a dimensão da mudança e o assumir riscos dos jovens. Também foi possível apontar, por meio dos segmentos de texto, que os próprios grupos se rotulam como gerações distintas, sendo admissível assinalar uma desigualdade nos custos da mão de obra e certa influência da família na carreira.

Na classe 2 houve a indicação de 19,2% dos segmentos de texto classificados. A partir desses segmentos de texto produzidos estruturaram-se os tópicos do mundo lexical. Falou-se, nesta classe, sobre os preconceitos em relação aos profissionais mais velhos pelo mercado, das dificuldades que possuem em aprender e de problemas com relação a trabalhos que exigem esforço físico. Também, foram abordadas questões sobre as dificuldades dos jovens e dos mais velhos na (re)inserção no mercado de trabalho, sendo elencado o desemprego e a resistência do mercado em absorver os dois grupos.

Além disso, outro assunto que se destacou na classe 2 foi a facilidade dos jovens na adaptação ao mundo tecnológico, porém, em contrapartida, enfatizou-se a dificuldade dos mais velhos para adaptação ao novo. E por fim, foi também evidenciado que os jovens podem ser moldados pela empresa, conforme a necessidade da organização, uma vez que não possuem vícios no trabalho. Assim, a menção a todos esses tópicos foi baseada nos vários termos característicos da classe, como “acompanhar”, “informação”, “domínio”, “dificuldade”, “facilitador”, “idade”, “preconceito”, “adaptabilidade”, “rápido”, “tecnológico”, que remeteram as percepções advindas do mundo do trabalho sobre a carreira dos jovens e dos mais velhos.

Na classe 3, representada com 26,7% do universo lexical, predominou-se a palavra “dificuldade”, seguida por “experiência”, “falta”, “facilidade”, “adaptação”, “mais velhos”, “tecnologia”, “energia”, “novo” e “maturidade”. Contextualizando esses termos foi possível nomear tópicos nos quais envolveram as percepções dos indivíduos sobre a carreira dos jovens e dos mais velhos. Logo, prevaleceram nessa classe, algumas características atribuídas aos profissionais. De um lado, os profissionais jovens não têm responsabilidade, são imaturos, sem compromisso e inconsequentes, porém, eles são adaptados às tecnologias, possuem tempo para aprendizado, energia, disposição e força de vontade. Por sua vez, aos profissionais mais velhos foi realçado certo comodismo e dificuldade em se adaptarem ao novo e às tecnologias, porém

nota-se que a experiência, a responsabilidade, o comprometimento e a maturidade são o que fazem a diferença para esse grupo.

Deste modo, a partir da análise dos resultados supracitados foi possível conhecer a dinâmica desvendada na investigação dos thematas de carreira dos profissionais jovens e dos mais velhos. Esse movimento dinâmico se deu por meio de um esquema funcional organizado sobre antinomias (LIMA, 2008) apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Thematas do corpus da pesquisa

Thematas
Juventude/Velhice
Indivíduo/Sociedade
Futuro/Passado

Esse quadro de pensamento pré-existente que advém de crenças, valores, tradições, imagens do mundo e do ser, nos quais são entremeadas as RS, foi extraído dos discursos, justificativas e argumentos que sustentaram a forma de produções de significados (LIMA, 2008). Assim, os thematas de base “Juventude/Velhice”, “Indivíduo/Sociedade” e “Futuro/Passado” exprimem as ideias-fonte que caracterizaram os resultados e demarcaram as discussões desta pesquisa. Esses thematas estão fortemente enraizadas no pensamento social dos grupos envolvidos.

Deste modo, a partir do sistema de crenças vinculado às representações sociais analisadas, a antinomia Juventude/Velhice se destaca em vários seguimentos de textos.

“Os jovens geralmente têm bastante energia, gostam de mudanças, mas no início de carreira dão menos valor à estabilidade, (...”).

“As dificuldades dos mais velhos principalmente para trabalhos que exigem esforço físico ou deslocamento por conta dos familiares (...).”

“Para os jovens seria a energia de sobra e alta adaptação, (...). Para os mais velhos a experiência, a idade e a debilitação física”.

“A dificuldade dos jovens é a falta de experiência, a facilidade é o vigor, a juventude. A dificuldade dos mais velhos é o preconceito da idade, pouco domínio na internet (...).”

(...) a facilidade dos jovens é tempo ou idade, aptidão tecnológica, acesso à informação, conectividade, adaptabilidade. As dificuldades são inexperiência, ansiosidade, indisciplina e imediatismo.

Nos tópicos do mundo lexical apresentado, os jovens são nomeados como indivíduos imaturos, sem compromisso e inconsequentes, porém, eles são adaptados às tecnologias, possuem tempo para aprendizado, energia, disposição e força de vontade. Em relação aos profissionais mais velhos foi realçado certo comodismo, a dificuldade em se adaptarem ao novo e às tecnologias e foram enfatizados os problemas relacionados a trabalhos que exigem esforço físico. Assim, na linguagem e na comunicação que permeia os discursos pode-se constatar que de um lado tem-se a vitalidade e a energia dos jovens e do outro, situações que envolvem a velhice, como preconceitos da idade e as dificuldades para aprender e de executar atividade física, por isso a abrangência de polos opostos “Juventude/Velhice”.

Em certo sentido, a antinomia diádica gerada simboliza o movimento de opiniões e posições sociais a respeito da carreira dos jovens e dos mais velhos. A dualidade apresentada reforça vários sentimentos que se destacaram também em outros estudos, por exemplo, em Comazzetto, Vasconcellos, Perrone e Gonçalves (2016) e em Cepellos (2018). A rapidez, o imediatismo e o amplo domínio das tecnologias e da internet entre os mais jovens, bem como a identificação de que o envelhecimento ainda é um fator de exclusão no mercado de trabalho, são alguns aspectos que repercutem em pesquisas anteriores.

Essa crença estável dos papéis que são atribuídos na carreira dos jovens e dos mais velhos induz as pessoas a criarem imagens das situações ou até

maneiras de ser do mundo. Esse é o propósito das representações sociais: funcionar como um sistema de interpretação da realidade que guia as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social(ABRIC, 1998). Assim, ao aprofundar nessas crenças é possível identificar que a thematização implícita desses polos opostos traz a luz questões vivas que permeiam o contexto atual, tais como o preconceito da idade, a imaturidade, e a inexperiência.

Outros discursos também foram capazes de gerar outra antinomia na evolução das representações sociais. O themata “Indivíduo/Sociedade” se fez presente no discurso destacando-se como uma chave interpretativa.

“(...) antigamente o mercado exigia outras habilidades, era mais mecânico, hoje os tempos são outros. É preciso se atualizar constantemente, dominar a tecnologia e se qualificar.”

“(...) os mais velhos, até mesmo por uma questão cultural, são mais pacientes e apegados a carreira, enquanto os jovens são mais afoitos e sem medo de mudar completamente o rumo da carreira”.

“Como dificuldade dos mais velhos eles encontram o ageísmo, organizações que não querem pessoas próximas aposentadoria e problemas relacionados à idade (...”).

“As dificuldades dos jovens continuam sendo a resistência do mercado em absorver os cidadãos jovens e inexperientes. Os facilitadores são a própria juventude com a alegria e a força para o trabalho”.

É possível notar as percepções que derivam do mundo do trabalho, trazendo a visão que o mercado tem da carreira dos profissionais jovens e mais velhos, e às percepções de carreira que procedem dos próprios indivíduos, quando eles se auto-avaliam e avaliam os outros conforme valores que estão embutidos na representação social. Desta maneira, a partir da análise semântica e cultural de discursos e textos, percepções individualizadas de carreira e percepções sociais de carreira que advém do mercado de trabalho, resultaram no themata “Indivíduo/Sociedade”.

A noção de sociedade contempla o pensamento geral e comum do mundo do trabalho sobre a carreira. O ageísmo, por exemplo, é um fator de exclusão e

está introduzido no pensamento da sociedade. O estudo de Cepellos (2018) também discute e retrata essa realidade. Assim, é fato que a discriminação de profissionais mais velhos levanta questões importantes que precisam ser analisadas com bastante atenção e cuidado no cenário atual. A discussão constante do problema é uma ferramenta bastante eficaz no combate a preconceitos relacionados à carreira e habilidades dos profissionais mais velhos.

Por sua vez, a ideia de individual perpassa uma visão sobre a carreira mais íntima e dirigida a cada pessoa. O que vem a corroborar com aspectos trazidos por Creed e Hodd (2009) relacionados à carreira. Nela há um envolvimento de comportamentos, expectativas, necessidades, cognições e sentimentos dos indivíduos em um processo de autodesenvolvimento orientado por objetivos de vida e trabalho. A vista disso, os próprios indivíduos se rotulam a partir de repetições e constâncias da vida cotidiana e na comunicação. Diante destes fatos, a dualidade “Indivíduo/Sociedade” abre um leque de possibilidades para um debate construtivo sobre comportamentos que permeiam a realidade social dos indivíduos.

Por último, tem-se a relação de contradição entre o themata “Futuro/Passado”. Essa antinomia aparece para situar e confrontar momentos diferentes.

“(...) A carreira é um objetivo de vida em longo prazo, cujo capital requerido é o intelectual”.

“(...) os profissionais mais velhos tendem, fruto de experiências passadas, a terem maior cautela e, portanto, menos surpresas indesejadas”.

“Os jovens recém-formados entram nas empresas, cheios de sonhos, achando que pode mudar o mundo (...”).

“Dificuldades dos mais velhos é que são pouco digitais e tem mais lentidão na aprendizagem; as facilidades são a experiência grande background cultural e de informações por outro lado eles têm um olhar e experiência de vivências anteriores”.

“Carreira em minha opinião (...) é algo ligado ao futuro, ser incluído no mercado de trabalho”.

Detectou-se nos discursos que os dois grupos se encontravam em época e momentos distintos. Os jovens estavam no início da carreira e os mais velhos em fases mais avançadas e essas condições interferiram na forma como cada grupo lidava com a carreira. Portanto, o tema “Futuro/Passado” referiu-se a visão de carreira dos jovens direcionada ao futuro e na visão dos mais velhos, voltado mais para as práticas do passado.

Esses polos opostos podem explicar as diversidades do pensamento humano. Muitas condutas adotadas pelos profissionais mais velhos, adquirida nos vários anos de trabalho, e a própria bagagem de conhecimento prático, emergem nas discussões e geram concepções recheadas de descontentamentos, desejos, esperanças e medos. Da mesma maneira, crenças estáveis dão sentido às representações sociais de carreira para os jovens. Significar a carreira sendo algo ligado ao futuro, planejar e sonhar com um futuro melhor, desejando com mais vigor a construção de uma carreira de sucesso são questões muito destacadas na comunicação desses grupos.

Assim, essa dicotomia (“Futuro/Passado”) direciona muitas descobertas e acaba por transformar em novas realidades. O objeto representacional carreira apresenta, nesse caso, uma função estratégica, conforme afirmado por Isabella e Ornstein (1993, p. 244), pois essa área modifica-se constantemente conforme os indivíduos envelhecem, os valores mudam, a transformação na prática organizacional acontece e na qual a própria economia atribui demandas diferentes aos indivíduos e as organizações.

A representação social intrínseca ao pensamento do cotidiano orienta os modos de conhecer, interpretar, agir e comunicar sobre fenômenos específicos presentes nas relações sociais (MARKOVÁ, 2017). À vista disso, a construção dos temas traz à luz a negociação que se manifesta através dos discursos dos profissionais jovens e mais velhos, produzindo sentidos para o objeto social deste estudo, isto é, a carreira.

A partir destas análises, observa-se também que os thematas assumem a forma de “noções”, isto é, “lugares potenciais” de sentido, tornando-se um elemento balizador e recorrente no processo de (re)construção das RS (MOSCOVICI, 2003). Eles também foram percebidos como as primeiras ideias que operam na organização do pensamento social e como imagens que interferem na troca de conhecimentos do senso comum e no processo da formação das RS (LIMA, 2008). Sendo, ainda, provido de taxinomias, esse pensamento social adquire sentidos diferentes conforme os diversos grupos de pertença (LIMA, 2008). Por isso, cada grupo elencado nesse estudo significa e representa algo diferente para o mesmo objeto representacional e isso vem sendo demonstrado na análise realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TRS, com seu arcabouço teórico, procura lançar luz no processo de construção da realidade social, por meio do vínculo entre cognição e comunicação, operações mentais e operações linguísticas, informação e significados (MOSCOVICI, 2003). É, pois, por meio dessa teoria, que se pode compreender a realidade vivida e o pensamento do senso comum dos profissionais jovens e mais velhos acerca da carreira.

De acordo com Moscovici (2003), a TRS espera desvendar os elos que entrelaçam a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas. Assim, no intuito de concretizar as ideias-fonte das RS de carreira para profissionais jovens e profissionais mais velhos foram apresentadas os thematas de base “Juventude/Velhice”, “Indivíduo/Sociedade” e “Futuro/Passado”. Tais resultados estão ancorados em sistemas de oposições relativas à ação da sociedade e ao mundo de maneira geral (MOSCOVICI, 2003). Portanto, são relevantes uma vez que traz à tona a crença estável que se

instaura nos discursos sobre carreira e o debate construtivo que se apresenta a partir destes movimentos.

De maneira geral, indicam-se novas pesquisas sobre o tema, com o intuito de promover diferentes debates sobre a carreira de profissionais jovens e mais velhos. A realização destes estudos pode agregar conhecimento e um entendimento mais profundo sobre esse tema tão complexo e tão importante para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, p. 27-38, 1998.
- ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, p. 442-491, 2014.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 4, p. 387-400, 2009.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis, 2013
- CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (I). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995.
- CEPELLOS, Vanessa. Envelhecimento nas organizações: os grandes debates sobre o tema nos estudos de administração. **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 8, n. 1, p. 138-159, 2018.
- COMAZZETTO, Letícia Reghelin; VASCONCELLOS, Sílvio José Lemos; PERRONE, Cláudia Maria; GONÇALVES, Júlia. A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 145-157, 2016.

CREED, Peter; HOOD, Michelle. Career development, planning, and management from the organizational perspective. In: COLLIN, A.; PATTON, W. A. **Vocational psychological and organizational perspectives on career:** towards a multidisciplinary dialogue. Rotterdam: Sense Publishers, p. 41-62, 2009.

DANTE, Fabio Santarossa; ARROYO, Rafael Fabiano. Âncoras de carreira: por onde caminham as gerações? **Revista de Carreiras e Pessoas**, v.7, n. 2, p. 512-522, 2017.

FARR, Robert Maclughlin. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI,

P. A.; JOVCHELOVITCH; S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 31-59, 2003.

FREITAS, Olivia Araújo; OLIVEIRA, Marina Cardoso. Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v.3, n.2, p. 58-78, 2017.

GRANGEIRO, Rebeca da Rocha; BARRETO, Augusto Jorge Tavares Paes; SILVA, Jean Soares. Análise de artigos científicos sobre carreira em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 1, 2018.

ISABELLA, Lynn A.; ORNSTEIN, Suzyn. Making sense of careers: a review 1989-1992. **Journal of Management**, v. 19, n. 2, p. 243-267, 1993.

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, 2011.

LIMA, Laura Câmara. A articulação “Themata-Fundos Tópicos”: por uma análise pragmática da linguagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 243-246, 2008.

MAGALHÃES, Mauricio; BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Desenvolvimento de carreiras nas organizações. In: BORGES, L. O.; MOURÃO, L. (Orgs.). **O Trabalho e as organizações:** atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, p. 433-464, 2013.

MARKOVÁ, Ivana. Des Themata de base des représentations sociales du SIDA. In: Garnier C. (Org.). **Les formes de la pensée sociale**, Paris: PUF, p. 55-77, 2000.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. Themata in science and in common sense. **Journal of Philosophy & Science**, v. 19, p. 68-92, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNIZ, Luciano Borges; MEDEIROS, Regina. Juventude e trabalho na sociedade contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do Plug Minas. **Revista de Ciências Sociais-Política & Trabalho**, v. 1, n. 42, 2015.

SOUZA FILHO, Edson Alves. Análise de representações sociais. In: SPINK, M.J.P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p. 109-145, 1993.

SULLIVAN, Sherry E.; BARUCH, Yehuda. Advances in career theory and research: a critical review and agenda for future exploration. **Journal of Management**, v. 35, n. 6, p. 1542-1571, 2009.

SATUF, Cibele Ventura Vieira; MONTEIRO, Samuel José Fonseca; PEREIRA, Henrique; ESGALHADO, Graça; AFONSO, Rosa Marina; LOUREIRO, Manuel. A influência da satisfação laboral no bem-estar subjetivo: uma perspectiva geracional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, e3451, 2018.

VELOSO, Elza Fátima Rosa; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina Eiko. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações y, x e baby boomers. **REGE-Revista de Gestão**, v. 23, n. 2, p. 88-98, 2016.

THOMAS, Robyn; HARDY, Cynthia; CUTCHER, Leanne; AINSWORTH Susan. What's Age Got to Do With It? On the Critical Analysis of Age and Organizations. **Organization Studies**, Vol. 35(11) 156, 2014

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL PELOS
LICENCIANDOS EM MÚSICA DA UFPE**

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF INITIAL TRAINING BY
UNDERGRADUATES IN MUSIC AT UFPE**

**REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA FORMATION INITIALE PAR LES
LICENCIÉS EN MUSIQUE À L'UFPE**

Suzana Borba

suzanaborba28@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco, UFPE, Recife-PE.

Rejane Dias da Silva

rejanediasilva@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco. Professora do
Departamento de Educação da UFPE, Recife-PE.

RESUMO

O presente artigo objetivou compreender as representações sociais no processo de formação inicial de professores de Música da UFPE. Adotamos como apporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici em 1961 e a Teoria do Núcleo Central (TNC) delineada pelo psicólogo Jean Claude-Abric em 1976. Norteada pelo enfoque qualitativo *online* a pesquisa consistiu no emprego de duas etapas distintas, ou seja, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e as entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo 48 estudantes na primeira etapa e 9 estudantes na segunda etapa. O material foi analisado com o auxílio do software IRAMUTEQ e as entrevistas semiestruturadas com o emprego da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A categorização foi delineada com base nos saberes docentes elencados por Tardif (2010). Os resultados revelam que a estrutura interna das representações sociais dos estudantes se organiza em torno da categoria disciplinar, apontando que a ênfase da formação ainda se fundamenta na noção do *habitus conservatorial* que consiste na prevalência da matriz curricular que norteia o curso de disciplinas específicas e aplicação métodos de ensino que priorizam o desenvolvimento técnico para o domínio instrumental e vocal. Identificamos que o núcleo central é constituído pelas categorias pedagógica e afetiva. Tais resultados apontam a necessidade da matriz curricular do curso ampliar os conhecimentos pedagógicos e articulá-los com os específicos (disciplinares), bem como aprofundar e esclarecer os objetivos do curso e as esferas de atuação do educador musical.

367

Palavras-chave: Formação de professores de música. Teoria das representações sociais. Licenciatura em música.

ABSTRACT

This article aimed to understand the social representations in the process of initial formation of music teachers at UFPE. We adopted the Theory of Social Representations (TRS), formulated by Serge Moscovici in 1961 and the Central Nucleus Theory (TNC) outlined by the psychologist Jean Claude-Abric in 1976, as a methodological theoretical contribution. Guided by the online qualitative approach, the research consisted of the use of two distinct stages, that is, the Free Word Association Technique (TALP) and semi-structured interviews. 48 students participated in the study in the first stage and 9 students in the second stage. The material was analyzed using the IRAMUTEQ software and semi-structured interviews using the Content Analysis proposed by Bardin (1977). The categorization was designed based on the teaching knowledge listed by Tardif (2010). The results reveal that the internal structure of the students' social representations is organized around the disciplinary category, pointing out that the emphasis of training is still based on the notion of the conservative habitus that consists of the prevalence of the curricular matrix that guides the course of specific disciplines and application. teaching methods that prioritize technical development for the instrumental and vocal domain. From the analysis of similarity, we identified that the central nucleus is constituted by the pedagogical and affective categories. Such results point to the need for the course's curricular matrix to expand pedagogical knowledge and articulate it with specific (disciplinary) knowledge, as well as deepen and clarify the course objectives and the music educator's spheres of action.

Keywords: Music teacher training. Teaching knowledge. Theory of social representations; Degree in music.

RÉSUMÉ

Cet article visait à comprendre les représentations sociales dans le processus de formation initiale des professeurs de musique à l'UFPE. Nous avons adopté comme apport théorique méthodologique la Théorie des Représentations Sociales (TRS) formulée par Serge Moscovici en 1961 et la Théorie du Noyau Central (TNC) esquissée par le psychologue Jean Claude-Abric en 1976. Guidés par l'approche qualitative en ligne, les La recherche a consisté en l'utilisation de

deux étapes distinctes, soit la Free Word Association Technique (TALP) et les entretiens semi-structurés. 48 étudiants ont participé à l'étude dans la première étape et 9 étudiants dans la deuxième étape. Le matériel a été analysé à l'aide du logiciel IRAMUTEQ et d'entretiens semi-structurés à l'aide de l'analyse de contenu proposée par Bardin (1977). La catégorisation a été conçue à partir des savoirs pédagogiques recensés par Tardif (2010). Les résultats révèlent que la structure interne des représentations sociales des étudiants s'organise autour de la catégorie disciplinaire, soulignant que l'accent mis sur la formation repose toujours sur la notion d'*habitus* conservateur qui consiste en la prédominance de la matrice curriculaire qui guide le parcours de disciplines spécifiques et d'application des méthodes d'enseignement qui privilégient le développement technique pour le domaine instrumental et vocal. De l'analyse de similarité, nous avons identifié que le noyau central est constitué par les catégories pédagogiques et affectives. De tels résultats soulignent la nécessité pour la matrice curriculaire du cours d'élargir les connaissances pédagogiques et de les articuler avec des connaissances spécifiques (disciplinaires), ainsi que d'approfondir et de clarifier les objectifs du cours et les sphères d'action de l'éducateur musical.

De mots clé: Formation de professeur de musique. Savoir enseigner. Théorie des représentations sociales. Licence en musique.

INTRODUÇÃO

O século XIX representou um avanço significativo na estrutura organizacional da sociedade moderna com o advento das novas tecnologias, com o desenvolvimento científico, político, econômico e cultural. Essas transformações se refletiram na constituição do novo cidadão, nas formas de convivência, nas relações interpessoais e no universo do trabalho, como aponta Imbernon (2006).

Neste sentido, a educação, que historicamente tem sido objeto de discussão na literatura educacional, é colocada em destaque nesse novo cenário, visto que a mesma encontra-se em consonância com os princípios veiculados pela globalização e possui como finalidade a formação de cidadãos

e o alocamento destes nas diversas posições sociais conforme sua capacidade, assim como na propagação e reprodução do conhecimento e da cultura.

Nessa conjuntura complexa e multifacetada em que se configura a educação dos seres humanos, Gatti et al (2019) e Bellochio (2003) destacam que a formação do professor emerge como um domínio de conhecimento investigativo interligado ao contexto social e histórico, abrangendo as perspectivas dissemelhantes que permeiam e complexificam as relações socieducacionais. Cumpre frisar como particularidades centrais a formação inicial e continuada, a prática pedagógica, história e social das disciplinas escolares, o currículo, o relacionamento entre docentes e discentes e as condições de desenvolvimento do trabalho.

No Brasil, Santos (2002) indica que nas últimas décadas a produção acadêmica a respeito da formação inicial tem crescido vertiginosamente “por novas questões que derrubam velhos pilares, consagram novas verdades e delimitam novos problemas para a pesquisa” (p. 89). Na esfera da educação musical as discussões e produções a respeito do tema formação inicial de professores de música tem ganhado mais espaço na literatura acadêmica nas últimas décadas, como informam Bellochio (2003), Mateiro (2003) e Del Ben (2003b), englobando diferentes enfoques teórico-metodológicos, espaços de atuação, articulação com os outros domínios do conhecimento e os saberes disciplinares.

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, CNE/CES 2/2004, determina que a licenciatura em música deve almejar como perfil desejado no sujeito as seguintes finalidades:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas compostionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de

outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (BRASIL, 2004, p.2).

Penna (2007) menciona que esse espaço de formação profissional fornece o direito formal e institucional de lecionar nas diversas esferas de atuação que a área “tem defendido e construído, em um árduo processo” (p. 50). Esses múltiplos espaços de atuação, isto é, onde “se aprende e se ensina música” (DEL BEN, 2003b, p. 30), configuram-se como uma das particularidades da formação do professor de música. Instâncias de educação básica, escolas específicas de música, ONGs, conservatórios, igrejas, aulas particulares e orquestras constituem domínios de atuação formal e não formal do licenciado em música.

Consoante Subtil (2012), o curso em licenciatura em música é o espaço por excelência para a profissionalização docente, onde é oferecido ao indivíduo os alicerces metodológicos para sua formação e atuação profissional em que a práxis pedagógica musical e a formação teórica sólida constituem-se elementos indissociáveis no processo de ampliação cultural e humanização dos discentes.

Nessa direção, compreender as representações sociais que são concebidas e transportadas pelos licenciandos em música, no que se refere à formação acadêmica do educador musical, concorre para o exercício da ação e reflexão crítica, permitindo assim aos profissionais da área trabalhar com diferentes contextos e possibilidades de ensino-aprendizagem de música.

Feitas tais considerações, indagamos: quais as representações sociais de formação que os licenciandos de música constroem durante o percurso acadêmico?

Para responder ao questionamento, é lançado como objetivo geral compreender o processo de formação inicial de professores de música, com

base na análise das representações sociais de formação compartilhadas pelos licenciandos em Música da UFPE. Como objetivos específicos elencamos: identificar o conteúdo e estrutura interna das representações de formação inicial e analisar o conteúdo e a estrutura interna das representações construídas pelos discentes.

Tendo por base a questão norteadora, os objetivos e o pressuposto de que o estudo das representações sociais é um referencial teórico-metodológico que permite se investigar e interpretarmeticulosa mente os fenômenos sociais sempre considerando a esfera subjetiva, ou seja, o espaço mais profundo das relações e ações humanas que envolve o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes no âmbito individual e coletivo em uma dada estrutura social, como aponta ALVES-MAZZOTTI (2008), o presente estudo está ordenado da seguinte maneira: na seção seguinte apresentamos uma breve análise dos conceitos e proposições basilares da Teoria das Representações Sociais (TRS) e do Núcleo Central (TNC). Em seguida é descrito o itinerário teórico-metodológico do estudo, correlacionando e justificando a opção pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais com a natureza qualitativa da investigação, assim como os informes a respeito da seleção e caracterização do campo empírico e dos partícipes da pesquisa e os procedimentos de recolha e análise de dados. Na análise e discussão dos dados expomos e discutimos os achados oriundos na identificação e apresentação do campo semântico – análise e, por fim, a identificação e análise do conteúdo e estrutura interna de onde emergiram as representações sociais que norteiam a formação inicial de professor de música. Por fim, nas considerações finais retornamos ao percurso da investigação onde apresentamos as respostas aos objetivos propostos, assim como elencamos novos questionamentos elaborados a partir dos resultados obtidos.

Teoria das Representações Sociais (TRS): gênese e proposições basilares

Há exatamente 60 anos, a obra seminal de doutorado *La Psicanálise: son image et son public* (1961)¹ formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici apresentou os fundamentos epistemológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). O referido estudo desenvolvido no final da década de 1950 objetivou analisar o modo como os grupos populares da sociedade parisiense representavam o fenômeno da psicanálise e procuravam “estruturar diferentes tipos de comunicação sobre esse objeto, através dessas diferentes formas.” (DUVEEN, 2015, p.17-18), por intermédio do senso comum.

Moscovici (2012) afirma que coexistem dois universos dissemelhantes de pensamento que circulam na sociedade, quais sejam o universo consensual e o universo reificado. A esfera reificada é representada por um grupo restrito de especialistas circunscritos em organizações preestabelecidas que desempenham funções distintas de acordo com o nível de qualificação, ou seja, o saber científico predomina nesse âmbito como também determina o acesso desses integrantes.

O universo consensual, por sua vez, é composto de indivíduos e grupos provenientes de diversificadas esferas de conhecimentos, sem determinação de algum tipo de competência específica, e que partilham da liberdade de se expressar no compartilhamento de ideias e visões de mundo por intermédio do senso comum. Sá (2002) destaca que nesse domínio de atividades intelectuais inseridas na interação social são produzidas as representações sociais, visto que a “matéria-prima para a construção dessas realidades consensuais [...] provém dos universos reificados” (SÁ, 2002, p.29) onde são elaboradas as teorias do senso comum. Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) situa-se no cruzamento dos universos consensual e reificado.

¹ A obra “*La psicanálise: son image et son public*” foi primeiramente publicada em 1961 e revisada na reedição de 1976.

Moscovici (1978) define a representação social como “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais, que tem por função a elaboração de comportamentos entre os indivíduos. Jodelet (2001) conceitua o termo “modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos” (p.21).

Moscovici (2015) afirma que o intuito da atividade de representar é transformar as ideias não familiares, isto é, o desconhecido dentro do universo científico em algo familiar, conhecido, conferindo-lhe sentido e inteligibilidade. Nessa direção, dois mecanismos sociocognitivos dialeticamente relacionados, denominados por Moscovici como “os dois processos maiores” são responsáveis pela gênese e transformação da representação: a objetivação (*objectivation*) e a amarração/ancoragem (*anchorage*).

A objetivação consiste em uma “operação imaginante e estruturante” (ALVES-MAZZOTTI, 2008) por onde a abstração de uma ideia ou conceito não familiar é transformada em algo concreto. Moscovici (2015) afirma que o processo une a ideia de não familiaridade contida em um universo puramente intelectual e remoto com a realidade, tornando-se diante dos nossos olhos físico e acessível.

A ancoragem corresponde ao mecanismo de integração e transformação cognitiva dos elementos não familiares – ideias, acontecimentos e imagens – em uma rede de categoria familiar de um grupo. Alves-Mazzotti (2000) e Sá (2004) descrevem a ancoragem como o processo que se encarrega de enraizar ou amarrar o social da representação ao seu objeto.

Atualmente o constructo teórico original proposto por Moscovici em 1961, onde estão inseridas proposições basilares da TRS, bem como conceitos e funções, favoreceu o surgimento de pelo menos quatro correntes teóricas complementares.

A abordagem culturalista ou processual tendo Denise Jodelet em Paris como principal expoente, avança na sistematização e discussão teórica das representações sociais, pois analisa a gênese da representação social.

O desdobramento societal ou genético proposto por Willem Doise apresenta uma abordagem tridimensional “ou paradigma das três fases” (ALMEIDA, 2009, p.727) para o estudo das representações sociais, sobretudo no que refere aos processos dinâmicos da comunicação – difusão, propagação e propaganda – presentes na elaboração das representações sociais.

A perspectiva dialógica apresentada por Ivana Marková (2006) possui uma contribuição relevante para a teoria das representações sociais no que diz respeito ao ofício da linguagem e da dialogicidade e comunicação posicionadas no cerne da psicologia social.

O desdobramento estrutural de Aix-en-Provence desenvolvido por Jean Claude-Abric em 1976 e complementado pelo *Grupo do Midi* possui como cerne os estudos dos processos sociocognitivos e estruturas das representações sociais. Para o estudo das representações sociais da formação inicial optamos pelo desdobramento estrutural uma vez que a mesma propicia o acesso ao sistema central e às demais estruturas integrantes da representação social dos licenciandos em música.

ABORDAGEM ESTRUTURALISTA OU TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC)

A Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem cognitivo-estrutural das representações sociais foi formalmente delineada a partir da tese de doutoramento do psicólogo francês Jean Claude-Abric, na *Université de Provence*, em 1976.

De acordo com a teoria estrutural, as representações sociais são regidas por um duplo sistema cognitivo: o núcleo estruturante e o domínio periférico. Enquanto entidade unitária essa organização interna cumpre papéis distintos e possui características contraditórias, mas se complementa no estruturamento e funcionamento da representação, pois são “ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (ABRIC, 1994c, p.77) como “consensuais, mas também marcadas por diferenças interindividuais” (p.78).

O *sistema central* – ou núcleo central – é o elemento primordial da representação constituído de um ou mais componentes que desempenham a incumbência de definir o significado e sentido da representação, organizar seus elementos e determinar a natureza do objeto e sua relação com o sujeito – ou grupo – garantindo a manutenção e continuidade do sistema de valores e normas que orientam o ambiente social e ideológico do grupo social, como indicam Abric (1994b) e Sá (2002).

O *sistema periférico*, por sua vez, tem esquemas operatórios hierárquicos indispensáveis à existência da representação que se estruturam em volta do sistema central. Eles permitem a adaptação e integração das experiências e das histórias individuais, ou seja, constituem o lado mais dinâmico, vivo, concreto e acessível da representação, atualizando-a e promovendo a interface das questões práticas da vida cotidiana com o núcleo central. Em outras palavras, “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano” (SÁ, 2002, p. 82, apud MORIN, 1994).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Norteada pelo enfoque qualitativo *online* desenvolvemos a pesquisa dentro uma perspectiva plurimetodológica que consistiu no emprego de duas etapas distintas, todavia interdependentes realizadas com a associação de mais

de um instrumento de recolha dados. Abric (1994c) ressalta a relevância da congruência da construção do objeto representacional com os instrumentos de recolha e análise dos dados constituindo-se como elemento vital para a validação dos resultados alcançados nos relatos de pesquisa em representações sociais. Tomamos como lócus de investigação o curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco no período de novembro de 2019 à fevereiro de 2020.

Na primeira etapa empregamos como recolha de dados a versão *online* da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) a partir do aplicativo *Google Forms*, realizada com 48 discentes matriculados regularmente entre o 1º e 8º períodos mediante consentimento prévio e atendimento aos critérios elencados, quais sejam, além do interesse e da disponibilidade em participar da pesquisa, estar matriculado regularmente nos turnos diurno, noturno ou integral do curso de acordo com o perfil curricular 8805-1 do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

A Técnica de Associação Livre de Palavras é um instrumento projetivo metodológico de idiossincrasia espontânea, aplicada largamente em investigações da esfera psicológica, como também no acesso ao fenômeno representacional, uma vez que proporciona colocar em evidência os elementos que integram o universo semântico de um determinado conteúdo, como indica Abric (1998).

Para o tratamento dos dados da primeira etapa empregamos dois tipos de análise oferecida pelo software IRAMUTEQ² a saber: duas ferramentas de matriz

² O programa informático IRAMUTEQ² (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), é uma interface visual desenvolvido em 2009 pelo francês Pierre Ratinaud. Ancorasse no software R e na linguagem python (www.python.org). Como apontam Camargo e Justo (2018), o software começou a ser utilizado no Brasil em 2013. A Análise de Frequências Múltiplas (*Multiple Frequencies*), permite a obtenção de um relatório com o somatório e distribuição absoluta e relativa de todas as palavras/expressões evocadas no teste de associação livre. Na Análise de Similitude é acessado s detalhadamente a estrutura gráfica da representação social onde se identifica por intermédio das

de dados como mecanismos de apoio no processo das evocações livres – frequências múltiplas - para identificação do campo semântico da estrutura representacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de palavras/expressões emitidas pelo estímulo-indutor “Formação inicial do professor de música” da Técnica de Associação Livre de Palavras, obtivemos um total de 240 palavras/evocações, onde 117 foram dissemelhantes. Desses, 28 expressões tiveram frequência igual ou superior a 3.

Logo após a apuração das frequências dos termos evocados, estruturamos o campo semântico a fim de identificarmos os elementos organizadores da estrutura representacional, bem como a obtenção do primeiro contato com os elementos integrantes do núcleo central. Essa estruturação se deu por intermédio do processo de categorização proposta por Bardin (1977). Vale salientar que para a categorização dos termos indicados pelos partícipes tomamos como referência as justificativas dadas nas entrevistas semiestruturadas.

A categorização consiste em uma operação classificatória que objetiva atingir o núcleo de compreensão do texto por meio de “categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (MINAYO, 2006, p.317). Neste sentido, na presente investigação as evocações foram agrupadas em quatro categorias que não foram definidas previamente. O processo de delineamento das categorias se deu a partir do retorno ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

coocorrências entre as evocações, o grau de conexidade dos diversos elementos componentes da estrutura representacional.

Assim, como já foi aludido anteriormente, chegamos ao quantitativo de quatro categorias, a saber: *pedagógica, musical, afetiva e profissional*. Na categoria *pedagógica* estão inseridos elementos que refletem a multidisciplinaridade de sentidos que a formação inicial proporciona para a atuação nas dissemelhantes esferas de ensino, bem como as ferramentas indispensáveis adquiridas no contexto das ciências educacionais para produção de conhecimentos e articulação com a práxis pedagógica docente.

A categoria *afetiva* congrega termos subjetivos que exprimem a relação interpessoal, a ligação de afeto estabelecida com o conhecimento musical e os discentes, e os desafios impostos à escolha da docência musical. A categoria *profissional* comporta termos que estão atrelados à esfera profissional docente. A categoria *musical* agrupa elementos específicos, ou seja, os saberes disciplinares da docência em música.

Quadro 1 - Categorização das palavras associadas pelos licenciandos à expressão formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual a 3.

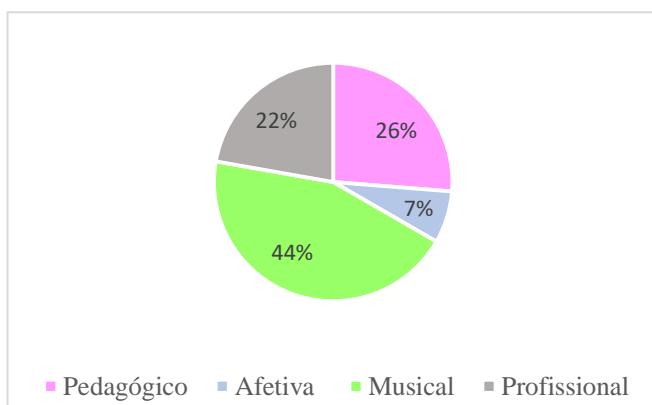
Mod	Freq	Percent of total
Amor	10	4.17
Didática	10	4.17
Educação	8	3.33
Conhecimento	8	3.33
Estudo	7	2.92
Musicalização	7	2.92
Dedicação	7	2.92
Capacitação	7	2.92
Paciência	6	2.5
Aprendizagem	5	2.08
Prática	5	2.08
Percepção	4	1.67
Formação	4	1.67
Criatividade	4	1.67
Teoria	4	1.67
Mercado	4	1.67
Habilidade	3	1.25
Ensino	3	1.25

Metodologia	3	1.25
Dinâmica	3	1.25
Responsabilidade	3	1.25
InSTRUÇÃO	3	1.25
Trabalho	3	1.25
Realização	3	1.25
Leitura	3	1.25
Interação	3	1.25
Disciplina	3	1.25
Instrumento	3	1.25

Fonte: A autora.

Em síntese, consoante o gráfico 1, podemos observar que o campo semântico das representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música é constituído predominantemente pela *categoria musical* que possui cerca de 44%, seguida da categoria *pedagógica* com 26%, a *categoria profissional* com 22%, e em menor proporção a *categoria afetiva*, que representa apenas 7%.

Gráfico 1- Porcentagem das categorias nas palavras associadas pelos licenciandos à expressão formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual a 3.



Fonte: A autora.

Como podemos observar a categoria que mais contribui no campo semântico é a pedagógica, onde observamos que os estudantes compreendem a *didática* como um elemento plural, pois é composto de características

pessoais, dinâmicas e interativas que não podem ser reduzidas ao engessamento de um modelo uniforme de ensino:

Todo professor tem sua didática, ou seja, sua forma de ensinar. E acho que uma coisa que é discutível porque o professor acha um “caminho mais fácil” e outro encontra um outro caminho sendo que os alunos entendem pelos dois caminhos. Então acho a que a didática é uma coisa discutível porque vai de cada profissional (Oboé, 18 anos, 4º período).

O grande erro da maioria dos professores é pensar que existe uma única didática como uma “forminha” que se aplica a todos os alunos [...] Essa questão da didática é uma “lapidação” do melhor que o professor tem a oferecer (Piano, 26 anos, 6º período).

Com relação à expressão *amor*, os licenciandos revelam que o mesmo é um ingrediente crucial na escolha da profissão, e que apesar das dificuldades impostas pela esfera acadêmica e o mercado de trabalho, eles encontram forças e motivação para conseguir realizar todo o percurso da formação inicial e seguir na carreira profissional. Abaixo apresentamos algumas justificativas presentes nas entrevistas dadas ao termo *amor*:

É algo que você precisa ter. Se você quiser ser professor e não amar isso, não seja. Porque você vai ser um profissional que trata mal os alunos e que não tem paciência e isso é péssimo. Para ser professor na área da música você tem que amar e fazer com amor, dedicação e carinho (Oboé, 18 anos, 4º período).

Também constatamos nos discursos dos participantes a associação direta dos termos *conhecimento* e *educação*. Ambas as expressões estão atreladas à categoria pedagógica e são apontadas dentro de um prisma pluralista, pois abrangem várias situações, vivências e práticas presentes em distintos ambientes sociais além do universo acadêmico:

É algo plural [...] está além da escola, pois está na família, igreja e qualquer ambiente social tem educação. Está muito ligada a questão do ser humano em si que é o único que consegue tratar dessa questão da educação (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Tem a ver com viver. A educação nos transporta a coisas e lugares que a gente não imagina chegar. Para mim ela é a principal forma de vivência (Piano, 26 anos, 6º período).

Tais resultados confirmam que não existe uma forma única nem um modelo uniforme de educação. Ela se encontra inserida nas diversificadas esferas da sociedade e perpassa a história como uma fração do modo de vida dos grupos sociais. A esse respeito Brandão (2007) afirma:

A educação é, como outras, uma fração de modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar [...] de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (p.10-11).

Abric (1994a) destaca que o sistema periférico funciona como um complemento indispensável, pois protege o núcleo central constituindo o que Flament (2001) denomina de “para-choque”. É também no domínio periférico que se percebe a incorporação de novos elementos à representação sem que a mesma seja transformada promovendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central.

Nessa direção, podemos inferir que estes estão mais próximos do sistema central. As expressões *paciência* e *dedicação* integrantes da categoria afetiva são indicadas nos discursos dos licenciandos como virtudes necessárias ao prosseguimento da formação inicial, uma vez que a mesma está permeada de dificuldades que vão desde o estudo das disciplinas até o instrumento e conciliação da vida acadêmica com o trabalho. Vejamos os depoimentos:

É umas das principais virtudes que um professor precisa ter. Principalmente se ele for um estudante. Paciência com os professores da graduação pois sou muito metódico e tem professor que é muito “largado” (Ukulelê, 35 anos, 6º período).

É algo necessário tanto no processo de formação do professor pois por exemplo, tem que ter paciência Para estar praticando todo dia [...] É uma coisa imprescindível para todo mundo (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Está muito ligada a questão da prática e da paciência. Dedicação também relaciona com motivação. O que motiva uma pessoa a seguir uma carreira acadêmica e estudar aquele instrumento (Contrabaixo acústico, 40 anos, 8º período).

Tais resultados corroboram os achados de Silva (2020), que ao investigar as representações sociais do ser professor de geografia indicou que os termos mencionados são elementos da categoria afetiva na formação inicial, posto que esses sentimentos motivam os licenciandos a persistir e enfrentar os desafios postos pela vida no decurso de uma licenciatura.

Os estudantes também se referem a *paciência* e *dedicação* como condições necessárias para a ministração das aulas, visto que o processo de aprendizagem não é uniforme para os discentes, ou seja, o conteúdo não é assimilado igualmente pelos discentes. Podemos observar nas justificativas abaixo:

Para formação inicial você precisa ter muita paciência porque você vai lidar com pessoas que vão ter uma assimilação totalmente diferente do que está sendo ensinado. Umas vão assimilar mais rápido que outras (Piano, 26 anos, 6º período).

A dedicação de partir de ambas as partes. O professor se dedica para ensinar e o aluno se dedica a aprender [...] Pois não adianta o professor se dedicar ao extremo e o aluno não ter vontade e intuito de aprender pois não adiantará (Oboé, 18 anos, 4º período).

Diferentemente dos resultados apontados por Silva (2013), que ao analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a formação do professor de matemática apontou que em um primeiro momento a expressão *dedicação* se encontrava inserida na categoria afetiva, ao analisar os dados que emergiram qualitativamente das entrevistas chega-se à conclusão de que a expressão era integrante da categoria cognitiva, posto que nas representações dos discentes a dedicação era um elemento necessário para a obtenção do conhecimento matemático.

Ao analisarmos o eixo inferior ao sistema central podemos verificar o alto poder de conectividade entre as expressões *educação* e *musicalização*. Ambas

são componentes das *categorias pedagógica e musical (disciplinar)*. Ao reportarmos ao referencial teórico demonstramos com fundamento nos estudos de Del Ben (2003a) e Bellochio (2016) que as dimensões que constituem a educação musical – pedagogia musical – estão entrelaçadas com disciplinas da pedagogia onde a educação se encontra situada. Os depoimentos dos participantes refletem a articulação entre a *educação e musicalização*:

Acredito em multiplicidade. Quando se fala em educação se fala em muitas outras coisas também. Mesmo você ensinando música você chega em muitos outros lugares, dentre eles a musicalização dos sujeitos como uma das componentes da educação musical (Contraíxo acústico, 40 anos, 8º período).

Compreendo a musicalização como uma das áreas da educação musical que leva o conhecimento musical para as pessoas (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

Todavia, ao nos debruçarmos sobre os depoimentos dos licenciandos matriculados no 3º período percebemos, em suas representações, a dissociação dos saberes disciplinares (ministrados nas disciplinas oferecidas no Departamento de Música) e os saberes pedagógicos (ministrados nas disciplinas oferecidas pelo Centro de Educação). Eis os depoimentos:

O CE termina que não se articulando com o Departamento de Música muito bem e fica uma lacuna entre aquelas disciplinas didática, fundamentos da educação, fundamentos psicológicos e as disciplinas que são necessariamente musicais que são do Departamento de Música (Teclado, 28 anos, 3º período).

A conexão com o CE é muito complicada para a Licenciatura em Música. Ela dificulta a execução do curso e, por sorte turmas tem algum ou outro professor ou disciplina que tenha valido a pena. A minha turma, por exemplo, se você for fazer uma entrevista dessa com a minha turma você vai ter quase que 100% das respostas que o CE poderia ter explodido que não iria fazer menor diferença (Viola, 23 anos, 3º período).

A importância da articulação desses saberes nas distintas esferas de atuação – campos de estágios – é percebida pelo discente do 7º período a partir

da oferta no 4º período das “cadeiras” de cunho prático (estágio supervisionado em ensino da música). Podemos verificar no discurso abaixo:

No início eu achei um pouco confuso, pois eram muitas informações para pouco tempo de quem chega. Não é esclarecido de forma transparente os diversos espaços de atuação do professor de música na sociedade (aplicações na nossa área). Por exemplo, as cursávamos algumas cadeiras no CE e tinha pouco dialogo do que a gente vivia no departamento de música e na nossa prática como docente. Então depois que vai passando o tempo a gente vai percebendo que se “aqueleas coisas” que a gente vê lá (CE) são importantes também, mas no início acaba sendo um pouco frustrante porque você se pergunta “o que vou fazer com isso, sabe?” e aí eu tive dificuldade de entender porque a gente fazia certas coisas que pareciam ser “chatas” mas eram importantes (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

Os resultados corroboram a investigação de Daenecke (2017), que teve por finalidade investigar como os licenciandos percebem a formação musical no curso de licenciatura em música em instituições do Rio Grande do Sul. Os partícipes revelaram a desarticulação entre as áreas musicais e pedagógicas presentes nos eixos de formação da instituição. Todavia, assim que cursavam os estágios supervisionados também no 4º período, a desconexão era modificada, consoante os discursos dos partícipes.

Os depoimentos também relatam a imprescindibilidade da presença do instrumento como aliado na inserção do universo musical, bem como as disciplinas específicas e aplicação métodos de ensino que priorizam o desenvolvimento técnico para o domínio instrumental e vocal. Observemos os depoimentos dos participantes no tocante aos termos *instrumento, percepção e metodologia*.

É um companheiro em todas os momentos na trajetória de minha formação inicial. É meu aliado em todas as horas (Teclado, 28 anos, 3º período).

Essencial na formação e trajetória do professor de música pois a inserção no universo musical se dá a partir do instrumento que pode ser o campo, violão, teclado e baixo (Contrabaixo acústico, 40 anos, 8º período).

Considero a metodologia como uma maneira como o indivíduo consegue aplicar determinado método no desenvolvimento técnico do

instrumento na execução de uma peça musical (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

A percepção musical é um elemento específico da nossa área. Para o professor é importante pois ele precisa saber ouvir o que o aluno está tocando para efetuar os ajustes e assim auxilia-lo na aprendizagem (Viola, 23 anos, 3º período).

Os depoimentos nos permitem inferir que as representações dos partícipes a respeito da categoria disciplinar estão alicerçadas na noção do *habitus conservatorial*. Essa perspectiva, conforme Pereira (2014), tem algumas características atreladas à instituição do conservatório que se materializa na constituição histórica dos currículos dos cursos superiores de música. Destacamos algumas características verificadas nos discursos dos licenciandos:

O desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal [...] a subordinação das matérias em função da prática [...] a distribuição do conhecimento musical em disciplinas como percepção, harmonia, contraponto, análise, prática musical (vocal e instrumental), história da música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

Apesar das modificações na estrutura curricular no que se refere à inserção das ênfases (prática instrumental, musicologia/etnomusicologia e prática composicional) a ser escolhida pelo discente e as disciplinas que englobam a música pernambucana, como abordamos na análise do perfil curricular, o curso nas representações dos estudantes ainda é voltado para a esfera erudita, como aponta o discurso do licenciando, a seguir:

O curso ainda é muito eurocêntrico – acho que a palavra seria essa. Atualmente o curso está um pouco mais flexível do que era há dez anos, por exemplo, tendo algumas cadeiras que englobam alguma coisa daqui do Estado (PE) como ritmos pernambucanos e oficinas de frevo, mas ainda o curso é algo voltado para o pessoal dessa atmosfera de atuação erudita. Pouco se engloba os músicos populares que são praticamente a grande maioria na licenciatura. Na minha turma todo mundo são músicos populares e um músico eruditó. Embora eu toque violoncelo eu sou do ramo popular (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Por fim ainda podemos observar à *categoria profissional – trabalho, mercado e realização*. As representações dos licenciandos a respeito da categoria agregam componentes vinculados à profissionalidade docente.

Sacristán (1995) concebe a profissionalidade como algo “específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.64). Em outros termos, a profissionalidade se configura como um dos enfoques da profissionalização que congrega elementos das competências – saberes e habilidades – da formação e exercício profissional docente atrelados às concepções de profissão e identidade docente, como afirmam Lüdke e Boing (2004).

Quanto aos termos *mercado* e *trabalho*, os estudantes expressam nos depoimentos o descontentamento em relação às oportunidades de trabalho e valorização profissional no decorrer da carreira docente que se inicia desde o acesso aos estágios e bolsas na formação inicial até a escassez de vagas depois de graduados(as). Vejamos as justificativas dos licenciandos com relação às expressões *mercado* e *trabalho*:

Algo muito complicado. Eu acredito que são poucas vagas formais de estágio e a gente termina dando aula particular, coisa sem vínculo (Viola, 23 anos, 3º período).

É pesado pois deveria ser plural, mas em nossa área está bem difícil. Por conta da falta de investimento do governo é muita gente formada para poucas vagas no mercado de trabalho (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Os estudantes reconhecem a diversidade dos espaços de atuação do professor especialista em música como também destacam nas justificativas a aprovação da Lei nº 13.278/16 do artigo 26 da Lei 9.394/96 – que institui a música como um dos componentes curriculares no tocante ao ensino de arte nas instituições de ensino públicas e privadas – como documento normativo que amplia a possibilidade de inserção no mercado de trabalho do professor de música.

Entretanto, devido à liberdade e autonomia conferidas aos sistemas educacionais em elaborar e executar as propostas pedagógicas" (BRASIL, 1996, Art.12, inc. I), os estudantes ainda verificam resquícios da atuação polivalente do professor de artes, como se verifica na fala a seguir:

Acredito que o mercado de trabalho seja meio escasso ainda apesar da aprovação da Lei nº 13.278/16, principalmente porque pode haver vagas em instituições públicas e privadas, mas a gente acaba dando aula de artes visuais, teatro, pintura, desenho artístico, enfim coisas para não fomos preparados na licenciatura (Flauta doce, 24 anos, 7º período).

CONCLUSÕES

Este artigo objetivou compreender o processo de formação inicial de professores de música com base na análise das representações sociais de formação compartilhadas pelos licenciandos em música da UFPE. Como categorias teóricas abordamos ainda na seção introdutória os estudos de Bellochio (2003) e (2016); Del Ben (2003a) e (2003b); Mateiro (2003) e Penna (2007), que tratam dos diferentes enfoques teórico-metológicos que envolvem o tema da formação de professores de música na literatura acadêmica, assim como os distintos espaços de atuação do educador musical e saberes disciplinares articulados a outros domínios do conhecimento, configurando assim a educação musical.

Adotamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici em 1961, e a Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem cognitivo-estrutural formalmente delineada pelo psicólogo francês Jean Claude-Abric para responder à indagação proposta pela pesquisa e por compreender que a teoria permite a apreensão dos significados socialmente elaborados e compartilhados, possibilitando a construção de uma realidade comum entre os indivíduos.

Os resultados revelam que as representações sociais dos estudantes se encontram alicerçadas em maior quantitativo na categoria *musical*, que

agrupa elementos específicos, ou seja, os saberes disciplinares da docência em música, acompanhada da *categoria pedagógica* onde estão inseridos elementos que refletem a multidisciplinaridade de sentidos que a formação inicial proporciona para a atuação nas dissemelhantes esferas de ensino. O núcleo central núcleo central é constituído pelas expressões *didática* e *amor* inseridos nas categorias pedagógica e afetiva. Tais elementos nas representações dos licenciandos se mostraram cruciais e articulados a partir do elemento afetivo presente na escolha da profissão e na superação das dificuldades impostas pela esfera acadêmica e o mercado de trabalho, como também na aquisição de ferramentas estratégicas na articulação e transmissão do conhecimento musicológico e pedagógico tendo como intuito o ensino-aprendizagem do discente.

Quanto aos elementos periféricos mais afastados do sistema central, destacamos a presença da *categoria profissional*. As representações dos licenciandos a respeito da categoria agregam componentes vinculados à profissionalidade docente. As representações dos discentes revelaram o descontentamento em relação às oportunidades de trabalho e valorização profissional no decorrer da carreira docente que se inicia desde o acesso aos estágios e bolsas na formação inicial até a escassez de vagas depois de graduados(as). E, por fim, os licenciandos, apesar de almejarem à docência na esfera musical, não estão se realizando profissionalmente devido às dificuldades que enfrentam – visto que a maioria atua no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**, Paris: PUF.
1994^a

- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques socialis y representaciones**. México: Filosofia y Cultura Contemporanea, 1994b.
- ABRIC, Jean-Claude. L' organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI Christian (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Delachaux et Niestlé, 1994c.
- ABRIC, Jean-Claude. L' approche strurale des représentations sociales: developments recentes. In: **Quarta Conferência Internacional sobre representações sociais**, Cidade do México, 1998.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. cap. 5, p. 57-73.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Arcides Guareshi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan/jun. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004: **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de**

Graduação em Música, Brasília, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para o uso do software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*)** Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Florianópolis, p. 1 -74, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 7 p. 76-82, 2003a.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p.7-28.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-186.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Editora UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p.1159 – 1180, set./dez. 2004.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 33-38, mar. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise de conteúdo. In: **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, p. 319-327.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jun. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. rev. e atual. Petropólis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (ed.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, p. 61-92, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; Maciel, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexão sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Cláudia Valéria Rosa da. **Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos em geografia**. 2020. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática: um estudo de representações sociais**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. Licenciatura em música: dilemas da formação docente frente às demandas da prática escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 168-188, jan./abr. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis:Vozes, 2010.



e-ISSN: 2177-8183

**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA ESPANHA EM SUAS REPRESENTAÇÕES CORPORAIS DIGITAIS**

**UNIVERSITY TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION COURSES IN SPAIN
IN THEIR DIGITAL CORPORAL REPRESENTATIONS**

**PROFESORES UNIVERSITARIOS DE CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
ESPAÑA EN SUS REPRESENTACIONES CORPORALES DIGITALES**

Ramon Missias-Moreira

ramon.missias@univasf.edu.br

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, Brasil.

Manuela Hasse

mhasse@fmh.ulisboa.pt

Doutora em Educação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa,

FMHUL.

Professora Associada Agregada da FMHUL, Portugal.

RESUMO

O cotidiano tem o sentido de fabricação e construção da realidade através das condições e interações sociais existentes em que muitas táticas, estratégias e recorte de si circulam e se entrecruzam na/em rede. A partir desse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as representações corporais no *facebook* de um grupo de professores de cursos de Educação Física da Espanha. O suporte da Teoria das Representações Sociais, assim como os estudos da Subjetividade, Cibercultura e as Pedagogias Corporais sustentam essa investigação qualitativa de cunho analítico. Participaram 4 professores do estudo que fizeram evocações de conteúdos por meio de questionário semiestruturado, diálogos no *Messenger* e imagens do perfil do *facebook*. Esses dados produzidos foram analisados com suporte da Técnica de Análise de Conteúdo. Ao olhar uma fotografia, não se vê necessariamente o que está inscrito, mas o que ela invoca. Muitas interpretações plurais são admissíveis, visto que as imagens podem ser entendidas para além de suas intencionalidades como espaço de diálogo e interação. Dentro das representações corporais no *facebook* elas precisam ser vistas das melhores formas e “nas” melhores formas, causar as melhores impressões, serem comentadas, desejadas, mas para isso precisam seduzir os olhos alheios, encantar para uma curtida. Esses corpos virtualizados não conseguem ficar no tédio e por isso eles são modificados rapidamente a cada clique intencional e isso renova as representações e suas

394

mensagens, suas histórias. Esse espetáculo tem uma programação rápida para começar, agitar, fazer barulho e depois se despedir da forma mais alegre e convidativa para uma próxima. Esse ciclo retroalimenta esse processo de espetacularização corporal com diversos intuios, mas podemos assegurar que independente de quais sejam os objetivos iniciais e os que se modificam no “entre”, sempre acontecem aprendizagens. São dois territórios contínuos de aprendizagem: o corpo individual e o corpo coletivo (*o facebook*).

Palavras-chave: Representações sociais. Representações corporais. Cibercultura e educação. Professores universitários de Educação Física. Subjetividade.

ABSTRACT

Daily life has the sense of fabrication and construction of reality through the existing conditions and social interactions in which many tactics, strategies and self-cutting circulate and intertwine in/in the network. From this context, the objective of this research was to analyze the body representations on facebook of a group of teachers of Physical Education courses in Spain. The support of the Theory of Social Representations, as well as the studies of Subjectivity, Cyberspace and Body Pedagogies support this qualitative investigation of an analytical nature. Four teachers participated in the study, who evoked content through a semi-structured questionnaire, conversations on Messenger and facebook profile images. These data produced were analyzed with the support of the Content Analysis Technique. When looking at a photograph, one does not necessarily see what is inscribed, but what it invokes. Many plural interpretations are admissible, since the images can be understood beyond their intentions as a space for dialogue and interaction. Within the body representations on facebook they need to be seen in the best ways and “in” the best ways, to make the best impressions, to be commented on, desired, but for that they need to seduce the eyes of others, enchant for a like. These virtualized bodies can't stay bored and that's why they are quickly modified with each intentional click and this renews the representations and their messages, their stories. This show has a quick schedule to start, stir, make noise and then say goodbye in the most cheerful and inviting way to the next one. This cycle feeds back this process of body spectacularization with different purposes, but we can assure that regardless of what the initial goals are and those that change in the “between”, learning always takes place. There are two continuous learning territories: the individual body and the collective body (*facebook*).

Keywords: Social representations. Body representations. Cyberspace and education. University professors of Physical Education. Subjectivity.

RESUMEN

La vida cotidiana tiene el sentido de fabricación y construcción de la realidad a través de las condiciones existentes y de las interacciones sociales en las que circulan y se entrecruzan en la red muchas tácticas, estrategias y autocortes. A partir de este contexto, el objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones corporales en facebook de un grupo de profesores de cursos de Educación Física en España. El apoyo de la Teoría de las Representaciones Sociales, así como los estudios de Subjetividad, Cibercultura y Pedagogías del Cuerpo sustentan esta investigación cualitativa de carácter analítico. Participaron del estudio cuatro docentes, quienes evocaron contenidos a través de un cuestionario semiestructurado, conversaciones en Messenger e imágenes de perfil de facebook, estos datos producidos fueron analizados con el apoyo de la Técnica de Análisis de Contenido. Al mirar una fotografía, uno no necesariamente ve lo que está inscrito, sino lo que invoca. Son admisibles muchas interpretaciones plurales, ya que las imágenes pueden entenderse más allá de sus intenciones como un espacio de diálogo e interacción. Dentro de las representaciones corporales en facebook necesitan ser vistas de las mejores formas y “en” las mejores formas, causar las mejores impresiones, ser comentadas, deseadas, pero para eso necesitan seducir la mirada de los demás, encantar para similar. Estos cuerpos virtualizados no pueden quedarse aburridos y por eso se modifican rápidamente con cada clic intencional y esto renueva las representaciones y sus mensajes, sus historias. Este espectáculo tiene una programación rápida para empezar, revolver, hacer ruido y luego despedirse de la manera más alegre y sugerente del siguiente. Este ciclo retroalimenta este proceso de espectacularización corporal con distintas finalidades, pero podemos asegurar que independientemente de cuáles sean los objetivos iniciales y los que cambien en el “entre”, siempre se produce un aprendizaje. Hay dos territorios de aprendizaje continuo: el cuerpo individual y el cuerpo colectivo (facebook).

Palabras clave: Representaciones sociales. Representaciones corporales. Cibercultura y educación. Profesores universitarios de Educación Física. Subjetividad.

INTRODUÇÃO

Pensar em rede significa refletir sobre a multiplicidade e a multidimensionalidade de valores, pontos e culturas. Nessa formatação da sociedade em rede, as mudanças das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) produzem uma reconfiguração e reestruturação das práticas, sendo essas tecnologias simultaneamente operadoras na

reconfiguração das instituições e práticas sociais, e estimuladoras, catalisadoras e também produtos de transformações mais amplas. Não possuem um mero papel, função ou valor instrumental, vai além desse fator imediatista, pois reestrutura as relações.

Nas distintas etapas da história, se pode reconhecer que há um entrelaçamento complexo entre o próprio desenvolvimento e a construção dos sistemas sociais (GIDDENS, 2002), relações estas que se evidenciam desafiadoras com a crescente e acelerada massificação das tecnologias digitais em nível mundial. O entrelaçamento das modificações sociais, culturais, técnicas e relacionais do cotidiano pode ser focalizado nesse novo cenário de interações que são mediadas pelas redes sociais, essa realidade amplia as possibilidades de novos modos de produção, construção e apropriação de conhecimentos e sentidos sobre os atos, sobre si, sobre as relações, sobre as ações e sobre as interações sociais.

Essas construções subjetivas também são temporárias, porque vamos nos (re)constituindo diariamente, moldando as identidades, onde Bauman (2013) utiliza o adjetivo “líquido” como definidor da contemporaneidade, focalizando a característica fluida das coisas e os movimentos com que os elos sociais e as subjetividades são constituídas. As fronteiras não são impermeáveis, os laços não são tão firmes, existe um culto à espetacularização e à exibição, o que talvez gere este contínuo fluxo do aparecer no *facebook*. Para um melhor entendimento, as subjetividades contemporâneas estão aqui sendo compreendidas como a atualização das possibilidades, a possibilidade de o ser poder acontecer e a possibilidade de devir.

Entendemos o *Facebook* como parte de uma Pedagogia Cultural (PARAÍSO, 2001) que, de modo mais ampliado, possui pedagogias estruturais para os indivíduos contemporâneos vez que nos ensina procedimentos, atitudes, comportamentos, valores considerados desejáveis, por meio de distintos artefatos, como a música, a televisão, o filme, a literatura, o cinema, a moda, a publicidade, a *internet*, as redes sociais, dentre outros, que possibilitam o

desenvolvimento da criatividade e permitem processos de ensino e aprendizagem.

Essa rede social assim como a escola são espaços sociais onde múltiplas personalidades se encontram. Os professores com suas singularidades construídas nas vivências em seus bairros, nos grupos sociais dos quais fazem parte, em seus grupos de pesquisa e em suas universidades, caminham nestes ambientes com variados modos de ser, estar, aparecer, se comportar e se relacionar. Observar esses professores na rede em suas diferentes experiências do cotidiano e, mais do que isso ouvi-los e dialogar com os mesmos, seguramente nos proporcionou seguir trilhas inusitadas e houve desvelamentos de significações e sentidos sobre as práticas socializadoras que são próprias e específicas de um fazer contemporâneo. Entendemos o cotidiano no sentido de fabricação e construção da realidade através das condições e interações sociais existentes em que muitas táticas, estratégias e recorte de si circulam e se entrecruzam na/em rede.

A partir desse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as representações corporais no *facebook* de um grupo de professores de cursos de Educação Física da Espanha.

MÉTODO

A metodologia adotada para a realização deste estudo é de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), com abordagem de cunho descritivo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012), analítico (mas não reducionista), e exploratório (MARCONI; LAKATOS, 2010). O *facebook* se constitui como *lócus* da pesquisa, acreditando nesse espaço como uma das possibilidades de se produzir conhecimento científico, por ser esse lugar propício para as performances interacionais sociais contemporâneas é que o delimitamos como campo empírico para desenvolvimento desta pesquisa. A escolha pela orientação qualitativa se dá pela singularidade do objeto de pesquisa e dos participantes deste estudo, visto que esses professores universitários fazem

parte de um movimento dinâmico de transformação constante, que imprime nesses sujeitos as várias possibilidades do Eu, constituindo-se fluidos (BAUMAN, 2013), móveis e instáveis.

Os critérios estabelecidos para seleção dos participantes da pesquisa foram: estar professor do curso de graduação em Educação Física de alguma Universidade ou Instituição de ensino superior da Espanha; e, por necessidade da pesquisa, estar “amigo” do autor da pesquisa no *facebook*, sendo que esse critério se estabeleceu para se ter acesso às informações postadas pelos mesmos. Durante o desenvolvimento da pesquisa (2013-2017) existiam 7 professores universitários de cursos de Educação Física da Espanha ligados ao *facebook* do autor, desse modo, a produção dos dados foi iniciada com esse número de usuários tendo consciência que poderia diminuir ou aumentar a qualquer momento do desenvolvimento da investigação. Vale ressaltar que destes participantes, 5 são homens e apenas 2 são mulheres. No entanto, após o contato inicial através do *Messenger* do *facebook* e encaminhamento de carta-convite e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) todos aceitaram participar do estudo. Desses, apenas 4 devolveram o questionário preenchido e foram, portanto, os participantes da pesquisa. Foram professores universitários da região norte da Espanha, conhecida como Galícia, sendo os mesmos docentes da Universidade da Corunha (UDC – Dr. José Soidán), Universidade de Santiago de Compostela (USC – Dr. Kristyan Abelairas), Universidade de Sevilla (US – Dra. Nuria Castro-Lemus) e Universidade de Vigo (UVigo – Dr. Víctor Arufe Giráldez).

Para a construção dos dados foi utilizada a combinação de alguns instrumentos de coleta e produção de dados, entendendo que eles se completam e complementam. Dessa forma, a partir de uma triangulação metodológica, analisamos pela Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) as fotografias postadas no álbum “fotos do perfil” do *facebook*, as legendas dessas fotografias e as interações discursivas entre os professores pesquisados e seus interlocutores. Também levamos em consideração os dados coletados e

produzidos por meio de um questionário semiestruturado e dos diálogos estabelecidos com os participantes através do *Messenger*. É importante salientar que este estudo possui inspirações da netnografia (MOSCOVICI, 2006; KOZINETS, 2015), com a intenção inclusive de contribuir com novas formas de produção de conhecimentos, de pesquisas e de novos conceitos.

Muitos dilemas são gerados sobre o conceito e definição do que vem a ser de domínio privado e de domínio público nas redes sociais. Dessa maneira, as ideias, informações, perguntas, fotografias, vídeos, áudios e discursos disponibilizados nas páginas pessoais seriam informações públicas? Angela Garcia et al. (2009) sinalizam que a *internet* não é um “espaço” físico e que o fato do domínio está relacionado à acessibilidade a informação. Nessa perspectiva, se a informação está acessível ela seria pública. Considerando essas duas possibilidades, optamos por informar aos professores convidados sobre a pesquisa como aponta a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) e enviamos via *Messenger* o TCLE aos mesmos. Justamente por isso, os nomes que aqui aparecem não são fictícios, são reais.

Esse artigo é um pequeno recorte oriundo da tese de doutorado “Representações corporais de professores universitários de Educação Física no *Facebook*” apresentada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, em julho de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção deste artigo também tece interpretações construídas a partir da análise de conteúdo dos dados que foram produzidos. A dimensão da linguagem que aqui se ancora, como discurso verbal escrito, os risos nos comentários, as interações simbólicas, as condutas, as curtidas, as postagens e os compartilhamentos, ultrapassam o aspecto formal da comunicação entre o homem e o mundo, pois todas são ferramentas de comunicabilidade das representações que não se limitam ao discurso manifesto. Essas análises, portanto, compõem um exercício de aproximação aos conteúdos das

representações corporais, com apporte teórico e analítico da TRS (MOSCOVICI, 2012), bem como as suas condições de produção. Quando compreendemos que as representações sociais organizam-se como um saber prático, assumimos também, conforme diz Jodelet (2001) a impossibilidade de apreendê-las sem considerar as outras que se lhe associam.

Considerando estes pressupostos teórico-metodológicos adotados neste estudo cabe analisar as subjetividades produzidas pelas fotografias publicizadas nos perfis do *facebook* dos professores universitários de cursos de Educação Física da Espanha como uma forma de perceber similitudes e distanciamentos entre as maneiras de aparecer na rede, que contribuem para a construção das representações corporais dos participantes pesquisados.

E, neste ponto, se sobressaem algumas ponderações e características desses docentes necessariamente partir da observação dos movimentos fotográficos e interacionais de seus perfis, pois este perfil que indica quem é essa pessoa, os caminhos que são percorridos, as associações que são feitas, o que é curtido, o que é compartilhado, quem são seus amigos e como acontece a sua ação, atuação e existência docente neste ciberespaço.

Ao olhar uma fotografia, não se vê necessariamente o que está inscrito, mas o que ela invoca. As imagens analisadas a seguir foram retiradas do perfil do *facebook* dos pesquisados. Vale lembrar que muitas leituras podem ser feitas a partir das narrativas imagéticas e interpretações plurais são admissíveis, visto que as imagens podem ser entendidas para além de suas intencionalidades como espaço de diálogo e interação. Some-se a isto, as fotografias são marcadas por diversas temporalidades, em dissemelhantes fluxos de tempo, como o tempo da produção e o da recepção. É nesse sentido que estas análises vão rumar.

REPRESENTAÇÕES CORPORAIS IMAGÉTICAS DOS EUS: GUAPA, GUAPO, GUAPOOOOS...

Vamos se constituindo de maneira híbrida em “quem nós podemos nos

tornar, como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios" (HALL, 2014, p. 109). O mesmo autor, complementa argumentando que os atos exibidos no que ele chama de arena global mediada, são "visíveis, observáveis e testemunhadas simultaneamente e repetidamente por milhões de espectadores ao redor do mundo" (p. 132). Os espetáculos são direcionados pelas variadas performances corporais em rede que ganham rumos incontroláveis por conta da *internet*.

Essa imagem fotográfica (Figura 1) publicada em 22 de setembro de 2016 mostra o Professor Doutor José Luis García Soidán, Espanhol, como um viajante, reverenciador da natureza e também apreciador das façanhas imagéticas e fotográficas.

Figura 1: Fotografia do perfil de José Soidán no facebook.



Fonte: <https://goo.gl/swLWQb>

A imagem (Fotografia 1) está sem legenda, mas o primeiro comentário é do próprio José informando que está saindo de sua zona de conforto e que se

encontra no jardim botânico da Universidade de Utrecht na Holanda. Compartilhando esse momento satisfatório no ritmo do aspecto turístico do lazer. Esse jardim fica em Doorn, distrito de Utrecht, e é mundialmente conhecido pelas suas árvores coníferas e também de outras espécies. É um arboreto convidativo para passeios individuais e em grupos, levando o homem a um maior contato, apreciação e respeito pela natureza.

A presença de uma câmera profissional sob o seu domínio, indica que ele é um apreciador dos cliques e tem uma visão diferenciada do mundo, utilizando para além das lentes. Ao lado de José Soidán, encontra-se um pôster com informações sobre borboletas. E seu interlocutor Manoel Garrido Casal susurra: “Em idioma alemão é complicado...”, e realmente dificulta o entendimento para quem não possui nenhuma noção sobre este idioma. Outro amigo, bem animado, chega e lança: “Me guardo para cuando nos veamos el comentario jocoso”, que significa, fico aguardando para quando nos encontrarmos fazer um comentário extrovertido, demonstrando intimidade, inclusive, fora da realidade virtual. Assim como o virtual é real e não deslocado de sua existência, essas interações simbólicas sociais acontecem tanto na esfera pública digital quanto nos encontros físicos e pessoais, onde novas subjetividades e outras representações sociais são produzidas.

Existe o pressuposto de que a sabedoria, os conhecimentos e a experiência acumuladas são alguns dos benefícios de que as pessoas com mais idade podem se aproveitar para alcançar o respeito e um reconhecimento perante determinados grupos de pertença dos quais se faça parte. No meio social da comunidade acadêmica de Educação Física essas características, advindas da maturidade cronológica, geram maior credibilidade ao atuar na profissão docente, quando se compara ao seu início de carreira (SILVA; LÜDORF, 2010), vivendo com muito gozo essa fase da profissão docente.

A relação estabelecida entre o envelhecimento e o aprender constantemente, processos que também estão ligados à condição do ser docente, direcionam para qualidade na produção. Essa confiabilidade e prestígio

advindo da carreira construída gera visibilidade nas redes e volatilidade deste corpo pelos espaços acadêmicos como é possível ser visto na figura 2.

Figura 2: Fotografia do perfil de José Soidán no *facebook*.



Fonte: <https://goo.gl/cxcd16>

O professor José Soidán aparece em uma mesa redonda de um congresso em Pontevedra (Figura 2). Sua imposição corporal demonstra autoridade e confiança, e é interessante notar nessa imagem a frase “convertemos paixão em resultados”, nos mostrando que os processos e os resultados conquistados são fruto da inclinação científica a partir da Cultura Corporal de Movimento, já que a paixão, neste caso, pode ser entendida como o amor à profissão.

Várias representações corporais se apresentam através dessas imagens docentes, constituindo uma verdadeira polissemia corporal. Existe uma transformação tecnológica do estatuto do corpo, que diz respeito a uma mudança ontológica, e todos os seres humanos passam a ser uma informação codificada. A ruptura desses códigos é que possibilita a manipulação da forma de ser de todas as pessoas, tornando-se possível de transformações, não apenas pelas

intervenções midiáticas e tecnológicas, mas pelas possibilidades cujas atualizações dependem das interpelações estabelecidas pelo indivíduo consigo mesmo e com o ambiente que o rodeia (LE BRETON, 2012).

Nessas modificações, a partir da cultura digital, os professores universitários que participaram desta pesquisa são influenciados e influenciam a partir de suas narrativas pessoais geradas no *facebook*, produzindo novas formas de relação e elo entre os indivíduos. Essa visão que lê, que curte, que percebe, que problematiza e que compartilha variados modos de leitura, proporciona a possibilidade de vivenciar um novo corpo, um corpo do devir, plugado e conectado, com distintos Eus na rede, onde cada imagem quer ser palavra e vice-versa, tornando-se uma tela muito mais ampliada a interpretação.

Figura 3: Fotografia do perfil de José Soidán no *facebook*.



Fonte: <https://goo.gl/U8SK13>

Essa fotografia (Figura 3) publicada em 17 de junho de 2015 é bem interessante do ponto de vista corporal e temporal, na medida em que se vê o professor José Soidán todo agasalhado com uma expressão facial leve, indicando que é um lugar frio mas que está lhe proporcionando momentos de

distração, conhecimentos e encantos. Ao fundo, percebemos que existe um Museu com uma arquitetura impressionante, nessa cidade histórica de Gouda, na Holanda, que nasceu por volta do século XIII. Através dessa imagem podemos sugerir que o professor em questão é um grande apreciador da Holanda, vez que sua primeira fotografia analisada foi tirada também na Holanda, porém em 2016 e na cidade de Utrecht.

Em nossa sociedade, o conceito sobre ser saudável tem sido comumente associado, de uma forma bem direta ou através da subjetividade lida nas entrelinhas, aos predicados de juventude, beleza e boa forma, que levam o indivíduo a “imaginar, a diagramar, a fantasiar determinadas existências corporais, nas formas de sonhar e de desejar que proponha” (SANTAELLA, 2008a, p. 150). Este *modus operandi* de ser saudável inclui algumas práticas, dentre elas: cuidar do corpo por meio do equilíbrio alimentar, da atividade física, da sexualidade, do sono e da aparência (DE PAULA, 2015). Sobre isso, o professor José argumenta “mi cuerpo es el de una persona madura, tranquila, que hace deporte, y así son las imágenes de mi cuerpo que incluyo en las redes sociales”, essas características evidenciam, portanto, que o desejo não é meramente pessoal, ele transpassa e se configura como social, pois precisa atender aos interesses da sociedade.

Nesse sentido, impressiona a jovialidade, a vitalidade e a virilidade demonstrada pelo professor em suas imagens corporais (Figura 4), o que é também reforçado novamente pelo comentário de seu amigo Tensi Graupera na figura 3: “Te mantienes como um chaval!!”, que quer dizer, você se mantém como um rapaz!!; e, outro comentário que contribui com a constituição do Eu deste professor é o da portuguesa Ana Paula Brito que o elogia dizendo: “Um charme, Professor!! Beijinho”. Há uma retribuição de José Soidán e ele responde a todos sinalizando um abraço mesmo que distante geograficamente, esse é o sentido produzido por ele. Pela sua formação em Medicina e Cirurgia, assim como os outros professores graduados na área específica da Educação Física ou Ciências da Atividade e Esporte, José tem uma grande noção de cuidado de si

e preparação para a velhice que inicia ao se ocupar laboralmente ainda na juventude e possui seu ápice na maturidade. Essa linguagem utilizada pelo Doutor José Soidán seja através dos textos escritos e visuais, dá consistência aos relevos próprios de sua singularidade.

Nesse processo, com as distintas perspectivas proporcionadas pela experimentação poética visual, se ampliam as redes de preensões com o mundo permitindo formas de agrupar uma multiplicidade da qual não se daria conta em outra circunstância. A partir dessas trocas simbólicas no *facebook*, podemos notar que essas fotografias publicadas no perfil produzem um entrelaçamento entre as imagens idealizadas, as rápidas subjetividades produzidas pelos docentes e a construção de conhecimentos que fortalecem os corpos, como se observa nas seguintes unidades de análise:

“La representación del cuerpo no solo es La percepción [...] y si em alguna medida expongo ciertas fotografías o realizo algún tipo de comentario respecto al cuerpo es porque ahí está mi concepción de lo que debería ser El cuerpo” (Nuria).

“[...] y en situaciones variadas, dando así información sobre su físico y sus preferencias personales y profesionales” (José Soidan). “Acho que projecto a minha imagen real, não tenho dupla personalidade, o que eu sou na vida real, sou também no *facebook*” (Víctor).

Os próprios professores deixam claro nestas representações sociais que a produção de conteúdos nestas performances interacionais dentro da rede social *facebook* reverberam na constituição de seus modos de ser. Eles expõem suas ideias, gostos, ações, pensamentos, etc. Dessa forma, um se constrói no outro e quem vê tem seu corpo transformado em imagem. É destas possibilidades de atrelamento, dos jogos das fotografias pregnantes, corpos em imagens e imagens em corpos que pensamos os modos de construção das borbulhantes subjetividades na contemporaneidade. Na cultura digital, onde só sobrevive quem é notado, a promoção de si ganha destaque no *facebook*.

Denise Jodelet (2000) pondera sobre a linguagem, a pedagogia e a representação corporal como princípio que possibilita conhecer aspectos

internos e subjetivos do outro, dentre os quais: as emoções, os sentimentos, as intenções, tudo isso a partir de uma leitura visual e não verbal. Essa autora anora-se na hipótese de que existe uma expressão psíquica das emoções que possuem características universais, que traduzidas para o corpo são capazes de produzirem emoções correspondentes nos outros. Para, além disso, a imagem corporal oferta um quadro para análise dos processos de avaliar outras pessoas, retendo a atenção de um observador, que como se utilizasse a tecla zoom de máquinas que fazem fotografias, faz uma leitura automática do outro, formando julgamentos e pensamentos diretos pelo processo de percepção e também a partir das experiências vividas.

Deste modo, Jodelet et al. (1982) afirmam que a imagem exterior sobre o corpo surge como mediadora do lugar social onde o sujeito está inserido. É nesse sentido que as representações sociais se empoderam como importantes na construção de maneiras coletivas de viver e conceber os corpos virtualizados, mediando à difusão de determinados pensamentos e comportamentos, além do conhecimento de si e do outro a partir dessas relações.

Nesse ínterim, podemos perceber que a vida tem se estruturado e se organizado a partir da cultura digital (LÉVY, 1996), servindo essa como um meio de transmissão de conhecimentos e de educação constante. Essas tecnologias digitais têm ocupado um papel central nas profundas transformações que estão ocorrendo em todas as dimensões da vida social (RECUERO, 2012). Dentro desta perspectiva, a rede não determina a forma como o receptor decodifica a realidade, mas é este receptor que atribui cognições, sentidos à mensagem a partir de seu arcabouço cultural e repertório de aprendizagens, na busca de signos convergentes com suas experiências de vida.

Viver é escrever um rascunho, é entrar em cena sem ensaiar, já vivendo e experimentando situações provisórias e inusitadas. Ninguém possui um roteiro formado da vida, nossas escolhas do dia a dia vão neste ritmo direcionando o nosso destino. A imagem avatarizada vista como um tipo de corpo em curso designa uma representação corporal digital para assegurar uma presença

corporificada e personificada no ciberespaço. A partir dessa concepção, se pode criar ou construir a imagem (corpo) que Eu quero a partir de meus desejos ou para uma adequação a determinados grupos de pertença dentro e fora do facebook.

Figura 5: Fotografia do perfil de Víctor Arufe Giráldez no facebook.



Fonte: <https://goo.gl/Q1olj7>

O professor doutor Víctor Arufe (Figura 5) revela um olhar alegre e encantador que chama a atenção pela exuberância de sua cor e pela expressividade que transmite através dele. É notório que existe uma publicização e foco no Eu nesta imagem, na medida em que, até a paisagem natural atrás do professor aparece turva, sem foco. Como se nota em seu perfil do facebook, Víctor é um amante das imagens e do ato de fotografar, como afirma neste trecho de nosso diálogo no *Messenger*, dizendo que é “*como fotógrafo aficionado*”. Portanto, seria um engano pensar que estas fotografias com características centrais de rosto desses professores sejam sem preocupação com a composição de sua forma e também com sua estética. Como observamos no decorrer dessa discussão, várias representações corporais expostas através da narração fotográfica foram articuladas, previamente

pensadas, editadas e outras vezes refeitas. Em todas essas ações houve uma idealização e preocupação mínima com os corpos considerados perfeitos.

Víctor também nos revela que “gosto que as persoas *compartan* e *comenten* se gostan ou nao gostan”. Os amigos de professor Víctor sentiram-se tocados com essa imagem (Figura 5) e fizeram os seguintes comentários: Joé, qué guapo, doctor! // Esta foto es de cuando eras joven?? Je.je // Ollazos!!!! // Com esa foto te calle ron unos años más // Cuñado guapooooo!!! // Que ojos tán bonitos 😊😊😊😊 // Guapo my brother ains // Muy guapo Víctor! 😊 // Saludos y de taconazo (sr Víctor) // very nice Picture, pretty man//. Recebendo uma positiva, forte e descontraída impressão por seus pares, sendo a maioria dos sentidos produzidos relacionados à beleza de Víctor. Outra incursão social é feita por seu amigo ao comentar:

Figura 6: Comentário realizado na fotografia (Figura 5) de Víctor Arufe Giráldez.



Este comentário denota que este amigo de Víctor teve um *punctum* com conotação sensual, ao dizer que o professor está todo feito um símbolo sexy, e esse encantamento pode ter sido o de muitas outras pessoas na rede, que pode ir conquistando fãs e seguidores não apenas pela sua competência técnica, docente, atlética, empreendedora e gestora, mas também, pela sua aparência estética.

Figura 7: Fotografia do perfil de Víctor Arufe Giráldez no *facebook*.



Fonte: <https://goo.gl/a2AIER>

Esta outra imagem (Figura 7) apresenta a representação corporal com evidência na face e nos acessórios glamourosos utilizados por Víctor. Novamente surgem comentários que brincam, elogiam e ressaltam os olhos e a beleza deste professor. O próprio Víctor possui uma representação positiva e autoestima sobre seu corpo, quando diz “acho que tenho um corpo atlético por mor de muitos anos de prática de atletismo de competição, sou delgado mais algo fibroso. A minha principal preocupação é ter um corpo saudável, com saúde”.

Ao apreendermos que o professor possui essa representação social sobre seu corpo, com consciência de atributos físicos bem desenvolvidos em decorrência de suas vivências com o esporte de rendimento, podemos inferir que a constituição de suas imagens que estão no perfil também ressalta com facilidade essas características. Pela nossa impressão não chega a ser uma expressão narcísica, pois este participante é o que possui a rede social *facebook* há mais tempo, já é uma década de uso, entretanto possui apenas dez fotografias no álbum de fotos do perfil. Nesse sentido, o próprio professor Víctor argumenta que não é narcisista e que publica muitas fotografias em sua linha do

tempo, mas que geralmente não são imagens de seu corpo, são imagens gerais que fazem parte de suas narrativas pessoais e explicitam suas representações corporais como vemos nesse relato “Eu nao suelo expor coisas do meu corpo, as veces publico alguma fotografía do meu can, mais em geral sao fotos de coisas, paisajems, etc. Nao gosto de ser moi egocentrista e narcisista”.

Sibilia (2008) destaca que toda obra é autobiográfica e que a escrita só pode surgir das experiências pessoais do autor. A partir dessas concepções, podemos argumentar que quem expressa, cria, exterioriza, evidencia rasgos de sua própria identidade, de seu ser e quem compartilha de alguma maneira está expressando algo do que é, parte de sua subjetividade. Ampliando os sentidos, Moscovici (2015) aponta que mais necessário que saber a origem e como se constitui determinada representação é compreender qual a sua função dentro da sociedade. Buscando este entendimento, Camargo, Justo e Alves (2011) ao pesquisarem as funções sociais e as representações sociais em relação ao corpo, numa comparação geracional, perceberam que este organismo natural se constitui através das representações individuais e sociais e podem ser modificadas sempre que os indivíduos sentem, percebem, utilizam e transformam o seu corpo.

O corpo invadido pelas tecnologias digitais nasce como um novo molde de flexibilidade, capacidades comunicativas, sensibilidade e inteligência. Na cibercultura o corpo virtual encontra-se presente nas narrativas que os professores universitários produzem, não apenas como espectadores, mas como sujeitos ativos no processo, que produz a imagem, que contempla, que participa, que interage e que produz conhecimento. A estes indivíduos é permitido a corporificação de muitas subjetividades produzidas no universo virtual, nessas idas e vindas entre esses sujeitos desejantes, constrói-se a ideia de que o corpo é um receptor e produtor de subjetividades, tornando-se uma rede de signos (DAOLIO, 2011) e um sintoma da cultura (SANTAEILLA, 2008b).

De todos os participantes, o Doutor Kristyan Abelairas Gómez, professor da Universidade de Santiago de Compostela e que também é o docente mais

jovem da pesquisa, é o que possui maior quantidade de fotografias que realçam o mesmo tema em duplicidade. Foi relativamente comum observar que de suas onze fotografias do perfil, mais da metade estão relacionadas à sua atuação com os primeiros socorros aquáticos, seja como socorrista, professor ou instrutor desta prática (Figura 8). Não se trata de uma questão de autoplagio, pois na perspectiva de Soulages (2010, p. 222), no que diz respeito ao paradoxo de ter determinada compreensão e estilo fotográfico, “[...] quando existe pode induzir a uma repetição, e quando não existe, a obra é imperfeita”.

Figura 8: Fotografias publicadas no perfil de Kristyán Gómez no *facebook*.



Fonte: <https://goo.gl/WS2v0e>

Essa reincidência temática não cria uma repetição monótona e sem criatividade, mas do contrário, cada vez que estas narrativas são compartilhadas

surgem comentários carregados de novas cargas simbólicas, subjetivas e interpretativas. Essa ação indica esse elo com “investimentos estritamente individuais”, porém potencializados através/pelo do consumo do outro também conectado e seguindo através da procura do destaque social, com foco profissional, em seu *facebook*. Para as pesquisadoras Kirst e Fonseca (2010) as pessoas tentam projetar imagens de si que sejam consistentes com as normas e com os papéis que elas ocupam em um contexto social particular, bem como buscam se apresentar de acordo com seus objetivos e motivações.

É desvelado pelo professor Kristyan Gómez que existe uma preocupação com os preceitos de beleza ao postar essas imagens quando ele argumenta “si, em função dos cânones de beleza”. Desse modo, a relação contemporânea que se tem com as imagens, especificamente a fotografia, modificou a própria forma de experimentar o presente e legitimar as vivências pelas quais se passa. De imagens produzidas por satélites, *drones* ou *selfies*, a narrativa fotográfica veio manter aquele resquício de desejo do homem em reduzir ou maneirar a velocidade dessa efemeridade ou mesmo “parar” o tempo, recortando um aspecto da realidade de dado momento, conservando uma memória, mas não para deixá-la estática, transformada em física e guardada em álbuns tradicionais.

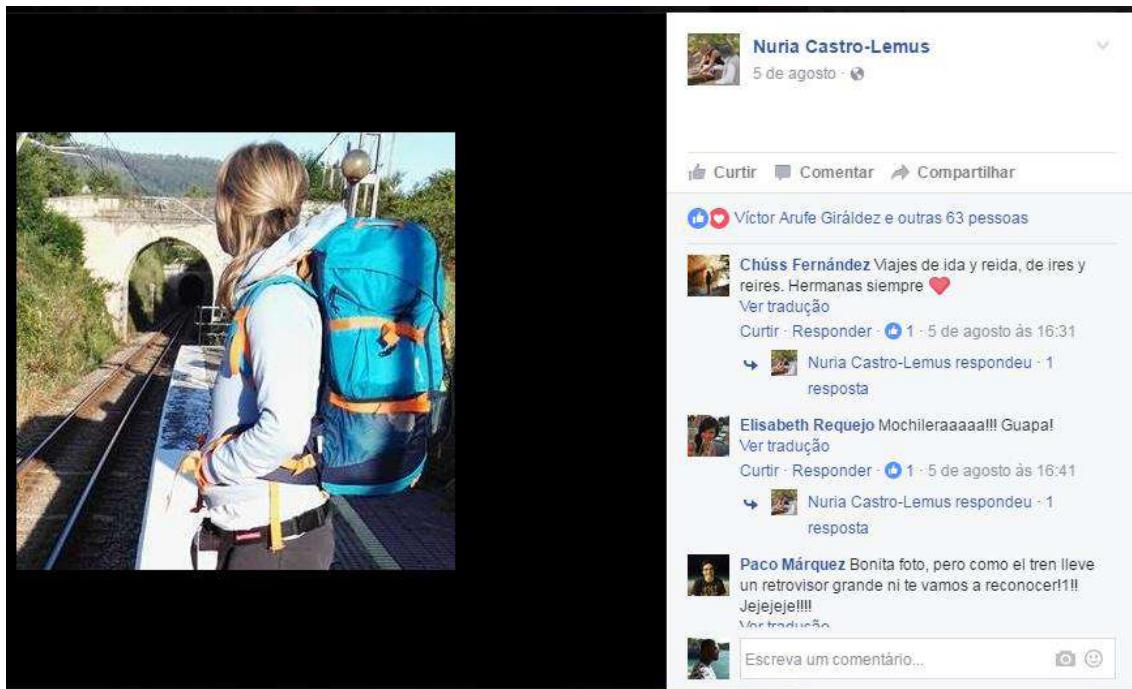
Pelo contrário, a foto sustenta a fixação das experiências, em tempo que, acentua sobre ela os sentidos, a força e a intensidade, dando a entender que não satisfaz apenas vivenciar as situações, faz-se necessário compartilhar no *facebook* cada desejo e experiência. Essa vida privada só tem sentido se for concomitantemente publicizada, pois não depende apenas das possibilidades dos encontros físicos, de forma inquietante ela necessita ganhar rumos, rotas, itinerários, “vida própria”. De acordo Canevacci (2001, p. 75) “o eu não é mais limitado pela epiderme individual, como na psicologia freudiana, mas prossegue ao longo dos canais onde viaja a informação – nesse caso, a performance”.

Refletir as subjetividades corporais produzidas através das imagens fotográficas permite pensar o mundo como uma esfera movimentada e o indivíduo como dobra dessa esfera (mundo). De forma que, o mais intrigante é

como o indivíduo se produz e se constrói perante a sociedade, frente às muitas imagens, como consegue encontrar espaço para acomodar a si mesmo?

Por sua vez, a docente Nuria Castro-Lemus, que trabalha centralmente com a disciplina Expressão Corporal, foi uma pessoa que também se revelou com uma tímida movimentação no *facebook* no que diz respeito à publicização de fotografias no álbum fotos do perfil, vez que possui apenas 4 imagens. A partir dessa constatação, poderíamos nos arriscar e dizer que está professora está segura e bem resolvida quanto à sua representação corporal? Nuria se apresenta como uma verdadeira viajante que gosta de aproveitar a vida e os momentos (Figura 9), além de demonstrar sua atuação na docência (Figura 11), no feminismo e na pesquisa, inclusive em outras áreas paralelas que não possuem relação direta com a Educação Física.

Figura 9: Fotografia publicada no perfil de Nuria Castro-Lemus no *facebook*.



Fonte: <https://goo.gl/N9kN2Y>

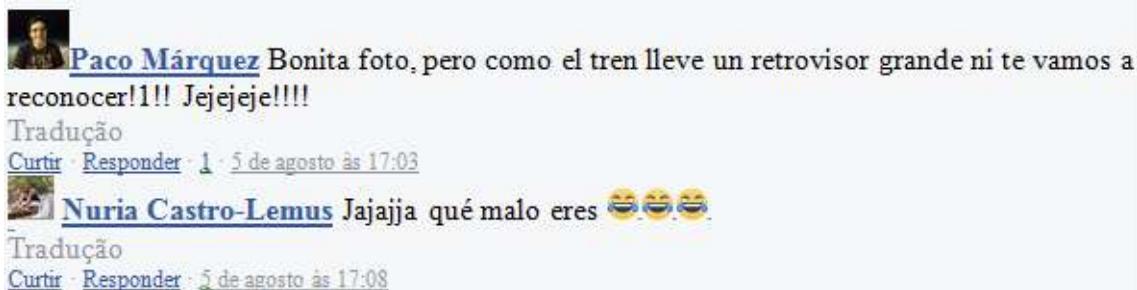
Essa é uma fotografia (Figura 9) em que aparece parte do corpo da professora Nuria, mas não temos visualidade de seu rosto. Essa mochila de

viagem em suas costas e também o fato das linhas férreas, nos faz imaginar que ela está em uma estação aguardando a passagem do metrô ou trem para dar início ou retornar de sua eurotrip, visto que a mesma mora em Sevilha, na Espanha.

Nas interações realizadas a partir desta fotografia, muitos foram os comentários por parte de suas amigas e também amigos e todos os discursos se relacionam ao fato e à ideia de que a professora iria começar uma grande e inusitada aventura, como vemos nestes comentários: mochileraaaaa!!! Guapa! // Viajera!!! 🎉 // Olee las mochileras wapas y valientes !!! // Que te gustas de las aventura jajaja // Mochileraaaaa!!! Guapa!.

Essas observações reforçam e indicam para o espírito de aventureira e mochileira de professora Nuria, da beleza e força de sua mochila, além de afetos terem sido partilhados. Ainda, uma amiga que se considera “irmã” de Nuria nos sinaliza que a professora é realmente uma viajante, ao dizer “Viajes de ida y reida, de ires y reires. Hermanas siempre ❤️”. Outro amigo faz um comentário aparentemente perverso e humorado, mas o tom é satírico:

Figura 10: Comentário realizado na fotografia (Figura 9) de Nuria Castro-Lemos.



Paco Márquez Bonita foto, pero como el tren lleve un retrovisor grande ni te vamos a reconocer!!!! Jejejeje!!!!
Tradução
[Curtir](#) · [Responder](#) · 1 · 5 de agosto às 17:03

Nuria Castro-Lemos Jajajja qué malo eres 😂😂😂
Tradução
[Curtir](#) · [Responder](#) · 5 de agosto às 17:03

Subjetividades são produzidas e se percebe que o Paco Márquez comentou que a imagem era bonita, mas que como o trem tem um espelho muito grande que eles não irão reconhecê-la, seguido de risos (Jejejeje). Essa mensagem indica que possivelmente o Paco e mais alguns amigos ou amigas (pelo fato de seu discurso verbal ter colocado as ideias no plural ao escrever

“nem vamos”) estejam neste trem que Nuria está esperando para começar a sua viagem. A protagonista leva o comentário do amigo de forma “esportiva” e responde com risos, dizendo que mau que ele (Paco) é e termina sua interação com risos novamente. Essa resposta dela aconteceu com 5 minutos após o comentário deste interlocutor, proporcionando instantaneidade e conversa em tempo real.

Através dessa exposição performativa, há uma pedagogia corporal, onde a presença da construção do projeto pessoal (corpo) pode ser dado pela produção de narrativas, existe a necessidade de falar de uma pedagogia que inclui, como uma possibilidade e como processo, a narrativa dos próprios corpos. Planella (2016) diz que se aceitarmos os corpos de outras pessoas vamos acabar aceitando nossos corpos. Para se tornar conscientes da nossa presença e existência corporal temos que ser capaz de nos criar, narrativamente falando, como sujeitos corporeizados, mesmo que sejam corpos virtualizados.

O corpo, de uma pedagogia da narrativa, precisa ser considerado a partir da experiência e não como um mero objeto. Se o corpo é a experiência do sujeito (encarnado), o conteúdo produzido dele e por ele deve ser capaz de transmitir episódios vivenciais corporais de suas viagens. É ativar o corpo em detrimento de provocar a desnaturalização ou neutralização, essa narrativa é justamente o contrário da neutralização corporal, máxima expressão pedagógica do exercício de visibilidade corporal para além do aqui.

Figura 11: Fotografia publicada no perfil de Nuria Castro-Lemus no *facebook*.



Fonte: <https://goo.gl/XB6K5G>

Nesta outra imagem (Figura 11) percebemos uma boa visualidade com 70 curtidas e seis reações de amei, muitas amigas e amigos interagem explanando as suas opiniões, sentidos e sentimentos a partir da visualização desta narrativa corporal. Aparece uma imagem do perfil do rosto da professora Nuria Castro-Lemus respondendo, explicando, conversando com um grupo de pessoas em uma sala, aparentemente de aula, que pode estar acontecendo em seu espaço laboral na Universidade de Sevilha ou em outros territórios acadêmicos ou não em decorrência de suas muitas andanças e compromissos profissionais. Percebemos que os outros sujeitos foram desfocalizados da imagem através de algum aplicativo dando destaque a espetacularização apenas para a ação docente de Nuria. No entanto, se pode imaginar que esta representação corporal indica uma ação profissional que pode estar ocorrendo no contexto do ensino, mas, também, na via da extensão. Fica perceptível a construção do diálogo, principalmente porque é notável que existem pessoas sentadas ao seu lado e a frente, além de seus rostos e olhares aficionados para a direção da professora.

Sua primeira amiga a comentar é Ruth Cr que diz: “Guapaaaa”, que significa “Lindaaaaa” e a professora Nuria interage dizendo: Ruth, somos las mejores y nos vamos a comer el mundo 😊. Reafirmando sua autoestima e incentivando a amiga ao dizer que elas são as melhores e que vão, juntas, comer o mundo. Essa expressão é conotativa e sugere o pensamento de que elas enquanto mulheres irão chegar onde quiserem ou desejarem. Faz parte do feminismo latente e que perpassa a práxis docente dessa professora que também trabalha com questões de gênero relacionadas ao corpo.

Na sequência existem outros elogios ressaltando a beleza e a formosura desta professora “Guapísima!!!! // Guapaaaaaaaa.. 😍😍😍 // Guauu!!! // No se puede com esa guapuraaa // Bonita foto....me gusta, muy guapa!!!”. Todas essas interações são correspondidas por Nuria, que sempre é muito gentil e agradecida. Em tempo, em uma dessas relações, a professora convida uma amiga para se encontrar e colocar as conversas em dia e sua amiga Ana García prontamente diz empolgada: sim, uma cervejinha. Isso nos mostra o quanto o virtual faz parte do real e estão conectados, se misturando a outros domínios da existência. A partir dessas mediações sociotécnicas, essa realidade permite que as pessoas construam suas experiências assim como projete novas definições do Eu, repositionando-se perante a produção e ao consumo da informação. Para Ribeiro, Braga e Sousa (2015, p. 9) “essas sociabilidades que ocorrem nos sites de redes sociais não estão dadas e são efetivadas justamente através dessas dinâmicas relacionais”.

Os movimentos, os deslocamentos, os sons, os silêncios e também a quietude compõem estas representações corporais em rede. Isso porque essa pedagogia corporal através das múltiplas narrativas e linguagens não é outra coisa que um passeio pelo corpo, pelos ossos, atravessando tecidos, pelas temperaturas corporais, pelas posturas flexíveis que nos põem em contato com as rígidas, com as incomodidades e o tempo, dando trabalho corporal a memória do corpo atento, para que o lugar da imagem tome formas, concavidades e convexidades (PLANELLA, 2016).

Figura 12: Fotografias publicadas no perfil de Nuria Castro-Lemus no facebook



Fonte: <https://goo.gl/MVL6X9>

“Em mi perfil intento colgar fotografias de mi misma realizando diferentes atividades [...]” (Nuria).

Na única fotografia (Figura 12) que a professora Nuria Castro-Lemus apresenta frontalmente o seu rosto para seus amigos na rede, ela aparece com um lenço esverdeado na cabeça prendendo a parte central do cabelo e deixando-o solto nos dois lados. Existe o uso de uma camisa preta e um exótico colar sendo utilizado como acessório no pescoço dela. O ambiente parece ser uma casa, uma universidade, uma biblioteca particular, ou em algum lugar que se desenvolva a ciência, a leitura, a produção de conhecimento, seja ele científico, romancista, literário, etc. Esta professora pode ter muitos objetivos e distintas expressões corporais são construídas a partir dessas imagens.

Guattari (1986), em suas elaborações teóricas, refuta a ideia de que a base embrionária esteja na manifestação de muitas subjetividades individuais intercruzadas, mas entende que a subjetividade individual é consequência dos vários aspectos que nos cercam: educação, comunicação, linguagem,

sociedade, tecnologia, práxis pedagógica, etc. Não existindo a subjetividade sem a mescla com o imaginário, pois ela surge nas realizações, atualizações e nas performances interacionais sociais. Nesse imaginário estão os signos culturais e os fatores externos sendo incorporadas aos corpos em forma de códigos.

A subjetividade coletiva não é resultante de somatória de subjetividades individuais. O processo de singularização de subjetividade não se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies. Pode acontecer de processos de singularização portadores de vetores desejos encontrarem processos de individuação (GUATTARI, 1986, p. 37).

A subjetividade entendida no singular, coerente e rígida não possibilita a exploração de eventos tão dinâmicos e desterritorializados quanto os relacionados às redes sociais; essa forma não permite que as representações sociais e autorrepresentações sejam vistas como posturas que não signifiquem singularidade do sujeito, mas a homogeneização do seu modo de ser e se expressar no ciberespaço. São corpos heterogêneos, mas completamente plurais e inacabados.

Essas imagens produziram uma teia de subjetividades e sentidos que lançam possíveis trilhas para o desenvolvimento do autoconhecimento, desde quando esses professores acreditam nas representações e imagens que os mesmos construíram. Esses sujeitos publicizaram seus corpos na rede sempre de modo multifacetado, multiverso, multicolorido e numa perspectiva antenada com os princípios da contemporaneidade. No simples ato de compartilhar no perfil do *facebook* fotografias pessoais, autorretratos ou na companhia de familiares, animais, e até desconhecidos, é possível reconstruir a história de vida desses professores, revisitando as lembranças do que foi vivido, quem foi e se reafirma o ser que é. Os corpos apresentados nas redes sociais se complementam, pois o que está em jogo é a corporeidade de si e do Outro como meios permutáveis no campo das ideias. Na materialidade de todas as imagens fotográficas aqui analisadas e compartilhadas residem os vestígios da imaterialidade que para sempre habitarão nossa trajetória e memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa profusão de narrativas corporais, publicizadas pelos ciberprofessores espanhóis no *facebook*, existe uma diversidade plural e multirreferencial de pontos de vista, concepções e modos de conceber os corpos. A partir destas narrativas corporais tivemos acesso às muitas riquezas desses docentes e aprendizagens com seus movimentos, rotas, itinerários, caminhos, vivências, suas viagens. Estamos mais próximos desses corpos, de suas trajetórias de vida e seus modos de ser que são edificadores em experiências e nos ensinam muito. Com essas metamorfoses e possibilidades de exposição de si, o corpo deixa de existir somente na esfera do físico e passa a ser virtual, social, e todos os valores que cercam e permeiam as compreensões sobre os corpos na sociedade fora das redes também são estimulados, percebidos e até hipervalorizados. Dentro das representações corporais no *facebook* elas precisam ser vistas das melhores formas e “nas” melhores formas, causar as melhores impressões, serem comentadas, desejadas, mas para isso precisam seduzir os olhos alheios, encantar para uma curtida, etc.

Esses corpos virtualizados não conseguem ficar no tédio e por isso eles são modificados rapidamente a cada clique intencional e isso renova as representações e suas mensagens, suas histórias. Esse espetáculo tem uma programação rápida para começar, agitar, fazer barulho e depois se despedir da forma mais alegre e convidativa para uma próxima. Nesses movimentos, se percebem que logo em seguida se começa o próximo *show*, dessa vez em um espetáculo mais grandioso (pensado e modulado a partir do retorno da plateia nas incursões e exibições anteriores) e mais fascinantes, munidos de novos artifícios. Esse ciclo retroalimenta esse processo de espetacularização corporal com diversos intuições, mas podemos assegurar que independente de quais sejam os objetivos iniciais e os que se modificam no “entre”, sempre acontecem aprendizagens. São dois territórios contínuos de aprendizagem: o corpo

individual e o corpo coletivo (o *facebook*).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. **Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Resolução 510 de 07 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: 2016.
- CAMARGO, Brigido V.; JUSTO, Ana M.; ALVES, Catarina D. B. As funções sociais e as representações sociais em relação ao corpo: uma comparação geracional. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 269- 281 2011.
- CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- DE PAULA, Arlete R. V. **A fé sarada**: a relação corpo e religião nas academias de ginástica em Juiz de Fora. 285f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsões políticas do desejo. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JODELET, Denise. et al. **Système de representation du corps et groupes sociaux**. Laboratoire de Psychologie Sociale: E. H. E. S. S., 1982.
- JODELET, Denise. Le corps, la personne et autrui. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psychologie sociale des relations a autrui**. Paris: Nathan, 2000, p. 41-68.

KIRST, Patrícia B. A. G.; FONSECA, Tania M. G. A imagem digital como dispositivo de apropriação dos modos de subjetivação contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, v.15, n. 2, p. 401-408, 2010.

KOZINETS, Robert V. **Netnografy**: redefined. 2. ed. Los Angeles: Sage, 2015.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo e modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, Marina A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed, São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria C.; DELANDES, S. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOSCovici, Serge. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCovici, Serge. Memórias, rituais e ciber-representações. In: CASALEGNO, Federico. **Memória cotidiana**: comunidade e comunicação na era das redes. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOSCovici, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PARAÍSO, Marlucy A. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 26, n. 1, p. 141-160, jan./jun. 2001.

PLANELLA, Jordi. **Pedagogías de lo Sensible**. Cuerpo, cultura y educación. Paris: Desclée de Brouwer, 2015.

RECUERO, Raquel. **A Conversação em Rede**: a Comunicação Mediada pelo Computador e as Redes Sociais na Internet. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBEIRO, José C.; BRAGA, Vitor; SOUZA, Paulo V. **Performances interacionais e mediações sociotécnicas**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTAELLA, Lucia. Artes do corpo biocibernético e suas manifestações no Brasil. **Revista Nuestra América**, n. 5, 2008a.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. 3 ed. São

Paulo: Paulus, 2008b.

SIBILIA, Paula. **O show do eu:** A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Alan C.; LÜDORF, Sílvia Maria. Envelhecendo como professor de educação física: um olhar sobre o corpo e a profissão. **Revista da Educação Física/UEN Maringá**, v. 21, n. 4, p. 645-654, 2010.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia.** Perda e permanência. Editora Senac, 2010.