



RIIDE BRASIL

REDE INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO

ACTAS

II CNIDE

II CONGRESSO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO

Organizadores:

Luci Mary Duso Pacheco

Eliane Cadoná

Daniel Pulcherio Fensterseifer



**II CONGRESSO NACIONAL DE
INVESTIGAÇÃO EM DIREITO
EDUCATIVO (CNIDE)**

ACTAS



**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Neusa Maria John Scheid

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Michele Noal Beltrão

Diretor Acadêmico

Claiton Ruviano

Diretora Administrativa

Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

Diretora Acadêmica

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Luiz Valentim Zorzo



**II CONGRESSO NACIONAL DE
INVESTIGAÇÃO EM DIREITO
EDUCATIVO (CNIDE)**

Organização do evento

Programa de Pós-graduação em

Educação - URI/FW

RIIDE - Brasil

Comissão Científica

Ana Paula Teixeira Porto

Arnaldo Nogaro

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Edite Maria Sudbrack

Eliane Cadona

Elisabete Cerutti

Jaqueline Moll

Jordana Wruck Timm

Luana Teixeira Porto

Luci Mary Duso Pacheco

Luci Teresinha Marchiori Dos Santos Bernardi

Martin Kunh

Silvia Regina Canan

Organização das actas

Luci Mary Duso Pacheco

Daniel Pulcherio

Eliane Cadoná

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

II CONGRESSO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO
EM DIREITO EDUCATIVO (CNIDE)

ANAIS

Organizadoras

Luci Mary Duso Pacheco

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Eliane Cadoná



Frederico Westphalen

2020



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Luci Mary Duso Pacheco; Daniel Pulcherio Fensterseifer; Eliane Cadoná

Revisão Metodológica: Responsabilidade dos(as) autores(as)

Revisão Linguística: Responsabilidade dos(as) autores(as)

Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

Capa/Arte: Silvana Kliszcz

O conteúdo de cada resumo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

C749a Congresso nacional de investigação em direito educativo (2. : 2020 :
Frederico Westphalen - RS)
Anais [do] Congresso Nacional De Investigação Em Direito Educativo
(CNIDE) / Organizadores: Luci Mary Duso Pacheco...[et al]. - Frederico
Westphalen, RS - 2020.
498p. recurso online.

ISBN: 978-65-89066-12-5

1. Educação 2. Direito Educativo 3. Pandemia 4. Tecnologias Digitais
5. Formação de Professores I. Título II. Pacheco, Luci Mary Duso

C.D.U.: 37

Catálogo na fonte: bibliotecária Andréia Mazzonetto Zanon CRB 10/2626



URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prédio 9

Campus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....12

**DIREITO EDUCATIVO, DESIGUALDADES SOCIAIS E
TRANSFORMAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....13**

Neide Figueiredo de Souza; Alessandra Zanini da Silva Rodrigues; Ludmilla
Paniago Nogueira

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO REMOTO PARA ASSEGURAR A
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA21**

Simone Soares Rissato; Luci Mary Duso Pacheco

BEM E MAL-ESTAR DOCENTE À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO30

Rosa Carine Menezes Mattos; Jordana Wruck Timm

**O IDEB E AS POSSIBILIDADES DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
SOCIOEDUCACIONAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS?41**

Estéfani Medeiros; Edite Maria Sudbrack

**A IMPORTÂNCIA DAS TDIC EM TEMPOS DE PANDEMIA:
TRANSFORMAÇÕES E MUDANÇAS DE PARADIGMAS.....50**

Judite Inês Schreiner Gauer; Jocélia Nunes Antunes; Marivaldo Souza dos
Santos

**A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELA DIFICULDADE DA
MANUTENÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE
PANDEMIA.....59**

Micheli Ketli Strack; Gustavo Buzatto

**BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NO PERÍODO
PANDÊMICO.....69**

Janaina Rossarolla Bando; Marcos morandi; Marivaldo Souza dos Santos

A FRAGILIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO	77
Marcos Morandi; Jocélia Nunes Antunes; Marivaldo Souza Dos Santos	
OS DESAFIOS DA ADOLESCÊNCIA.....	88
Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler; Martin Kuhn	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS VOLTADO PARA UMA PEDAGOGIA BILÍNGUE PARA CRIANÇAS COM SURDEZ.....	97
Carine Mello da Silva; Ana Paula Teixeira Porto	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES E REFLEXIVOS: UM CAMINHO POSSÍVEL	109
Letícia Zanella; Luci Mary Duso Pacheco	
A INFLUÊNCIA DO DISCURSO MUDIÁTICO NAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO EM 1990.....	118
Náthaly Zaroni Luza; Eliane Cadoná	
TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO.....	128
Hellen Boton Gandin; Ana Paula Teixeira Porto	
COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: O CAMINHO PELA MEDIAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ	142
Daniel Pulcherio Fensterseifer; Dilce Cervieri; Janaina Rossarolla Bando	
CIDADANIA, DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	152
Aline Aparecida Martini Alves; Berenice Schelbauer do Prado	
A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O AVANÇO DOS INDICADORES SOCIAIS NO BRASIL.....	160
Dilce Cervieri; Janaina Rossarolla Bando; Eliane Cadoná	

DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA DINÂMICA DIFERENCIADA NA GESTÃO ESCOLAR	171
Susana Schwartz Basso; Dioneia Maria Samua Vieira; Arminda Almeida da Rosa	
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NUM CONTEXTO DE CRISE	183
Luciana Nascimento Crespo Dutra; Luci Mary Duso Pacheco	
REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE DIREITO EDUCATIVO E AS REDES DE COLABORAÇÃO FORMADAS POR INTELLECTUAIS.....	195
Jeanice Rufino Quinto; Iarana de Castro Gigoski; Luci Mary Duso Pacheco	
O POLICIAL MILITAR INSTRUTOR DO PROERD E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ENQUANTO ORIENTADOR SOCIAL	206
Arnaldo Nogaro; Nedia Debora de Avila Giacomini	
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARANÁ	216
Neusa Regina Wachholz	
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS TIC'S COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	231
Jocélia Nunes Antunes; Judite Inês Schreiner Gauer; Marcos Morandi	
AS TECNOLOGIAS E A SUA CAPACIDADE SOCIAL E EMANCIPATÓRIA: AS REDES SOCIAIS COMO INSTRUMENTOS DEMOCRÁTICOS E CONTRA HEGEMÔNICOS	252
Carlos Eduardo Krüger	
BIOFISIA: SABER VIVER E ENSINAR A PARTIR DA OBRA “ENSINAR A VIVER: MANIFESTO PARA MUDAR A EDUCAÇÃO”	263
Gabrieli Schäffer; Claudionei Vicente Cassol	
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM PROCESSO DIALÓGICO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ	274
Elisângela Bertolotti; Ana Paula Teixeira Porto	

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	282
Arcelita Koscheck; Natana Fussinger; Martin Kuhn	
EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	293
Elisabete do Carmo Dal Piva	
MÍDIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: POR UMA INFÂNCIA MAIS PROTAGONISTA.....	305
Heloísa Derkoski Dalla Nora; Educação em Novos Tempos; Sandra Maria Mariga Bordini	
LOS ESPACIOS ESCOLARES Y LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS POR COVID 19	320
Lorenzo García Sánchez; Fernando González Alonso	
A TRANSFORMAÇÃO DO EDUCADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA E SUA RELAÇÃO COM AS TDICS.....	331
Marijane de Oliveira Soares; Ana Paula Teixeira Porto	
O LETRAMENTO DIGITAL COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL	341
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom; Ana Paula Teixeira Porto	
O PROFESSOR E SUAS ESTRATÉGIAS QUE PERMITE SUPERAR A MATOFOBIA	350
Manoel Oliveira de Souza; Eisabete Cerutti	
PANDEMIA, MENORES, FAMILIA, DESIGUALDAD Y PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN	359
Fernando González Alonso; José Luis Guzón Nestar; José David Urchaga Litago	
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA .	375
Claudete Andrade de Freitas; Edite Maria Sudbrack	

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA .376

Marilú Camacho López; Jacobo Mérida Cañaverl

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS PRESÍDIOS: AS
NUANÇAS SOBRE A PRÁTICA.....391**

Rochana Basso; Daniel Pulcherio Ferstenseifer

**LAS TIC COMO HERRAMIENTAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE PARA OPTIMIZAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .401**

Juan Carlos Mijangos Pérez Tejada; Diana Lizeth Paz Albores

**AULAS REMOTAS E DIREITO À DESCONEXÃO: TRABALHO
DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....409**

Daniela Jéssica Veroneze; Chanauana de Azevedo Canci; Jaqueline Moll

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: AULAS
REMOTAS E SAÚDE DO PROFESSOR EM FOCO417**

Daniela Jéssica Veroneze; Chanauana de Azevedo Canci; Arnaldo Nogaro

**A ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS PARA A RECEPÇÃO DE
IMIGRANTES SOB A LUZ DA CIDADANIA PÓS-NACIONAL426**

Marcelo Henrique Menegatt; Claudionei Vicente Cassol

**LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
PARA EMPODERAR AL PACIENTE ENSEÑÁNDOLE SOBRE
SEDENTARISMO.435**

Álvarez -Ríos Naomi Berenice; Corzo-Solis Stephany Alejandra; González-
Espinoza Rilbi; Carrera Pola Maritza

**ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA444**

Adriane Bonatti; Willian Edson Tomasi; Eliane Cadoná

**PRINCIPAIS EVENTOS INTERNACIONAIS E PROPOSITURAS
DOCUMENTAIS QUE INFLUENCIARAM O DIREITO EDUCATIVO NO
BRASIL452**

Silvia Regina de Oliveira; Edite Maria Sudbrack; Elke Luanne da Silva Xavier

TRANSFORMACIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA460

Carmen Rosa Iglesias Martín; Universidad de Salamanca

**A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELA DIFICULDADE DA
MANUTENÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE
PANDEMIA.....468**

Micheli Ketli Strack; Gustavo Buzatto

BEM E MAL-ESTAR DOCENTE À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO478

Rosa Carine Menezes Mattos; Jordana Wruck Timm478

APRESENTAÇÃO

Estas Actas apresentam trabalhos completos e resumos simples apresentados no II CNIDE, que reuniu o II Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo, I Encontro Internacional de Investigação em Direito Educativo - 2020., e foi realizado nos dias 15 e 16 de dezembro pelo Programa de Pós-graduação em Educação da URI, Câmpus de Frederico Wesphalen.

No evento, o tema “Direito Educativo, Desigualdades sociais e Transformações em Tempos de Pandemia” despertou interesse de mais de 500 participantes que efetivaram sua inscrição ao evento e que mostra a relevância da abordagem proposta e sua atualidade. Assim, reuniram-se pesquisadores e profissionais da educação do Brasil, Espanha, Costa Rica, México, Portugal, oportunizando o debate e a reflexão sobre as desigualdades sociais e quais as transformações que houveram pós-Pandemia e seus desafios educativos.

O evento objetivou promover, de forma crítica, problematizações acerca do Direito Educativo em tempos de Pandemia, com fins de articular suas perspectivas às desigualdades sociais apresentadas, lançando possibilidades de transformações e (re)invenções para promoção de cidadania e qualidade de vida. E muitas das reflexões e debates expostos em diferentes trabalhos estão publicizados nestes Anais, que se constituem não só como um registro das comunicações orais exibidas e traduzidas em forma de artigos e resumos, mas também uma memória de um momento significativo para 76 pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e de outros países que se propuseram a pensar o tema proposto.

Esperamos que os trabalhos completos sejam apreciados por todos os seus leitores e que as ideias e discussões apontadas em cada texto sejam horizonte de abertura do olhar sobre o direito educativo e todas as abordagens significativas que versam sobre as transformações e temáticas.

DIREITO EDUCATIVO, DESIGUALDADES SOCIAIS E TRANSFORMAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Neide Figueiredo de Souza*¹

*Alessandra Zanini da Silva Rodrigues*²

*Ludmilla Paniago Nogueira*³

RESUMO: Este estudo bibliográfico trata das transformações que vêm ocorrendo na Educação ao longo da Pandemia da Covid-19. Os desafios que imperam nesse tempo levaram a questionar como a Educação tem se planejado no sentido de cumprir a carga horária e garantir o aprendizado do ano letivo. O principal objetivo do trabalho é discutir as metodologias que vêm sendo utilizadas pelos professores no sentido de manter as aulas, promover o ensino e a aprendizagem, com qualidade. Conclui-se que a aprendizagem em tempo de pandemia será confirmada ou rechaçada num período de quatro anos após seu fim (da pandemia), com estudos muito bem aprofundados.

Palavras-chave: Direito Educativo; Pandemia; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação em nível mundial vem ao longo da pandemia da Covid-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, passando por momentos de transformações em tempo real, como nunca antes passara. Diante do crescente quadro de aumento do número de infectados e de óbitos por todo o mundo, as medidas do isolamento social, tratamento e prevenção alcançaram todas as áreas, e com a Educação não foi diferente.

Nesse novo e inesperado contexto, professores de todos os níveis e modalidades de ensino em todo o mundo vêm juntos buscando alternativas metodológicas para manter o ensino e a aprendizagem ativos, visando atender os

¹ Mestranda em Educação, Linha de pesquisa em Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, sob a orientação da Profa. Dra. Luana Teixeira Porto.

² Mestranda em Educação, Linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, sob a orientação da Prof. Dr. Martin Kuhn.

³ Mestranda em Educação, Linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, sob a orientação da Prof. Dr. Martin Kuhn.

alunos no que se refere ao seu direito à Educação, à promoção de cidadania associados à qualidade de vida.

O problema, a princípio, esbarrou-se na questão do fechar as portas de todas as instituições educativas sem previsão de retorno (presencial). As dúvidas em relação ao ano letivo, à aprendizagem e outros temas tornaram-se pensamentos diários, preocupação extrema dos profissionais da Educação, dos alunos e de seus familiares. De modo geral o Estado viu-se obrigado a não só manter as portas fechadas, mas a buscar formas de manter o trabalho dos profissionais da Educação e o ensino em si – tudo que caracteriza a Educação formal.

Diante dos diversos impactos e desafios advindos da Pandemia, questiona-se: Como a Educação tem se planejado no sentido de cumprir a carga horária e garantir o aprendizado do ano letivo?

O objetivo desse estudo bibliográfico é discutir as metodologias e estratégias que vêm sendo utilizadas pelos professores no sentido de manter as aulas, promover o ensino e a aprendizagem, com qualidade.

METODOLOGIA/CONTEÚDO

Muito além do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior, os profissionais da Educação buscam todas as possíveis formas de cumprir o que tange ao Direito Educacional em função dos desafios oriundos da atual Pandemia. Essa discussão insere-se no âmbito das escolas de ensino fundamental e médio.

Segundo Boaventura (2004, p. 14) o “Direito Educacional se compõe de normas, princípios e doutrinas que disciplinam a proteção da relação entre alunos, professores, escolas e poderes públicos, numa situação formal de aprendizagem.”. Essa definição do Direito Educacional, ou Direito Educativo, não previa, assim como a LDB, situação como a qual a Educação se encontra: enfrentando desafios a partir de um isolamento social que não permite as relações em tempo real, presencial, interativa entre os protagonistas, principalmente entre professores e alunos.

Segundo Novaes *et. al.* (2020, p. 1), ao ouvirem 14.285 professoras e professores de todas as 27 Unidades da Federação:

Duas questões ganharam destaque no debate nacional: garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização e evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de oportunidades... De um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação.

Desse modo, o ponto de partida foi pensar em como cumprir a carga horária de modo que os conteúdos do ano letivo fossem apreendidos com o máximo de efeito. Isso, pois, a rotina escolar rompida precisaria apresentar um novo formato, exigindo do professor mais que o conhecimento dos conteúdos e metodologias do ensino presencial. Um desafio a ser vencido em tempo recorde.

O desafio necessitaria ainda ser experienciado com os alunos e seus pais ou responsáveis. Agora, mais do que nunca, a participação da família na vida escolar do aluno passou a ser uma necessidade ímpar, pois, o ensino e a aprendizagem não poderiam deixar de acontecer de forma abstraída, mas, com um acompanhamento mais incisivo: escola e família em prol do conhecimento pelo aluno. “Com a suspensão das aulas presenciais, as professoras indicaram um aumento, tanto da relação escola-família (45,6%), quanto do vínculo do aluno com a família (47,2%).”, afirmam Novaes *et. al.* (2020, p. 1).

Não se poderia pensar, por exemplo, em aulas totalmente via tecnologias da Educação (computador / notebook, celular, tablete) com *lives* e aulas gravadas, sendo que, os recursos tecnológicos não são realidade para todos, sejam eles professores ou alunos. Este, mais um desafio.

Vários Educadores (palestrantes e docentes) ao participarem de uma Mesa Redonda promovida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS em abril de 2020 (PIMENTA, 2020, p. 1) afirmaram que desde o início da pandemia teriam um grande desafio: “Não se trata apenas de “aprender” a usar as tecnologias digitais” ... O cenário atual aponta claramente quão grave são as desigualdades sociais e como sacrificam parte do alunado e também dos professores.”.

Nesse momento, conforme a pesquisa realizada de 30 de abril a 10 de maio de 2020 por Novaes et. all. (2020, p. 1):

Observa-se a preocupação das docentes em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo das disciplinas. Dentre as estratégias utilizadas pelas professoras, ressalta-se o uso de materiais digitais via redes sociais (e-mail, WhatsApp, etc.) em todas as etapas/modalidades.

Como se afirma, as redes sociais ganharam um novo objetivo: auxiliar como recurso na tarefa de ensinar e aprender. Como dito, isso não abrangeria todo o alunado. E alternativas diferentes dessa foram buscadas. O tempo dos professores para o planejamento aumentara, assim como as atividades docentes.

Mais do que professores e formadores, os profissionais da Educação se movimentaram em busca de saídas para que todo o alunado passasse a ter acesso a uma educação de qualidade. Para Raquel, uma das participantes da citada Mesa Redonda (PIMENTA, 2020, p. 1) destacou que:

Isso significa muito mais do que ensinar conteúdos. Trata-se de um profundo repensar sobre nossas formas de ensino e, principalmente, as formas de aprendizagem. Todos nós estamos vivendo um novo momento e espero que este tempo difícil nos traga reflexões importantes sobre a educação que temos e a educação que queremos!

No processo de repensar sobre as formas de ensino, o estudo realizado por Novaes et. all. (2020) mostra que as atividades docentes assim encontram-se desenhadas: escrever/responder *e-mail*, SMS, *WhatsApp*; planejar/preparar aulas com novos recursos/ferramentas; ministrar aulas com novos recursos/ferramentas; assistir a/participar de cursos à distância; participar de reuniões pedagógicas à distância; apoio/relacionamento/suporte às famílias dos alunos.

Nesse contexto, as famílias recebem orientações sobre como estimular e acompanhar as atividades que seus filhos devem realizar em casa. Esse tempo é organizado pelo professor de modo a garantir o conteúdo das disciplinas. No entanto, conforme mencionado, nem todos os alunos e/ou seus pais têm ou sabem lidar com recursos digitais para essas atividades. Assim, uma forma de lhes garantir a realização das atividades, é proporcionar aos alunos atividades impressas.

Segundo Pimenta (2020), imprimir as atividades foi também o entendimento dos professores ao discutirem sobre como dar continuidade ao processo de aprendizagem. Esse entendimento deu-se por refletirem acerca da desigualdade social que se tornou mais visível com a pandemia, pois, constataram que grande parte dos estudantes tem conectividade com conta pré-paga, e por esse motivo não poderiam assistir uma aula transmitida pelo professor.

Ainda que se esperasse grande participação dos alunos nas atividades, na devolução das mesmas para os professores no sentido de perceber a evolução da aprendizagem, a pesquisa de Novaes et. all. (2020) mostra que pouco mais de 22% dos alunos têm seguido as orientações, realizado as atividades e as devolvido. Sobre a causa desse baixo nível de participação dos alunos, pouco mais de 53% dos professores afirmaram perceber que se deve a uma possível ansiedade ou depressão.

Sobre a falta de possibilidade de os alunos do Ensino Médio em devolver as atividades, Pimenta (2020) afirma que tanto os palestrantes como os professores acreditam que se deva à falta de interesse ou por estarem desenvolvendo outras atividades, como os afazeres domésticos ou ajudando os pais em seus trabalhos.

Em agosto, quinto mês de aulas não presenciais, o superintendente da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - SEE percebeu que professores, alunos e a sociedade em geral estão cansados. Ainda assim, permanecem todas as tentativas para que o ano letivo não seja perdido. Mantem-se “uma rotina de estudo e aprendizagem para não perder o vínculo do estudante com o professor, para que o estudante volte com o mínimo de rotina estabelecida, de forma a passar por isso com o menor dano possível na aprendizagem.”, destaca (PIMENTA, 2020).

As escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, segundo Pimenta (2020), estão trabalhando com 26 tipos de plataformas e aplicativos, sendo o *WhatsApp* o mais usado (80,6%), seguido do Facebook e da Tv Reme. Além de um aplicativo para Rádio e TV Reme.

Algumas questões foram levantadas na Semana de Desenvolvimento Profissional. Segundo Pimenta (2020), palestrantes e professores concordam que, acabando essa pandemia, a instituição educacional deverá ser repensada como responsável “pelo processo de construção de um bem comum e público, com

renovação das práticas pedagógicas.” (p. 1). E esse processo deverá envolver questões e problemas de ordem política, econômica, estrutural e pedagógica.

Algumas preocupações com o retorno das aulas presenciais previstas para o próximo ano referem-se a como se dará o acolhimento dos alunos, se eles fizeram tudo que lhes foi proposto nesse momento de pandemia, se aprenderam ou não nesse período de atividade remota, destaca Pimenta (2020).

Os desafios ainda deverão permanecer por um tempo que não se sabe quando chegará. As incertezas em relação à aprendizagem caminham a passos largos. As tentativas de cumprir o Direito Educacional não têm como pior inimigo as aulas remotas, as desigualdades sociais e as transformações em tempos de pandemia, mas sim, o pensar e repensar a Educação como parte desse processo de reconstrução das novas e diferentes formas de viver na/da sociedade que sequer se sabe quando terá fim. O que se sabe, é que a Educação jamais será a mesma.

RESULTADOS

A Educação tem se planejado no sentido de cumprir a carga horária e garantir o aprendizado do ano letivo com uma diversidade de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem. A preocupação está em quando as aulas presenciais retornarem pois, não como se garantir que os conteúdos ensinados tenham sido apreendidos pelos alunos. Não há como se avaliar a aprendizagem nesse momento, pois, o que se tem são professores e alunos esgotados do uso das redes sociais e saudosos da convivência escolar, o que tem levado alguns alunos à ansiedade ou à depressão.

As metodologias e estratégias que vêm sendo utilizadas pelos professores no sentido de manter as aulas, promover o ensino e a aprendizagem contam de aulas ao vivo e gravadas, atividades impressas, *live*, uso de ferramentas digitais e plataformas como o *facebook*, *WhatsApp*, *Tv* e outros. No entanto não se pode afirmar que a aprendizagem se concretize ou que seja de qualidade. Ainda é muito cedo para se chegar a alguma conclusão a esse respeito.

Diante do inesperado, não há o que se afirmar sobre tudo que se tem feito para promover a aprendizagem, terá sucesso. O que observa é a união de professores em

busca de se fazer o que há de melhor por seus alunos, vencendo desafios dia a dia. E alunos cujos pais se veem agora como corresponsáveis pela educação escolar de seus filhos, na prática. A sala de aula ampliou-se. O direito do aluno às aulas está garantido. As desigualdades não deixaram de existir, mas tornaram-se mais aparentes. O planejamento anual deu lugar a replanejamentos e novos planejamentos - semanais, diários.

CONCLUSÕES

Em relação ao problema que gerou esse estudo, conclui-se que o ato de planejar ganhou um novo sentido diante dos diversos impactos e desafios advindos da Pandemia. O ensino deixou de ser tradicional. Professores antes reservados ao uso das tecnologias na Educação tiveram que aceitar e adaptarem-se a elas num tempo recorde, inovando suas metodologias de ensino na perspectiva da aprendizagem. A carga horária do professor aumentou, pois todo o planejamento precisou ser repensado para que se cumprisse a carga horária escolar desse ano letivo que ainda não findou. Quanto à aprendizagem, esta não se pode afirmar, principalmente por que um dos problemas é a falta da devolução das atividades por grande parte dos alunos.

No que se refere às metodologias e estratégias utilizadas pelos professores, conclui-se que essas têm conseguido sim manter as aulas, promover o ensino, porém, sem a real garantia da aprendizagem. É certo que de início, o uso das tecnologias assustaram a alguns professores, mas motivaram a maioria dos alunos, já que nem todos têm tais recursos (desigualdade social). Com o passar do tempo, as aulas remotas passaram a ser cansativas para ambos. A qualidade das aulas tem sido buscada pelos professores, que se desdobram para que o ensino não pare.

Conclui-se que o sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem que se vive em meio à pandemia só poderá ser confirmado depois de estudos pelo período de pelo menos quatro anos após seu fim (da pandemia). Ainda é muito cedo para se falar em aprendizagem com qualidade ou falta dela.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Introdução ao Direito Educacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2004.

NOVAES, Adelina Novaes; Et. All. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. **Fundação Carlos Chagas**, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PIMENTA, Paula. Discussões sobre Educação em tempo de pandemia mostram inquietudes e desafios do presente-futuro. **Semana do Desenvolvimento Profissional 2020**, 17 a 21 de agosto, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Publicado em 18 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.ufms.br/discussoes-sobre-educacao-em-tempo-de-pandemia-mostram-inquietudes-e-desafios-do-presente-futuro/>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO REMOTO PARA ASSEGURAR A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Simone Soares Rissato

Luci Mary Duso Pacheco

RESUMO: Na busca por um ensino de qualidade em tempo de pandemia, as escolas públicas mediante a decretos pertinentes ao período, tem buscado a aplicabilidade de aulas remotas na intencionalidade de proporcionar aos alunos a continuidade do processo educacional que antes acontecia no presencial, interrompido mediante ao período atípico vivenciado a nível mundial. Diante desse cenário, uma preocupação tem surgido quanto a qualidade das aulas propostas aos alunos da escola pública, tendo em vista que, há um percentual elevado de profissionais da educação que não possuem afinidade com as tecnologias que podem ser utilizadas como proposta metodológicas de aulas remotas. Sendo o objetivo deste estudo discorrer sobre o ressignificado destas, para que o ensino durante este período, para que ocorra de forma significativa a todos alunos, sendo válido ressaltar a necessidade emergente dos educadores como principal vínculo entre aluno e meio tecnológico se reinventar e ressignificar de forma que estes alunos possam se envolver de forma participativa nas aulas, garantindo assim a qualidade e o respeito a esse momento tão atípico a qual estamos vivenciando.

Palavras-chave: Educador, Reinventar, Ressignificar. Pandemia. Aulas remotas, Ensino de qualidade.

INTRODUÇÃO

Em tempos de uma realidade impensada para a sociedade mundial. A pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2, gerou o isolamento social e, conseqüentemente a estruturação social, vem sofrendo impactos diferenciados, como pode ser observado no contexto educacional que tem enfrentado um período de adaptação para que o processo do ensino aprendizagem não fosse interrompido.

Dentre as adaptações pode ser citadas a migração da utilização dos mais diversos recursos tecnológicos para o ambiente educacional, tendo em vista que estes foram sendo introduzido de forma bem morosa dentro das escolas e, com o advento da pandemia essa utilização teve que ser implantada de forma veloz a fim de viabilizar que as atividade educacionais não fossem interrompidas, bem como a perda do ano letivo .

Mas frente a essa utilização das tecnologias dentro do contexto educacional, pode ser observado uma necessidade por parte dos educadores em reinventar e ressignificar suas práticas pedagógicas e, com ela alguns impasses foram observados entre os professores que mesmo tendo em mãos os recursos tecnológicos, muitos destes não era utilizado pelos mesmos, sendo necessário que estes se reorganizassem e reaprendessem a ministrar aulas.

A utilização destes recursos, conduziu os educadores a um patamar diferenciado ao propor o processo ensino aprendizagem, levando a classe a descortinar suas fragilidades com os recursos tecnológicos, a refletir sobre sua capacidade de reinventar e de ressignificar dentro do ambiente educacional suas práticas metodológicas, afim que possam continuar garantindo a efetiva aprendizagem de seus alunos e a qualidade na educação

ENSINO DE QUALIDADE EM PERÍODO DE PANDEMIA

Um ensino de qualidade é sempre um ponto cobrado por todos, mas, em meio a tantas cobranças poucos refletem o que precisa ser realizado para que um ensino de qualidade seja ofertado aos alunos

As plataformas de aulas online – com vídeos, apresentações e materiais de leitura – não devem ser vistas como o único meio de ofertar ensino remoto. É possível e fundamental diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes. A diversidade de suportes e métodos pode apoiar a criação de uma rotina positiva para os alunos, garantindo alguma estabilidade frente ao cenário de tantas mudanças e a qualidade no ensino proposto. Da mesma forma, o envolvimento da família também é relevante neste período de aprendizagem a distância – importante aliado durante este momento afim de fortalecer vínculos dando sequencias positivas pós pandemia.

É notório a todos que o mundo adentrou em um período inesperado por parte da população e dos governantes e, conseqüentemente a rotina cotidiana das pessoas e das estruturas sociais foram levadas a ressignificar os seus caminhos, objetivos e, conseqüentemente na área educacional não se difere das demais estruturas sociais.

A pandemia advinda pelo vírus SARS-CoV-2, gerou o decreto de diversas protocolos e medidas a serem adotadas, a fim de garantir a não proliferação desta e,

dentre essas regras a serem seguidas uma das mais impactantes foi o isolamento social, que originou o desajuste de muitas ações realizadas na vida social, dentre elas a impossibilidade de aulas presenciais e, conseqüentemente os educadores tiveram que adaptar a uma nova realidade, com cobranças diversas e, sendo necessário um equilíbrio por parte destes para a nova demanda pedagógica e suas questões pessoais e emocionais que não se difere dos demais da sociedade por ser ele um educador.

Segundo Raquel Benin (Faed) ,nosso papel como professores , é o de encontrar saídas para que todos/as os/as estudantes tenham acesso à uma educação de qualidade, em todos os níveis. Isso significa muito mais do que ensinar conteúdos. Trata-se de um profundo repensar sobre nossas formas de ensino e, principalmente, as formas de aprendizagem. Todos nós estamos vivendo um novo momento e espero que este tempo difícil nos traga reflexões importantes sobre a educação que temos e a educação que queremos!''.

De acordo com a pesquisa realizada , no principio da pandemia, quando a rotina dos educadores e alunos sofreu uma mudança drástica, 83% dos educadores não viam aptos para o ensino virtual, ainda que 99% deles possuíam acesso a diversas tecnologias que lhes permitiam esse acesso, mas, a qualificação ou preparo foram apontados como um dos requisitos impeditivos para essa rotina que lhes passariam a ser parte da sua rotina profissional.

Frente a essa impossibilidade, uma nova forma de ministração de aulas foram sendo ajustadas desde março de 2020 e, o que permeia a ideia central dessa discussão é uma preocupação relacionada as mudanças que o educador foi submetido a realizar para que um ensino de qualidade fosse ofertado aos seus alunos.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO EM ÉPOCA DE PANDEMIA

O papel do educador dentro de um processo de ensino e aprendizagem é ser um elo entre o conhecimento e, em um período atípico como já mencionado frente a pandemia do Corona Vírus, o educador se viu frente a uma necessidade de transmitir esse conhecimento de forma diferenciada da sua rotina cotidiana.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sob coordenação de Villas Boas e Unbehaum (2020) com o objetivo de verificar como as professoras e os

professores das redes públicas e privadas estão desenvolvendo suas atividades, como conciliam o trabalho profissional com a vida privada e quais suas expectativas para o período de retorno às aulas presenciais, pode ser observado que 84% dos pesquisados, pressentiram a necessidade de revisitar, repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas para um contexto virtual, por entender que não é somente transpor os conteúdos que eram trabalhados de forma presencial, para o virtual, mas requer destes um preparo diferenciado para esta nova realidade. “Toda a criança tem o direito de uma educação de boa qualidade, que respeite suas singularidades e seus contextos, buscando novos rumos e novas descobertas na fase intermediária da infância e adolescência” (SMOLARECK; LUIZ, 2020).

Ressignificar o ensino em tempo de pandemia, tem sido um desafio aos educadores, visto que são inúmeros os fatores que envolve da um novo sentido ao processo educacional, sendo os mesmos o protagonistas principais deste, mediante a diversos aspectos entre eles os educadores devem pensar em uma metodologia que seja abrangente ao seu grupo de alunos, assim como da possibilidade de participação deste a estas aulas. “A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação” (PASSINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

O Relatório de Sanz; González; Capilla (2020) relata que um dos desafios dos educadores em período de pandemia, no quesito a ministração de aulas remotas ou estudo online se refere ao comprometimento dos alunos na execução das atividades que são propostas. Relatam que o número de alunos com idades que requer a supervisão de um responsável para que essas atividades sejam executadas é elevado, sendo necessário o acompanhamento destes para que ocorra um bom aproveitamento dos conteúdos e obviamente resultados satisfatórios no processo do ensino aprendizagem.

De acordo com Machado (2020) um dos maiores desafios dos educadores ao início da pandemia foi em reformular todo o planejamento já estipulado para o ano, sendo uma guinada de 360° pois, em tempo recorde tiveram que refazer planos de ensino a serem lançados em plataformas que não possuíam experiência de utilização, tendo em vista que a aprendizagem virtual, mesmo por aulas remotas ela demanda

uma experiência por parte do educador para que possa ocorrer de forma satisfatória e significativa.

Sendo um desafio a ser vencido por parte de um percentual até considerável de educadores, pois ainda que um número considerável de educadores possuam habilidades com aparelhos tecnológicos, existe uma parcela dos iletrados digitais, no que tange a utilização das plataformas digitais determinadas muitas vezes pela unidade escolar, requerendo destes uma dedicação maior em buscar se adaptar a essa nova realidade e, ainda proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade, a fim de que o processo educativo não sofra prejuízos. “Apesar da grande maioria dos professores utilizar regularmente as tecnologias no dia a dia, a situação fica mais complicada quando se trata de conhecer e dominar novas ferramentas e metodologias para adaptar as aulas a um novo formato” (SILVA, 2020).

Pois de acordo com Passini; Carvalho e Almeida, o ensino online já é uma realidade no contexto educacional a um período anterior a pandemia, mas, sendo costumeiro entre alunos adultos, por ser utilizado pelas faculdades de ensino EAD, voltar essa metodologia para alunos da educação infantil e fundamental, tem se demonstrado em um desafio para os educadores neste período.

Em decorrência disso, tornou-se um grande desafio para os educadores desenvolverem estratégias de ensino que atraiam a atenção dos discentes. Santos e Soares (2011) acredita que a evolução da tecnologia, juntamente com as mudanças sociais desenvolveram um novo tipo de aluno, mais crítico, mais informatizado e com alto nível de entendimento. Neste sentido, o desafio das instituições educacionais é buscar por metodologias inovadoras que proporcionem a qualidade nas práticas pedagógicas, permitindo aos professores alternativas para associar o ensino às metodologias ativas de aprendizagem. Assim, o professor se torna agente/facilitador e o aluno se transforma em protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Para isso é necessário ampliar a visão das Instituições de Ensino desenvolvendo a cultura de espaços compartilhados e adoção de sala de aula invertida como prática de metodologia ativa . A metodologia ativa conforme Marin

(2010) vem como alternativa para atender as demandas atuais em relacionar ensino teórico e prático de modo ativo na sala de aula, e também fora dela.

Outra metodologia que vem sendo utilizada pelos educadores é as aulas síncronas. Essas aulas ocorrem ao vivo, em horário preestabelecido pelos educadores ou pela instituição de ensino. Algumas plataformas permite as aulas síncronas com a participação ativa de até 100 alunos, por intermédio de videoconferência, podendo os alunos participar de forma interativa, por intermédio de vídeo, áudio. Essa metodologia, devido a sua dificuldade de utilização, ainda que utilizada encontra certas restrições aos educadores com dificuldades a tecnologia, por depender de alguns conhecimentos mais avançados (KURILOVAS; KUBILINSKIENE, 2020; MARTINS et.al. 2020; FIGUEIREDO et al., 2020).

Segundo Daros (2020) como garantia do prosseguimento do processo do ensino aprendizagem as instituições têm buscado se adaptar a diversas estratégias, para garantir do conhecimento e a qualidade no ensino, dentre elas a intensificação das plataformas virtuais e aulas remotas.

Os educadores tiveram que se reinventar para que a interação entre eles e alunos ocorresse de forma a manter os mesmos motivados a ficarem atento aos conteúdos propostos de forma virtual. Outra metodologia utilizada pelos educadores é o vídeo VBL – vídeo based learning, que é uma mistura do vídeo tradicional, para uma forma mais dinâmica e interativa, proporcionando ao educador animação com textos, cenários, formatos de web série, sendo uma metodologia de aprendizagem ativa, gerando no aluno motivação para o aprendizado (DAROS, 2020).

De acordo Silva (2020) o período pandêmico levaram os educadores a se reinventarem, pois as formas habituais de ensino já não se encaixam a este momento, tendo que estes a encontrarem alternativas para o ensino que envolva, motiva e potencialize o desenvolvimento dos alunos, mesmos estando a distância.

CONCLUSÃO

Dar um novo sentido ao processo educacional durante o período pandêmico, tem sido um desafio para os educadores que precisaram se reinventar, assim como muitos tiveram que reaprender a trabalhar, pois, as metodologias rotineiras já não eram cabíveis dentro desta realidade atual e, isso de uma momento para o outro o

que gerou em muitos insegurança , porém desconstrução e reconstrução de suas práticas metodológicas para se adequarem a esta nova forma de exercer a práxis pedagógica, garantindo assim um aprendizagem que respeite e assegurem uma qualidade no ensino aprendizagem.

Mas foi possível verificar que, mesmo em meio aos diversos desafios imposto pelo processo de ensino atual, impostos pela pandemia , um percentual elevado da classe educadora tem conseguido se reinventar e ressignificar seus afazeres , cumprido com sua jornada de trabalho, buscando assegurar um processo educacional, qualitativo e significativo, colocando os alunos como participantes/ ativos de suas aprendizagens, dando lhes vez e voz para a construção do conhecimento.

Por fim, é possível concluir que foi é sempre é necessário que não somente alunos estejam em constante processo de aprendizagem, pois o conhecimento é infinito e renovável, cabendo ao educador buscar estar sempre em contato com as mais diversas possibilidades de ensino a fim de evitar situações como a enfrentada no contexto atual, o despreparo por um numero elevado de educadores, causo alguns transtornos a eles próprio e as instituições e alunos, mediante ao desconhecimento da utilização de muitos desses recursos que foram disponibilizados no contexto educacional e, que já eram utilizados fora deste.

Sendo válido ressaltar a importância da educação continuada, dentro do ambiente educacional, para os profissionais da educação e, que esta envolva os mais diversos contextos que poderá ser benéfico ao educador e aos alunos durante ao processo educacional, pois ainda que, a escola já possua alguns recursos tecnológicos a sua disposição já algumas décadas, pode ser observado que muitos educadores não utilizavam as mesmas, por não terem um conhecimento para sua utilização, demonstrando que falta apoio por parte dos governantes em preparar esses profissionais, para que a qualidade do ensino possam continuar sendo garantida em todo nosso país.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, C. A. D. DE M; OLIVEIRA, A. J. F. DE; FELIX, N. M. R. Metodologias ativas na formação de professores da modalidade de ensino a distância. **Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, 12(21), 168–180. 2020.

HANSEN, Sérgio. A educação infantil em tempos de pandemia. Artigo. Disponível em: <https://www.colegiovlorenca.com.br/blog/educacao-infantil-tempos-pandemia/>. Acesso 23 nov.2020, 19hs25min.

KURILOVAS, E.; KUBILINSKIENE, S. **Lithuanian case study on evaluating suitability, acceptance and use of IT tools by students**: An example of applying Technology Enhanced Learning Research methods in Higher Education. *Computers in Human Behavior*, 107, 106274. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106274>. 2020.

MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta. **Educação em tempos de pandemia**: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 58-68. junho de 2020.

MARIN, M. J. S; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2010.

PASSINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho Almeida. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Texto para discussão 09. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da Covid 19. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em 23 nov.2020, 19hs48min.

SANZ, Ismael; GONZÁLEZ; Jorge Sáinz; CAPILLA, Ana. Informes OEI: Efeitos da crise do Covid 19 na educação. Relatório. 2020, 22p. Disponível em: <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>. Acesso 23 nov.2020, 16hs49min.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. Artigo. **Revista Educação (online)**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>. Acesso 23 nov.2020, 19hs06min.

SMOLARECK, Rodrigo Dalosto; LUIZ, Rothieri Serres Luiz. **Metodologias ativas, reflexões para reinventar o ensino de geografia, em época de pandemia**. Artigo. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/569403/2/ARTIGO%20PUBLICADO%21.pdf>. Acesso 23 nov.2020, 20hs12min.

VILLAS BÔAS, Lúcia; UNBEHAUM, Sandra. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe nº 01. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso 23 nov.2020, 20hs05min.

BEM E MAL-ESTAR DOCENTE À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO

Rosa Carine Menezes Mattos¹

Jordana Wruck Timm²

RESUMO: O artigo versa sobre o bem e mal-estar docente à luz do Direito Educativo. Objetiva-se discutir a saúde e qualidade de vida dos profissionais da educação como um direito. O método utilizado na elaboração do estudo contempla a pesquisa bibliográfica, a qual busca subsídios em artigos, dissertações e teses para aprofundar a compreensão de conceitos como bem e mal-estar docente, saúde, qualidade de vida e Direito Educativo. Como principais resultados aponta-se a constatação de que o Direito Educativo é relevante para a efetividade do direito à saúde dos profissionais da educação, destacando a necessidade da busca de estratégias que assegurem condições saudáveis e dignas de trabalhos no contexto educacional. Diante disso, conclui-se que é necessário aprofundar as pesquisas sobre as interfaces entre Educação, Psicologia e Direito, a fim de viabilizar políticas públicas que garantam relações de respeito e de solidariedade entre os distintos segmentos da comunidade escolar, como um dos pilares do bem-estar docente.

Palavras-chave: Bem e Mal-estar docente. Saúde. Qualidade de vida. Direito Educativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a questão do bem e mal-estar docente na perspectiva do Direito Educativo, procurando compreender as interfaces entre esse ramo do Direito com a garantia da saúde e da qualidade de vida dos professores, enquanto profissionais da educação. Inicialmente, procuramos esclarecer quais são as noções de bem e mal-estar docente, saúde, qualidade de vida e as implicações da pandemia do COVID-19 na realidade dos profissionais da educação, no contexto de 2020. Também apresentamos os conceitos de Direito Educativo ou Educacional.

A seguir, destacamos a relevância do Direito Educativo para pensarmos políticas públicas e estratégias que assegurem, aos docentes, o acesso ao direito à saúde e às condições dignas de trabalho. Nesse sentido, sublinhamos as

¹ Mestranda em Educação (URI/Frederico Westphalen). Professora na Escola de Educação Básica (URI/São Luiz Gonzaga). E-mail: rosacarine@gmail.com

² Professora orientadora. Doutora em Educação (PUCRS). Bolsista de pesquisa (PNPD/CAPES) e professora colaboradora no PPGEduc (URI/FW). E-mail: jordana@uri.edu.br

contribuições da área do Direito Educativo na defesa da escola como espaço promotor de bem-estar.

Dessa maneira, buscamos evidenciar a relevância de lançarmos olhares interdisciplinares para a questão, articulando as diferentes áreas do conhecimento, tais como Educação, Psicologia e Direito, a fim de construirmos posicionamentos mais esclarecidos e abrangentes a respeito da temática.

MÉTODOS

Este estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, a qual buscou subsídios em artigos, dissertações e teses sobre o tema, para embasar os argumentos quanto à importância do Direito Educativo para a ampliação das compreensões acerca da saúde e da qualidade de vida dos docentes. A pesquisa tem viés qualitativo, em nível descritivo e interpretativo. Optamos por esse viés no entendimento de que o mesmo compreende o conhecimento como uma construção mútua entre pesquisador-pesquisado que permite o fundamento e compreensão do fenômeno em sua particularidade e complexidade (MINAYO, 1994).

RESULTADOS

CONCEPÇÕES DE BEM E MAL-ESTAR DOCENTE

A temática do bem e mal-estar docente é pertinente, sobretudo nas condições atuais. A reflexão sobre a qualidade de vida dos educadores demanda a retomada de conceitos e noções como bem e mal-estar, saúde e qualidade de vida. Para Esteve (1999), o mal-estar docente relaciona-se com dois grupos de fatores. Na primeira ordem, constam os fatores internos à sala de aula, ligados às relações afetivas entre professor e aluno, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Na segunda, aparecem os fatores ambientais, externos à sala de aula e à escola e que interferem na eficácia da ação docente.

Fossati, Guths e Sarmiento (2013) salientam os fatores ligados à própria pessoa do docente, contemplando seu modo de ser e de encarar a vida interferem diretamente em seu bem e mal-estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência. A trajetória de vida e a produção de sentido na vida dos

professores se expressa em diferentes eixos no exercício da docência. Eles desenvolvem diferentes valores como estratégia de resposta aos desafios apresentados no percurso profissional.

Torna-se necessário superar o conceito apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo o qual saúde seria situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Tal conceito tem demonstrado distanciar-se da realidade, devido à impossibilidade de uma vida sem percalços. Pensar a saúde desse modo implica em refletir sobre os modos de vida, as formas de organização dos indivíduos e das organizações. Também se relaciona com as questões econômicas, da gestão dos recursos públicos, a produção bens e serviços e a qualidade do acesso ao atendimento à saúde.

Quanto à noção de qualidade de vida, Pereira, Teixeira e Santos (2012) citam pesquisas que vinculam esse conceito a indicadores que vão desde a renda até a satisfação com determinados aspectos da vida. Para os autores, recorrendo-se à etimologia do termo qualidade, ele deriva de “qualis” [latim] que significa o modo de ser característico de alguma coisa.

De acordo com Minayo et al. (2000, p. 10):

[...] qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Almeida, Gutierrez e Marques (2012) acreditam que é preciso englobar na compreensão de qualidade de vida, as condições objetivas, o tempo de vida dos indivíduos e o significado que as próprias pessoas atribuem a essas condições e à maneira com que vive. Desse modo, a compreensão da qualidade de vida varia em relação a grupos ou sujeitos.

Uma boa percepção de qualidade de vida dependerá das possibilidades que tenham as pessoas de satisfazer adequadamente suas necessidades fundamentais. Isso se liga à capacidade de realização individual, que é dependente das oportunidades reais de ação do ator social. Ou seja, uma boa

ou má percepção sobre a vida é relativa à qualidade do ambiente em que se encontra o sujeito, ao oferecimento de condições de realização e de satisfação das necessidades básicas que a própria sociedade estipula como essenciais, e que o interessado toma e deseja, ou não, como verdade para sua própria vida (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p. 38).

Com base nessas ponderações, compreende-se que a boa qualidade de vida relaciona-se com a possibilidade de atingir as aspirações estabelecidas socialmente com as condições de que dispõe. Tal possibilidade vincula-se com as opções de consumo e escolha estipuladas pelo meio social. Em se tratando do conceito de bem-estar, torna-se relevante entender a noção de bem-estar subjetivo (BES), em que são levadas em consideração as avaliações dos indivíduos sobre suas vidas. As avaliações são realizadas de forma cognitiva (satisfações globais com a vida e com outros domínios específicos como com o casamento e o trabalho) e incluem a análise pessoal das vivências de emoções positivas e negativas.

Conforme Siqueira e Padovam (2008), a avaliação satisfatória do bem-estar subjetivo demanda o reconhecimento por parte do indivíduo de que mantém nível elevado sua satisfação com a vida, alta frequência de experiências emocionais positivas e baixas frequências de experiências emocionais negativas. São enfatizados os níveis de bem-estar que as pessoas conseguem alcançar em suas vidas. As autoras consideram que a denominação de bem-estar psicológico (BEP) decorre das críticas às fragilidades das formulações de bem-estar subjetivo, enfatizando que, enquanto BES tradicionalmente se sustenta em avaliações de satisfações com a vida e num balanço entre afetos positivos e negativos que revelam felicidade, as concepções teóricas de BEP são fortemente construídas sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano e dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida (SIQUEIRA e PADOVAM, 2008).

Sobre o bem-estar no trabalho, Siqueira e Padovam (2008) descrevem três componentes que perpassam esse conceito: satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo. A Psicologia Organizacional e do Trabalho definem essas noções como vínculos positivos com o trabalho (satisfação e envolvimento) e com a organização (comprometimento afetivo). O bem-estar no trabalho exige que os profissionais estabeleçam vínculos afetivos positivos com a atividade desempenhada, demonstrando satisfação e engajamento, bem como com a

organização, comprometendo-se com o avanço da organização. Observa-se que profissionais com nível elevado de bem-estar no trabalho demonstram estar satisfeitos com o trabalho, envolvem-se com as tarefas realizadas e expressam compromisso afetivo com a organização em que atuam.

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NO BEM E MAL-ESTAR DOCENTE

No ano de 2020, a pandemia do novo Coronavírus configura-se como um fator adicional para o estresse e o sofrimento dos indivíduos. Neste momento ímpar da história da humanidade, pelo menos no sentido de que a nossa geração tenha vivenciado, uma dificuldade com a questão da saúde referente a pandemia (COVID 19). Uma grande preocupação mundial com a saúde física das pessoas, mais do que justo, um novo vírus que desafia a sociedade a repensar suas práticas cotidianas e a buscar novas formas de relações interpessoais e novos cuidados com a saúde, individual e coletivamente. Exercitar a empatia, a resiliência e o equilíbrio emocional tornam-se cruciais para a sobrevivência nesse cenário complexo e desafiador. Em especial no que trata dos educadores, é preciso que reaprendam a exercer seu ofício, de forma remota, manejando as tecnologias e estabelecendo os vínculos afetivos indispensáveis ao ato de ensinar e aprender, como mencionado anteriormente, mas sem o toque, sem o olho-no-olho.

Um dos fatores mais atingidos pela pandemia é a sociabilidade. O isolamento social desafia a natureza gregária dos seres humanos e pode ter consequências para a saúde mental. Ações e maneiras de driblar essa situação, se antes as orientações educacionais eram menos online e mais ao vivo, atualmente frente às diversidades, estamos nos reinventando, nos reconhecendo e também revivendo uma nova educação.

Os impactos para a saúde e o bem-estar dos docentes são intensos. Além das medidas gerais de higiene e proteção, os professores passam a enfrentar novos desafios: a preparação de aulas nas plataformas digitais, a gravação de vídeos, a utilização de ferramentas tecnológicas, o volume de trabalhos para corrigir, a dificuldade e a reclamação de grande parte dos alunos, as críticas de algumas famílias e o descrédito de considerável parcela da sociedade quanto à qualidade das

aulas remotas, dentre outros elementos. Também o fato de precisar conciliar as atividades profissionais com a convivência familiar e as tarefas domésticas pressionam os educadores a buscar estratégias para manter o equilíbrio e dar conta da demanda de trabalho.

A atuação na Educação Básica e no Ensino Superior transforma-se radicalmente, exigindo a migração para as aulas remotas, com utilização de ferramentas online no formato de aulas síncronas e/ou assíncronas. Conseqüentemente, há impactos na identidade docente e profissional, implicando na perda praticamente total das habituais ferramentas de trabalho que eram centralizadas basicamente no encontro com o aluno na presencialidade dele, nossa e de nossos colegas de profissão, no qual funcionavam como garantias da prática pedagógica. Rapidamente, a realidade muda e é preciso responder a ela de forma competente, rápida e eficaz.

Antes da pandemia, os conhecimentos práticos e/ou domínio das tecnologias digitais eram incipientes como plataformas, aulas online, canais em ambientes virtuais, no qual vinham sendo estudadas nas formações continuadas dos docentes, sendo que para muitos o universo digital era desconhecido, não dominado e também não utilizado maciçamente. Paralelamente, tem-se a preocupação com a vida. O número de mortes é impactante e a forma como ocorrem, sem o tempo para a elaboração do luto, são fatores que ampliam o sofrimento e asseveram as preocupações de toda a sociedade, gerando um clima de incerteza, de dor e de ansiedade na torcida pela descoberta da vacina e pela garantia de que as autoridades serão eficientes na defesa da saúde da população, garantindo o acesso à vacina e às políticas de garantia de trabalho e renda, sem as quais a crise econômica e social trará ainda mais repercussões negativas. Diante do exposto não há como negligenciar os impactos de tal pandemia sobre a saúde e a qualidade de vida dos educadores e também é imprescindível um olhar atento na escola frente as expectativas vislumbrando um ano letivo 2021.

O DIREITO EDUCATIVO E O BEM-ESTAR DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

As reflexões a respeito dos impactos da profissão docente na saúde e na qualidade de vida dos professores, aprofundados pelas circunstâncias da pandemia do coronavírus, reforçam a importância do Direito Educativo ou Educacional na defesa de condições de trabalho saudáveis e propícias à dignidade humana. Gigoski, Quinto e Pacheco (2018) explicam que Di Dio foi o precursor do Direito Educativo ou Educacional, no Brasil, a partir do Curso de Direito Comparado, realizado na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), em 1970. Nesse evento, Di Dio apresentou o trabalho intitulado “O Direito Educacional no Brasil e nos Estados Unidos. Com base em Joaquim (2009), as autoras salientam, ainda, que o 1º. Seminário de Direito Educacional, ocorrido na UNICAMP em 1977, foi um marco para a autonomia e a sistematização desse direito. Segundo Di Dio, apud Joaquim (2009, p. 113):

[...] o mais apropriado seria a expressão direito da educação, direito educacional ou direito educativo. Os puristas optariam por direito educativo, uma vez que o adjetivo educacional soaria a galicismo. De outro lado, no linguajar comum, educativo carrega a conotação de algo que educa, ao passo que educacional seria o direito que trata da educação. Consciente das possíveis objeções, que, segundo ele, podem ser feitas ao termo; usaremos a expressão Direito Educacional, à espera de que o uso e os especialistas consagrem a melhor denominação.

Gigoski (2019) destaca que o Direito Educativo se constitui como um ramo do Direito Público, distinguindo-se do direito à educação, que é um direito humano fundamental relacionado ao direito que o indivíduo possui de participar do processo educacional. Verdera (2014, apud GIGOSKI; QUINTO; PACHECO, 2018) argumenta que o Direito Educativo estuda, essencialmente, a legislação educacional, a sua integração no sistema e sua função considerando o ponto de vista do próprio Direito, e ainda seus princípios norteadores e sua origem doutrinária. Para Varela (2011), o Direito Educativo dedica-se à problemática educacional, por meio:

[...] do estudo das normas jurídicas que regulam uma complexa gama de questões que se prendem, designadamente, com a concepção, a organização, a gestão, o funcionamento e o controle do desempenho das instituições educativas e, em particular, as condições de realização do direito à educação a diversos níveis e num determinado contexto sócio histórico, com o

envolvimento dos diversos agentes, situados dentro e fora do âmbito escolar (VARELA, 2011, p. 9).

Desse modo, o Direito Educativo abrange as relações entre os distintos segmentos que compõem a esfera educacional, dentre os quais professores, alunos, gestores, funcionários técnico-administrativos, especialistas e demais envolvidos no processo de ensinar e aprender. Nas palavras de Peres, apud Joaquim (2009, p. 114), o Direito Educacional é um ramo especial do Direito, compreendendo:

[...] um já alentado conjunto de normas de diferentes hierarquias; diz respeito, bem proximamente, ao Estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou de aprendizagem de particulares e do poder público, pessoas físicas e jurídicas, de entidades públicas e privadas.

Trata-se de um conjunto de normas voltadas à mediação das relações entre os integrantes do processo educacional, integrando diferentes áreas do Direito, tais como Penal, Trabalhista, Tributária, Civil e Direito Constitucional, dada a interdisciplinaridade que caracteriza a área da educação. Joaquim (2009) considera o Direito Educativo como:

[...] conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo ensino -aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento.

Gigoski, Quinto e Pacheco (2018) alertam para a importância da adoção de um conceito amplo e não estanque de Direito Educativo, compreendendo-o como “conjunto de normas que preceitua e regula os ditames referentes à educação, inclusive sobre o direito à educação”. A partir de tais conceituações, cumpre pensar em que sentido o Direito Educativo pode contribuir para a defesa da saúde e do bem-estar dos docentes. Isso porque, consideramos que professores saudáveis e satisfeitos poderão desempenhar suas tarefas com mais afinco e eficiência, cooperando para o êxito do processo de ensinar e de aprender.

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988, assegura o direito à saúde aos cidadãos brasileiros, de forma ampla, responsabilizando juridicamente o Poder Público pela efetivação desse direito. Vasconcellos e Oliveira (2011) ressaltam que a

saúde do trabalhador abrange a totalidade política da dimensão da saúde enquanto direito de todos e dever do Estado de garanti-la e de vigiar para que seja garantida. Segundo os autores, a base político-ideológica e institucional da saúde do trabalhador é a dimensão holística da saúde pública sobre os determinantes sociais, incluindo o trabalho. A vigilância da saúde é a sua dimensão técnica interventora. “O campo da saúde do trabalhador e a sua vigilância da saúde é instrumento da política de intervenção do Estado, e o campo da saúde ocupacional é um dos objetos dessa intervenção” (VASCONCELLOS e OLIVEIRA, 2011, p. 413).

O direito trabalhista é concebido como condição de tutela da força de trabalho, conforme evidenciam Vasconcellos e Oliveira (2011), como é observado no direito trabalhista, consignado na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Em termos conceituais, a saúde do trabalhador enfatiza o protagonismo do trabalhador, visando sua participação como co-formulador da política.

A questão ética permeou o nascimento do campo da saúde do trabalhador, em sua essência, a partir do princípio da não delegação. A hegemonia do saber técnico, considerando o trabalhador como mero objeto das relações sociais de produção, a despeito de que é mais diretamente sobre a saúde do trabalhador que incidem as consequências dos arranjos sociotécnicos dos processos produtivos, evidencia relações autoritárias impermeáveis a uma crítica sobre relações desiguais entre pessoas (VASCONCELLOS e OLIVEIRA, 2011, p. 416).

Os autores elucidam o caráter interventor da saúde do trabalhador, como política de Estado, considerando os trabalhadores como sujeitos coletivos e não mais como coletivos de sujeitos. A introjeção de princípios da saúde do trabalhador no campo da saúde ocupacional coloca o trabalhador no centro da política enquanto agente da transformação. A questão da saúde do trabalhador relaciona-se com os processos produtivos, o meio ambiente e o desenvolvimento (VASCONCELLOS e OLIVEIRA, 2011). Feitos esses apontamentos, considerando o professor como trabalhador, como profissional da educação, o Direito Educativo torna-se fundamental para pensar no bem-estar docente de forma ampla, contemplando os distintos segmentos da comunidade escolar e a complexidade das relações estabelecidas no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o bem e o mal-estar docente remete à compreensão de que o exercício da docência é complexo e desafiador. Exercer a profissão demanda competências e saberes, bem como o comprometimento com uma educação de qualidade para todos. Nesse interim, a formação inicial e continuada adquire papel preponderante. Isso porque a cultura da profissão docente se fortalece a partir da competência e do comprometimento.

O Direito Educativo tem importantes contribuições para a garantia da saúde e da qualidade de vida dos profissionais da educação. Isso porque, a saúde é considerada como direito fundamental de todo cidadão e as leis trabalhistas buscam assegurar condições saudáveis e dignas aos trabalhadores. Além disso, o Direito Educativo traz marcos relevantes para delimitar as relações entre os distintos segmentos da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários, sociedade em geral), primando por relações de reciprocidade, respeito e reconhecimento mútuo.

Dessa maneira, convém aprofundar os estudos acerca da intrínseca relação entre Direito Educativo e bem-estar docente, buscando respaldo para pensar políticas públicas e estratégias voltadas a assegurar que o ambiente educacional seja um espaço de construção de conhecimentos socialmente significativo, de solidariedade e de respeito. Consequentemente, a docência poderá promover o sentimento de pertença, de reconhecimento e de autonomia, não produzindo o adoecimento, mas o almejado bem-estar. Com esses contornos, a relação educativa contempla a corporeidade, a sensibilidade, a cultura, o conhecimento, enfim, as múltiplas dimensões do humano, uma vez que todos os envolvidos educam e são educados para a existência ética e solidária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. GUTIERREZ, Gustavo Luis. MARQUES, Renato. **Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas, de pesquisa.** São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.

DALLARI, Sueli Gandolfi. **O Direito à Saúde.** REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA. Vol. 22. N. 1. São Paulo, fev. 1988.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: António Nóvoa (Org.). **Profissão professor**. 2 ed., p. 93-124, Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

FOSSATI, Paulo; GUTHS, Henrique; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Perspectivas para o Bem-estar na Docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. **Revista Mal-estar e Subjetividade** - Fortaleza - Vol. XIII - Nº 1-2 - p. 271 - 298 - mar/jun 2013.

GIGOSKI, Iarana de Castro. QUINTO, Jeanice Rufino. PACHECO, Luci Mary Duso. **Direito educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil**. URI. RIIDE Brasil, 2018.

GIGOSKI, Iarana de Castro. **Mediação de conflito escolar: cultura de paz e possibilidade do direito educativo**. Dissertação de Mestrado. PPGEduc. URI – Frederico Westphalen, 2019. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-193.pdf>. Acesso em 27 de nov. de 2020.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressado, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M.C.S.; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.7-18, 2000.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Documentos básicos, suplemento da 45ª edição, outubro de 2006. Disponível em espanhol em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf. Último acesso em: 16 jul. 2020.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. **Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho**. Psic.: Teor. e Pesq. vol.24 no.2 Brasília Apr./June 2008.

VARELA, Bartolomeu. **Manual de direito educativo: uma abordagem introdutória, com a aproximação à realidade jurídico-educacional de Cabo Verde**. 2. ed., Praia: Versão digital, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21281734-Manual-de-direito-educativo.html>. Acesso em: 27 de nov de 2020.

VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de; OLIVEIRA, Maria Helena Barros de (orgs.) Saúde, **Trabalho e Direito: uma trajetória crítica e a crítica de uma trajetória** / Luiz Carlos Fadel de Vasconcellos e Maria Helena Barros de Oliveira; revisão geral Rosângela Gaze, Celma Alvim e Jairo da Matta – Rio de Janeiro: Educam, 2011.

O IDEB E AS POSSIBILIDADES DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS?

Estéfani Medeiros¹

Edite Maria Sudbrack²

RESUMO: A avaliação em larga escala teve sua gênese em meados de 1980, através da iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em acompanhar a qualidade da educação e construir políticas educacionais que visem a melhoria da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP, em 2007, é uma das políticas públicas construídas para verificar a qualidade educacional. Realizado de maneira bianual, é aplicado aos estudantes do quinto e nono ano do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, e respondem a um questionário socioeconômico, assim como os professores. Neste sentido, este trabalho se propôs a compreender se o IDEB, contribui ou não para a redução das desigualdades socioeducacionais. A pesquisa inseriu-se numa abordagem qualitativa e descritiva com viés exploratório. Sua aplicação *in loco* deu-se em uma escola da rede pública de ensino, participante do Programa Novo Mais Educação (PNME). Os sujeitos da pesquisa, foram professores do Ensino Fundamental. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado, analisado sobre a Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os participantes, compreendem que o IDEB contribui para a redução das desigualdades socioeducacionais, através do PNME, que possibilita aos estudantes com dificuldades de aprendizagens momentos de reforço escolar e, oferece ainda, momentos de cultura e lazer, que muitas vezes os estudantes têm acesso apenas na escola. Portanto, a principal indagação acerca do IDEB foi respondida pelos participantes, que o compreendem como uma política assertiva na redução das desigualdades socioeducacionais.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. IDEB. Desigualdades Socioeducacionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo de um projeto de pesquisa de iniciação científica fomentada pela URI-FW, que se desenvolveu nos anos de 2017 a 2018. Nele, será discorrido a respeito dos caminhos metodológicos da pesquisa, bem como, os principais referenciais teóricos que a sustenta, além de apresentar os resultados de

¹ Psicóloga. Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista CAPES. E-mail: estefani-tefi@outlook.com

² Mestre em Educação (1995) e Doutora em Educação (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitora de Ensino da URI. Docente no PPGEDU – URI. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

um dos objetivos propostos. Evidencia-se que este trabalho foi decorrente do projeto “*A produção da equidade na educação básica da Região Norte do Rio Grande do Sul: possíveis contribuições do IDEB*”, da professora que orientou a pesquisa.

A avaliação, de acordo com Costa e Almeida (2016) é uma prática cotidiana e corriqueira, vinculada a qualquer atividade humana. Diante disso, é uma ferramenta que permite aperfeiçoar conhecimentos e entendimentos acerca das ações, tanto individuais quanto coletivas em um determinado contexto social e histórico. Para tanto, faz-se necessário que a avaliação seja condizente com a realidade vivenciada pelos indivíduos que serão avaliados, pois estes, assimilam e se desenvolvem a partir das condições que vivenciam em seu contexto. Este trabalho, portanto, apresenta como intencionalidade lançar compreensões sobre a avaliação em larga escala, especificamente sobre o IDEB e, almeja-se, sobretudo, difundir indagações sobre uma avaliação padronizada, que não leva em conta as especificidades locais, sociais, culturais e de aprendizagens dos estudantes, mas, que ao mesmo tempo é compreendida como sinônimo de qualidade e indutora de políticas públicas.

METODOLOGIA

A pesquisa inscreveu-se numa abordagem qualitativa e descritiva e quanto sua finalidade assumiu um caráter exploratório. A abordagem qualitativa leva em conta os aspectos singulares e subjetivos dos indivíduos participantes do estudo. (GIL, 2008). Sua aplicação *in loco* aconteceu em uma escola do interior do Estado do Rio Grande do Sul, que participava do Programa Novo Mais Educação³ (PNME) e os sujeitos estudados foram professores e gestores da Educação Básica. O instrumento de coleta de dados utilizados foi um questionário semiestruturado, analisado através da Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

O trabalho apresentou como proposta geral “*Compreender se o IDEB contribui ou não para a redução das desigualdades socioeducacionais*”, e se propôs a “*Investigar as possibilidades de autonomia curricular dos docentes/escolas face ao Índice*” e, “*Analisar se as*

³ O PNME surgiu enquanto estratégia do governo federal para melhorar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A ampliação da jornada escolar também é uma característica do Programa, que em período noturno ou contraturno podem participar de oficinas, esporte, cultura e lazer.

políticas demandadas pelo IDEB contribuem para a redução das desigualdades socioeducacionais”. Aqui neste artigo, será discorrido sobre a compreensão dos professores e gestores a respeito do Índice como possibilidade de reduzir as desigualdades socioeducacionais.

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de conceituar a avaliação em larga escala, faz-se necessário situar em que contexto ela emergiu. A década de 1980 foi marcada pelo fim da ditadura militar, momento em que o Brasil convivia com a alta inflação e um período de estagnação econômica, em que a nação clamava por redemocratização e, tal processo se desencadeou. Este momento foi marcado por grandes expectativas de participação e de abertura nos processos de gestão da educação. Em 1988, com a nova Constituição Federal, a Constituição Cidadã, os projetos que estavam estagnados há muito tempo tiveram retomada. A Constituição (BRASIL, 1988), em seu terceiro capítulo, explicita ações no campo educacional e proclama princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino, liberdade, garantia do padrão de qualidade e gestão democrática. Estas ações ficaram sob responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A União, portanto, ficou com a incumbência de garantir um padrão mínimo de qualidade e para tanto, passou a assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar, no ensino Fundamental, Médio e Superior, objetivando a melhoria da qualidade da educação. (WERLE, 2011).

Em 1988, as primeiras experiências da avaliação em larga escala foram ensaiadas na educação básica. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), aplicou um projeto piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), de 1º grau, nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte. De acordo com Werle (ID), havia duas forças que permeavam os procedimentos de avaliação. De um lado, o Banco Mundial demandava a análise do impacto do Projeto Nordeste realizado através de um acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e, de outro, o MEC intencionava realizar uma avaliação mais abrangente do ensino público. Já na década de 90, especificamente a partir de

1992, a avaliação em larga escala, passou a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC.

Até o ano de 1993, a perspectiva participativa se manteve. O INEP convocava especialistas em gestão escolar, currículo e docência de universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando a legitimidade acadêmica e o reconhecimento social. No entanto, em 1995, o sistema assumiu um novo perfil, marcado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas. A partir de então, a função do MEC, se restringiu a definir os objetivos gerais do sistema de avaliação. A lógica participativa adotada em anos anteriores, foi deixada de lado e os professores das universidades tiveram suas participações reduzidas ao apoio logístico na aplicação de provas.

Em termos conceituais, a avaliação em larga escala é uma política pública construída para avaliar a qualidade da educação no Brasil e contribui para diagnosticar a educação brasileira, aferindo qualidade ou não. Deste modo, Gazzola e Sudbrack (2016), elucidam que essa avaliação objetiva melhorar a qualidade da educação com práticas que visam verificar o desempenho de alunos em níveis específicos de escolaridade. A avaliação em larga escala, assume ainda, um papel importante na formulação, reformulação, monitoramento de políticas educacionais em diferentes contextos da educação, quais sejam, na gestão, nos currículos, no financiamento, na assistência técnica, nas políticas e nos programas que funcionam como desencadeadores de indicadores da qualidade da educação nas esferas, pública e privada.

As características da avaliação em larga escala apoiam-se em planos de longo prazo, nos quais as avaliações são aplicadas em períodos de tempo delimitados, na perspectiva de uma análise temporal, que através do indicador de qualidade baliza novas políticas ou programas que visam atender às necessidades diagnosticadas. Outra característica da avaliação é sua atuação como mecanismo de prestação de contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público, o trabalho desenvolvido nas instituições escolares e o respectivo desempenho dos estudantes, conforme apontam Gazzola e Sudbrack (2016). A avaliação em larga escala como mecanismo

de prestação de contas à sociedade, atua como um elemento regulador e controlador que responsabiliza as escolas pelo fracasso aferido quantitativamente, de acordo com os padrões definidos nas avaliações.

O IDEB é uma das avaliações construídas para verificar a qualidade da educação. Criado em 2007, pelo INEP, o índice atua como uma ferramenta que contribui na construção de políticas públicas na educação básica, reunindo em apenas um instrumento a possibilidade de monitoramento do fluxo e do desempenho escolar. As avaliações são aplicadas a cada dois anos, no período em que os alunos estão no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio. Os estudantes, respondem questões de Língua Portuguesa – com ênfase em leitura e de Matemática – com ênfase na resolução de problemas. Respondem, também, a um questionário socioeconômico, em que fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho escolar. Os professores e gestores das escolas também participam da avaliação, através dos questionários que coletam dados demográficos, perfis profissionais e condições de trabalho. (SCHENEIDER; SARTOREL, 2016).

Autores como Scheneider e Sartorel (2016), elucidam que o IDEB, é apresentado como sinônimo de qualidade, na medida em que por intermédio do *ranking* afere a qualidade da educação. A partir deste pressuposto, as taxas de aprovação pressupõem o avanço às séries seguintes. Contudo, quando os alunos e conseqüentemente as escolas não atingem as metas determinadas, no que diz respeito ao escore ideal, o fracasso reflete sobre os professores, alunos e comunidade escolar. Os resultados da avaliação são divulgados nos veículos de comunicação, em que as escolas, menos exitosas precisam prestar contas, construir estratégias e implementar ações que revertam os resultados indesejáveis da avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste item, será explanado a respeito do que dizem os professores sobre o IDEB enquanto política pública que afere a qualidade da educação e baliza políticas e programas que objetivam reduzir as desigualdades socioeducacionais.

O IDEB CONTRIBUI OU NÃO PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA?

Todos os participantes da pesquisa compreendem que o IDEB contribui para a redução das desigualdades socioeducacionais. De acordo com eles, o PNME auxilia na redução das desigualdades, na medida em que oferta reforços aos estudantes com dificuldades de aprendizagens e oferece momentos de cultura e lazer para aqueles que só acessam estes momentos na escola, através da participação em oficinas – em que os estudantes têm a possibilidade de desenvolver habilidades, participar de momentos esportivos, de cultura e de lazer.

Conforme já abordado anteriormente, a intenção deste trabalho é o de lançar reflexões e oportunizar criticidade aos achados da pesquisa – respeitando a perspectiva dos participantes, mas também propor arguições sobre o estudo. Neste sentido, o PNME, viabiliza a extensão da jornada escolar em tempo integral, oportunizando que os alunos fiquem maior período na escola. No entanto, a ampliação da jornada escolar é somente para abrigar as crianças ou tem uma intencionalidade clara e efetiva? De encontro a essa linha de pensamento, Esteban elucida (2008, p. 6) “As experiências mostram que garantir o ingresso e a permanência na escola é condição necessária, mas não suficiente para produzir uma efetiva democratização do acesso aos conhecimentos sociais relevantes”. A democratização da escola se realiza de formas distintas, com diferentes dinâmicas e em diferentes contextos sociais, que não devem ser ignorados ao pensar em uma escola democrática.

A escola democrática é aquela que também se preocupa em oferecer ensino de qualidade aos seus estudantes. Neste sentido, acesso e permanência na escola pressupõe a qualidade de ensino? Esteban (2008), nos auxilia a compreender o sentido que a qualidade assume no âmbito escolar,

A idéia de qualidade unívoca e no singular se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista. O discurso hegemônico sobre a qualidade da educação se entretece aos compromissos da democracia (neo)liberal, tornando opacas as contradições presentes no discurso de defesa da escola de qualidade para todos que

institui práticas de classificação, denominação, seleção, exclusão e subalternização de muitos. (ID, p. 7-8).

Cabe refletir a partir da arguição de Esteban (2008), sobre qual qualidade estamos falando, e, além do mais, qual é a qualidade que o IDEB afere? Ora, se a qualidade indica sucesso a não-qualidade indica fracasso. E, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso é direcionada à escola – como se a escola por si só fosse capaz de resolver todas as mazelas da sociedade. Mas afinal, qual é o papel da escola, apenas avaliar ou também emancipar? Young (2007), dirá que o papel da escola é o de capacitar jovens a adquirir conhecimento poderoso. Conhecimento poderoso, para este autor, é aquele que possibilita a transformação e que fornece novas formas de pensar o mundo. Este é o conhecimento que deveria ficar a cargo da escola.

Em função da globalização e da lógica neoliberal o papel da escola se modificou – talvez não de forma tão explícita nos discursos que regem a avaliação. Essa mudança trouxe consigo duas consequências. A primeira delas, é que os resultados da escola passaram a se adaptar às necessidades da economia, produzindo um certo vocacionalismo em massa. E, a segunda consequência é a de que a educação por si só se transformou numa mercadoria, na qual a escola compete por alunos e fundos. Young prossegue,

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos. (YOUNG, 2007, p. 1291).

A responsabilidade exacerbada que recai sobre a escola, pode contribuir mais para a exclusão do que para a emancipação dos estudantes. Freitas (2007), compreende que este processo de responsabilização da escola com viés meritocrático, se enquadra em uma nova forma de exclusão, cuja atuação ocorre, inclusive, dentro dos espaços escolares. A educação que teria o papel de formar seres humanos cidadãos e reflexivos, em decorrência dos mecanismos de exclusão, perpetuados por ela, perde a autonomia de afirmar a igualdade de oportunidades, de talentos e de

potencialidades daqueles que aprendem. Deixa, portanto, de assumir o seu viés emancipador e transformador.

ENCAMINHANDO CONCLUSÕES

A proposta deste trabalho foi a de compartilhar os achados da pesquisa, de acordo com o objetivo de “*Compreender se o IDEB contribui ou não para a redução das desigualdades socioeducacionais*”. Os participantes do estudo, compreendem que através do PNME – da oferta de reforço escolar, das oficinas e dos momentos de cultura e lazer, o IDEB contribui para reduzir as desigualdades.

O estudo apresenta um tema relevante e pulsante, principalmente em tempos árduos que nos encontramos, em que a educação é mercantilizada e seus resultados são olhados pelas óticas dos fazedores de políticas, como quantificáveis e mensuráveis. Será que a única forma de avaliar a qualidade da educação é através de dados estatísticos? É inegável a sua importância para lançar compreensões, mas só eles são suficientes?

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70 LDA, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <Constituição (planalto.gov.br)>. Acesso em: 12 de novembro, 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144/2016. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 12 de novembro, 2020.

COSTA, Elaine; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Gestão Pública Escolar e a Avaliação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica: da reflexão à transformação da Prática Pedagógica**. 1ª ed. PR: CRV, 2016. In: **Avaliação Escolar: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Capítulo 2, p. 47.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação**. Revista Portuguesa de Educação, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/olive/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/maria_esteban_silenciar_polissemia.pdf>. Acesso em: 15 de novembro, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Campinas: Educação & Sociedade, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro, 2020.

GAZZOLA; Janaína Souza; SUDBRACK, Edite Maria. **O IDEB e a Avaliação em Larga Escala: uma análise das escolas da Rede Pública de Frederico Westphalen.** RS: Vivências, 2016. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_022/artigos/pdf/Artigo_18.pdf>. Acesso em 12 de novembro, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

SCHENEIDER, Marilda Pasqual; SARTOREL, Alice. **Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente.** São Paulo: EccoS Revista Científica, 2016. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/a8d19abc4398bf448dfc5d2b756a6e71/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030580>>. Acesso em 12 de novembro, 2020.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas: Educ. Soc., 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:15 de novembro, 2020

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro, 2020.

A IMPORTÂNCIA DAS TDIC EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRANSFORMAÇÕES E MUDANÇAS DE PARADIGMAS

Judite Inês Schreiner Gauer¹

Jocélia Nunes Antunes²

Marivaldo Souza dos Santos³

RESUMO: O presente artigo pretende refletir sobre a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC na atualidade e os seus impactos na práticas educativas em tempos de pandemia, bem como, as inter-relações que se estabelecem entre educação, cultura e sociedade, constituindo um processo dialógico e complexo, em momentos de crise, explicitada, principalmente, na Pandemia da Covid 19, que gerou grandes transformações na utilização das TDIC e que promoveram um novo olhar sobre o contexto educativo e o papel do professor, reinventando práticas e promovendo maior adesão e utilização de tecnologias digitais, demandando rapidez na assimilação à nova condição por parte de toda a sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Comunicação e Comunicação TDIC, Ensino, Aprendizagem, Educação, Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de pesquisas realizadas em parceria entre os estudantes de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW), tendo como objetivo refletir acerca do contexto educacional brasileiro na Educação Básica, em tempos de Pandemia, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC⁴, diante de um contexto social emergente, de inovações disruptivas que impactaram as práticas educativas alinhadas às demandas e urgências da atualidade.

¹ Mestranda em Educação pela URI/FW. judite.schreiner@hotmail.com

² Mestranda em Educação pela URI/FW. E-mail: E-mail: jocelia.123@hotmail.com

³ Mestrando em Educação pela URI/FW. E-mail: marivaldo.souza@professor.mt.gov.br

⁴ Nesse artigo utilizamos o Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, numa perspectiva transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. (BRASIL, 2017)

Além disso, buscamos observar os impactos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e dialogar sobre a sua amplitude e complexidade⁵ para além do contexto educativo, estendendo esse olhar ao universo social, bem como a ressignificação de práticas educativas que estejam alinhadas e flexíveis nos diferentes momentos e necessidades no contexto educativo, principalmente em época de pandemia.

Esta pesquisa, portanto, é classificada como básica pois, conforme Gil (2002), “reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna do conhecimento” (GIL, 2002, p. 26). Também optamos por uma revisão de literatura, pois, consideramos importante “ler e analisar o que produziram outros pesquisadores, que anteriormente investigaram realidades e fatos de alguma forma semelhantes” ao objeto de estudo, o que nos possibilita “selecionar tudo aquilo que possa servir”, e que possa contribuir com esta pesquisa (LEAL, 2002, p. 236).

Nesse sentido, dividimos o nosso texto em duas seções que estabelecem um diálogo entre si. Assim, a primeira aborda sobre os desafios do ensino e da aprendizagem nos contextos em tempo de pandemia, de modo especial, refletindo sobre a construção do conhecimento, tendo em vista, novas metodologias e a adaptação à nova realidade. Já a segunda, discorre sobre a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC na contemporaneidade e suas implicações na educação e o papel do professor. Em seguida, apresentamos as nossas considerações finais e as referências que embasaram este estudo.

OS DESAFIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCATIVO EM TEMPO DE PANDEMIA

Refletindo sobre a complexidade da atualidade, é inegável que estamos vivendo um momento desafiador, de rápidas e profundas transformações educativas, culturais e sociais que estão impactando de forma significativa a sociedade e a educação. Em pouco tempo a sociedade, de modo especial, a educação, teve que se reinventar na perspectiva de utilização de ferramentas digitais, aulas

⁵ Nesse artigo nos referimos a complexidade na perspectiva de determinada situação ou problema, de uma multiplicidade de dados ou elementos que estabelecem relações intrincadas. (Infopédia)

online, videoaulas, plataformas, canais de comunicação, empreendendo criatividade e esforços com o intuito de incluir toda a comunidade, desde professores, alunos e famílias. Para Gallo, Silva e Orgs (2020) “O mundo inteiro se transforma, e serviços essenciais, como a própria medicina, precisam se reinventar”. (GALLO, SILVA E ORGS, 2020 p. 85). Na educação básica, a impressão que temos, é que essa reinvenção e impacto foram ainda maiores, por fatores múltiplos; como econômicos, culturais e sociais. E quando abordamos o contexto atual como complexo, nos referimos a impossibilidade de analisar o contexto de forma fragmentada ou segmentada, uma vez que o meio interage e se constitui mutuamente.

Considerando as transformações em tecnologias digitais que estão ocorrendo nos últimos anos no mercado, Schwab (2019) reflete que a revolução em curso e os impactos da tecnologia no estilo de vida e no trabalho merecem um olhar diferenciado, considerando a importância da interlocução de todos os setores e da sociedade global para juntos empreender um esforço para compreender as tendências do mercado emergente, uma vez que, o conhecimento compartilhado passa a ser decisivo para moldar um futuro coletivo que reflita valores, tendo em vista os impactos no estilo de vida contemporâneo e como isso influenciará as futuras gerações no contexto social, cultural e humano. (SHWAB, 2019, p. 16).

Diante das interlocuções, percebemos a inter-relação dos ambientes e o quanto estamos condicionados pelos contextos. Sobre essa questão reflete Lévy (1999),

É impossível separar o humano do seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e o mundo ponto da mesma forma, não podemos separar um mundo material e menos ainda sua parte artificial das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões para viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais. (LÉVY, 1999, p. 22).

Gómez (2015) também reflete essa conexão nos dizendo que “vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma

mudança radical na nossa forma de nos comunicar, agir pensar e expressar.” (GÓMEZ, 2015, p. 14).

Gallo, Silva e orgs. (2020) refletem que “a Educação está se reinventando, num momento em que a educação on-line se tornou essencial para manter muitas Instituições de Ensino ativas.” Assim precisamos ser sensíveis e abertos ao novo, pois “com esse novo olhar sobre a Educação, vários desafios surgiram, tanto nos processos de gestão escolar quanto nos processos de ensino-aprendizagem.” E nesse sentido vários esforços foram necessários, em termos de aceitação à nova condição, como preparação, empatia e infraestrutura. “Um dos principais está relacionado ao aporte tecnológico para tornar essa educação possível.” Talvez o maior desafio tenha sido a mudança abrupta, pois “o tema Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação não é novo. Mas no ano de 2020, ele se destacou, exatamente pela necessidade de transformar a educação presencial em educação on-line.” Assim diante do inesperado cenário da pandemia, “Na urgência, os profissionais da Educação precisaram se reinventar em meio às incertezas, aos receios, às adaptações e ao isolamento.” (GALLO, SILVA E ORGS, 2020, p. 85).

A educação é a ferramenta de formar, preparar e desenvolver pessoas para um mundo de mudanças constantes. É o diálogo e a possibilidade de aproximação entre um mercado e a sociedade, capaz de intermediar, compreender e minimizar os impactos de uma sociedade nas diferentes vias e direções na formação da subjetividade e da cultura social em harmonia com as diversas possibilidades que surgem.

Gómez (2015) reflete que “as tecnologias digitais criaram um novo cenário para o pensamento, aprendizagem e a comunicação humana, transformaram a natureza das ferramentas disponíveis para pensar, agir e se expressar.” E apesar de fazer parte do cotidiano, não eram incorporadas e empregadas à educação. Assim, o mundo já assistia a uma inovação em várias frentes, também chamada de “revolução tecnológica” evidenciando a “fusão das diversas áreas e entre os domínios físicos, digitais e biológicos, a exemplo, o sequenciamento genético, nanotecnologia, computação quântica e o advento de startups no mercado.” (GÓMEZ, 2015, p. 23).

Diante de todas as mudanças e inovações no mundo, desse novo momento, em meio a pandemia que afeta a humanidade em todas as suas perspectivas, voltamos o nosso olhar ao contexto educativo, o qual teve que buscar estratégias em pouco tempo e mudar práticas, incorporar e desenvolver novas habilidades. Dessa forma, cabem algumas reflexões acerca do processo educativo, quanto ao alinhamento com relação às demandas e expectativas educacionais e sociais e nos preparando para um futuro de mudanças, novas tecnologias, demandas e urgências.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TDIC NA CONTEMPORANEIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR

A educação exerce um papel de fundamental importância na superação de todas as fragilidades, uma vez que, por meio dela, há a possibilidade de formação acadêmica e humana. Nesse momento, de forma especial, ficou evidente a importância da escola, do professor, do aluno e da família em torno do objetivo de aprendizagem dentro de uma perspectiva de protagonismo para os estudantes. Nessa perspectiva, Gómez (2015), acredita que “reduzir o espaço de reprodução e ampliar ao máximo o espaço de produção e aplicação parece ser a chave para favorecer o ensino que eduque e que favoreça o desenvolvimento autônomo do sujeito do Século XXI.” (GÓMEZ, 2015, p. 160).

Ainda segundo Gómez (2015) “para participar desta nova estrutura social é preciso passar por uma nova alfabetização.” Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” pois sem esse domínio de habilidades de tecnologias digitais, os conteúdos ficam incomunicáveis. “Conseqüentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e uma necessidade técnica.” (GÓMEZ, 2015, p. 21).

A Base Nacional Comum Curricular BNCC, Brasil, 2017, defende que é necessário,

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 61).

Gómez (2015) “Nas comunidades de aprendizagem locais e globais que cercam a vida dos cidadãos contemporâneos devemos celebrar a inovação, a resolução de problemas, a experimentação, a criatividade, a autoexpressão e o trabalho em equipe.” (GÓMEZ, 2015, p. 143).

Fava (2018) defende que “a tecnologia está assumindo o protagonismo, sobrepujando a sua proficiência como meio para uma autonomia, independência e soberania sincrética em alguns serviços, tarefas e processos.” Inovações e processos disruptivos descortinam novas realidades “a automação poderá alcançar incumbências complexas e terá vantagens em função da desqualificação, da inépcia e da inaptidão dos humanos.” É fundamental que a educação esteja atenta e alinhada às tendências. “Não obstante, surgirão outras ocupações, novas competências, distintas habilidades. A escola deverá estar moldada para acomodar os estudantes para essas exordiais profissões.” (FAVA, 2018, p. 3).

O fazer, aprender e o processo que se estabelece está em constante transformação, inserido em um contexto social dinâmico. Moran (2015) defende que, “Aprender é um processo ativo e progressivo”. Nessa mesma concepção, reflete Peter Senger (2006) “Aprender é se tornar capaz de fazer o que antes não conseguíamos”. É desenvolver um conjunto integrado de competências de aprender a conhecer, a conviver, a ser e a agir. (apud MORAN, 2015, p. 32).

Para Gómez (2015) “Devemos ajudar, estabelecer atividades, momentos e condições na vida cotidiana da escola para que os alunos aprendam não somente a pensar sobre o mundo exterior, mas também analisar os próprios pensamentos, sentimentos e condutas” que sobretudo, estimulem a adesão, dessa forma, “a aprendizagem avança quando o aluno compreende o processo de aprendizagem e sabe o que conhece, como conhece o que mais precisa conhecer.” Compreender a singularidade de cada aluno. (GÓMEZ, 2015, p. 119).

Apesar de expor as fragilidades de uma sociedade frente a um vírus, a pandemia evidenciou o papel da escola e dos profissionais da educação, frente aos

desafios, contextos, dificuldades do cotidiano e a transversalidade da educação e seus inúmeros papéis. Para Moran (2015) “O papel do professor é mais o de curador e de orientador”, uma vez que auxilia na seleção de conteúdos relevantes, buscando sentido para os conteúdos e, “no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno.” (MORAN 2015, p. 42).

A utilização das telas por meio das TDIC frente ao processo de ensino e aprendizagem não significa a utilização de práticas que se restringem a repassar informações, mas agregar metodologias que promovam o engajamento dos estudantes. Gómez (2015) reflete que “a função docente, obviamente, será de experimentar uma transformação tão radical quanto o resto dos componentes do sistema educacional.” Nesse sentido, a concepção do docente deverá estar além “de transmitir conhecimentos e avaliar resultados para a de um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas; elaborar um currículo e preparar materiais;” mas também de “desenvolver atividades, experiências e projetos de aprendizagem contribui configurar e criar os contextos de aprendizagem; avaliar processos e monitorar o desenvolvimento integral dos indivíduos e dos grupos.” E nessa perspectiva, é necessário que este “docente exige competências profissionais mais complexas e distintas tradicionalmente exigidas, para poder enfrentar uma atividade tão rica quanto difícil: provocar, acompanhar, questionar, e orientar e estimular a aprendizagem dos alunos.” Delineando um perfil profissional centrado em sua prática que se constitui continuamente. (GÓMEZ, 2015, p. 141).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto foi produzido em colaboração entre estudantes de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW), com o objetivo de construir reflexões acerca do contexto educacional brasileiro em tempo de pandemia, Covid 19 e a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sendo que o nosso caminhar metodológico se pautou em uma revisão de

literatura, em especial, dialogando com as reflexões de Gómez, Lévy, Moran, Schwab e Fava.

Em um primeiro momento, esse estudo abordou o momento vivenciado no contexto social e educacional, suas interações e complexidade, acerca da construção do conhecimento na Educação Básica quanto ao ensino e aprendizagem utilizando as TDIC.

Consideramos, portanto, que diante da emergência de implementação de novas formas de compartilhamento de informações e conhecimentos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), representam uma forma de comunicação e possibilidade para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, estas podem oportunizar o acesso a escolarização em tempos de isolamento e afastamento social, impostas por momentos de crise, a exemplo da Covid 19.

Também realizamos uma análise sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a sua influência nos espaços de construção de saberes. Assim, percebemos que o contexto educativo contemporâneo fez emergir a promoção do uso de ferramentas digitais, destacando o papel do professor, da escola e das metodologias de ensino capazes de promover experiências significativas e possibilidades de mudanças para o futuro mais promissor nos contextos educativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, CONSED, UNDIME, 2017.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. São Paulo: Penso, 2018.

GALLO, SILVA E COLS., **A educação para novos tempos; aspectos Fundamentais e práticas de ensino on-line**. São Paulo: Editora Nova Literarte, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. *Complexidade* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/complexidade>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2020.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n.5, maio/ago., 2002. p. 237-250.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editorial 34, 2010.

MORAN, José. **Educação Híbrida**: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO; Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello [orgs.].

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2019.

A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELA DIFICULDADE DA MANUTENÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Micheli Ketli Strack¹

Gustavo Buzatto²

RESUMO: O presente trabalho objetiva refletir a respeito da responsabilidade civil da Administração Pública ante a dificuldade da manutenção do ensino à população carente em tempos de pandemia, utilizando-se, para tanto, o método de pesquisa indireta bibliográfica. O direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo considerado um direito social e fundamental, preceito de dignidade humana. A propagação de tal direito é elencado como dever da família e do Estado, devendo ser ministrado com mecanismos que auxiliem na construção do desenvolvimento e do caráter da pessoa, almejando sua evolução profissional e pessoal, tornando-o capaz de exercer a cidadania. Todavia, tem-se que a desenvoltura do direito à educação ficou prejudicada com o advento da pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) no ano de 2020, uma vez que, devido à adoção da educação à distância, o nicho populacional carente restou por prejudicado, pois lhe falta meios tecnológicos para tanto. Dito isso, o Estado, como responsável pela manutenção da educação à toda população, deveria agir de modo a proporcionar às pessoas carentes meios tecnológicos ou outras medidas educacionais, com o fim de possibilitar que estas usufruam tanto quanto os alunos de classes sociais mais altas, buscando proporcionar o pleno direito constitucional. Caso o Ente Público se omita em seu dever prestacional, o mesmo pode vir a ser responsabilizado, com fundamento no artigo 36, §6º da CF/88.

Palavras-chave: Direito à Educação. Desigualdade Social. Responsabilidade Civil.

INTRODUÇÃO

O presente resumo objetiva refletir a respeito da responsabilidade civil da Administração Pública ante a dificuldade da manutenção do ensino à população carente em tempos de pandemia, utilizando-se, para tanto, o método de pesquisa indireta bibliográfica.

¹ Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI, *Campus* de Frederico Westphalen, RS. Endereço eletrônico: michelistrack@hotmail.com

² Professor orientador do curso de Direito da URI - Campus Frederico Westphalen/RS. Endereço eletrônico: gbuzatto@uri.edu.br

A priori, consigna-se que o direito à educação é considerado um direito fundamental do homem, assim como um direito social, pois amparado no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Além de instituir a educação como direito inerente à pessoa humana, a Carta Magna também estabelece sua construção e promoção como obrigação do Estado e da família, conforme seu artigo 205.

Ainda, a Constituição Federal exige que o ensino seja ministrado por meio de mecanismos que auxiliem na construção do desenvolvimento e do caráter da pessoa, tornando-a capaz de evoluir profissional e pessoalmente. Por esta razão, vê-se refletir a importância conferida pela Carta Magna à educação.

Contudo, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) no ano de 2020 obrigou a adoção de medidas de segurança, a fim de evitar a aglomeração de pessoas e, conseqüentemente, o contágio do vírus, haja vista o alto grau de transmissão frente à ausência de vacina e tratamento eficaz contra esta doença. Dentre estas medidas está o fechamento das escolas.

Com isso, o tradicional processo presencial de aprendizagem ficou impossibilitado, sendo preciso, assim, a desenvoltura de métodos diversos, a fim de evitar a ausência de aulas e maiores danos aos alunos. Nesta lógica, a educação à distância foi um meio utilizado para que a educação continuasse a se propagar no país.

Todavia, sabe-se que a rede mundial de computadores não é um artefato disponível a toda população brasileira, tendo em vista a desigualdade de renda e social constantes, acarretando, assim, com que determinados alunos ficassem impedidos de utilizar da educação à distância neste período. Para tanto, gize-se que o Estado, Ente responsável pela propagação da educação que é, tem o dever de agir, buscando evitar tal infortúnio.

Nesta lógica, caso venha se omitir em sua obrigação constitucional de proporcionar educação a toda população, abre-se a possibilidade da responsabilização civil da Administração Pública.

A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELA DIFICULDADE DA MANUTENÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A DESIGUALDADE SOCIAL

O direito à educação é considerado um direito fundamental do homem, assim como um direito social, pois tem amparo no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Além de instituir a educação como direito inerente a pessoa humana, a Carta Magna também estabelece sua construção como obrigação do Estado e da família, conforme o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Desde já, percebe-se que a educação foi posta como direito público subjetivo, sendo imprescindível para o desenvolvimento do homem, uma vez que o capacita para integrar a sociedade e exercer a cidadania.

Outrossim, a fim de garantir o pleno desenvolvimento da educação no país, a Constituição Federal elencou certos princípios ao ensino, os quais devem ser obrigatoriamente observados quando da instituição da educação. Nesta lógica, descreve o artigo 206 da CF, abaixo retro transcrito:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. ensino público em estabelecimentos oficiais;

Neste sentido, ressalta-se que o ensino deve ser ministrado por meio de mecanismos que auxiliem na construção do desenvolvimento e do caráter da pessoa humana, de forma igualitária e com a manutenção da liberdade de pensamento de cada indivíduo, tornando-o capaz de evoluir profissional e pessoalmente.

Com o intuito de reforçar a obrigação do Estado para com o direito fundamental à educação, o artigo 212 da Carta Magna estabelece um percentual mínimo sobre a arrecadação dos impostos que cada ente federado deve aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino

§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões.

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas.

§ 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal.

Neste sentido, ainda, infere-se que a inobservância da destinação do percentual mínimo de recursos adquiridos à educação pode acarretar em uma das hipóteses de intervenção federal, na esteira do artigo 34, inciso VII, da CF, caracterizando-se como um princípio sensível da Carta Magna (MORAES, 2019, p. 915).

Por estes fatos, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 concedeu à educação uma notória importância, valorando-a não só para o desenvolvimento do homem, como também da sociedade como um todo.

Contudo, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) no ano de 2020 obrigou a adoção de medidas de segurança, dentre as quais destacam-se o isolamento social, o fechamento de determinados comércios e, inclusive, o fechamento das escolas. Tais medidas buscaram evitar a aglomeração de pessoas e, conseqüentemente, o contágio do vírus, haja vista o alto grau de transmissão frente à ausência de vacina e de tratamento eficaz contra esta doença.

Ante o fechamento das escolas, houve a impossibilidade do tradicional processo presencial de aprendizagem, sendo preciso, assim, a desenvoltura de métodos diversos, a fim de evitar a ausência de aulas e maiores danos aos alunos. Nesta lógica, a adoção de aulas não presenciais, por meio do uso de tecnologias e internet, como o ensino à distância, gozou de boa recepção no país (OLIVEIRA et al, 2020, p. 52864).

Todavia, a rede mundial de computadores não é um artefato disponível à toda população brasileira, tendo em vista a constante desigualdade de renda e social, acarretando no impedimento de determinados alunos usufruir da educação à distância neste período.

Neste sentido, é necessário apontar que a ausência de ensino é uma causa geradora de diversos prejuízos à pessoa humana, como é exposto por Antonio Rosembergue Pinheiro Mota e Benigno Nuñez Novo (2018, p. 123):

As conseqüências da falta de acesso a uma educação de qualidade são evidentes: As pessoas excluídas do sistema educativo não contam com as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. O desenvolvimento insuficiente de competências para a vida afeta as suas relações e a tomada de decisões no cotidiano. Esta falta de

acesso aumenta o abandono do sistema educativo e, conseqüentemente, a desigualdade, e alimenta o círculo vicioso de marginalização e pobreza [...].

Esta falta de acesso à educação caracteriza-se como uma inobservância de objetivos e princípios consagrados pela Constituição Federal de 1988, fazendo-se prejudicar o desenvolvimento pessoal e profissional outrora determinados.

Por esta razão, as pessoas afastadas da educação no corrente ano devido à falta de acesso as tecnologias necessárias para o ensino a distância, se não amparadas por soluções tomadas por parte do Poder Público, faz com que haja a transgressão de um direito fundamental e inerente a dignidade da pessoa humana.

DA RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO

Consigna-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 adotou, como regra, a teoria do risco administrativo, em seu artigo 37, § 6º, com a responsabilidade objetiva da Administração Pública. Neste sentido, para originar a responsabilidade do Estado, deve-se ter um dano ocasionado a terceiro pelos seus agentes, em razão do exercício de sua função administrativa, sendo necessário haver uma conexão entre a ação/omissão da Administração Pública e o dano ocorrido.

Contudo, para melhor entender a maneira que é fixada a responsabilidade ressarcitória ao Ente Estatal, deve-se fazer uma distinção entre a conduta omissiva e a conduta comissiva. Nesta lógica, na esteira dos pensamentos de Cavaliei (2019, p. 337), quando há um ato comissivo do Poder Público que gere dano a terceiro, inegavelmente haverá o dever de indenizar, independentemente de culpa. Porém, o cenário não é o mesmo quando se trata de um ato omissivo.

Neste sentido, Cavaliei (2019, p. 344) distingue a omissão específica da omissão genérica, relatando que a primeira ocorre quando o Estado está na condição de garante mas se omite com seu dever prestacional, originando a responsabilidade objetiva. Já quanto à segunda, o Ente Público tem o dever legal de agir, porém nada o faz para evitar o dano, concorrendo para o resultado danoso com sua omissão. Nesta hipótese, haverá a responsabilidade subjetiva da Administração Pública.

Assim, consigna-se que:

[...] na omissão genérica, que faz emergir a responsabilidade subjetiva da Administração, a inação do Estado, embora não se apresente como causa direta e imediata do dano, concorre entretanto para ele, razão pela qual deve o lesado provar que a falta do serviço (culpa anônima) concorreu para o dano, que se houvesse uma conduta positiva praticada pelo Poder Público o dano não teria ocorrido. (CAVALIERI, 2019, p. 346).

Consoante a isto, percebe-se que a administração pública pode ser responsabilizada a reparar o dano causado a terceiro por seus agentes, nessa qualidade, independentemente de culpa, quando houver um ato comissivo ou omissão específica. Porém, a culpa deverá restar comprovada no caso de omissão genérica em um dever de agir.

Para melhor aferição da possibilidade da responsabilização ressarcitória do Estado em face da falta de instrumentos necessários para a desenvoltura da educação à distância em escolas públicas, é necessário atentar-se quanto aos danos decorrentes de fenômenos da natureza ou por fato de terceiro. Nesta hipótese, nasce a responsabilidade subjetiva do Estado, pois o dano advém de fatos estranhos à atividade administrativa. Assim:

A Administração Pública só poderá vir a ser responsabilizada por esses danos se ficar provado que, por sua omissão genérica ou atuação deficiente, concorreu decisivamente para o evento, deixando de realizar obras que razoavelmente lhe seriam exigíveis, ou de tomar providências que lhe seriam possíveis. Pela omissão genérica a responsabilidade do Estado deve ser considerada dentro de suas possibilidades de atendimento (CAVALIERI, 2019, p. 361)

Assim, conclui-se que, para haver responsabilização Estatal quanto aos danos ocasionados por fenômenos da natureza ou por fato de terceiro, deverá ficar provado que o dano era evitável, podendo a Administração Pública intervir, porém permanece omissa.

Lado outro, mister se faz pontuar as causas excludentes de responsabilidade, pois, caso presentes, a responsabilidade civil do Ente Público fica prejudicada.

Neste sentido, salienta-se que as causas excludentes quebram o nexo de causalidade existente entre a ação ou omissão e o dano gerado, não havendo mais nenhuma relação de causa e efeito. Assim é com o caso fortuito ou força maior, como exposto por Cavalieri (2019, p. 339).

Tipificado no artigo 393 do Código Civil, pode-se dizer que o caso fortuito decorre por um fato alheio à vontade das partes, sendo que a força maior deriva de acontecimentos naturais. É de se ressaltar que não há um entendimento firmado sobre a conceituação destes institutos, porém, a principal característica de ambos é a inevitabilidade (GONÇALVES, 2020, p. 522).

Consoante a isto, infere-se a existência de duas espécies de fortuito, quais sejam, o fortuito interno, o qual possui ligação com a pessoa, e o fortuito externo, que, por sua vez, está estritamente vinculado a forças naturais. Assim, “somente o fortuito externo, isto é, a causa ligada à natureza, estranha à pessoa do agente e à máquina, excluiria a responsabilidade, principalmente se esta se fundar no risco. O fortuito interno, não.” (GONÇALVES, 2020, p. 523).

Tal entendimento vai ao encontro do Enunciado n.º 443 do Conselho da Justiça Federal da V Jornada de Direito Civil: “O caso fortuito e a força maior somente serão considerados como excludentes da responsabilidade civil quando o fato gerador do dano não for conexo à atividade desenvolvida.”.

Assim, salienta-se que apenas quando o dano for gerado por fato previsível, porém, inevitável, é que o dever de indenizar do Estado será excluído, pois decorrente de uma causa estranha à atividade administrativa (fortuito externo). Contudo, caso haja o fortuito interno, o qual está intimamente ligado à pessoa, permanecerá a obrigação ressarcitória, haja vista ser um risco da atividade.

Ainda sobre a responsabilidade civil da Administração Pública, Di Pietro (2020 *apud* PEREZ, 2020) afirma que existirá quando o dano for direcionado a determinadas pessoas e não à população como um todo, rompendo-se, com isso, o princípio da igualdade perante a especificidade do dano.

Dito isso, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) pode ser caracterizada como uma causa de força maior, uma vez que tal situação era extremamente imprevisível e inevitável, pelo seu alto grau de transmissão. Assim, os danos desta decorrente não podem ser de responsabilidade da administração pública, pois enquadra-se como fortuito externo.

Todavia, a dificuldade de alcance do ensino para com a educação à distância não é um dano gerado diretamente pela pandemia, uma vez que isto não foi

empecilho, evidentemente, para os estudantes com classe social média ou alta. Porém, não é de se duvidar acerca da impossibilidade de manutenção dos estudos quanto às pessoas de classe baixa, as quais não possuem condições econômicas suficientes para adquirir os materiais necessários para usufruir do ensino à distância.

RESULTADO E CONCLUSÃO

Diante das breves considerações realizadas nesta pesquisa, conclui-se que a educação é consagrada pela Constituição Federal de 1988 como um direito social e fundamental, imprescindível para o desenvolvimento humano. Inclusive, posiciona o Estado como um dos responsáveis pela sua promoção.

Contudo, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) ocasionou danos em relação à educação das pessoas de baixa renda, uma vez que estas não logram dos recursos necessários para manter a educação à distância, a qual foi usada como meio de patrocinar o ensino diante do isolamento social.

Dito isso, o Estado, como responsável pela manutenção da educação a toda população, deveria agir de modo a proporcionar às pessoas carentes meios tecnológicos ou outras medidas educacionais, a fim de possibilitar que estas usufruam tanto quanto os alunos de classe social mais alta. Caso o Ente Público se omita em seu dever prestacional, o mesmo pode vir a ser responsabilizado, com fundamento no artigo 36, §6º, da CF/88.

A respeito das causas excludentes de responsabilidade acima elencadas, tem-se que a pandemia não enquadra-se como tal, uma vez que o dano ocorrido pela ausência do ensino não foi típico da contaminação com o vírus, mas sim, pela falta de estrutura das escolas públicas em manter a educação neste cenário.

Perante estes fatos, conclui-se que se houver omissão da Administração Pública em não fornecer materiais ou equipamentos precisos para o exercício da educação à distância, haverá a responsabilidade civil daquela, mediante a obrigação indenizatória. Assim o é pois o Ente Estatal não buscou evitar o dano quando possuía a obrigação de fazer, com a inobservância de um direito fundamental estabelecido pela Carta Magna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho da Justiça Federal. **ENUNCIADO N.º 443 DA V JORDANA DE DIREITO CIVIL**. Brasília, 11 jan. 2012. Disponível em: ><https://www.cjf.jus.br/enunciados/enunciado/356><. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Presidência da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF.

CAVALIERI, Sergio Filho. **Programa de responsabilidade civil**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597018790/cfi/6/10!/4/30/2@0:0><. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 35. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020915/cfi/6/50!/4/410/2@0:0><. Acesso em 10 de nov. de 2020.

MOTA, Antonio Rosembergue Pinheiro; NOVO, Benigno Nuñez. O DIREITO À EDUCAÇÃO. **Revista jurídica portucalense**. Porto, n. 24, p. 111-127, 2018. Disponível em: > <file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/17198-Texto%20do%20Trabalho-59162-1-10-20190416.pdf><. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

OLIVEIRA, Eleilde de Sousa Oliveira et al. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) E OS NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO APÓS A PANDEMIA OCACIONADA PELA COVID-19. **Brazilian journal of development**. Curitiba, v. 6, n. 7. P. 52860-52867, jul. 2020. Disponível em: > <file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/14095-36567-1-PB.pdf><. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **DIREITO CIVIL V 4 - RESPONSABILIDADE CIVIL**. v. 4, 15. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Disponível em: > <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553615957/cfi/0!/4/2@100:0.00><. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

PEREZ, Adriane Nogueira Naves Perez. RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO X PANDEMIA. **Associação dos procuradores do estado de goiás**. Goiânia, 30 mar. 2020. Disponível em: > <https://www.apeg.org.br/artigo-responsabilidade-civil-do-estado-x-pandemia/><. Acesso em 12 de nov. de 2020.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NO PERÍODO PANDÊMICO

Janaina Rossarolla Bando¹

Marcos morandi²

Marivaldo Souza dos Santos³

RESUMO: Este artigo se propõe a uma breve contextualização acerca da formação continuada de professores e os desafios do período pandêmico. Traz como problemática a identidade docente e o processo de sua formação, objetivando refletir acerca da construção desta identidade na formação continuada do professor diante da atual situação de pandemia que assola nosso país, buscando debater em poucas linhas a sociedade e a Educação no nosso tempo. A metodologia adotada será a de revisão bibliográfica buscando nessas referências disponíveis, reflexões que irão fundamentar o corpus. Por fim, com as considerações finais, buscou-se entregar ao leitor que pensar na formação do docente ao longo do tempo exige do leitor um estudo demorado, minucioso, e que pensar na sua formação nesses tempos de pandemia nos força a conceber o quão valioso é esse profissional que mesmo diante de tantas adversidades, não se curva, não desiste, não deixa de acreditar que somente pela Educação conseguimos transformar o mundo.

Palavras-chave: formação continuada; formação de professores; pandemia; educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo fazer reflexões sobre a construção da identidade docente em diferentes contextos e, de forma especial, a esse momento de pandemia no qual nem só os professores e sim toda sociedade precisou se reinventar. Com este artigo se busca compreender o que se entende por identidade do professor e seu processo de formação, para na sequência, discorrer sobre a construção da identidade docente dos professores de ensino médio.

Para tratar da identidade, na perspectiva social e profissional, o estudo será orientado a partir de elementos teóricos filosóficos de renomados autores que ao

¹ Mestranda em Educação pela URI/FW, e-mail: janaina.bando@hotmail.com

² Mestrando em Educação pela URI/FW, e-mail: marcosmorand@hotmail.com

³ Mestrando em Educação pela URI/FW, e-mail: marivaldo.souza@professor.mt.gov.br

longo de suas trajetórias pensaram a construção da formação da identidade docente, Claude Dubar (1997; 2009) e Martin Kuhn (2016), dentre outros, que são nomes que contribuirão para a reflexão proposta.

De repente surge diante de toda a sociedade uma Pandemia sem precedentes, a COVID19⁴, eis que surge um evento que podemos qualificar de desconcertante, e aquilo que parecia nos eixos, agora saiu dos trilhos. É nesse momento que a formação dos professores se volta para atender um público acostumado com o básico, que parecia muito válido, e suas rotinas no caminho da escola e na escola, agora, esse público fica em casa e por meio de uma tela e seus canais de transmissão, o professor terá o papel de ser dinâmico e fazer acontecer o processo de ensino aprendizagem, é o que se espera.

O professor que nunca havia sido avisado ou pensado em tal situação, se vê em meio a pandemia, repensando sua formação, e investigando novas metodologias ativas para continuar exercendo sua função com maestria, e como num passe de mágica, anoitece e amanhece abraçado pela comunidade de professores que não se abatem com um vírus, mas que se unem para um processo de reinvenção do fazer pedagógico.

A IDENTIDADE DOCENTE E O PROCESSO DE SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

A identidade docente vem sendo amplamente discutida através de estudos e pesquisas na área da formação de professores, em razão das mudanças ocorridas na educação a partir das últimas décadas do século XX (CAMPOS, 2008, P. 52). Neste sentido, “a profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.” (PIMENTA, 2009, p. 18).

No que diz respeito à educação básica no nível fundamental e médio é preciso investigar o potencial desses profissionais, é através da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação dos Estados que acontece essa qualificação.

⁴ COVID19. Saiba mais em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 01 dez. 2020

O professor no Brasil, assim como no resto do mundo, carrega consigo uma carga muito grande e significativa de adjetivação. É na figura do professor que se encontra inspiração de princípios e bem fazeres capazes de transformar um sujeito e/ou uma sociedade. Essa identidade tem sido a marca daqueles que se dedicam ao ensinar, vezes como fazer pedagógico, vezes como trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, sempre existiu a necessidade de pensar/repensar os processos formativos desses profissionais, uma vez que se percebe que o tempo é líquido, efêmero e modificado constantemente. Diante de tais transformações, e além delas, nesse momento de pandemia, percebeu-se a necessidade de ofertar uma formação continuada voltada para o novo fazer, a nova forma de se transmitir conteúdos, informações, conhecimento e experiências vividas de forma compartilhada. No contexto pandêmico, o professor tem se formado sozinho, uma vez que o estado não ofereceu de forma relevante uma formação continuada que se possa considerar com significativa para o fazer ou o trabalho pedagógico.

Diante do exposto, é digno de aplausos, a busca, a superação, a formação autônoma que cada um construiu dentro do seu ambiente de trabalho nesse processo de reinvenção solitária.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO

Na certeza de que a Educação pode e deve fazer a diferença perante os desafios sociais, afirma-se seu papel na análise das informações, dos valores e das atitudes que permeiam a vida em comum visando à formulação de proposições positivas de ação na construção da identidade docente.

O processo de escolarização da educação brasileira é construído a partir da faixa etária dos estudantes, nesse momento, os professores são tratados, valorados de formas diferentes, tanto pela sociedade quanto pelo sistema educacional.

(...) a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social” (ESTEVE, 1992, p. 95).

Mas não podemos falar em educação, sem nos depararmos com a recorrente temática da formação humana. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2010, p. 422, apud Bombassaro, 2014, p. 208), afirma que a formação humana está no centro dos debates da Filosofia da Educação, e que prova disso são as diversas ocorrências de escritos e de eventos que discutem a formação, além de grupos de pesquisa que nascem e trazem o assunto para o centro das investigações filosóficas.

Mas afinal, qual o conceito de educação? De acordo com Santos (2012),

Educação é um termo que admite amplas e variadas definições. No entanto, e felizmente, não se deixa confinar por nenhuma delas – embora algumas pareçam traduzir de forma mais completa o que uma determinada sociedade espera da Educação de seu tempo. (SANTOS, 2012, p. 22)

Westbrook (2010), revisitando Dewey, afirma que este define educação como,

o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Por essa definição, afirma o filósofo que a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. (WESTBROOK, 2010, p. 72).

Declara ainda referido mestre que já no ano de 1928 o pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano John Dewey explicava à revista Time, de forma bem mais elaborada, que, “a educação é a reconstrução ou reorganização da experiência que é adicionada ao significado da experiência, e que amplia a capacidade de conduzir o destino da experiência subsequente”. (WESTBROOK, 2010, p. 73).

Daí extraímos que o professor ao ser incansável em sua busca pela formação do cidadão, se reconstrói, se reorganiza, alia à prática todas as suas teorias e concepções, pensando sempre no aluno, cidadão pensante, crítico e reflexivo, fruto do seu trabalho, reflexo de uma carreira que só nos enche de orgulho e respeito.

É pela linguagem que assumimos a educação dos novos e os inscrevemos em uma tradição. É por meio dela que nos tornamos humanos, nos apropriamos das coisas dos humanos, compreendemos o mundo e a própria existência. Significa que somos indelevelmente marcados pela linguagem e que ela marca a forma como compreendemos as coisas em sua temporalidade, portanto, em

sua provisoriedade. Significa, no âmbito da linguagem, assumir as coisas humanas e o mundo humano na sua finitude. Somos criaturas biológicas e simbólicas, construções da linguagem.” (KUHN, 2012, p. 07)

Nessa perspectiva, os sujeitos são construídos através das diversas linguagens com as quais têm contato. Muitos são os espaços percorridos por eles e, é o professor que os ajuda a compreender esses espaços, essas linguagens e fazer uso na sociedade. Nesse momento, os sujeitos se humanizam e se apossam das coisas dos humanos assumindo uma identidade. Essa construção se dá de forma lenta e gradativa, passando por diferentes professores de diferentes identidades ao longo da jornada estudantil.

SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DO NOSSO TEMPO

A humanidade é movida pelo avanço. O crescimento, do ponto de vista intelectual, é um dos fatores que instiga as pessoas a aumentar sua capacidade de ser crítico, de olhar a sociedade com mais possibilidades de atuação e de protagonizar o estar no mundo. Aspectos econômicos e sociais contribuem para a harmonia do sujeito em seu meio, em seu grupo, permite a conversa entre ele e seus pares. É na escola, então, que esses fatores tendem a fazer parte da formação intelectual, econômica e social dos sujeitos.

Cabe aqui uma reflexão sobre o contexto do sistema educacional público a fim de se avaliar como está sendo feito o papel da escola na vida dos seus sujeitos.

A educação é uma prática milenar, a escola, secular. Contudo, pensar sobre a educação faz, de imediato, pensar sobre a escola. Embora a gênese da educação seja (muito) anterior à da escola, a associação entre ambas se naturalizou em vista da instituição da educação no âmbito escolar (FELDMANN apud NADAL, 2009, p.19)

Diante de tal afirmação, é preciso compreender que a educação juntamente com a escola atravessou os tempos e hoje estão postas como estão. É nesse momento que cabe a interrogação – o fazer escolar, ao longo desses séculos de existência foi modificado de forma que acompanhasse o sujeito da aprendizagem ou permaneceu inerte diante dos tempos? A respeito dessa pergunta que moram as inquietações que motivam o querer saber. Saber, não para criticar ou fazer julgamentos, mas, para

compreender a mudança das coisas, o paralelismo entre sujeitos e ambientes de aprendizagens, ou mesmo o lugar onde se quer estar.

Mesmo a educação figurando entre as prioridades dos discursos políticos e a respeito da evolução das críticas e proposições das teorias educacionais, não se tem conseguido mudar, satisfatoriamente, o rumo da educação no Brasil, em especial da educação pública. Este quadro da educação pública tende a se agravar, uma vez que, os objetivos com os quais se ensinavam, cada vez mais se tornam menos relevantes, a sociedade neoliberal requer outros saberes. Segundo (FELDMANN apud NADAL, 2009, p.20)

Até a idade média, a educação era pouco sistematizada e estava relacionada à formação dada no interior das famílias, comunidades e corporações, que preparavam seus jovens para assumir papéis sociais de natureza relativamente simples e previsível, em geral o ofício de seus pais e familiares. Havia preceptores, mas seu trabalho educativo – de caráter privado – era destinado a alguns poucos pertencentes às famílias abastadas.

Na sociedade contemporânea já é comum perceber que os objetivos não são mais aqueles da idade média, embora não pareçam ser os desejáveis, mas ainda assim, são diferentes. O capitalismo do século XXI trouxe consigo o olhar para os investimentos e construção de materialidade e a escola se encarregou de preparar mão de obra. Foi nesse momento que as teorias educacionais tiveram muito o que debater e questionar. Muitos são os momentos e os teóricos que há muito tempo tentam explicar qual é o melhor caminho para a escola.

Sociedade do nosso tempo, tempos modernos ou simplesmente, contemporaneidade são alguns dos termos que nomeiam esta atualidade tão adversa aos padrões clássicos da vida humana. Muito do que era culturalmente bem feito ou criativo, atualmente, já não parece ser. A ideia que se tinha de escola, educação, família ou tantos outros conceitos assim como tantas instituições, também já não parece ser, o tempo dissolveu todas definições e conceitos das coisas, entre elas, a escola deixa de ter a conotação de instituição formadora de leitores e escritores, escritores aqui, como aquele que codifica os termos para formar palavras e ideias, BAUMAN (1999, p.29 e 30) afirma:

Na sociedade moderna, e sob a égide do estado moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa,

demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo... Foi parte e parcela da constituição da ordem em curso, da constituição da nação, do esforço de constituição do estado, sua condição e acompanhamento necessários. E, inversamente, onde quer que a planejada ordem de constituição esteja em andamento, certos habitantes do território a ser ordeiramente feito de maneira nova convertem-se em estranhos que precisam ser eliminados.

Nessa perspectiva de Bauman, é possível a percepção da transformação das instituições e das teorias construídas até então, vivemos um momento de coisificação. A sociedade se transforma, constrói e desconstrói o antes construído e posto como regra ou paradigma. Nesse contexto, a educação passa a valer-se de um público agora sem perspectiva ou interesse pelo adquirir conhecimento e sim doar-se para formar-se como mão-de-obra que atenda a interesses do capitalismo moderno, senão vejamos:

Educados a viver na necessidade, descobrimo-nos a viver em contingência. E no entanto, fadados a viver na contingência, podemos, como sugere Heller, fazer “uma tentativa de transformá-la em nosso destino”. Transformamos algo em destino ao abraçar nossa sina: por um ato de escolha e a vontade de permanecer leal à opção feita. Abandonar o vocabulário parasitário de esperança, na (ou indeterminação à) universalidade, certeza e transparência é a primeira escolha a ser feita, o primeiro passo no caminho da emancipação. Não podemos mais esquecer a contingência; (BAUMAN, 1999, p. 247).

Análogo ao pensamento de Bauman, a sociedade passou a viver contando com a sorte, torcendo para que as coisas deem certas, isso porque o público que frequenta a escola passou a ser educado para isso: contar com a sorte e fazer disso o próprio destino. Toda vez que abraçamos o destino por aceitar que, o que temos é o suficiente, o que sobrou, o que me cabe, acabo assim aceitando como a minha sina, o meu destino. Buscar a emancipação requer trilhar novos caminhos, adotar novo discurso, refinar as definições do que se quer. Mesmo que não se esqueça mais da contingência, ainda assim é preciso ser/ter mais do que a sorte lhe proporcionou.

Vivemos em tempos difíceis, fluídos, vagos e efêmeros, tudo acontece muito rápido, mas não por isso é preciso abandonar o discurso ou a busca do conhecimento, do aperfeiçoamento do que já se sabe. Fadar-se ao acaso das coisas ou torcer por dias melhores é aceitar a condição de incapaz na construção do nosso próprio destino, este embora pareça determinado, não podemos aceitar que ele não possa ser transformado, melhorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estes breves relatos, o presente artigo buscou discorrer sobre a identidade docente, seu processo de formação, a construção da identidade docente dos professores de ensino médio e trazer algumas reflexões acerca da sociedade e da Educação do nosso tempo, o tempo da pandemia do Coronavírus.

Pensar na formação do docente ao longo do tempo exige do leitor um estudo demorado, minucioso, eis que árduo o trabalho deste indivíduo formador de cidadãos.

Não obstante, pensar na sua formação em tempos de pandemia, como dos dias atuais, nos força a refletir o quão valioso é esse profissional que mesmo diante de tantas adversidades não se curva, não desiste, não deixa de acreditar que somente pela Educação conseguimos transformar as pessoas em cidadãos dignos de direitos e deveres, e que através desta transformação, e por meio desses cidadãos, transformaremos toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Rosânia. **A formação de professores para educação infantil: nova legislação, antigos dilemas.** In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro. (Orgs.). Políticas públicas e formação de professores. Ijuí: Ed Ijuí, 2009. p. 73-95.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOMBASSARO, L. C. et al. (Orgs.). **Recursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger.** Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SANTOS, Robinson Nelson Dos (2012-12-05T22:58:59). **O professor como profissional reflexivo.** Robinson Nelson dos Santos. Edição do Kindle, 2020.

WESTBROOK, Robert B. et al. (Orgs.). **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.

KUHN, Martin. **Aproximação entre hermenêutica, educação e práticas educativas.** Texto não publicado 2020.

A FRAGILIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO

Marcos Morandi¹

Jocélia Nunes Antunes²

Marivaldo Souza Dos Santos³

RESUMO: Neste artigo trataremos da gestão democrática na educação, em específico o processo de escolha do diretor escolar no momento em que uma Pandemia – COVID-19*, assola o mundo. A gestão democrática que se vive hoje em muitas escolas no país foi algo construído na e pela luta dos profissionais da educação, juntamente com outros órgãos representativos da sociedade. A gestão democrática refletida no processo de escolha dos diretores escolares continua sendo objeto de estudos por vários pesquisadores vinculados a diversas instituições de pesquisa visando conhecer melhor esta prática e propor melhorias nesse processo, e também para precaver-se das investidas de governos opostos aos encaminhamentos educacionais democráticos conquistados na e pela luta da categoria e amarrados, em Lei. Objetiva-se com este artigo, conhecer o percurso histórico da construção democrática do processo de escolha do diretor escolar, enquanto que os caminhos percorridos, as formas e processos pelo qual se passou para se chegar à escolha dos diretores escolares no Brasil e em Mato Grosso através do voto direto neste momento pandêmico, se constitui nos objetivos específicos. Temos enquanto problemática para discorrer neste artigo as mudanças neste momento de pandemia, no processo de escolha dos diretores das escolas públicas implantada pelo governo do Estado de Mato Grosso para o biênio 2021/2022, sem qualquer discussão com a categoria, conforme PORTARIA Nº 563/2020/GS/SEDUC/MT e Edital: EDITAL Nº 005/2020/GS/SEDUC/MT. Esses encaminhamentos efetivados pelo governo divergem completamente do especificado no arcabouço jurídico dos profissionais da educação que conta com Leis específicas como a LEI 050/98 e 7.040 de outubro de 1998, sendo que esta última regulamenta a gestão democrática e propõe ao sistema estadual de ensino a criação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE, definindo inclusive, os critérios para a escolha dos diretores escolares neste Estado. Como resultado esperamos compreender as razões pelas quais levou o governo a interromper as práticas democráticas há tempo exercida no âmbito das escolas em Mato Grosso. Enquanto metodologia, recorre-se a material bibliográficos como livros, periódicos e artigos que possam respaldar a escrita, reflexão e fundamentação do tema abordado. Teremos como referência teórica neste artigo os

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen –RS – Brasil. Mestrando em Educação. E-mail: marcosmorand@hotmail.com

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen –RS – Brasil. Mestranda em Educação. E-mail: jocelia.123@hotmail.com

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen –RS – Brasil. Mestrando em Educação. E-mail: marivaldo.souza@professor.mt.gov.br

autores com tendências críticas como (PARO, 1992, 1995a, 1995b e 2003), (ZABOT, 1984,1985), (DOURADO, 1990,1991) e (MARÉS, 1983) entre outros. Por último, nas considerações finais, apontamos os desdobramentos do processo de escolha dos diretores escolares no Estado de Mato Grosso para o biênio 2021/2022 e as razões retrogradadas que tem orientado o governo a alterar, neste momento pandêmico, a forma e o processo pelo qual as escolas escolhiam seus diretores há mais de vinte anos.

Palavras-chave: Democracia; Gestão democrática; Gestão escolar; Eleição de diretores escolares em tempos de pandemia

INTRODUÇÃO

Neste momento de pandemia da COVID-19, momento em que a sociedade está toda retraída pela necessidade de proteção individual e coletiva, o que dificulta ações organizadas por parte da sociedade civil, muitos políticos a frente dos estados se aproveitam da ocasião e trabalham no sentido de implantar ações que visam fragilizar as práticas democráticas exercidas nas instituições públicas. A educação e a saúde sempre acabam sendo foco das investidas desses governos descomprometidos com o fortalecimento democrático das e nas instituições públicas e colocam seus projetos objetivando, muitas vezes, desmontar construções históricas frente ao exercício democrático.

Fruto do movimento social, o Plano Nacional de Educação - PNE, expressa o desejo da sociedade brasileira assegurada na Constituição Federal de 05 de outubro de 1.988, que representa e demonstra que a luta pela redemocratização no país tem sido acentuada em todos os setores da gestão pública. Na educação esta luta tem sido ainda mais árdua e dupla, uma vez que, antes de lutar pela democracia, os profissionais da educação, por entender essa necessidade, e por sentir-se responsáveis pelo desenvolvimento do papel da escola, ao mesmo tempo em que socializam o conhecimento e promovem a formação moral dos alunos, visando o pleno desenvolvimento como indivíduo e cidadão, já que no futuro, essa bandeira de luta pelo fortalecimento da democracia brasileira, deverá ser empunhada por eles, e para isso, é preciso além de demonstrar, educa-los com práticas democráticas. Sem viver a democracia, dificilmente se consegue construir uma sociedade pautada com princípios democráticos.

Entende-se por democracia, o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos, pois esta ideia conjuga os campos democráticos da política, da sociedade, das liberdades e da justiça social. Educar para a democracia é um dos grandes desafios da educação, pois há diferentes formas e definições para este termo. Entretanto, pode-se dizer, que há um consenso no desenvolvimento deste conceito na educação, envolvendo conhecimentos, valores e práticas para o fortalecimento e empoderamento dos indivíduos, da sociedade e por consequência o envolvimento destes na vida política e pública do espaço em que vive.

Nesse processo de fortalecimento da democracia, os movimentos sociais, dos quais a educação faz parte, conseguiram através de muito esforço, tornar a sociedade um pouco mais participativa o que refletiu na escola frente às formas de escolha do diretor escolar da rede pública. Porém, todo esse esforço está sendo fragilizado e ameaçado, neste momento de pandemia COVID-19, com as ações do governo de Mato Grosso que alterou a forma de escolha dos diretores escolares, instituindo sua escolha através de prova de conhecimento sem a participação da comunidade neste processo.

AS FORMAS DE SE ESCOLHER OS DIRETORES ESCOLARES NO BRASIL

Ao pesquisar sobre o tema democracia no âmbito educacional voltado a ocupação da função ou cargo de diretor escolar, Paro (2003), identificou várias formas no Brasil. Em Carlos Marés (1983) encontrou quatro formas possíveis de se escolher o diretor escolar: “a) diretor de carreira; b) concurso público; c) livre indicação pelos poderes do Estado; d) eleições”. Já em Nircélio Zabot (1984) encontrou três procedimentos: “a) indicação por alguém que detém mandato político; b) processo estruturado dentro de um plano de carreira; e c) escolha mediante votação pela comunidade escolar”. Encontrou ainda em Dourado (1990), “a livre indicação pelos poderes do Estado, o diretor de carreira, o concurso público, a indicação por listas e a eleição direta, dentre outras”.

Objetivando compreender este processo histórico da gestão democrática na escolha do diretor escolar, Paro (2003), em sua obra “ELEIÇÃO DE DIRETORES A ESCOLA

PÚBLICA EXPERIMENTA A DEMOCRACIA” sintetizou em três categoria denominando a primeira de “nomeação”, a segunda de “concurso” e a terceira de “eleição”. Discorremos suscintamente as características de cada uma a seguir.

PRÁTICAS CORONELISTAS E CLIENTELISTAS NA ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR

A indicação do diretor escolar por vias de nomeação ou livre indicação pelo poder do Estado ou dos políticos, dispensava qualificação ou experiência, usava razões puramente política. Segundo Zabot (1984) essa prática “é um filho, obviamente bastardo, do coronelismo da República Velha” que além de demonstrar tráfico de influência política, visava constituir conforme Dourado (1990), um “curral eleitoral” com o objetivo de instrumentalizar práticas autoritárias e manter a estrutura do poder coronelista.

Esta prática agravava os problemas educacionais, pois a chegada na escola de alguém que não conhecia a realidade e pouco compromisso com a educação, uma vez que, o foco era atender às demandas políticas de quem o indicava, e na maioria das vezes o indicado não era professor, nem servidor público, sem vínculo algum com a comunidade escolar, apenas como o seu indicador. Isso de certa forma aterrorizava os profissionais da educação, já que, como afirma Calaça (1993).

O diretor, nesse caso, se já não era, se transformava em cabo eleitoral do mandatário ou do partido, deixando a escola aberta às ingerências político partidárias, tornando-a extensão do diretório local. O político tinha carta branca para admitir, remover pessoal técnico administrativo e professores e interferir na distribuição de disciplinas e carga horária dos professores”. (Calaça, 1993, p. 43-44).

Os políticos se blindavam para garantir os seus redutos eleitorais. Para isso, votavam Leis para evitar que houvesse eleições para diretor nos espaços escolares como aponta, Paro (2003), citando Oliveira (1994, p. 151) , sobre um fato desse no município de Volta Redonda -RJ, quando os vereadores votam uma lei que dizia: “Fica proibido qualquer tipo de eleição para a escolha de diretores e Funções Técnico-Pedagógicas em escolas municipais”.

Esta realidade começa a apresentar mudanças no momento em que a sociedade se articulou para democratizar as ações do Estado em todo o país e o movimento é contínuo, e conforme aponta Moisés (2009) “Perto de completar um quarto de século depois de ter sido restabelecida no Brasil, a democracia é o regime político preferido por mais de 2/3 dos cidadãos brasileiros.

REFLEXOS DA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO NA ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR

A segunda forma de ascensão à função de diretor escolar adotada pelos sistemas de ensino no Brasil conforme, Paro (2003), é o acesso por concurso público de provas e títulos. Para o autor, esta forma de chegar à direção escolar, além de considerar o aspecto técnico na ocupação da função, atribui e defende a moralidade pública por ser mais democrático e igualitário ao acesso e promover a aferição do conhecimento e o mérito intelectual, o que dificulta o clientelismo político e partidário anteriormente praticado.

Num primeiro momento os estudiosos acreditaram ser esta, a melhor maneira de se ocupar um cargo ou função pública, como afirma Marés (1983), “uma excelente forma de contratação de pessoas para o serviço público, talvez a única verdadeiramente moral”. Paro (1995) compartilhava dessa ideia:

embora imperfeito, parece que o concurso apresenta-se como excelente meio para verificar a capacidade técnica das pessoas para assumirem determinados cargos. Antes, portanto, de se renunciar a essa alternativa, que tem demonstrado ser, se não a única, pelo menos a mais eficiente maneira de escolher os mais capacitados tecnicamente, trata-se, muito mais, de se aperfeiçoarem os procedimentos adotados na realização dos concursos, apurando as técnicas de medida do desempenho e incluindo entrevistas, estágios probatórios e outros mecanismos que lhe incrementem a eficiência” (Paro, 1995b,p.114).

Entretanto, com o tempo e as práticas, essa forma de se efetivar a escolha de quem ocupa a direção escolar, começou a apresentar suas insuficiências e dificuldades, como bem aponta, Paro(2003), “A principal insuficiência que se aponta no concurso público como critério para a escolha de diretores é o fato de que ele não

se presta à aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública”. Marés (1983), compartilhando a mesma ideia, diz:

No caso de diretores escolares [...] há um conjunto de qualidades que devem ser apuradas e que, via de regra, escapam à capacidade de examinadores distantes. Se os critérios forem suficientemente abrangentes a ponto de comportar inclusive a liderança que tem o professor na comunidade, estaremos fazendo nada mais nada menos que uma eleição indireta, com o colégio eleitoral escolhido pelo poder público. A tipicidade de concurso público serve, e bem, para uma objetiva escolha de méritos intelectuais, porém é difícil avaliar desempenho e liderança através dele. Portanto, o concurso público também não é a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes de estabelecimentos de ensino. (MARÉS, 1983,p.50).

Desta forma podemos dizer que um pouco de conhecimento técnico e aceitação dos profissionais e da comunidade escolar, seria suficiente para exercer a função de diretor escolar, porém a qualidade da educação exige muito mais que isso. A estrutura montada no exercício da função de diretor, acaba impedindo que se faça um trabalho suficiente para elevar a qualidade do ensino. Paro (2003), aponta paradoxos do concurso público para a ocupação da função de diretor escolar, quando diz:

Parece paradoxal que o Estado, e até mesmo pessoas bem intencionadas dentre aquelas que militam no ensino público, continuem a ver no concurso a grande solução para a escolha do diretor. A se manter o diretor com as mesmas atribuições que ele tem hoje, a aferição de sua capacidade para o desempenho dessas funções dispensaria o próprio concurso, da maneira como ele é feito hoje, quando se exige todo um conhecimento de teorias administrativas, bem como uma formação específica na área de administração escolar. Por outro lado, se se pretende um diretor com funções mais propriamente políticas, não é a aferição do conhecimento técnico em administração a que se precisa proceder, mas à escolha, dentre os educadores escolares, daquele com maior comprometimento político e capacidade de liderança diante do pessoal escolar, dos alunos e dos pais. E a isto o concurso não se presta (PARO,2003, p.22).

Na continuidade de sua obra este autor demonstra semelhança entre o perfil do diretor nomeado e concursado, afirmando que:

Nos sistemas em que o diretor é nomeado, seu compromisso é com quem está no poder, porque foi quem o nomeou; nos sistemas em que ele é concursado, seu compromisso é também com quem está no poder, pois o

concurso isolado não estabelece nenhum vínculo de diretor com os usuários, mas sim com o Estado, que é quem o legitima pela lei” (PARO,2003,p.23).

Destaca ainda, este autor, na sequência da página posterior da citação acima, diferenças importantes nestas duas formas de se prover as funções de diretor escolar:

quando há a nomeação pura e simples, os aspectos políticos fica à mostra, provocando, especialmente em períodos de democratização da sociedade, descontentamento e mobilização dos prejudicados para superar a situação; mas, nos casos em que há a ocorrência isolada do concurso, há o agravante de que o aspecto político fica escamoteado, com maior tendência de acomodação e de crença na justificativa meramente técnica para os problemas. (PARO, 2003, p.24).

O referido autor aponta ainda o descontentamento de que por via do concurso público para direção ao mesmo tempo em que se é democrático aos candidatos, por assegurar àquele considerado aprovado escolher a escola onde vai atuar, se nega à comunidade escolar esse mesmo direito, “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor”. Outro ponto conflitante frente ao diretor concursado é o fato de que a sua permanência no cargo por muito tempo, provoca o distanciamento do compromisso com as formas democráticas de exercer e encaminhar os trabalhos no âmbito da escola.

Há defesas de que o acesso ao cargo de diretor escolar deva sim, passar por aferição das competências técnicas, mas também deve focar as questões da função social da escola. Neste sentido, Paro (1995a), aponta que a escolha de um bom diretor passa pela escolha de um bom professor, para os quais ele indica alguns conhecimentos que se deve exigir do interessado ao cargo de diretor:

a) seu conteúdo programático específico (Geografia, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa etc.); b) os fundamentos da educação (histórico, filosófico, sociológico, econômicos, psicológicos); c) a Didática e as metodologias necessárias para o bem ensinar determinado conteúdo programático; d) questões relacionadas à situação da escola pública. (PARO, 1995a, p.5)

Nacional Comum Curricular -BNCC, frente ao conteúdo programático de seu componente curricular, que domine os fundamentos teórico, didático e metodológico

da educação pública, está pronto para exercer qualquer função ou cargo no âmbito de sua profissão, como bem afirma na sequência o mesmo autor.

O educador que tenha sido aprovado em tais requisitos em concurso público de títulos e provas e que possua uma experiência mínima no magistério estará preparado para submeter-se a um processo de escolha que inclua a consulta a professores, demais funcionários, alunos e pais, capaz de aferir seu compromisso político e sua capacidade de liderança para ocupar o posto de diretor de escola pública.” (PARO, 2003, p.25-26).

Entretanto, mesmo aprovado em concurso e estando o profissional preparado sob os referenciais indicados acima, a sociedade começou a enxergar problemas nesta forma de escolha e com isso, se construiu uma nova prática no processo de escolha dos líderes escolares com novos perfis que deveriam estar expressos na figura e na prática do novo perfil do diretor escolar.

EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA E SEUS REFLEXOS DA ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR

Fundamentada na concepção democrática como consequência do clamor da sociedade brasileira frente a ocupação das funções ou cargos públicos, uma vez que, as lutas pela democratização da década de 80, precisava chegar até as escolas para que o acesso às funções ou cargos de diretor fosse definido por quem de maior interesse, a comunidade escolar.

Nas palavras de (ZABOT,1984) esta é a forma “mais democrática e, sem sombra de dúvidas, a melhor, mais oportuna e mais viável opção, se compararmos com as citadas anteriormente”. Neste processo o poder de escolha do dirigente escolar é uma decisão do interesse da comunidade, dos partícipes da vida escolar, professores e demais funcionários da escola, alunos e pais.

Não podemos tomar a eleição direta como a panaceia dos problemas da escola, uma vez que nesta, também existem problemas a serem superados, já que a participação do voto direto por si só não garante a democracia na escola. Votar em um determinado candidato torna a eleição democrática, não o mandato do eleito. Para ser democrático deve haver aberturas à participação dos membros da comunidade nas ações da instituição. É a postura do diretor que fará a gestão ser democrática ou não.

Muitos acreditam que eleição direta para diretor ou diretora escolar pode levar à direção pessoas mais conservadoras e demagógicas, como mostra, Paro (2003), no depoimento de um ex-assessor da Secretaria de Educação do Estado do Paraná:

antes das eleições havia manifestações de pessoas que receavam que os candidatos viessem com promessas demagógicas e a alegação de o aluno iria votar no professor “bonzinho”; ele mesmo concorda que “houve realmente fatos concretos : boa parte dos escolhidos eram professores de Educação Física, que tinha um contato muito vivo com seus alunos.” Mas ele argumentava: “como em toda democracia, e especialmente como a nossa, os oportunistas, os demagogos chegam à luz, mas aí é que está o exercício, o interessante; o jogo democrático é exatamente [isso]. (PARO, 2003, p.35)

A eleição direta ou o concurso público para escolha de diretor não deve ser vista como as únicas formas ou as mais eficientes de se escolher os diretores escolares, considerar-se entretanto, que tanto uma quanto a outra, visam melhorar a forma de escolher o melhor diretor para a instituição e melhorar as relações humanas e de aprendizagens.

É importante destacar que na eleição direta, a comunidade escolar ganha a possibilidade de trocar o diretor ao expirar o tempo de seu mandato, caso não esteja satisfeita com o desempenho de suas ações frente a instituição escolar, o que não ocorre com a forma de concurso público. Esta talvez seja, a maior razão para que continuemos com esta forma de escolher o diretor escolar. Todos os problemas que se encontrar neste processo é passível de acerto, mas nunca deve ser utilizado para interromper esta prática de escolha do diretor no âmbito da escola. Será exatamente sobre isso que abordaremos a seguir.

A ELEIÇÃO DIRETA NAS ESCOLAS DE MATO GROSSO: UMA PRÁTICA AMEAÇADA.

O Estado de Mato Grosso, um dos pioneiro no processo de gestão democrática escolar, desde a Lei 7.040 de outubro de 1998, que regulamentou a gestão democrática e propôs ao sistema estadual de ensino a criação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE e definiu os critérios para a escolha dos diretores escolares, vem escolhendo seus diretores através do voto direto dos pares e comunidade. Entretanto, sempre houve tentativas políticas visando interromper esta

prática, porém a categoria, através da articulação com seu sindicato, tem conseguido manter a democracia na escolha do diretor.

Neste ano de 2020, mais investida do governo visa romper com o exercício democrático na escola, pois instituiu conforme PORTARIA Nº 563/2020/GS/SEDUC/MT e Edital: EDITAL Nº 005/2020/GS/SEDUC/MT, a escolha do diretor escolar para o biênio 2001/2022 somente através da prova escrita e prova de títulos sem a participação de quem mais interessa nesse processo, a comunidade escolar. Tal encaminhamento diverge completamente do que temos assegurado nas LEI 050/98 e 7.040 de outubro de 1998.

De certa forma o governo tem se aproveitado da fragilidade em que se encontra a sociedade neste momento de pandemia- COVID-19, para empurrar suas propostas de invasão, fragilização e desmonte da educação, uma vez que a categoria, em virtude da segurança pessoal e coletiva, conforme orienta os órgãos de saúde, não consegue se articular para fazer os enfrentamentos necessário frente aos desmonte planejado do governo e por conta disso, estamos perdendo espaços historicamente conquistados, o que exige novas articulações neste novo cenário pandêmico, se quisermos impedir novas invasões sobre outras conquistas da categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos neste artigo as três principais formas de escolha da figura do diretor escolar. A primeira demonstrando práticas coronelistas ou clientelista, a qual Dourado (1990), chamou de “curral eleitoral”, a segundo o concurso público, que também apresentou suas dificuldades, uma vez que, a prova de conhecimentos técnicos e de títulos, não aferia a capacidade de liderança, impedia a participação da comunidade nessa escolha e não revezava a figura do diretor. Esses problemas abriram caminhos à outra prática, a de escolha do diretor pelo voto direto dos pares e da comunidade escolar. Esta prática é foco de muitas pesquisas, visando compreender e propor a melhor forma de se escolher o melhor diretor para a escolha.

Em Mato Grosso já experimentamos a junção da visão do concurso de provas e títulos com o voto direto dos pares na eleição para Assessoria Pedagógica, processo do qual participei e achei muito interessante, uma vez que se verifica o conhecimento

técnico e o reconhecimento dos pares sobre a competência profissional exigida para o exercício da função. Um grande avanço frente a gestão democrática, porém, neste ano de 2020, em plena pandemia, o governo muda o foco e define arbitrariamente pelo retrocesso do processo de escolha dos diretores escolares somente através da prova escrita e de títulos.

BIBLIOGRAFIAS

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.60, p.51-53, fev.1987.

_____**Gestão da escola pública: alguns fundamentos**, in: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 14., 1995, São Paulo. Subsídios... São Paulo: Apeoesp, 1995a. P. 4-5.

_____**Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Série Ideias, São Paulo, n. 12, p. 39-47, 1992.

_____**eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**.2Ed. -São Paulo: Xamã 2003, 136p.

ZABOT, Nircélio. **Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática**.Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, v.2,n. 1, p.88-91, jan/jun.1984.

MARÉS, Carlos. **Eleição de diretores e democracia na escola**. Ande, São Paulo v.3, n.6p.49-50, 1983.

OS DESAFIOS DA ADOLESCÊNCIA

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler¹

Martin Kuhn²

RESUMO: Adolescência nem sempre é uma fase equilibrada. É caracterizada e marcada por alterações hormonais, físicas, comportamentais, psicológicas e sociais. Alguns adolescentes apresentam dificuldades com essas mudanças e necessitam de ajuda para lidar com as dificuldades com as alterações que podem trazer riscos à sua saúde mental, contribuindo para o desenvolvimento de doenças e sofrimento psíquico. Fatores biológicos específicos nesta faixa etária se somam aos determinantes socioculturais, advindos dos ambientes em que o fenômeno da adolescência ocorre.

Palavras-chave: Adolescência. Saúde mental. Sofrimento psíquico.

INTRODUÇÃO

A adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento físico e mental humano, caracterizada pela passagem da infância para a fase adulta. O objetivo cultural desta fase é preparar o indivíduo para assumir seus deveres e papéis sociais na vida adulta. Autores e pesquisadores descrevem a adolescência como um processo de construção social, uma fase marcada por intensas transformações biológicas e comportamentais. No presente artigo discute-se alguns entendimentos, a partir da área da psicologia, educação e filosofia, sobre o desenvolvimento humano da adolescência.

A revisão bibliográfica anuncia que o contexto social, econômico e cultural influencia o ritual que os adolescentes passam para entrar na vida adulta. Nem todos os comportamentos são apenas reflexos da idade. É necessário atentar para distinguir comportamentos de riscos que podem influenciar na saúde mental dos jovens e adolescentes, pois tais comportamentos podem evoluir para quadros de

¹Graduada em Psicologia pela UNOESC - São Miguel do Oeste/SC, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação - URI Frederico Westphalen/RS. E-mail: rosileikepler@gmail.com.

²Doutor em Educação nas Ciências - UNIJUÍ - Ijuí/RS - Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Pós-Doutorado em Educação nas Ciências - UNIJUÍ- Ijuí- RS (Bolsista Capes/Prosup). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - URI - Frederico Westphalen - RS. Email. martin@uri.edu.br

doenças mentais graves ou até mesmo para o suicídio na adolescência. Assim, as transformações biológicas e comportamentais, muitas vezes, são produzidas pelo olhar da sociedade para os jovens e adolescentes, por meio do conjunto de expectativas que anunciam esta fase da vida. Espera-se que na adolescência o indivíduo desenvolva a capacidade de raciocínio, suas responsabilidades e assuma os atributos da vida adulta.

Este artigo foi organizado em dois movimentos. No primeiro movimento discute-se concepções e teorias sobre a fase da adolescência e no segundo movimento discute-se os fatores de risco ao desenvolvimento mental saudável dos jovens e adolescentes.

FASE DA ADOLESCÊNCIA

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. Para a OMS, é dividida em três fases: Pré-adolescência dos 10 aos 14 anos; Adolescência dos 15 aos 19 anos completos, Juventude dos 15 aos 24 anos. Segundo a Organização Mundial da saúde, no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente considera a adolescência a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos. Esta referência, desde 1990, é parâmetro para criação de leis e programas que asseguram os direitos destes sujeitos por meio de programas, pesquisas e políticas públicas.

Para Davidoff (2001), em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, a adolescência é caracterizada como um período de transição entre infância e a vida adulta nos campos físico, cognitivo e psicossocial, que se estende dos 13 aos 18 anos. Nesse interstício, espera-se que os adolescentes organizem as exigências e expectativas conflitantes da família, da comunidade e dos amigos. Também nesta fase requer que elaborem as percepções acerca das mudanças e necessidades que se operam no corpo. Além disso, é tempo de afirmar a independência e conceber uma identidade para a vida adulta.

Para Campos (2018 p. 154), na discussão sobre a etapa da adolescência é possível encontrar muitas concepções e mitos em razão do lugar da história e da cultura. Para a autora [...] “Teorias diferentes levam a concepções diversas do

fenômeno, na mesma medida em que diferentes processos históricos imprimem sentidos distintos e oportunidades de conceber e viver a fase da adolescência.” Para a autora, a caracterização da adolescência não constitui tarefa muito fácil, pois aos fatores biológicos específicos da faixa etária, somam-se os condicionantes socioculturais, advindos dos ambientes em que o fenômeno da adolescência ocorre. Assim, ainda segundo Campos (2018), na adolescência o indivíduo é particularmente vulnerável, não só pelos efeitos decorrentes das transformações biológicas do corpo, mas também às mudanças oriundas do mundo contemporâneo, pois o impacto do progresso científico, das tecnologias, da comunicação, das novas aspirações humanas e da rápida transformação social, afligem e desafiam os adolescentes. A sociedade cria regras, leis, costumes e tradições e acolher estes é requisito para ser incorporado a vida social.

Para Piletti, Rossato e Rossato (2018), em sua obra *Psicologia do desenvolvimento*, descrevem a adolescência como um período marcado por diversas transformações corporais, hormonais e até mesmo comportamentais. Referem-se a esta como uma fase preparatória para entrada no mundo adulto, caracterizada por alterações corporais e hormonais, psicológicas, cognitivas e sociais. Essas alterações são de ordem: sexual que é a capacidade de reprodução; produtiva para a capacidade de trabalho; cognitiva para desenvolver a capacidade de pensar abstratamente; política para a capacidade de decidir e agir por conta própria. Desse modo, para os autores ao final desse processo, o jovem passa a reconhecer-se e ser reconhecido com adulto.

Para Papalia e Olds (2000) a adolescência é a fase em que as pessoas buscam afirmar e organizar suas habilidades, necessidades, interesses e desejos para que possam ser expressos em um contexto social. Para Bock, Furtado e Teixeira (2002) a adolescência não tem uma definição precisa. Vários estudiosos dizem que a adolescência é uma fase que vem depois da infância e antes da juventude. Já no senso comum as pessoas não usam muito o termo adolescência, dá-se preferência à juventude para designar o menino e a menina após a puberdade, quanto ao jovem adulto. Portanto, o fato é que não há critérios para definir a fase que vai da puberdade até a fase adulta.

Bock, Furtado Teixeira (2002), entendem que apesar das dificuldades apresentadas para definir a fase da adolescência, na sociedade existe uma fase de preparação para que o indivíduo se considere adulto. Sendo assim, os jovens da classe média passam por um longo período para escolher uma carreira universitária, enquanto que muitos da classe baixa param de estudar nesta época, pois o mundo do trabalho os chama. Esta fase de preparação para o mundo adulto coloca o jovem em certo estado de suspense temporário (moratória) em relação a valores que se deve adquirir para entrar na fase adulta. Ponderam ainda Pilette, Rossato e Rossato (2018) que a adolescência, como condição social difundida e reconhecida pelas diversas culturas, classes sociais se apresenta como uma ideia nitidamente diferenciada e específica do desenvolvimento humano.

A adolescência é a fase em que o indivíduo se define como pessoa. É um período de grandes aquisições, desde um corpo novo e altamente potente, até uma capacidade cognitiva que lhe permite conquistar a ciência, descobrir e inventar coisas novas, como compreende Erikson (1972). De acordo com Miranda (2012), Erick Erikson desenvolveu uma teoria acerca do desenvolvimento humano em oito estágios psicossociais. Os primeiros quatro estágios são decorrentes do período da infância e os últimos estágios são referentes à idade adulta e a velhice. Erikson enfatiza o estágio da adolescência como relevante à formação da personalidade do sujeito.

Erikson (1972) também chama atenção para o principal perigo desta fase: a confusão da identidade, a qual pode retardar a conquista da maturidade psicológica. Segundo o autor, a identidade se forma à medida que as pessoas resolvem três questões: a escolha da ocupação, adoção de valores nos quais acredita e segundo os quais quer viver, e por fim, o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória. Estas conquistas estão presentes na adolescência. Assim, o autor caracteriza a adolescência com uma fase especial no processo do desenvolvimento humano, em que a confusão de papéis e a dificuldade para estabelecer uma identidade marcam este estágio da vida entre a infância e a vida adulta.

FATORES DE RISCO PARA A SAÚDE MENTAL DO ADOLESCENTE

Desde que a história vem sendo registrada, pais e educadores, filósofos, cientistas sociais e clínicos vêm se preocupando com os problemas da juventude (CAMPOS, 2012, p.11). “Desde o início, a literatura moderna sobre a psicologia do desenvolvimento, psicologia clínica, psiquiatria e psicanálise tem dedicado muita atenção aos problemas da adolescência”. Trata-se de uma fase em que muitas decisões importantes precisam ser tomadas e a sociedade cobra mais responsabilidades dos adolescentes. Essas mudanças podem afetar o emocional dos adolescentes neste processo de decisão.

Durante a adolescência, as pessoas confrontam-se com as necessidades de conceber uma identidade, um senso de quem eles são e quem eles significam. No início da vida adulta, elas lutam com o desafio de construir a intimidade, um laço duradouro caracterizado por cuidado compartilhamento e confiança (DAVIDOFF, 2001, p. 46).

Para Papalia e Olds (2000), é possível que o início da adolescência, na saída da infância, seja um período mais intenso de todos os ciclos de vida. Este período oferece oportunidades de crescimento na competência, na autonomia, na auto-estima e na intimidade, portanto, também pode oferecer grandes riscos aos adolescentes. Segundo as autoras, alguns jovens possuem problemas para lidar com tantas mudanças de uma só vez e podem precisar de ajuda para superar os desafios do caminho. A adolescência é também o período mais comum para o aparecimento de diversos tipos de doenças psiquiátricas, incluindo ansiedade e transtornos do humor, transtornos alimentares, transtornos da personalidade e abusos de substâncias.

A entrada na vida adulta enfatiza desafios e problemas. Os conflitos e as mudanças intelectuais de personalidade surgem e os adolescentes precisam se organizar as exigências e expectativas conflitantes da família, comunidade e dos amigos. Significa desenvolver percepções e mudanças que se operam com o corpo, requer estabelecer independência e conceber uma identidade para a vida adulta (DAVIDOFF, 2001). Nesta fase o adolescente enfrenta um período de angústias, causando sensações intensas que o colocam diante da própria existência, podendo apresentar dificuldades de escolhas, surgindo frustrações e dores. Entretanto,

pesquisas indicam que as emoções podem tornar-se formas destrutivas e desintegrastes da personalidade, quando muito fortes (CAMPOS, 2018). Para Campos (2018), tornar as emoções individuais e as forças positivas seguras, é necessário que a inteligência se torne um poder no controle das próprias emoções.

Segundo Piletti, Rossato e Rossato (2018), existem alguns fatores que fragilizam o desenvolvimento de muito adolescentes, como por exemplo, questões sociais, políticas, econômicas e culturais que comprometem o desenvolvimento de muitos adolescentes/jovens. De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS, a maioria dos transtornos mentais entre adolescentes não é diagnosticada e nem tratada. A depressão é uma das principais causas de adoecimento e deficiência entre os jovens e o suicídio é a segunda maior causa de morte entre indivíduos de 15 a 29 anos de idade. O uso de álcool e drogas ilícitas entre os adolescentes é um problema grave em muitos países e pode levar a comportamentos autodestrutivos.

Muitos jovens passam pela adolescência sem maiores problemas emocionais, mas alguns experimentam surtos leves ou graves de depressão, que podem levar a pensamentos ou tentativas de suicídio. Um dos grandes paradoxos da adolescência é o conflito do adolescente/jovem de afirmar uma identidade única. Um dos seus desejos é ser igual aos seus amigos, qualquer coisa que se distinga o adolescente dos demais pode ser perturbador (PAPALIA & OLDS, 2000). De acordo com as autoras, na adolescência existem atitudes típicas que podem ser provenientes das incursões inexperientes dos jovens pelo pensamento abstrato. O psicólogo David Elkind, com base em trabalho clínico com adolescentes, descreveu estes comportamentos sendo eles:

- Encontrar defeitos nas figuras de autoridades: os adolescentes agora percebem que os adultos que antes veneravam estão muito aquém de seus ideais e sentem compelidos em dizê-lo. Os pais que encaram essas críticas com parte normal do desenvolvimento social e cognitivo dos adolescentes, poderão lidar com tais observações que ninguém é perfeito, nem mesmo um adolescente.

- Tendência a discutir: os adolescentes, muitas vezes, tendem a discutir à medida que praticam suas habilidades para explorar problemas e encontrar argumentos para seu ponto vista. Se os adultos estimularem e participarem de

debates em torno de princípios, evitando questões de personalidades, poderão ajudar os jovens a ampliar seus poderes de raciocínio.

- Indecisão: muitos adolescentes têm problemas para se decidir em relação a coisas simples, pois agora têm mais consciência das diversas escolhas que a vida oferece.

- Hipocrisia aparente: jovens adolescentes, muitas vezes, não reconhecem a diferença entre expressar um ideal e viver de acordo com o mesmo.

- Autoconsciência: os adolescentes agora podem se colocar no lugar do outro e pensar o que outra pessoa está pensando, entretanto possuem dificuldades para distinguir o que é interessante para eles do que é interessante para outra pessoa. Sendo que, às vezes, a autoconsciência pode ser particularmente dolorosa na adolescência, assim é importante evitar críticas em públicos ou zombaria de jovens e adolescentes.

- Suposição de invulnerabilidade: o psicólogo Elkind, usa o termo fábula pessoal para denotar a crença dos adolescentes de que são especiais, de que suas experiências são únicas e que não estão sujeitos a regras. O egocentrismo aparece de maneira acentuada no início da adolescência e está associada a grande parte dos comportamentos arriscados e autodestrutivos.

Para Piletti, Rossato e Rossato (2018), a adolescência também pode ser marcada pelas diferenças e desigualdade econômicas e culturais. A UNICEF (2011) esclarece que estas diferentes experiências de ser adolescentes, sejam físicas, sociais ou psíquicas, podem definir oportunidades de exercício de direitos em relação à saúde, a educação e proteção integral. Os fatores que influenciam a desigualdade entre os adolescentes são: lugar onde vive; as oportunidades de participação e das relações estabelecidas na comunidade, na escola e família; o ser pobre, rico, negro, branco ou indígena; o viver em determinadas regiões, na rua, em abrigos, em comunidades populares, nos grandes centros urbanos ou em localidades rurais; o possuir algum tipo de deficiência; o fato de ser menina ou menino.

O compreender o adolescente exige considerar sua constituição, suas características, as quais estão intimamente interligadas as relações produzidas na história da sociedade que vive (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2018). Para

promover possibilidades de saúde mental na adolescência requer a redução das vulnerabilidades e desigualdades que impactam os adolescentes em seu crescimento e desenvolvimento. De acordo com Organização Mundial Da Saúde (OMS) são inúmeros os fatores que influenciam a saúde mental dos adolescentes. Entre estes fatores são: à qualidade de vida, relação com seus pais, violência, bullying, problemas socioeconômicos. Os jovens com maior risco de desenvolver problemas de saúde mental são aqueles que enfrentam discriminação, exclusão social, vivem em ambientes frágeis e com insegurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é considerada uma fase importante para o desenvolvimento humano. É um período marcado por intensas transformações. Fase em que o indivíduo começa a formar sua opinião, com profundas transformações físicas, psicológicas e hormonais, as quais podem gerar ansiedade e angústias para os adolescentes. Estes têm a necessidade de se enquadrar nos padrões sociais e a definir sua identidade pessoal e profissional. Todas essas mudanças e preocupações podem gerar angústias, contribuindo para desenvolvendo de problemas emocionais e psíquicos nos adolescentes.

A estrutura mental e a organização do pensamento nesta fase passam por grandes transformações. O indivíduo se movimenta da infância para a fase adulta, ou seja, o adolescente ainda não atingiu a maturidade adulta. Este período de definição entre a fase infantil e fase adulta, pode ocasionar conflitos psicológicos como a perda da proteção dos pais, a necessidade de desenvolver independência, além da formação da identidade pessoal, social e profissional.

A adolescência por ser uma fase de mudanças e transformações do próprio corpo pode produzir dúvidas, que podem ser responsáveis pelo sofrimento emocional dos adolescentes. O fato do adolescente não se sentir confortável consigo mesmo, não ter o apoio familiar, não ter oportunidades na sociedade, podem gerar grande insegurança. Entre os paradoxos dos adolescentes está a construção da identidade pessoal e profissional. Para um desenvolvimento saudável, os jovens necessitam de apoio e orientações dos pais, professores ou até mesmo profissionais

da saúde que acompanham o desenvolvimento biológico, cognitivo e psicológico do adolescente.

Há fatores de risco à saúde mental dos jovens e adolescentes. Entre eles estão às frustrações, a estrutura familiar, a falta de apoio e oportunidades no ambiente que vivem. Neste sentido, na etapa da adolescência é importante estar atento a essas transformações do adolescente, de modo que ele se desenvolva de modo saudável, mesmo diante dos conflitos considerados normais desta fase e da vida.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL, Nações Unidas-ONU, **1 em cada 5 adolescentes enfrenta problemas de saúde mental**, publicado em 10/10/2018 e atualizado em 11/10/2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-1-em-cada-5-adolescentes-enfrenta-problemas-de-saude-mental/> acesso em: 14/08/2020.

BRASIL, **Organização Mundial da Saúde**, disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia> acesso em: 10/08/2020.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Adolescência**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DAVIDOFF, Linda. L. **Introdução à psicologia**. 3 ed. São Paulo: Pearson Education, 2001.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar (1972).

MIRANDA, Alex Barbosa Sobreira de. **O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Erick Erikson**. Psicologado, [S.l.]. (2012). Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-desenvolvimento-humano-na-perspectiva-de-erick-erikson>. Acesso em: 11 Ago. 2020.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, Nelson; ROSSATO; Solange; M.; ROSSATO Geovanio; **Psicologia do desenvolvimento**. 1. ed. 2 Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018).

SALVADOR, César Coll, (org). MESTRES, Mariana Miras; GOÑI, Javier, Onrubia; GOLLART, Isabel Solé. **Psicologia da Educação**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed. 1999.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS VOLTADO PARA UMA PEDAGOGIA BILÍNGUE PARA CRIANÇAS COM SURDEZ

*Carine Mello da Silva*¹

*Ana Paula Teixeira Porto*²

RESUMO: A utilização das tecnologias digitais está cada vez mais presente nas práticas docentes, relacionando-se também ao viés da inclusão e da acessibilidade de crianças com surdez no contexto de escola inclusiva, temática selecionada para o presente estudo. A pesquisa tem por objetivos refletir sobre a utilização das TDICS (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apresentar através de perspectivas lúdicas, criativas e inovadoras ao que tange à prática docente bilíngue para crianças com surdez, em processo de aquisição/fluência de sua língua materna, expondo um plano de aula para crianças surdas e ouvintes do 2º ano do Ensino Fundamental. Diante desta ótica estudam-se subsídios teóricos ao que tange à surdez, ao ensino da LIBRAS, à inclusão da criança surda e ao uso das TDICs nas práticas pedagógicas bilíngue em língua de sinais. A pesquisa constitui-se de um aprofundamento teórico sobre a área da surdez e as tecnologias digitais, para isto utilizou-se da leitura de livros, teses e dissertações. No resultado final desta breve tessitura está exposto o detalhamento de uma aula voltada para crianças surdas e ouvintes tendo as TDICs como principal ferramenta no planejamento bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com vista a aquisição de uma segunda língua para ambas as crianças (surdas e ouvintes).

Palavras-chave: Surdez, TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), Alfabetização, Plano de Aula.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inquietação que move essa breve pesquisa surge do anseio de se pensar em alfabetização e letramento para crianças surdas incluídas em escolas regulares, especificamente o 2º ano do ensino fundamental, na contemporaneidade de informações de fácil acesso, aplicativos, sites, links, tudo o que oferece a cibercultura, tendo como perspectiva um ensino de qualidade com base em uma proposta que corresponda aos desafios e anseios deste ciberespaço. Isso se justifica porque as novas gerações vivenciam cada vez mais cedo o uso e o contato com as diversas

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Educação, da URI, campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: kakamellodasilva@hotmail.com

² Doutora e mestre em Letras. Pesquisadora e docente do Mestrado em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada (URI) – *campus* de Frederico Westphalen, RS. E-mail: anapaula@uri.edu.br

ferramentas digitais, então é preciso pensar nas crianças surdas de tal maneira que tenham conteúdos acessíveis na grande rede e que contribuam para sua formação humana como um todo, evitando a elas a exclusão digital em seus processos de aprendizagem na escola.

Considerando esses pressupostos, este estudo tem como objetivo geral refletir sobre o uso das TDICs no ensino da Língua Brasileira de Sinais, através de uma prática criativa e inovadora, ao que se refere ao trabalho docente bilíngue para crianças com surdez, em fase de fluência em sua língua materna, a LIBRAS, apresentando uma plano de aula para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Para esses propósitos, é necessário apresentar algumas concepções sobre Língua Brasileira de Sinais, Surdez, alfabetização, tecnologias digitais bem como alinhar o enredo desta pesquisa com os principais teóricos das áreas mencionadas e Leis da Língua Brasileira de Sinais. Vale destacar autores como: Ronice Müller de Quadros, Pierre Levý, Vani Moreira Kenski, Neiva de Aquino Albres, entre tantos outros que contribuem para a discussão desde tema.

Só através da análise e pesquisa detalhada das concepções que se pode ter um novo olhar ao que tange o uso das ferramentas digitais na alfabetização e letramento da pessoa com surdez. Sobre o uso das tecnologias digitais, Quadros destaca

Destaca-se o fato de as tecnologias viabilizarem todos esses *corpora*, pois com o advento da criação das filmagens e dos computadores, tornou-se possível registrar as línguas de sinais por meio de vídeos para serem organizadas e disponibilizadas publicamente na internet. (QUADROS, p.7. 2019)

A disponibilidade de aulas que fazem uso da identidade visual, voltada ao público surdo faz com que eles reconheçam sua cultura e interfaces. Instigando-os na busca de uma aprendizagem cheia de sentidos, imagens, animações, sinais. Isso ressignifica o momento de aprendizagem, pois, como salienta Krusser (2019), “o emprego de imagens e animações costuma ser bem aceito na produção de materiais para surdos.”

Sendo assim, o percurso investigativo deste artigo contempla algumas seções: referência ao planejamento escolar para aula bilíngue, com foco na inclusão do aluno surdo; abordagem sobre alguns fatores que sinalizam o que é a LIBRAS; exposição sobre quem é o aluno com surdez e como as TDICS contribuem para sua aprendizagem;

apresentação de um plano de aula centralizado na alfabetização e letramento de criança com surdez por meio da exploração de TDICs.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

A pesquisa assume frente a educação um papel de extrema importância, portanto traz-se a discussão a aplicação de um plano de aula voltado para a inclusão da criança com surdez em escola regular de ensino, tendo como propósito dessa tessitura a utilização das TDICs, visto que é de extrema necessidade conhecer as tecnologias e usá-las de maneira correta no processo educativo.

Primeiramente é preciso delinear quem é o aluno com surdez? O que é a Língua Brasileira de Sinais? Porque utilizar as TDICs no viés da alfabetização do ensino da LIBRAS? Para finalmente ser exposta a proposta de um plano de aula pautado em todas as indagações anteriores.

É preciso refletir sobre como está a nossa sociedade da (des)Informação, necessita se colocar uma “lupa” para ver de perto as mazelas do povo, principalmente os sujeitos com surdez, o reconhecimento de sua língua, sua aprendizagem, e sua inclusão em rede. É extremamente importante olharmos o outro com o olhar de empatia, colocar-se no lugar de outra pessoa, torna os seres humanos, humanos. “Penso que o mundo é um acorde imenso de imensas geografias e diferenças. Nenhum homem é igual a outro homem. E só por esse mistério a vida já vale a pena”. (MURRAY, 1997, p.23).

CONHECENDO O QUE É A LIBRAS

Por muitas vezes a LIBRAS era classificada pela população ouvinte como mímica, gestos acarretando a não aceitação dos surdos na comunidade geral, mas LIBRAS é uma Língua, tão rica quanto as línguas orais, permite com que os surdos se comuniquem, expressem seus sentimentos e interajam com outras pessoas de maneira clara e objetiva. Libras é uma língua visual-espacial, pois ocupa o espaço para o lugar de fala, e o visual para a percepção das demais demandas que toda língua possui.

A libras é uma língua visual-espacial. Exibe-se em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser produzida e percebida. As palavras, as sentenças e os sentidos da Libras são produzidos por meio das mãos, do corpo e da face dentro do espaço à frente do sinalizante, numa composição de unidades menores combinadas para formar os sentidos, percebidos pela visão. (QUADROS, p. 25, 2019).

É uma língua rica usada para a aprendizagem, para o ensino, para a arte, para a escrita, na modalidade visoespacial. Quadros (p. 25, 2019), detalha os níveis de análise linguística:

- Unidade mínima (fonemas), que se combinam para formar palavras;
- Padrões prosódicos;
- Suas palavras se combinam para formar enunciados;
- Os enunciados apresentam proposições que podem ser analisadas do ponto de vista semântico, pragmático;
- Seus usos apresentam questões de ordem sociolinguística.

A libras não é apenas um status ou algo que os surdos usam para se comunicarem, como explicitado acima, libras é uma língua, e o seu reconhecimento aqui no Brasil se deu no ano de 2002 através da Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. A partir desta data a Libras foi oficialmente reconhecida como a segunda língua mais falada no país. Foi uma conquista para toda comunidade surda!

As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, [...], em que é reconhecido o Estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue a informação em ambientes institucionais e para capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos. (Salles, p.62, 2004).

Algo interessante sobre as línguas de sinais é que não são universais, cada país possui a sua própria língua de sinais, por exemplo: no Brasil denominamos a língua de sinais como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no Japão eles possuem a língua japonesa de sinais (JSL), nos Estados Unidos possui a ASL (Língua Americana de Sinais), enfim, por se tratar de língua, cada país possui a sua.

Em qualquer lugar do mundo em que haja surdos interagindo, haverá língua de sinais. Podemos dizer que o *universal* é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos esse impulso é **sinalizado**. A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colocado e

utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. (GESSER, p. 12, 2009).

E por não querer minimizar a riqueza desta incrível língua, vale continuar o recorte feito por Gesser sobre a tendência de Universalidade das línguas de sinais:

Na pergunta sobre universalidade, está também implícita, está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo que talvez para os surdos fosse mais fácil se todos usassem uma língua única, uniforme. O paralelo é inevitável: e no caso de nossa língua oral, essa perspectiva se mantém? Mesmo que, do ponto de vista prático, tal uniformidade fosse desejável, seria possível a existência, nos cinco continentes, de uma língua que, além de única, permanecesse sempre a mesma?

Face ao exposto, foi possível perceber quão rica e importante é a língua de sinais para todas as comunidades surdas do mundo. Para finalizar, a linguista Ronice Quadros salienta que:

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos [...] que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. (Quadros, p.119, 1997)

QUEM É O ALUNO COM SURDEZ E COMO AS TDICS CONTRIBUEM PARA SUA APRENDIZAGEM

A criança com surdez é uma criança cheia de sonhos, vontades, desejos. Uma criança que tem seu desenvolvimento igual a qualquer outra criança. Ela brinca, sorri e chora. Quer ser rei, princesa, herói. Quer desvendar o mundo, quer brincar com barco de papel, quer ter uma aquarela de cores, quer ser criança! A surdez é apenas um detalhe!

Quando falamos sobre a inclusão da criança com surdez em escola regular de ensino, é necessário que seja realizado pela ótica da inclusão e acessibilidade. É preciso dispor de profissionais da educação qualificados para atender e acolher todos os sonhos e possibilidades do aluno surdo, o ideal é que o professor seja bilíngue³, ou seja, domine a língua de sinais bem como suas nuances.

³ Bilíngüismo é denominado segundo o Portal da Educação: “O bilingüismo tem como pressuposto básico a necessidade do surdo ser bilíngue, ou seja, este deve adquirir a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, como língua materna e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. Estas duas não devem ser utilizadas simultaneamente para que suas estruturas

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (capítulo IV) referente ao Direito a Educação (artigo 28), ao que tange a LIBRAS e ao ensino desta nas escolas, encarrega ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

A criança com surdez deve ser incluída em escola regular desde bem pequena. Alunos surdos estão amparados pelas leis vigentes de nosso país, que garantem a essas crianças uma educação plena e de qualidade. Além das políticas públicas que diz respeito as pessoas com surdez, é preciso muita luta em prol de uma educação de valorização de toda a cultura surda, bem como alternativas pedagógicas para uma educação bilíngue.

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português (QUADROS, , 2005, p.33).

Pensando em alternativas de alfabetização das crianças com surdez, as tecnologias digitais da informação e comunicação apresentam uma vasta gama de escolhas perfeitas para esse propósito. Uma educação mediada pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação é a melhor maneira de incluir o aluno

sejam preservadas." Link de acesso <
<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/o-bilinguismo-o-que-e/33865>>

surdo em todas as esferas da sociedade. Um ensino híbrido e em rede, faz com os horizontes se expandam e como resultado, um aprendizado cheio de significados e possibilidades.

Como salienta Kenski (p.6) “aproveitando-se das múltiplas formas de interação, comunicação e acesso à informação oferecidas pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação”, o processo de alfabetização bilíngue pode se tornar mais criativo, lúdico e conectado.

Ao falar em inclusão e em propostas de aulas para alunos com surdez primeiramente devemos voltar a prática pedagógica docente para uma nova maneira de proporcionar momentos de aprendizagem das crianças, nunca, jamais as crianças devem ser passivas. Elas têm voz (sinais) e vez! É extremamente essencial, ainda mais na sociedade da cibercultura, pensarmos em metodologias ativas ⁴para o ensino da L1 (Língua Materna) e L2 (Língua Portuguesa na modalidade escrita) para alunos surdos incluídos em escolas regulares. “Enfatizo a necessidade e a importância de fazer uso adequado desses últimos meios e dos ambientes que viabilizam a realização de ensino crítico e de qualidade”. (Kenski, p.9, 2013).

Nesta ótica, faz-se necessário criar estratégias para que a aprendizagem da criança com surdez seja a melhor possível, fazer “linkagens” com o cotidiano, com a cultura surda, com o que está disponibilizado na grande rede, garantirá o pleno desenvolvimento das potencialidades cognitivas – psicossocial dos alunos.

Tecnologia [...]está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmo-nos para diferentes lugares e divertirmo-nos– são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. (KENSKI, p.11, 2013).

Ao reafirmar o pensamento de Kenski (1999), é notório que todos tem acesso a algum tipo de tecnologia, e que elas fazem parte do nosso cotidiano. E por que não trazer as TDICs para dentro da sala de aula? Em suma, as tecnologias viabilizam um aprendizado mais conectado e interessante, é necessário fazer bom uso delas em

⁴ “Metodologia **ativa**, o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa.” < <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/> > acesso em 28/11/2020.

todos os contextos. Trazê-las para dentro da sala de aula potencializará a acessibilidade e inclusão de maneira mais rápida e eficiente, pensar um ensino bilíngue de qualidade perpassa pelo uso das TDICs na prática docente do professor bilíngue.

UM PLANO DE AULA INCLUSIVO PELO VIÉS DA UTILIZAÇÃO DAS TDICs

É importante destacar como surgiu essa proposta de atividade. Ela é o resultado de uma apresentação da disciplina de Formação de Professores do Mestrado em Educação da URI, campus de Frederico Westphalen, que tinha no momento a tarefa de criar um plano de aula que abrangesse aspectos sociais, partindo do princípio da empatia para uma atividade de ensino que contemplasse a exploração das TDICs.

Tendo como pressuposto a inclusão de aluno com surdez em escola regular de ensino, foram traçados os objetos do conhecimento, os objetivos, a justificativa, o público alvo, as metodologias, sequência das atividades e a avaliação. O plano de aula voltou-se para os direitos das crianças, na ótica de se ter um aluno surdo já incluído na turma do 2º Ano do ensino fundamental. Vamos à proposta, que está organizada por momentos.

1º Momento será organizado da seguinte maneira: Motivação para o novo conhecimento; Questionamentos referentes ao tema proposto; Apresentação de um vídeo da plataforma do Youtube: “Toda criança tem direito (Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=_IJ6sfygoFE&feature=emb_logo); Após o término do vídeo serão feitos novos questionamentos sobre o mesmo. A exposição do vídeo será o momento de reflexão e diálogo sobre os direitos de cada criança, principalmente o direito que todas as crianças possuem de frequentar uma escola de qualidade. Também fazendo inferências sobre o porquê do vídeo ter uma profissional intérprete em língua de sinais.

2º Momento: por meio da leitura de *flascards* digitais os alunos farão a leitura de dez direitos das crianças (Link de acesso <https://www.goconqr.com/flashcard/27194164/direitos-de-todas-as-crian-as>). Esta atividade visa estimular a leitura fluente de todos os alunos, bem como apresentar os direitos de cada um de uma forma criativa e lúdica, através do uso das TDCIs.

3º Momento: Utilizando a ferramenta Jamboard os alunos escolherão um dos direitos e o representará através de imagens e palavras. Após a construção do Jamboard, haverá a divulgação nas redes sociais.

4º Momento: Nuvem de direitos: utilização da plataforma do Mentimeter para a construção desta nuvem de direitos (Link de acesso: <https://www.menti.com/aupk13sajx>). Cada criança poderá incluir três direitos que foram estudados, após a inserção das palavras na plataforma Mentimeter os alunos farão a leitura dos direitos. Vale ressaltar que o link será disponibilizado através da plataforma Google Meet, enviado via chat.

5º Momento: Preparação para receber o colega surdo. Contextualizar a chegada de um colega com surdez através da música “Imagine de Jonh Lennon”, traduzido para a ASL (Língua de Sinais Americana), link de acesso do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=iUiMF47UkQU>. O Vídeo tem por objetivo mostrar a inclusão de alunos surdos, bem como outras deficiências numa escola dos Estados Unidos. A partir do vídeo, a professora bilíngue explicará que os sinais do vídeo tratam da ASL e que aqui no Brasil a língua de sinais que os surdos brasileiros utilizam chama-se LIBRAS. (Breve contexto para a iniciação de mostrar sinais relacionados a libras).

6º Momento: através de um leitor de QRcode, os alunos terão acesso a um vídeo de uma menina surda que relata sobre a importância de ir para a escola e de ter uma professora bilíngue no dia-a-dia do seu ensino-aprendizagem, fazer com que os alunos percebam que ela está exercendo o direito de ir para uma escola regular e ter o acompanhamento de um profissional especializado em sua língua materna (Libras).

7º Momento: Introdução da LIBRAS de maneira simples e divertida. A primeira proposta é ensinar os alunos ouvintes uma frase de recepção e boas-vindas ao colega com surdez, por exemplo: “Oi, seja bem-vindo! Você é muito especial para nós!” Após, a professora ensinará os sinais que as crianças tiverem curiosidade em aprender.

8º Momento: Desenho animado em Língua de Sinais, nome do desenho: Min e as mãozinhas. Criado pelo animador Paulo Henrique Santos, todo em Língua

Brasileira de Sinais, tem como objetivo ensinar alguns sinais em libras e mostrar que crianças surdas têm as mesmas necessidades que qualquer outra criança e, principalmente, a mesma vontade de brincar e ter desenhos animados em língua brasileira de sinais. Link de acesso ao canal do youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCJtOTvG4EvBGkvtTVVv8Lpg>. Link de acesso do Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=IFGtxNYiGAc>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a esta proposta de pesquisa e como resultado um plano de aula voltado para a alfabetização e letramento da criança com surdez e a utilização das TDICs de maneira a possibilitar uma prática docente muito mais interessante ficou visível a importância e necessidade de apresentarmos diversas possibilidades de crescimento cultural, pessoal e social em rede para crianças surdas e ouvintes.

Nesta pesquisa, abordaram-se propostas educacionais para crianças surdas na perspectiva da cibercultura, destaca-se como inspiração: aulas interativas, criativas, lúdicas fazendo uso de aplicativos, links, jogos on-line, QRcodes, contação de história em língua de sinais, dentre outros, tudo pensado na acessibilidade e um novo jeito de fazer educação, visto que a sociedade está em constante mudança, implicando assim esta reinvenção de aprender a aprender. Pesquisa que visou um ensino além dos muros das escolas, um ensino em rede, interconectado apenas ao toque dos dedos nos aparelhos digitais. “A evolução tecnológica tem possibilitado o desenvolvimento de plataformas colaborativas, sobrepondo, dessa forma, barreiras temporais e geográficas que venham a dificultar a cooperação entre pessoas e comunidades.” (PIVETA e SAITO, 2019).

Enfim, a pesquisa surgiu da necessidade de se repensar uma educação para crianças surdas por um viés das TDICs, uma nova modalidade pedagógica de ensino da língua brasileira de sinais, que permite novas experiências de aprendizagem. Através da apresentação do plano de aula diferenciado, pautado em conhecimento, estudo, ressignificação, ou seja, um modelo que pode se tornar possível de ser concretizado, o que contribuirá para o desenvolvimento cognitivo das crianças com surdez. Para tanto, a base deste estudo foi um referencial teórico que apontou caminhos para o ensino da língua de sinais em escola inclusiva de qualidade e num

formato totalmente contemporâneo, bem como apresentou conceitos sobre a Língua Brasileira de Sinais e a importância de ensinar em sala de aula a libras para todas as crianças, surdas ou ouvintes.

Como ressaltado no decorrer do texto, a inclusão de crianças com surdez deve ser feita ainda quando são bem pequenas, não para que ela aceite os ouvintes, mas para que as crianças ouvintes possam aprender junto com a mesma. Aprender sobre a importância de conhecer uma cultura sem sons, uma cultura sinalizada, que encanta e fascina pela magnífica perfeição do movimentar das mãos!

É preciso respeito e empatia. Em tese todo esse estudo foi posto em prática de forma a proporcionar a acessibilidade e inclusão em rede regular de ensino as crianças com surdez, proporcionando condições necessárias para isso e situações favoráveis de aprendizagem, interação e socialização, tornando a libras a segunda língua para crianças ouvintes, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para crianças surdas.

A língua de sinais é para os surdos algo essencial, que dá voz aos seus anseios, medos, alegrias e desejos. Surdo é uma pessoa como qualquer outra! A única diferença é que suas mãos tem um poder super incrível de traduzir as palavras em sinais!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: secretaria Geral, 1994.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Ed: Papyrus, 2013.

KRUSSE, Renata. **Tecnologia e design para facilitar a leitura em língua brasileira de sinais**. Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais/ Organizadores: Ygor Corrêa, Carina Rebello Cruz. Porto Alegre: Penso, 2019.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. São Paulo: Editora 34. 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

MURRAY, R. **Paisagens**. Belo Horizonte, Lê, 1997, p 23.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. Linguística para o ensino superior. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos. A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. **O bi do bilingüismo na educação de surdos** In: Surdez e bilingüismo.1 ed.Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de. **Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais**. Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais/ Organizadores: Ygor Corrêa, Carina Rebello Cruz. Porto Alegre: Penso, 2019.

SALLES, Heloisa Maria M. de Lima et. All. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para pratica pedagógica**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2004

<<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/o-bilinguismo-o-que-e/33865>> Acesso em: 28 de Novembro de 2020.

<<https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>> Acesso em: 28 nov. 2020.

Youtube (2020, 27 de Setembro). **Os direitos da criança**- Música para dia das crianças. Encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=GE_8Ilbrs78> Acesso em: 29 nov. 2020.

Youtube (2020, 01 de Setembro). **Min e as mãozinhas-ep04** - Cores sumiram. Encontrado em <<https://www.youtube.com/watch?v=IFGtxNYiGAc>> Acesso em: 29 nov. 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES E REFLEXIVOS: UM CAMINHO POSSÍVEL

Letícia Zanella¹

Luci Mary Duso Pacheco²

RESUMO: O artigo apresenta uma breve reflexão sobre a formação de professores pesquisadores e reflexivos, como uma possibilidade de construção de uma educação contextualizada. Como objetivo este artigo propõe-se a pensar a formação de professores pesquisadores e reflexivos e seus desdobramentos no processo formativo. Neste sentido para o estudo, foi utilizado uma revisão bibliográfica, em que as teorias referentes à formação de professores pesquisadores e reflexivos, trazem importantes contribuições para construção de saberes relacionados com o contexto de mudanças e incertezas que perpassa pela educação. Como breve resultado, pode-se dizer que, é necessário construir na formação de professores um espaço pra que o professor pesquise e reflita sobre aspectos teóricos e práticos da sua formação, com vistas a superação dos desafios que emergem no contexto da profissão.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor pesquisador. Professor reflexivo.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil, é um tema amplamente discutido pela área do conhecimento que a incorpora, porém cada vez mais é necessário pensar este processo, visto que a realidade está em constante transformação exigindo professores cada vez mais qualificados para atuar frente a estes desafios.

Os estudos sobre a formação de professores, justificam-se, por possibilitar um melhor entendimento deste processo, pois a figura do professor é primordial para melhorar o contexto educativo, juntamente com outros recursos e pessoas envolvidas. Neste sentido, buscar perspectivas e ampliar o olhar para uma formação de professores que atenda às necessidades do contexto atual, se faz necessário pensar.

¹ Mestranda em Educação- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Campus de Frederico Westphalen. E-mail: letciazanella@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Campus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

Assim, este artigo quer problematizar algumas questões referentes a formação de professores pesquisadores e reflexivos, e o que estes termos são para o contexto da educacional que o professor vivencia, e como este processo torna-se possibilidade de inovação para as mudanças que ocorrem nestes cenário.

Quanto a estrutura do texto, trará inicialmente uma contextualização teórica sobre a importância de uma formação de professores centrada em um processo investigativo e reflexivo, como alternativa para processos de construção da profissão docente mais contextualizados e atualizados com as demandas existentes.

Para construção desse artigo será utilizado um estudo de revisão bibliográfica, baseado em reflexões teóricas relacionadas a temática em questão, em que será realizada uma análise a partir de abordagem qualitativa das teorias evidenciadas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES E REFLEXIVOS

A formação de professores se apresenta como uma temática ampla e de grande relevância para as discussões relacionadas à educação, pois todo e qualquer processo pedagógico perpassa pelas questões relacionadas a profissão docente, que requer atualização constante frente as mudanças e desafios do cenário atual.

Sendo assim, os estudos nesta área, entendem que formar professores no contexto requer habilidades, saberes e competências, que desenvolvemos e aprendemos não somente na formação inicial, mas em todo e qualquer momento da atuação docente, necessitando constante reflexão e aprimoramento, por meio da formação continuada que fornece subsídios para enfrentar os desafios que surgem a todo momento.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.7).

Somente assim, partindo de cada um a mudança que deseja-se é possível que as coisas aconteçam, pois se continuarmos esperando que outros façam o que nos cabe, pouco será feito e nada se avançará. No processo educativo, dar o primeiro passo é sempre o mais difícil, é preciso coragem e muita vontade de ser diferente e melhor.

Nisto se apresenta um grande desafio para Nóvoa (2009) “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.”

Reconhecendo a importância da socialização, das relações e da coletividade, acredita-se que somente quando as ideias forem compartilhadas, uma educação democrática poderá ser construída. “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1982, p.30). Os sujeitos por meio do diálogo entendem e pensam criticamente sobre a realidade, buscando formas de libertar-se de tudo o que impede-os de crescer.

A formação docente requer um conjunto de relações entre os saberes, e o seu papel é refleti-los, como também as práticas, conhecimentos, e partindo da perspectiva que o professor é produtor de saberes o processo de formação é contínuo, pois no movimento que existe entre teoria e prática, através da reflexão entre ambas é que se dá a *práxis*, como Freire (1996), nos aponta “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Diante de todos esses desafios, a perspectiva da formação de um professor pesquisador e reflexivo torna-se uma possibilidade de transformação deste processo formativo, de modo a ser mais ativo, participativo e colaborativo. O professor pesquisador e reflexivo, é fundamental para a consolidação das mudanças que tanto são necessárias a educação.

O professor reflexivo e pesquisador poderá, além e acima de tudo, resgatar uma dívida histórica que a escola contraiu com a criança. Na espontaneidade do cotidiano, a criança aprende a perguntar. Frequentemente, o entorno familiar responde com tamanha ferocidade a esse comportamento infantil que pouco sobra dele depois de alguns anos: a escola se encarregará de extinguir o que sobrou. A família arma um cerco em torno desse comportamento infantil, reprimindo-o de múltiplas formas, fazendo a criança perceber o quanto ela é inconveniente ao fazer perguntas. Talvez a forma mais perversa desse comportamento adulto, da família e da escola, seja ignorar as perguntas da criança. (BECKER, 2007, P.19).

Neste sentido a pesquisa enquanto, atividade inata aos seres humanos, e habilidade científica e acadêmica se propõe a contribuir na formação de profissionais, em todas as áreas do conhecimento, mais aptos, indagadores, produtores e críticos do saber. Aqueles adultos sérios e pensativos, precisam reaprender e até mesmo voltar em suas atitudes de criança para que assim possam readquirir a curiosidade de investigar as relações que tecem o saber.

Assim como todo e qualquer aluno que chega a universidade e que perpassou pelo níveis de ensino básico, hoje obrigatório da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio, ao chegar neste nível acadêmico, nos deparamos com um quadro de pessoas que são alfabetizados e letrados, mas não cientificamente, conforme nos afirma Chassot (2006, p.40):

Acredito que não tenhamos ideia da quantidade de homens e mulheres que são analfabetos científicos. Não existe um teste para fazer essa verificação. É fácil verificar se alguém é alfabetizado em língua materna ou se detém alfabetização em matemática. Ver o quanto alguém sabe ler as coisas do mundo natural é mais complexo.

Para alfabetizar cientificamente é preciso ir além da simples e mera repetição, faz-se necessário dialogar com a realidade de modo criativo, fazer da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania, sabendo-se que a pesquisa começa na infância e se estende por toda a vida social do indivíduo. Portanto, vale afirmar que educação criativa começa e vive na pesquisa desde o primeiro instante de vida da criança. Aliás, pesquisa coincide com a vontade de viver, como nos afirma Demo (2011, p.40):

Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o

senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que o fracasso, que é sempre possível reiniciar.

Afinal, o que é, e ao que se refere pesquisar? Segundo, Keback in Becker e Marques (2007), pesquisa caracteriza-se como forma de aquisição ativa de conhecimento, ou seja, pesquisar é pois construir novos conhecimentos e aprimorar aqueles cujos sabemos um pouco, e ativa, porque neste processo cabe o sujeito agir sobre aquilo que busca saber, não esperando que o outro faça por ele ou buscando em receitas prontas.

Ao conceituar Pesquisa, Minayo (2009, p.16) afirma:

Entendemos por pesquisa a atividade da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Neste sentido, percebe-se que este ato, não é tão simples quanto possa parecer, por requerer um cuidado e uma atenção muito grande, o que significa pensar e agir de forma minuciosa e sistemática, analisando e reelaborando conceitos continuamente. Mais uma vez é frisado que a pesquisa deve partir da subjetividade, dos interesses e gostos de cada aluno, centrados em um contexto social.

A pesquisa é o intermediário entre o que já se sabe e o novo, aquilo que surge como necessidade de desvendar-se com os fatos que surgem a todo momento. Assim é possível reunir aquilo que acreditamos com as necessidades sociais, que precisam de um estudo e de uma intervenção capaz de reformular as realidades existentes.

Pesquisar nas teorias de Perrenoud (1993, p. 121), implica e requer a construção de determinadas habilidades:

Significa vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependência; trabalho aberto, criativo, de resultado incerto; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos de observação e de análise; confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos.

A pesquisa permite, em suas práticas, a quem se atreve fazê-la, descobrir e emergir em um universo rico e desafiador, repleto de informações que postas a nosso olhar nos instigam a querer entrar em contato com tais, a fim de refletir, reconstruir e produzir seus próprios saberes e conhecimentos.

Inicialmente o hábito de pesquisar nasce e constitui-se em nós pelo prazer, por despertar gosto e vontade de aprender o novo. Porém isto não é suficiente para se consolidar este processo investigativo, é preciso mais, é necessário método, rigor e etapas para seu pleno desenvolvimento, assim se garante qualidade e confiabilidade ao ato investigativo.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.2).

Neste processo, que é um momento de busca, dúvida, indagação, questionamento, inquirição, inquietação, em que o ato de conhecer e observar, são técnicas realizadas geralmente no início do processo de pesquisa e que permitem um primeiro contato com o objeto de pesquisa. Já em seguida tem a oportunidade de manipular e interpretar, parte esta em que há a oportunidade maior de interação e onde o mesmo participa ativamente na construção do conhecimento e alcança os resultados finais.

Demo (2011) caracteriza a pesquisa como capacidade de elaboração própria, e assim, traz consigo uma multiplicidade de horizontes, que permite ao sujeito pesquisador ir além do que está a sua frente, instigando-o a buscar e enxergar novos horizontes, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de produzir conhecimento.

Partindo do pressuposto que uma universidade está alicerçada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão, que formam a tríplice missão universitária, percebemos que esta relação é fundamental para o pleno desenvolvimento da instituição. Assim a pesquisa é necessária para fomentar as ações de ensino que acontecerão de forma

interligada visando levar por meio da extensão estes conhecimentos elaborados para a sociedade.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1999, p. 32).

A universidade é assim um espaço privilegiado para a difusão e produção de saberes, sendo que na sua essência ela precisa promover esta prática de ciência em todos os espaços e momentos dentro da mesma. Reproduzir os conhecimentos já elaborados, sem problematizá-los e confrontá-los, é um risco que corremos, pois construir novos conhecimentos a partir dos já existentes é um desafio muito grande, que requer, sobretudo, muito estudo e pesquisa.

O conhecimento hoje é entendido como um processo de construção, que privilegia a autonomia do sujeito e considere suas potencialidades e limites, como parte inerente de uma pesquisa ele é o fruto de tal busca e razão principal deste ato. Diante disto, trazemos a perspectiva de pesquisa como princípio de construção deste conhecimento ativo, permitindo ao sujeito conhecer por meio desta prática.

Quando esta ideia não está clara, corremos um risco muito grande de cair em práticas educativas que não estimulam e não fazem uso neste contexto da pesquisa para a produção do conhecimento. Deste modo para Becker (2012, p. 93):

Ignora também que existem concepções de conhecimento ou epistemologias que precisam ser criticadas na medida que se interpõem limites e até ou, até, se opõem à atividade científica. É difícil imaginar uma escola que compreenda sua função social de transmissora de conhecimentos elaborados, como os científicos, se ela não consegue distinguir senso comum de conhecimento científico e exerce uma prática que se encontra muito mais próxima do senso comum do que da metodologia científica.

Isto nos evidencia a necessidade do pensamento reflexivo capaz de distinguir informações e transformá-las em aprendizagens, pois então é a universidade o espaço educativo privilegiado a construção destas habilidades. Aparece também como perspectiva para estas construções, no qual ao aluno deve ser proporcionada

esta experiência, a fim de que este adquira o gosto e sinta esta necessidade e possa futuramente através desta vivência saber fazer em suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pensar as possibilidades e perspectivas para a formação de um professor pesquisador/reflexivo, envolve muitos aspectos, que aqui foram trazidos para a discussão. A complexidade atual que emerge em todos os setores sociais, principalmente os educativos, não permite que nenhum tema dentro desta área esteja isolado dos demais.

A pesquisa como atividade busca, interpretação e inferência em determinada realidade é fundamental para construção ativa de novas aprendizagens. Quem pesquisa sabe o que quer, e onde almeja chegar, e para tal traça objetivos e possui métodos. Pesquisar é uma arte, que encanta e permite a quem se atreve conhecer novos mundos e ampliar o pensamento.

A reflexão é um processo que ocorre de forma involuntária em todo ser humano, pois cada um a partir de uma ação retorna a pensar sobre a mesma, apontando as falhas e ressaltando os acertos. A reflexão no meio acadêmico ocorre de modo mais elaborado, pode acontecer a partir de avaliações, de reuniões de grupos, produção de sínteses e individual após determinado fato ou acontecimento.

Assim, a temática relacionada à formação de professores pelo viés da pesquisa apresenta-se de fundamental importância para que futuros educadores vivenciem esta experiência de construção da sua identidade profissional ainda em seus processos formativos. É de suma necessidade também, que estes tenham uma formação capaz de fornecer subsídios para que sua atuação possa estar pautada no exemplo e na busca pelo novo, em fazer diferente, com vistas a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre. Mediação, 2007.

_____. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno; **Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 22 nov. 2016.

CHASSOT, Ático. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4ª Ed. Ed. Unijuí, 2006.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

A INFLUÊNCIA DO DISCURSO MIDIÁTICO NAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO EM 1990

Náthaly Zanoni Luza¹

Eliane Cadoná²

RESUMO: O presente trabalho objetiva discutir a influência do discurso da mídia nos processos de subjetivação de gênero através da análise dos sentidos produzidos pela mídia impressa no cotidiano. A discussão parte de um dos eixos temáticos desenvolvidos em um trabalho de conclusão de curso, onde foram analisados os discursos sobre as mulheres e o feminino presentes nos textos jornalísticos e publicitários da Seção Saúde do jornal Zero Hora de 1990. Esses foram selecionados através dos descritores mulher, mulheres e feminino, presentes nos enunciados e no corpo das reportagens e propagandas. A partir da análise das práticas discursivas, foram evidenciados os sentidos de gênero e a relação com a construção de verdades sobre ser mulher no mundo. Emergiram do discurso midiático políticas de existência relacionadas à beleza, à maternidade e à sexualidade das mulheres, que foram problematizadas e discutidas com base em autoras feministas.

Palavras-chave: Mídia. Gênero. Produção de sentidos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho compromete-se com a discussão de um dos eixos temáticos resultantes de uma pesquisa qualitativa, descritiva, de caráter documental, desenvolvida enquanto trabalho de conclusão do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. O principal objetivo consistiu em analisar os discursos sobre as mulheres e o feminino presentes nos textos jornalísticos e publicitários da Seção Saúde do jornal Zero Hora de 1990, considerando o papel desempenhado pela mídia nos processos de subjetivação das mulheres.

A mídia é considerada um potencial campo de pesquisa em Psicologia Social, sendo reconhecida por sua influência nos processos de subjetivação através da produção e reprodução de informações constituídas por conteúdos simbólicos. Os valores e sentidos proferidos pelo discurso midiático chega até os/as receptores/as

¹ Universidade Regional Integrada (URI-FW), Curso de Psicologia, Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: zanoninathaly@gmail.com

² Universidade Regional Integrada (URI-FW), Curso de Psicologia, Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: eliane@uri.edu.br

através dos meios de comunicação em massa, como o jornal, que está presente no cotidiano dos sujeitos. (BORGES; RIBEIRO, 2014).

O material produzido em 1990 representa um importante e contraditório contexto social, em que o sistema político-econômico brasileiro é repensado pelo presidente recentemente eleito, ao mesmo tempo em que é publicada a Lei nº 8.080/90, que prevê a unificação do sistema de saúde pautada na ideia de reformulação das práticas construídas até então. A contradição diz respeito à tentativa de romper com a lógica positivista e higienista no âmbito das políticas públicas, enquanto se instala no país uma política neoliberal, com base no fomento à lógica individualista e competitiva das relações.

O estudo foi realizado a partir da perspectiva socioconstrucionista, que considera a atuação da linguagem na construção de fatos sociais através da interpretação e da recriação da ação social. Ao se tratar da mídia, o caráter constitutivo da linguagem permite maior visibilidade às pautas jornalísticas e às possibilidades de serem convertidas em problemas sociais. Além disso, a mídia jornalística é considerada uma prática discursiva, o que a torna, sob o ponto de vista construcionista, uma forma de produção de sentidos no cotidiano. (SPINK; 2010; BORGES; RIBEIRO, 2014).

O material analisado é composto por 61 reportagens e 10 propagandas da Seção Saúde do jornal Zero Hora do ano de 1990, selecionadas a partir das palavras-chave **mulher, mulheres e feminino**, presentes no enunciado e/ou no corpo do texto. A análise e o manejo do material foram realizados de modo dialógico, através da criação de tabelas desenvolvidas com base no estudo das *práticas discursivas* e na Análise do Discurso. (SPINK, 2013).

A constante exposição dos sujeitos aos discursos midiáticos atravessa os processos de subjetivação, contribuindo com a cristalização e legitimação de verdades indelévels. Os papéis sociais de gênero, distintos para homens e mulheres, são edificados através dos discursos de diferentes instituições, principalmente a família e a mídia. Ainda na infância, meninos e meninas aprendem a se comportar de acordo com padrões estabelecidos para cada sexo.

Espera-se das meninas que sejam dóceis, organizadas, cuidadosas, responsáveis e delicadas. As experiências disponibilizadas a elas são, normalmente, brincadeiras que reforçam o papel de mãe e responsável pelo que é doméstico, preocupações precoces acerca da aparência do corpo, repressão de comportamentos atrelados ao sentimento de raiva, e, ainda, o fomento à rivalidade entre elas. (CADONÁ; STREY, 2014).

Enquanto para os meninos, estão disponíveis brincadeiras que desenvolvem habilidades lógicas e estratégicas, o interesse por carros, motos e tecnologias. A aparência e os cuidados com a saúde não possuem a mesma importância no “mundo dos meninos”. De maneira muito preocupante, comportamentos agressivos são aceitos, enquanto a expressão de sentimentos de vulnerabilidade são estritamente reprimidos. (CADONÁ; STREY, 2014).

A diferença na construção da subjetividade de meninos e meninas contribui com a construção de relações hierarquizadas, legitimadas pelos discursos de uma sociedade comprometida com a dominação masculina. Analisar as práticas discursivas presentes na mídia impressa permite compreender como se construíram os sentidos e as representações de gênero dentro e fora do contexto da saúde e como elas repercutem nas noções e práticas institucionais atuais. Além disso, a pesquisa pretende evidenciar o caráter constitutivo da veiculação de modos de existência demarcados nos processos de subjetivação das mulheres.

MÉTODOS

A etapa de análise dos dados exigiu dois métodos de organização do material, considerando os diferentes objetivos da propaganda e da reportagem jornalística. Na análise das propagandas, foram consideradas, além do enunciado e corpo do texto, as imagens utilizadas. Diferentemente das reportagens, a propaganda se caracteriza por responder à lógica mercantilista, cujo principal objetivo é influenciar os sujeitos. Para isso, os discursos compõem uma rede de significação cujo objetivo é consolidar hábitos e verdades, produzindo a necessidade de consumo sobre determinados produtos e ideias. (MOREIRA, 2010).

Nesse sentido, observou-se que as propagandas presentes no jornal se comprometem com os padrões de beleza da época, exibindo imagens de mulheres

cujos corpos são magros e bronzeados, como forma de dar visibilidade para seus anúncios. É importante considerar que em 1990 não se pensava sobre o impacto da produção desse desejo no contexto da saúde. Mais tarde emergiu, no campo das doenças, a problemática do Câncer de Pele.

Entretanto, a competitividade e o individualismo faziam parte do cenário nacional, abarcando aspectos políticos, educacionais, culturais, de saúde e, inclusive, em relação ao que era veiculado pela mídia. O desejo pelo corpo bronzeado era produzido e reforçado através de propagandas cujos anúncios influenciavam o comportamento das pessoas. Além disso, eram criadas formas de interação, através das quais a mulher era premiada por enviar uma foto para o jornal e a considerada mais “adequada” era publicada no caderno da semana seguinte.

Os discursos das propagandas, nesse contexto, corroboram com a consolidação de um padrão de beleza, imprimindo uma noção platônica de mulher ideal sobre os corpos femininos e produzindo, conseqüentemente, um corpo indesejado, incompleto, defeituoso.

Já as reportagens, apesar de corresponderem aos mesmos valores e ideias, enunciam através de outros discursos e instituições através das quais os sujeitos falam e são falados. Ambos os materiais foram dispostos em tabelas, construídos pelas autoras, a fim de evidenciar os discursos sobre as mulheres no jornal.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideologia da beleza é entendida como uma forma de controle. Conforme Naomi Woolf (2018, p. 26) a beleza opera tal qual um sistema monetário: é determinada pela política e, no mundo ocidental, constitui-se enquanto um conjunto de crenças que revelam o comprometimento da sociedade e das instituições em manter o domínio masculino intacto. O mito da beleza

[...] alega dizer respeito à intimidade, ao sexo e à vida, um louvor às mulheres. Na realidade, ele é composto de distanciamento emocional, política, finanças e repressão sexual. O mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com as mulheres. Ele gira em torno das instituições masculinas e do poder institucional dos homens. (WOOLF, 2018, p. 27).

Ao contrário do que se pensa, o constructo de beleza não fala sobre a aparência das mulheres, mas sim sobre os comportamentos considerados desejáveis por um contexto histórico-social, que respondem também a determinada ordem. Da mesma forma, as qualidades esperadas das mulheres não são fixas. Elas são adaptadas toda vez que o patriarcado é ameaçado. A própria competição fomentada entre as mulheres diz respeito a uma estratégia recente, que visa promover a segregação entre elas. Woolf (2018) exemplifica:

A juventude e (até recentemente) a virgindade são “belas” nas mulheres por representarem a ignorância sexual e a falta de experiência. O envelhecimento na mulher é “feio” porque as mulheres, com o passar do tempo, adquirem poder e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos. As mulheres mais velhas temem as jovens, as jovens temem as velhas, e o mito da beleza mutila o curso da vida de todas. (WOOLF, 2018, p. 27).

Diante disso, é possível concluir que as mulheres constroem suas identidades com base em uma beleza que as fixa em uma posição de vulnerabilidade, expondo sua autoestima à aprovação externa. Esse modo de subjetivação é recente, uma vez que a beleza como a discutimos hoje ganhou espaço após a Revolução Industrial, antes disso as mulheres eram expostas restritamente a concepções religiosas. Os valores produzidos em relação a elas estavam atrelados à capacidade de trabalho, sagacidade econômica, força física e fertilidade. (WOOLF, 2018).

De modo algum isso significa modos de existência menos cruéis. O mito da beleza é reconhecido, em sua forma atual, como um modo de controle criado a partir da destruição da família enquanto uma unidade de trabalho. Além disso, com a urbanização e a emergência do sistema fabril houve uma expansão da classe média e o progresso dos estilos de vida e índices de alfabetização. O resultado foi o surgimento de mulheres alfabetizadas, porém ociosas, que migraram da submissão à domesticidade forçada, a partir da qual se consolidou o código da beleza. (WOOLF, 2018).

O discurso midiático de 1990 apresenta diversas dicotomias, separando o mundo das mulheres do mundo dos homens, a esfera privada da pública, a saúde da doença, etc. A concepção binária masculino/feminino está atrelada a outro discurso

muito presente no jornal: o biomédico. A partir dele, são consideradas apenas as diferenças entre os corpos, entendidas como padrões comuns a todos. Ou seja, a mulher é identificada por possuir a vagina e o homem o pênis, desconsiderando a inexistência de uma forma universal de vivenciar o próprio corpo, sendo essa uma experiência que pertence também ao subjetivo.

O jornal evidencia um dos principais papéis atribuído às mulheres através da determinação biológica: o papel materno. As mulheres são submetidas discursivamente ao papel de mãe até mesmo nas discussões a favor da legalização do aborto ou sobre a maternidade indesejada. A tabela a seguir demonstra como foram evidenciados esses discursos.

Tabela 1

Título da reportagem: Recém-nascidos abandonados na Santa Casa					
Página: 36					
Editorial	Descritores	Quem fala	O que fala	Discurso: sentidos sobre gênero	Exemplos
Saúde	Mulheres	Editorial Local	Após o acolhimento de 53 recém-nascidos no período de um ano, a assistente social da Santa Casa de Porto Alegre realizou um estudo com as 40 mulheres que optaram por não exercer a maternidade logo após o parto. A partir disso, concluiu que os principais motivos para que a/s mulher/es entregassem o recém-nascido ao serviço social da maternidade estavam atrelados a questões socioeconômicas e familiares. No decorrer da reportagem, a mulher é colocada como única responsável e principal cuidadora do bebê, sendo o homem citado apenas indiretamente, como um elemento ausente ou presente por um curto período apenas na vida da mulher – fica evidente o estereótipo de “mãe solteira”. Da mesma forma, a decisão de entregar a criança ao serviço de acolhimento é atribuída apenas à mulher, que carrega a responsabilidade pela gravidez,		<p>Ex. 1 “Por motivos econômicos ou familiares, as mães deixam seus bebês na maternidade.”</p> <p>Ex. 2 “(...) o serviço social faz um trabalho de orientação à mãe, com o objetivo de deixá-la consciente do seu ato. Durante essa assistência, o serviço social ouve as razões da mãe, as suas dificuldades para ficar com o filho, e quando existe indecisão, é dado um prazo (normalmente uma semana) para que ela vá para casa e repense a sua atitude.”</p> <p>Ex. 3 “Se a mãe retorna, com o firme propósito, (...) pois não resolveu seu problema lá fora, (...) assina uma declaração oficial de desistência da criança.”</p> <p>Ex. 4 “As dificuldades e carências que enfrenta normalmente a mãe solteira e abandonada pelo companheiro, que sem emprego não tem nem onde morar, levam ao grande número de bebês abandonados”.</p>

			<p>tanto na adolescência quanto na idade adulta.</p> <p>Outro possível motivo que leva a tal decisão está relacionado às famílias conservadoras, que não aceitam a gravidez antes do casamento, colocando novamente a responsabilidade sob a mulher.</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: ZERO HORA, 28 de janeiro de 1990, p. 36.

Os discursos presentes na reportagem responsabilizam unicamente a mulher pela vida da criança, sendo ela a principal cuidadora, enquanto o homem é citado indiretamente, como um elemento secundário. Além disso, torna-se evidente a impressão do estereótipo da “mãe solteira”, sobre a qual recai a decisão de entregar a criança ao serviço de acolhimento, bem como a responsabilidade pela gravidez, independente da faixa etária em que se encontra.

Apesar de lançar um olhar para o contexto em que a mulher está inserida, o abandono (assim chamado) da criança é relacionado aos valores de famílias conservadoras, que não aceitam a gravidez fora do casamento. Essa noção coloca, novamente, a mulher como responsável por si, por seu corpo e seus relacionamentos. Entretanto, é imposto sobre esse corpo ideais de comportamentos e relacionamentos atrelados ao cuidado e à domesticidade.

Em 1971, Betty Friedan denunciou a manipulação da mulher americana pela sociedade do consumo através da obra *A mística feminina*. Em seus escritos, a autora aponta a construção de um ideal de mulher cujo único compromisso é com a realização de uma suposta feminilidade. Ela afirma:

[...] o grande erro da cultura ocidental, no decorrer dos séculos, foi a desvalorização dessa feminilidade. Diz ainda que esta é tão misteriosa, intuitiva e próxima à criação e à origem da vida, que a ciência humana talvez jamais a compreenda. Contudo, por mais essencial e diferente que seja, de modo algum é inferior à natureza do homem; em certos aspectos pode até ser superior. O erro, diz a mística, a raiz do problema feminino no passado, é que as mulheres invejavam os homens, tentavam ser como eles, em lugar de aceitar sua própria natureza, que só pode encontrar realização na passividade sexual, no domínio do macho, na criação dos filhos, e no amor materno. (FRIEDAN, 1971, p. 40).

A mística feminina embasa as discussões sobre a noção de mulher cujo sentido da vida está em ser mãe e esposa. Pressupõe-se que essa mulher nunca teve oportunidade de ser outra coisa e isso passa a ser modelo para todas as mulheres. Assim, se tornam concretos os aspectos da vida feminina domesticada que colocam sobre todas a necessidade de cozinhar, lavar, procriar, ter uma religião e obedecer a outros tantos padrões que “asseguram” sua feminilidade. (FRIEDAN, 1971).

A ideia de que as mulheres têm a maternidade como destino foi e é reforçada ao longo da história com base unicamente nas condições de seus corpos. Esse pensamento está baseado no modelo biomédico, que impõe um padrão de saúde a esses corpos e imprime noções dicotômicas: a mulher fértil, a mulher estéril, a que é capaz de amamentar e a que não é.

Durante muito tempo, as mulheres foram vistas como agentes de perpetuação geracional, através das quais os homens conseguem alcançar a primazia da paternidade. Além de ser reflexo da lógica de dominação masculina sobre os corpos femininos, tais concepções negam o esforço da mulher em gestar e dar à luz, romantizando o processo de reprodução e reforçando o uso desse corpo biológico cuja função é abrigar o “feito” do homem. (BEAUVOIR, 2016).

Essas noções revelam, ainda, o uso do corpo feminino como meio de produção. O papel do Estado enquanto regulador da relação entre o sujeito e o acesso à saúde – promoção, prevenção e tratamento – é atravessado por outros poderes que regulamentam a vida dos sujeitos, como a Igreja e o Estado e que estão a serviço do conservadorismo e da moral.

Temas como o planejamento familiar, os cuidados relacionados à contracepção (uso de anticoncepcional e DIU) e às infecções sexualmente transmissíveis (HPV, HIV, Sífilis) também são discutidos enquanto responsabilidade exclusiva da mulher.

Essa responsabilização é ainda maior e mais severa quando diz respeito às mulheres que ocupam outros papéis sociais, como é o caso de um grupo de prostitutas que reivindicou, por meio do jornal, o uso de preservativo por parte de seus clientes. Intitulada “Amor só com camisinha” (ZERO HORA, 04 de maio de 1990, p. 36), a reportagem fala sobre a campanha lançada pela Associação Gaúcha

das Prostitutas, em Porto Alegre, visando a divulgação e distribuição de preservativos masculinos.

O principal objetivo da campanha consistiu em conscientizar a população e, principalmente, seus clientes, sobre importância do uso do preservativo. No decorrer da reportagem, são evidenciadas noções distintas sobre as mulheres prostitutas, uma vez que o foco de cuidado e saúde são seus corpos e os de seus clientes.

Entretanto, dessa vez não há preocupação com a função reprodutiva. O preservativo é abordado como um item de alto custo para essas mulheres, ao mesmo tempo em que justifica-se o não uso por parte dos homens pela “falta de costume”, ou, ainda, o uso inadequado que denuncia a falta de informação e a falha no princípio de promoção preconizado pelo Sistema Único de Saúde. (BRASIL, 1990).

Os discursos evidenciam que o Estado, portanto, assiste a vida da mulher que se compreende através da lógica da maternidade enquanto condição *sine qua non* e a regula a partir de suas características reprodutivas. A preocupação, por parte do sistema de saúde, se dá em virtude de seu papel principal no processo de reprodução humana – restrito, claro, à mulher que possui um relacionamento heterossexual e reconhecido pela Igreja. Quando a mulher da qual se fala foge a essas normas, ou seja, não possui um relacionamento, ou é responsabilizada pela infertilidade de seu casamento, a saúde é discutida sob uma visão moralista, onde se busca a opinião de um jurista ou de um líder religioso – comumente homem.

A mulher prostituta, por outro lado, é assistida de outro modo: o interesse na reivindicação do uso de preservativos está em garantir que seus clientes e suas famílias estejam saudáveis, uma vez que constituem o ideal de família instituído pela moral. Não se discute sob o viés de garantir e preservar essa mulher, que é tão assistida pelo Estado quanto a esposa de seu cliente.

A partir disso, os discursos adentram o campo da sexualidade. Ao ser abordada pelo jornal, restringe-se ao sexo heterossexual e aos *tabus* relacionados ao corpo feminino. O prazer sexual é discutido em mais de uma matéria ao longo do ano, como algo que ainda não se sabe se é possível para a mulher. Entretanto, quem discute sobre o assunto são os homens, que precisam entender o corpo que dominam. A mulher é vista como um sujeito passivo na relação e “naturalmente”

reprimida sexualmente, justificando a falta de conhecimento sobre os prazeres possíveis a esse corpo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**, volume 1. Tradução: S. Milliet – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BORGES, Lenise S. RIBEIRO, Flávia Regina G. O jornal como objeto de pesquisa socioconstrucionista. In: SPINK, Mary Jane P.; BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac M.; NASCIMENTO, Vanda Lúcia V.; CORDEIRO, Mariana. P. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em 21 set. 2020.

CADONÁ, Eliane. STREY, Marlene N. SCARPARO, Helena B. K. **Conceitos de saúde e cuidado na mídia impressa brasileira: uma análise do ano de 1990**. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v22n2/a05v22n2.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2020.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Tradução: A. B. Weissenberg. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1971.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

MOREIRA, Jacqueline O. Mídia e Psicologia: considerações sobre a influência da internet na subjetividade. **Psicol. Am. Lat.** México, n. 20, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2020.

SPINK, Mary J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/w9q43>>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. **Práticas discursivas e produção de subjetividade no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

WOOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Tradução: W. Barcellos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Hellen Boton Gandin¹

Ana Paula Teixeira Porto²

RESUMO: Pautado em uma pesquisa bibliográfica, este trabalho tem por objetivo refletir sobre importantes considerações diante do material didático impresso, utilizado como recurso mediador da aprendizagem de língua inglesa no contexto de ensino remoto não presencial, em decorrência da pandemia do coronavírus. Para tanto, este artigo contempla reflexões a respeito do contexto remoto não presencial; sobre o material didático impresso e sua utilização neste contexto; e por fim, apresentando algumas considerações importantes a respeito da composição do material digital impresso para fins de utilização em meio a realidade educativa atual. Nesta perspectiva, são usados como fontes de referência sobre o contexto pandêmico os depoimentos dos seguintes professores pesquisadores: Denise Lino de Araújo, Kassiê Talita Wandscheer e Jacinta Lucia Rizzi Marcom; acerca dos materiais didáticos impressos autores como: Vanessa do Rocio Godoi Garret Belão e Gláucia da Silva Brito. O estudo aponta que o recurso impresso, quando bem elaborado, torna-se um bom aliado na mediação do conhecimento aos alunos que não dispõem de aparatos tecnológicos neste contexto, pois diferente dos recursos digitais, estes não dependem de um equipamento para ser manuseado, fator que garante a acessibilidade e a facilidade de interação com os conteúdos e informações neles contidos. Dessa forma, conclui-se a importância de três características que devem ser incorporadas na elaboração dos materiais impressos, que são: o teor explicativo, sistemático e atrativo das informações e conteúdos expostos, para que assim, se efetivem práticas pedagógicas remotas significativas e que promovam a compreensão e aprendizagem dos alunos de maneira efetiva dentro dos limites estabelecidos no contexto atípico em que as escolas vivenciam hoje.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Material didático impresso. Contexto remoto não presencial.

INTRODUÇÃO

Adaptação é uma palavra-chave para o contexto pandêmico na perspectiva de ensino tanto para alunos quanto para professores que se situam na modalidade

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: hellengandin@gmail.com.

² Doutora e mestre em Letras. Professora dos Programas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) E-mail: anapaula@uri.edu.br.

presencial de formação escolar e precisam encontrar novas alternativas de aprendizagem e ensino para uma modalidade diferente que exige novas formas de interação, recursos didáticos em distintos formatos, gestão de sala de aula virtual, familiaridade com ferramentas digitais, dentre outros requisitos. Todas as práticas e métodos utilizados precisam ser repensados para atender a novas demandas: a do ensino remoto não presencial. Em cada realidade, uma adaptação diferente, mas o que se observa como ponto comum são a desigualdade de condições para implementação de uma nova proposta de ensino, as dificuldades de elaboração de materiais didáticos para um novo formato de aula, os desafios de dar aula sem a presencialidade física de alunos e professores e a falta de acesso a recursos digitais, o que acaba afetando os resultados de aprendizagem discente em diversos contextos.

Por conta disso, este trabalho contempla um recorte acerca das necessidades educacionais no contexto de ensino remoto. Dessa forma, objetiva uma reflexão crítica acerca do material didático impresso, utilizado como principal recurso mediador da aprendizagem no ensino remoto em muitos contextos escolares. Diferentemente dos materiais digitais, ele não depende de equipamentos eletrônicos, aplicativos, internet para ser manuseado. É, portanto, de fácil acesso e possível a quase todas as realidades educacionais, sendo uma alternativa encontrada por professores e escolas para garantir a oferta de ensino quando os encontros presenciais não podem ser realizados.

Nesse sentido, as reflexões partem da perspectiva do ensino de língua inglesa, discorrendo sobre como ela pode ser contemplada, no processo educativo, apenas com os materiais impressos – compreendidos como os elaborados, de forma autoral, pelo professor sem reprodução parcial e/ou integral de livros didáticos. Para tanto, apresentam-se perspectivas que auxiliam na construção dos recursos impressos, como também possibilitam um olhar crítico sobre a sua elaboração, tendo em vista que os recursos didáticos no contexto remoto possuem como objetivo materializar os conteúdos e conceitos além de substituir parcialmente a presença do professor.

Apropriando-se do procedimento bibliográfico e reflexivo, a pesquisa contempla três seções. Na primeira, será abordado o contexto de ensino remoto não presencial adotado como forma de evitar a disseminação do coronavírus, no contexto

de pandemia de COVID-19, apresentando as dificuldades e transformações nas práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa neste contexto atípico. A segunda seção contempla reflexões acerca do material didático impresso na sua amplitude e também as transformações sofridas no contexto das práticas remotas de ensino. Por fim, a última seção apresentará importantes considerações sobre a composição do material didático impresso que seja coerente a situação vivenciada.

CONTEXTO DE ENSINO REMOTO NÃO PRESENCIAL

A escola, em um contexto pandêmico, encontra-se em uma situação inédita e singular para continuar seu processo de ensino-aprendizagem. Imediatismo, adaptação e cuidados rigorosos passaram a fazer ainda mais parte do espaço escolar e das práticas pedagógicas, a fim de evitar a disseminação do coronavírus no e de garantir a segurança de toda a comunidade educativa. Neste momento, a urgência desta discussão sobre as significantes transformações na educação brasileira no contexto de pandemia afloram em inúmeros depoimentos de professores, gestores, pais e alunos que reafirmam as dificuldades e as lacunas existentes muito antes da pandemia eclodir e que assinalam a implementação do ensino remoto.

Já não podíamos mais estar em sala de aula, professor e alunos ocupando os mesmos espaços, produzindo conhecimento. Passamos a vivenciar uma nova forma de aprendizagem, o Ensino Remoto, algo totalmente novo, com poucas escrituras a respeito, o qual vem atender uma educação num cenário exigido pela sociedade em isolamento social. (WANDSCHEER, 2020, p. 237)

Alteraram-se os espaços, o tempo, as formas de ensinar e aprender, o formato dos materiais didáticos, as sistemáticas de avaliação, os mecanismos de interação. E tais transformações desencadearam no maior desafio: transposição didática do presencial para um novo modo de ensinar, sem a presença física do aluno, em que pesam as particularidades de cada realidade escolar. Dito isso, ao pensar no contexto histórico educativo, alongando a reflexão a um teor mais crítico, a afirmação de Rosa (2020, p. 01) torna-se pertinente, tendo em vista que expõe explicitamente a deficiência e a pouca atualização das ferramentas mediadoras da aprendizagem: “De repente, sem aviso prévio, o distanciamento social passou a ser a regra e colocou em xeque um sistema educacional tradicional, fixado em práticas consagradas desde o

século XIX, quando as únicas ferramentas didáticas eram o quadro negro, giz e a voz do professor”.

Frente a realidades repletas de limitações devido à falta de estrutura e equipamentos – realidade que acomete parte significativa do corpo docente escolar, o professor distancia-se também de seus recursos básicos, como já citados anteriormente, o quadro negro, giz e sua própria voz, tendo esta de ser registrada via áudio ou vídeo com uso de dispositivos que nem sempre são familiares ao professor. Seu quadro negro, assim como a sala de aula, passam a ser virtuais, otimizados por plataformas de aprendizagem, e novos desafios surgem desde o planejamento até o desenvolvimento de uma aula nesse novo espectro.

Nessa perspectiva também eclodiram o pensar sobre a formação do professor, uma vez que em muitas realidades, estes, sem nenhum ou pouco conhecimento, tiveram que conhecer e dominar diversos aparatos tecnológicos para que houvesse algum tipo de interação entre alunos e professores. Neste sentido, Valle e Marcom (2020, p. 140) ratificam o desafio imposto ao docente, em todos os níveis de ensino no contexto de pandemia:

Desde março de 2020 as instituições escolares do país estão em isolamento social e seus servidores em trabalho remoto. Diante disso, precisaram se reinventar e repensar o processo de ensino e aprendizagem, que de uma ora para outra, passou a ser realizado de forma não presencial, obrigando professores e alunos a adaptar-se às novas condições impostas, sem o devido planejamento e tão pouco a disponibilidade de formação docente.

A reinvenção, adaptação e o planejamento foram organizados a partir das condições de escola e família, observando atentamente as necessidades e as possibilidades encontradas em cada realidade, fazendo uso de diversas ferramentas, sejam elas digitais ou convencionais. Desta forma, as práticas educativas neste período foram denominadas e caracterizadas pelo termo: ensino remoto não presencial, uma modalidade que se distancia da perspectiva de educação a distância.

Cabe esclarecer diferentes metodologias e perspectivas de intervenção destas duas modalidades de ensino divergentes. Educação a distância (EAD) diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em que há a mediação de tecnologias digitais, na qual o aluno e o professor não compartilham o mesmo tempo e espaço, mas ambos se

mantêm conectados a partir de um ambiente virtual de aprendizagem. Já o ensino não presencial, que caracteriza as práticas de ensino da educação básica neste período de pandemia, não possui momento comum entre professor e aluno, ou seja, não possui o físico e ao mesmo tempo pode-se fazer o uso de quaisquer recursos tecnológicos, não somente os digitais.

Nesta perspectiva de reflexão diante do ensino não presencial, Araújo e Pereira (2020, p. 232) contribuem ao apresentar uma fala de Denise Lino de Araújo obtida a partir de uma entrevista realizada para a revista *Leia Escola*, na qual ela apresenta pontos que compõem a realidade vivenciada por muitas escolas no contexto pandêmico:

O que está acontecendo hoje nas escolas do país não é educação a distância. Nós estamos num momento absolutamente singular para o qual nem o Brasil, nem a China, nem os Estados Unidos tiveram tempo suficiente de se preparar. Assim, o que temos hoje é uma possibilidade em alguns estados, em alguns locais, de um ensino remoto que está substituindo temporariamente a educação presencial. O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial.

Ou seja, regiões, estados, cidades encontraram no ensino remoto não presencial a possibilidade de consolidar algum tipo de contato com os alunos e suas famílias, mantendo as relações e aprendizagens em um certo nível de interação, com práticas coerentes com as realidades de cada contexto. Desta forma, o material didático impresso é uma das formas mais acessíveis encontradas para mediar a prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa neste cenário.

MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO

No contexto de adaptação das práticas pedagógicas presenciais de Língua Inglesa para o ensino remoto não presencial, muitas escolas desbravaram novas tecnologias digitais que poderiam vir a contribuir para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Cientes das realidades de acesso de seus alunos, muitas destas instituições apropriaram-se de ferramentas e recursos como: Google Meet para realizarem vídeos chamadas; Google Classroom, como um ambiente virtual de aprendizagem; Socrative, como ferramenta para a realização de questionários; celulares e computadores para a gravação de vídeos, entre outras tantas plataformas

e recursos disponíveis gratuitamente para que o aluno mantivesse contato com a língua nas suas diferentes esferas, tanto de *listening* (escuta), *reading* (leitura), *writing* (escrita) e *speaking* (fala).

Contudo, em meio a tantas possibilidades, o acesso a toda essa gama de recursos não faz parte da realidade de muitos alunos, fator que se relaciona com o poder socioeconômico do estudante, que pode ou não ter em sua casa dispositivos móveis digitais que lhe darão suporte para interagir e se conectar com o grande grupo. Por conta disso, o material didático impresso constituiu-se como uma das poucas formas encontradas para que os saberes chegassem até todos, oportunizando acesso a recursos educacionais de aprendizagem.

O suporte impresso, como também os demais, possibilita a organização e materialização dos conteúdos, como forma de orientar e mediar a aprendizagem do aluno nas diferentes etapas da vida escolar. Entretanto, o material didático organizado no formato impresso deve sofrer modificações e adaptações conforme a faixa etária, etapa formativa, propósitos, tipos de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, isso para que o processo de aprendizagem ocorra de forma significativa e também de forma efetiva.

Fernandez (2009, p. 395) socializa uma importante denominação que diz respeito ao material impresso, visto nesse sentido como uma tecnologia educacional, porém, não sendo digital:

Entendemos como material didático impresso aquele recurso que utiliza o papel como suporte de comunicação, foi desenvolvido como a finalidade específica de desenvolver a aprendizagem e assumo uma configuração – em termos de forma e de conteúdo – que se ajusta à concepção pedagógica que lhe deu origem.

Embora geralmente usado como importante mediador no contexto de Educação a Distância, o material didático impresso, no contexto pandêmico, tornou-se uma forma de alcançar os grupos mais remotos no que diz respeito ao acesso e também de esquematizar de forma clara e de fácil acesso todos os conceitos em pauta, possibilitando ao aluno uma maior autonomia para com a sua aprendizagem, tendo em vista que o material impresso não depende de outras fontes para ser acessado.

Frente a realidade de ensino EAD, Belão e Brito (2011, p. 14174) expõem importantes conceitos que também se tornam coerentes na perspectiva do ensino remoto não presencial, diante do uso de material didático impresso:

Além de ser de um material familiar, facilmente compreensível, com boa aceitação pelos alunos e professores, o texto impresso não requer equipamento específico para ser utilizado, pode ser facilmente transportado, adaptável ao ritmo do aprendiz, possibilitando a releitura dos conteúdos, o acesso e a leitura aleatória de partes específicas e um maior aprofundamento do raciocínio, o que é fundamental para a construção de saberes.

Diante disso, Belão e Brito (2011, p. 14174) reafirmam que o material didático propagado via recurso impresso: “Deve ser visto como uma forma de apoio a aprendizagem ativa e autodirigida, uma vez que ele deve suprir a ausência do professor, possibilitando uma adequada interação do aluno com o conhecimento”.

Dentre tantos desafios, a produção e organização de material didático impresso configura-se como o mais importante no ensino remoto para o profissional docente da área das linguagens, pois os conteúdos e temáticas precisam ser apresentados e organizados ao aluno de tal forma que ele compreenda e assimile as informações ali contidas sem necessitar da presença diária do professor.

Porém, mesmo considerando a familiaridade dos alunos e a independência para com outros equipamentos, o material impresso acaba sendo um recurso bastante limitado quando utilizado como única ferramenta no contexto de aprendizagem de língua inglesa, tendo em vista que não possibilita a prática significativa de duas habilidades importantes a serem desenvolvidas e estimuladas, sendo essas a fala e a escuta. Excluindo-se essas competências, a aprendizagem de língua inglesa fica comprometida, pois também necessita do estímulo diário e contextual da prática auditiva e ao mesmo tempo do exercício da fala. Pontos importantes que não são assegurados pelo material impresso.

Diante disso, na sequência, algumas reflexões serão expostas a fim de discutir fatores importantes a serem considerados na composição do material impresso, reafirmando as particularidades do ensino remoto não presencial como forma de garantir aos alunos bons recursos mediadores da aprendizagem.

COMPOSIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A adoção do material didático no contexto de ensino de línguas, segundo Richter (2009, p. 01), “reflete, explicitamente ou implicitamente, um conjunto de saberes, crenças e pressupostos sobre ensino-aprendizagem de línguas - bem como eventuais dúvidas”. Nessa linha de raciocínio, o material impresso por sua vez também denota uma atenção para com a sua organização e produção.

A observação diante do público alvo em que determinado conteúdo irá ser apresentado se constitui como o primeiro fator a ser considerado para a elaboração do material impresso. É a partir da análise e do entendimento do nível de compreensão e de autonomia do aluno ou da turma que o professor irá organizar o recurso impresso. Este fator é importante, pois reafirma a realidade na qual o aluno não possui a presença do professor para sanar possíveis dúvidas no momento da realização e da compreensão dos objetos de estudo. Para isso, o conteúdo necessita ser elaborado de maneira clara, objetiva e muito explicativa para que possa objetivar o desenvolvimento e aprimoramento das competências e habilidades da língua.

Nesta perspectiva, torna-se relevante expor a contribuição de Campos-Gonella (2007, p. 171) na qual a autora argumenta sobre adoção e a produção dos materiais didáticos voltados ao contexto de ensino de língua inglesa:

Ao adotar ou ao produzir um material para o ensino da língua inglesa, é importante que o professor considere: a utilização de diversos recursos e atividades para o desenvolvimento do conteúdo; o emprego de materiais autênticos, buscando através deles a aproximação cultural e a contextualização da língua; a adequação do conteúdo ao nível do aluno, às suas expectativas e interesses (relevância) e à sua realidade (significância); a utilização do conhecimento adquirido para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a sua particip(ação) no processo de aprendizado.

Por outro lado, Valle e Marcom (2020, p. 147) também apresentam um aspecto importante no que diz respeito às práticas pedagógicas no contexto da pandemia e que ao mesmo tempo vai ao encontro da perspectiva de produção e organização do material didático impresso para esse contexto:

Sob outro prisma, destacamos que a escola, como a sociedade, também produz desigualdades sociais prescritas por uma lógica contraditória. Se por um lado fazemos de conta que as atividades escolares e o processo ensino aprendizagem seguem dentro de uma espécie de “normalidade”, de outro,

camuflamos a falta de condições e recursos adequados para que professores e estudantes possam desenvolver suas atividades de maneira qualificada para que o objetivo final da educação seja alcançado.

Ou seja, diante de dois vieses apresentados, sendo eles a concepção de “normalidade” para com o processo de ensino e as condições precárias frente a falta de recursos adequados, se faz necessário reconfigurar a visão docente e gestora para com as práticas pedagógicas realizadas neste contexto atípico. É preciso depositar visões críticas os processos de ensino no contexto remoto para que estes não aconteçam de qualquer forma; sem a apropriação de quaisquer materiais didáticos, e sem serem apresentados também de qualquer forma aos alunos.

Nesta discussão, Leffa (2007, p 15) apresenta a ideia de que “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”, o que corrobora com a seriedade que deve se ter com relação a composição destes materiais. Ainda, o autor expõe que a criação pode ser organizada de várias maneiras, contudo, a sequência “deve conter pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação”. (LEFFA, 2007, p. 15-16)

Com base nestas reflexões de Leffa, Figueredo (2009, p. 03) sintetiza os quatro momentos em:

Análise: o material deve estar no nível adequado de conhecimento do aluno, além de adicionar o conhecimento prévio do mesmo.

Desenvolvimento: deve ter uma definição clara dos objetivos das atividades que são/serão desenvolvidas com o material e, para que isso ocorra, esse objetivo deve levar à três componentes essenciais: condição do desempenho, comportamento do aluno e o critério de execução de tarefas.

Implementação: como e por quem o material será usado, se este será utilizado pelo próprio professor, por outro professor ou diretamente pelo aluno.

Avaliação: são exercícios pelos quais o professor avalia o conhecimento do aluno de uma maneira ora formal ora informal. (grifos nossos)

Com o objetivo de promover práticas pedagógicas no contexto de ensino aprendizagem de língua inglesa que se distanciam da situação acima citada, serão desenvolvidas na sequência três características a serem consideradas no momento de organização dos materiais didáticos impressos: são o seu caráter explicativo; sistemático e atrativo.

O teor explicativo constitui-se como o principal ponto a ser considerado, tendo em vista que no contexto remoto os alunos não compartilham o mesmo tempo e espaço, e por isso é importante que os conteúdos sejam apresentados de uma forma didática e muito explicativa para que, com a leitura, seja possível aprender novos objetos de conhecimento mesmo sem a mediação oral e presencial do professor. Diante disso é importante destacar que todas as orientações devem ser organizadas de forma clara, porque as informações não devem gerar dúvidas aos alunos, e objetiva, porque o material também não pode ser excessivamente longo a ponto de entediar o aluno. Isso é necessário para que o aluno, independente da etapa formativa na qual se encontra, possa compreender e dar sequência à realização das tarefas propostas pelo recurso impresso.

No contexto da língua inglesa, este fator é muito importante, tendo em vista que, dependendo da fase formativa, o aluno necessita observar no material didático impresso as explicações que seriam apresentadas presencialmente pelo professor, para que assim, ele possa compreender e assimilar as informações. Nesta perspectiva, cabe destacar que nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, as explicações podem ser organizadas com a apresentação de recursos visuais, como imagens, gravuras, esquemas, pois esses recursos tendem a exemplificar e facilitar a compreensão do estudante.

Outra característica a ser considerada é a sistematização das informações e conteúdos no material impresso. Essa característica está relacionada à organização e à estruturação, ou seja, como as informações estão organizadas e apresentadas ao aluno, garantindo uma progressão, que vai do mais simples ao mais complexo, e uma ordenação lógica do roteiro a ser seguido pelo discente. Assim sendo, é possível observar que esta se relaciona intimamente com a característica anterior, pois sem uma boa sistematização das ideias o processo de explicação e clareza acaba sendo prejudicado. Neste sentido, a associação entre parte conceitual – compreendida como apresentação de objetos de conhecimento – e parte prática – concebida como atividades, tarefas, exercícios, resoluções de problemas, etc – é um elemento importante para essa sistematização do material, já que possibilita o conhecimento de

algo novo quanto à inglesa e a sua aplicabilidade em diferentes situações de uso da língua.

Também é oportuno evitar repetições de informações e o excesso de tarefas, considerando sempre o público-alvo para qual a tarefa está sendo proposta. No processo de ensino-aprendizagem de línguas é importante apresentar explicações, que podem estar sustentadas na seção do desenvolvimento, uma vez que a língua não compõe as práticas comunicativas cotidianas do aluno, diferentemente da aprendizagem da língua portuguesa, por exemplo, na qual o aluno já possui um nível de compreensão por ser a sua língua materna. Além disso, exemplos são fundamentais à medida que permitem uma visualização da forma como os conceitos se apresentam na prática, em uma situação comunicativa. Ainda, estes podem ser apresentados em associação aos exercícios a serem propostos, ou seja, seguindo uma ordem explicativa, exemplificativa e prática, para que o estudo tenha uma sequência lógica e possa ser compreendido de forma significativa pelo aluno.

Por fim, a atratividade também necessita ter espaço em meio o planejamento do material didático impresso. Entende-se atratividade, em primeiro plano, como a parte visual e gráfica do material, a qual deve despertar a atenção do estudante, contribuindo para sua motivação para os estudos. É, em segundo plano, a apresentação de conteúdos e atividades que sejam interessantes, motivadoras, enriquecedoras para a aprendizagem, não sendo apenas uma forma de cumprir uma obrigação de o material ter conteúdo e exercícios, por exemplo.

Dessa forma, a atratividade também se relaciona principalmente com o público infantil, pois estes necessitam de uma maior motivação para a realização das propostas que estão sendo apresentadas. Contudo, a atratividade também deve considerada para as outras idades, pois sabe-se que neste contexto remoto, os alunos necessitam de outros estímulos para manterem seus estudos com afinco e prazer. Frente a isso, é importante a escolha de designers atrativos, de recursos visuais que auxiliem também na compreensão dos conceitos que estão sendo aprendidos, a apresentação de esquemas, infográficos, etc - tudo que possa facilitar a aprendizagem e manter os alunos conectados a suas situações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material didático impresso, mesmo com a eclosão e avanço dos aparatos tecnológicos nos últimos anos, é um dos recursos que possibilita e garante referencial para continuidade do processo de aprendizagem dos alunos no contexto de pandemia, sendo acessível a praticamente todos contextos por seu baixo custo e limitações quanto ao uso de recursos tecnológicos, por exemplo, para sua produção e distribuição. Isto se deve ao fato de que na realidade educativa os recursos tecnológicos digitais não fazem parte da realidade de muitas famílias, assim como o acesso à internet, o que dificulta o acompanhamento e a prática pedagógica neste contexto de distanciamento em decorrência da pandemia e, assim, atribui ao material impresso um protagonismo.

Contudo, esta realidade requer aos docentes uma visão ampla e crítica diante da elaboração do material impresso que será disponibilizado aos alunos, pois estes necessitam, de alguma forma, superar a presença do professor. Desta forma, a produção de material impresso torna-se um desafio ao professor neste contexto, uma vez que meio a aumento excessivo de trabalho, o docente precisa analisar o público-alvo na qual o material está destinado e organizar as informações e conteúdos que serão apresentados.

Nesta perspectiva, conclui-se que, para além da observação do público-alvo e da organização das informações, torna-se também importante a compreensão e apropriação de três pontos na elaboração dos materiais impressos, que são o teor explicativo, sistemático e atrativo. No que diz respeito ao teor explicativo, compreende-se a clareza das informações e a objetividade na qual as informações e conteúdos devem ser expostos. Já a sistematização diz respeito a organização e estruturação dos conteúdos, observando também a quantidade de tarefas e as repetições de informações que podem vir a prejudicar o processo de aprendizagem. Por fim, destaca-se a atratividade, como fator que contribui para a motivação dos alunos para com os estudos.

Estes, dentre tantos outros pontos auxiliam para o aprimoramento das práticas pedagógicas remotas, porém, na perspectiva de ensino de língua inglesa, o suporte impresso limita o desenvolvimento da habilidade de escuta e de fala. Contudo, hoje,

as escolas vivenciam uma realidade nunca antes vivida, na qual exige de toda a comunidade escolar a adaptação dentre os limites expostos, e por isso, o comprometimento e criticidade para como os recursos existentes são extremamente necessários.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. Os desafios do ensino remoto na educação básica com Denise Lino de Araújo. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020. Quadrimestral. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1834>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Cristiane_Campos_Gonella.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMINGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 395-402. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

FIGUEREDO, Carla Janaina. A produção de materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa como LE no ciclo 2 a partir de uma abordagem intercultural. In: **Simpósio Nacional de Letras e Linguística**, 1., 2009, Uberlândia. Anais SILEI. Uberlândia: Edufu, 2009. v. 1, p. 1-12. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg16_artigo_1.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

LEFFA, J. Vilson. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007.

RICHTER, Marcos Gustavo. **O material didático no ensino de línguas**. Linguagens e Cidadania, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 1-19, jul. dez, 2015. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28543>. Acesso em: 04 dez. 2020.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do coronavírus - o covid-19. **Revista Científica Schola**, Santa Maria, v. 1, n. p. 01-04, jul. 2020. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-152. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 26 nov. 2020.

WANDSCHEER, Kassiê Talita. Ensino Remoto: um caminhar de possibilidades educativas. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 235-246. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 26 nov. 2020.

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: O CAMINHO PELA MEDIÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ

Daniel Pulcherio Fensterseifer¹

Dilce Cervieri²

Janaina Rossarolla Bando³

RESUMO: Trata-se de breve revisão bibliográfica fundada num dos objetivos do Direito Educativo que é o de conhecer e discutir ferramentas jurídicas, em todos os seus aspectos, que se relacionam com a educação, e nela enfrentam questões que dizem respeito ao próprio objeto de ensino-aprendizagem e a percepção de como a adoção do instituto da mediação, como ferramenta de uma comunicação não-violenta pode auxiliar na resolução dos conflitos entre os indivíduos. A pesquisa iniciou-se pela invenção dos direitos humanos que culminaram na promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, transcorrendo pela adoção do instituto da mediação como ferramenta para dialogicidade e autonomia, apresentando a comunicação não-violenta como saber necessário à educação do futuro. Com as considerações finais buscou-se entregar ao leitor que de fato o indivíduo possui sua liberdade de escolha atrelada ao conhecimento e respeito das partes, que estimuladas pelas técnicas de comunicação não-violenta construída através das práticas multidisciplinares da Educação, propiciarão por intermédio da mediação a adoção de formas consensuais de solução de conflitos seja na vida acadêmica, seja no desenvolvimento enquanto membro da sociedade.

Palavras-chave: educação; direito educativo; direitos humanos; mediação; emancipação.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca discorrer acerca do tema Comunicação não-violenta: o caminho pela mediação para uma cultura de paz, dentro da temática Direito Educativo, Desigualdades Sociais e Transformação em tempos de pandemia.

Os estudos tomaram como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, onde foram analisadas as justificativas que deram corpus à este inestimável instrumento de proteção da humanidade, passando pela ótica do Direito Educativo, que tem como um dos objetivos conhecer e discutir ferramentas jurídicas, em todos os seus aspectos, que se relacionam com a educação, e nela enfrentam questões que

¹ Doutor em Direito. URI/FW. E-mail: danielpulcherio@uri.edu.br

² Mestranda em Educação. URI/FW. E-mail: dilce.cervieri@hotmail.com

³ Mestranda em Educação. URI/FW. E-mail: janaina.bando@hotmail.com

dizem respeito ao próprio objeto de ensino-aprendizagem e a percepção de como a adoção do instituto da mediação, como ferramenta de uma comunicação não-violenta pode auxiliar na resolução dos conflitos entre os indivíduos.

E assim, com este crescimento educativo, propôs-se a mediação e a adoção de uma comunicação não-violenta, através das quais será possível uma melhor compreensão pelo indivíduo dos motivos que dão azo aos seus conflitos, e a partir deles se farão melhor compreendidos pelos demais, sempre com responsabilidade e respeitando, acima de tudo, a identidade e a cultura de cada uma das partes envolvidas no conflito posto.

BREVES RELATOS SOBRE A INVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Hunt (2009, l. 15-16 [e-book]), em sua obra sobre a Invenção dos Direitos Humanos, aduz que a evolução da ideia e da prática dos direitos humanos no mundo, propiciou mudanças de pensamento na sociedade com relação a questão dos direitos humanos, e o despertar do sentimento de empatia nos indivíduos que pouco a pouco construiu o que hoje conhecemos como direitos humanos.

Ribeiro (2020), citando Immanuel Kant, afirma que este, em sua obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes e outros Escritos, já considerava o homem como um fim em si mesmo. Isso porque o ser humano é dotado de racionalidade:

os seres cuja existência depende não em verdade da nossa vontade, mas da natureza, têm contudo, se são seres irracionais, apenas um valor relativo como meios e por isso se chamam coisas, ao passo que os seres racionais se chamam pessoas, porque sua natureza os distingue já como fins em si mesmo, quer dizer, como algo que não pode ser empregado como simples meio e que, por conseguinte, limita nessa medida todo o arbítrio (e é um objeto de respeito). (RIBEIRO, 2020, p. 62).

Forte nesse sentido, Kuhn (2015, p. 122), afirma que o bem maior da Educação é a formação humana, que é pela formação que a condição de replicação/continuidade do grupo social se efetiva. Socializar e adaptar são elementos do processo humanizador e, neste sentido, tarefas educativas. E que, para Immanuel Kant, o objetivo da educação é a maioria do homem, o que compreende uma educação para o esclarecimento (KUHN, 2015, p. 124).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948 é o marco histórico mundial de reconhecimento da dignidade humana, tendo sido este ratificado no artigo primeiro da Constituição da República do Brasil. Dentre as justificativas que levaram a criação da DUDH, encontra-se inserido o fato que a desconsideração e o desprezo pelos direitos humanos conduziram a atos de barbárie que revoltaram a consciência da humanidade.

Nesse sentido, a DUDH traz ao tempo da abertura em seu primeiro artigo a máxima que “todos os seres humanos nascem Livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir entre si num espírito de fraternidade”.

Corroborando com esta concepção de liberdade e igualdade, Sarlet (2012) ao longo de sua obra que trata da dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais, reafirma o disposto no artigo primeiro da DUDH, o qual norteia o instituto da mediação como ferramenta de dialogicidade e autonomia para concretização desse espírito de coletividade e fraternidade, transformando-o numa verdadeira cultura de paz.

A MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DIALOGICIDADE E AUTONOMIA

No Brasil, a norma que dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública, é a Lei n.º 13.140/2015.

De acordo com o artigo 1º, parágrafo único da Lei n.º 13.140/2015, considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.

Nos termos do artigo 2.º, a mediação será orientada pelos princípios da imparcialidade do mediador; isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade; e boa-fé.

Ratificando o instituto da mediação em uma posição de destaque, o Novo Código de Processo Civil Brasileiro, o prevê em seu capítulo I, em que são abordadas

as normas fundamentais do processo civil, reforçando que a mediação é um método de solução de consensual de conflitos.

A finalidade primeira da mediação é buscar a promoção do diálogo, cujos reflexos na sociedade são considerados positivos, conforme declara Barbosa (2015):

o marco legal da mediação, seja pela Lei 13.140/15, seja pelo novo CPC, é um preciso instrumento de difusão de um novo paradigma, regido pela lógica da comunicação, privilegiando a proteção da dignidade da pessoa humana, princípio constitucional que norteia a aplicação e interpretação da norma que define a mediação (BARBOSA, 2015, p. 13).

Pelo instituto da mediação é possível compreender a importância da dignidade da pessoa humana no sentido de que os litigantes, deixarão de ser partes de um processo, ou melhor, nem chegarão a sê-lo, para serem os protagonistas da solução dos seus próprios conflitos, beneficiando à si e à toda sociedade com esta cultura de paz.

Conforme os indivíduos vão adotando a mediação como forma de resolverem seus conflitos, vão se tornando protagonistas da sua própria história e construindo/restaurando sua formação. Assim, é possível que tenham sua autonomia estimulada e desafiada pela articulação do ensino e da prática da comunicação não-violenta no meio social.

Argumentam Morgado e Oliveira (2009, p. 43), que os programas de mediação de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar, mas rapidamente o modelo foi adaptado às instituições educativas, cabendo então à estas instituições transformar o conflito em oportunidade de evolução humana dos indivíduos.

Os apontamentos realizados por Adorno (1995, p. 169), afirmam que a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.

Battisti (2019) citando Freire (1996), afirma que é necessário compreender essencialmente as construções educativas a partir da esfera da autonomia, indagando:

¿Cuáles serían las posibles contribuciones de este enfoque a una educación humanizadora? La forma de entender las construcciones educativas en el sesgo de la autonomía proponen el análisis sobre las problemáticas y anhelos de la educación a partir de la formación del actuar para cuidarlo. “Educar es sustancialmente formar. (BATTISTI, 2019, p. 34)

No mesmo sentido, Alonso e Nestar (2017) afirma que:

(...) el Derecho de la educación que al vincularlo a componentes educativos y sociales, integran dimensiones formativas necesarias para la vida y la paz de las personas. De ahí la aportación que la Educación en Valores y el Derecho Educativo pueden hacerse mutuamente. (ALONSO; NESTAR, 2017, p. 91).

Ambos os autores ratificam que é indispensável esta integração entre educação e sociedade, através das quais se dá suporte para formação necessária ao aluno, construindo uma vida de qualidade e um mundo de paz para as pessoas.

De acordo com Freire (2009), no exercício dialógico de uma pedagogia crítica “a nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza” (Freire, 2009, p. 92). É nesse diálogo que os indivíduos poderão ver reconhecidos os seus saberes, a sua cultura e a história, muitas vezes silenciada.

Pacheco e Wahlbrinck (2016) ao dialogarem sobre as práticas educativas libertadoras, afirmam destacam:

Entende-se que a educação implica em autoconhecimento (transformar-se a si mesmo), conhecimento (transformar o mundo) e reconhecimento (construção de relações de respeito e complementaridade - interdependência - entre todos e também em relação ao ecossistema) sendo, conforme Freire (1985), tarefa exclusiva do ser humano, uma vez que o verdadeiro papel que cabe aos homens é o de serem sujeitos de transformação do mundo, com o que se humanizam. Disso decorre que a finalidade fundamental da educação é a humanização. (PACHECO; WAHLBRINCK, 2016, p. 19).

Freire (2019, p. 28) ao dialogar sobre a Pedagogia da Autonomia, aduz que quanto os saberes necessários à prática educativa, é papel do docente ensinar o discente a pensar. Mas não o simples pensar por pensar, mas sim, pensar certo, através da dialogicidade e não da polêmica. O pensar certo que exige reflexão crítica.

Nesse contexto, é possível considerar que a mediação como uma prática educativa em espaço informal, pode sim ensinar os indivíduos a resolver seus próprios problemas de forma dialogada, sem interferência de terceiros, resguardando e exercendo seus direitos.

A formação dos indivíduos para uma comunicação não-violenta pode ser considerada o reflexo da adoção nas práticas educativas dos saberes necessários à uma educação do futuro.

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA COMO SABER NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO DO FUTURO

Morin (2011, p. 14-17), referindo-se aos saberes necessários à educação do futuro, pontua questões essenciais à reflexão crítica do processo educacional, dentre as quais vale destacar: a) as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão); b) os princípios do conhecimento pertinente; c) ensinar a condição humana; d) ensinar a identidade terrena; e) enfrentar as incertezas; f) ensinar a compreensão; e g) a ética do gênero humano. Argumentando ainda que essa ética não poderia ser ensinada aos indivíduos por meio de lições de moral, pois se deveriam, primeiramente, serem instituídas como aprendizados formando conceitos nas mentes, tomando por base a consciência de que este indivíduo é um ser humano que faz parte de uma sociedade e da sua espécie, formando assim a Humanidade.

A importância da educação para comunicação não-violenta está alicerçada na sua indiscutível participação na transformação da forma como os indivíduos se comunicam entre si,

Nesse sentido, dispõe a Lei nº 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 52, caput e inciso I:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Analisando referido artigo, podemos compreender que é atribuição das universidades, enquanto instituições destinadas ao ensino, a pesquisa e a extensão, promover dentro dos seus cursos o cultivo do saber humano, promovendo mecanismos para incluir uma formação integral que busque construir valores e promover a transformação do indivíduo para sua completa emancipação.

Tal qual afirmou Hunt (2009) ao discorrer acerca do surgimento dos direitos humanos que este teria surgido através da empatia:

Para ter direitos humanos, as pessoas deviam ser vistas como indivíduos separados que eram capazes de exercer um julgamento moral independente; (...) Esses indivíduos autônomos tinham de ser capazes de sentir empatia pelos outros. Todo mundo teria direitos somente se todo mundo pudesse ser visto, de um modo essencial, como semelhante. A igualdade não era apenas um conceito abstrato ou um slogan político. Tinha de ser internalizada de alguma forma. (HUNT, 2009, l. 15-16 [e-book]).

Corroborando com a tese de Hunt (2009 [e-book]), Rosenberg (2006, p. 19), destaca que é da natureza do ser humano gostar de dar e receber de forma compassiva, ou seja, com compaixão.

Partindo dessa premissa, Rosenberg (2006), instiga-nos com duas questões:

O que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a nos comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração das outras pessoas? E, inversamente, o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas? (ROSENBERG, 2006, p. 19).

Hunt (2009, l. 16-17 [e-book]), afirma que a autonomia e a empatia são práticas culturais e não apenas ideias e, portanto, são incorporadas de forma bastante literal, isto é, têm dimensões tanto físicas como emocionais, sendo necessário distingui-las para que seja possível sua compreensão.

Como fundamento para sua descoberta, argumenta Hunt (2009, l. 18 [e-book]), que a empatia fez uso da influência de novos tipos de experiência, citando como exemplos o fato dos indivíduos verem imagens em exposições públicas, como as penas que determinavam o desmembramento de corpos, até o simples ato de ler romances epistolares imensamente populares sobre o amor e o casamento, afirmando que esses tipos de experiências ajudaram a difundir as práticas da autonomia e da empatia.

A empatia que visa diretamente o ato de colocar-se no lugar do outro ao analisar determinada situação, ganhou estudo aprofundado por Rosenberg (2006, p. 21), que afirma não haver nada de novo ao que já era proposto ao tempo em que se inventaram os direitos humanos, e que a comunicação não-violenta defendida por ele

se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas.

Zehr (2008), defende que tudo na verdade é uma questão de necessidades e responsabilidade:

Trata-se de prestar contas a alguém por um ato cometido. Quando um dano ocorre, o causador precisa responder pelo que fez vendo as conseqüências naturais de seus atos. Isso significa compreender e reconhecer o dano e agir para a corrigir a situação. Há uma terceira dimensão intermediária na responsabilidade do ofensor: partilhar da responsabilidade de decidir o que precisa ser feito. (ZEHR, 2008, p. 204).

Portanto, a adoção pelas escolas ainda nas séries iniciais de trabalhos multidisciplinares que auxiliem na formação para a comunicação não-violenta, promove não só a evolução do individuo enquanto cidadão, mas, precipuamente, o enfrentamento dos conflitos e da violência, contribuindo com excelência para a formação de cidadãos humanos e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que os direitos humanos surgiram justamente com o despertar do sentimento de empatia, e a partir deste evoluiu agregando no percurso valores culturais que formam os indivíduos enquanto ser humano parte de uma vida em sociedade, que impõe à sua liberdade, o respeito à individualidade do seu próximo.

Esse espírito de fraternidade, a preocupação com o coletivo e o importar com o próximo, estimulam e desafiam a autonomia dos indivíduos na articulação do ensino e da pratica da comunicação não-violenta no meio social através do instituto da mediação, que enquanto ferramenta conciliadora, impõe aos indivíduos o pensar no próximo como se este fossem eles mesmos.

Com estas considerações seria possível partimos para uma compreensão educativa que se iniciaria com uma visão conteudista e nos elevaria para uma perspectiva do ser humano em sua totalidade, preocupando-se com a formação do individuo, sendo esta a parte formativa mais importante, e somente depois de concluída esta etapa é que deveríamos partir para a formação estabelecida em disciplinas curriculares.

Partindo dessa premissa, seria possível entregar ao indivíduo uma liberdade de escolha atrelada ao conhecimento e respeito das partes, que estimuladas pelas técnicas de comunicação não-violenta construída através das práticas multidisciplinares da Educação, propiciem por intermédio da mediação a adoção de formas consensuais de solução de conflitos seja na vida acadêmica, seja no desenvolvimento enquanto cidadão propiciando a emancipação do ser humano através da dialogicidade, valorizando acima de tudo a autonomia das pessoas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Fernando Gonzalez. NESTAR, José Luiz Guzón. **La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo**. In: Rev. Ciênc. Hum. Educ. Frederico Westphalen. v. 18. n. 2 (31). set/dez.2017. pg. 90/120. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjw6La7N7rAhWjGLkGHbYnAzkQFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.fw.uri.br%2Findex.php%2Frevistadech%2Farticle%2Fdownload%2F2947%2F2539&usg=AOvVaw1GJJ3DuJjZWUvRrdPysQr> Acesso em: 10 set. 2020.

BARBOSA, Àguida Arruda Barbosa. **O marco legal da mediação**. Revista IBDFAM – Consensualização do Judiciário, v. 21, 2015.

BATTISTI, Fernando. El derecho educacional del “cuidado” a partir de la complejidad. In: PACHECO, Luci Mary Duso. VEGA, Andrés Villafuerte. **Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado**. Costa Rica: Isolma, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394compilado.htm Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.140/2015** (Lei de Mediação). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13140-26-junho-2015-781100-norma-pl.html> Acesso em: 14 nov. 2020.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – UDH. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em: 12 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 61ª ed. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, [E-book].

MORGADO, Catarina. OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade**. In: Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, N.º.1,2009, págs. 43-56. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314> Acesso em: 23 set. 2020.

MORIN, Edgar. **Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, Luci Mary Duso. WAHLBRINCK, Ilíria François. **A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória**. In: Revista Horizontes, v. 34, n. 2, p. 19-29, ago./dez. 2016. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiUkbTL6d7rAhUPILkGHYFBCSY4FBAWMAN6BAgEEAE&url=https%3A%2F%2Frevistahorizontes.usf.edu.br%2Fhorizontes%2Farticle%2Fdownload%2F466%2F161&usq=AOvVaw2KnQ5EN0oqSnEWCgo1N5kd> Acesso em 10 set. 2020.

RIBEIRO, Marcus Vinicius. **Direitos humanos: cláusulas típicas**. Campinas: Millennium Editora, 2020.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

CIDADANIA, DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Aline Aparecida Martini Alves¹

Berenice Schelbauer do Prado²

RESUMO: O presente texto objetiva discutir temas essenciais para a formação humana como a Cidadania, Direito à Educação e Educação em Direitos Humanos. São conceitos construídos historicamente dado o seu caráter democrático, mas ainda não efetivados na sua integralidade para a sociedade, sobretudo no que se refere o direito à Educação. Nesse sentido, busca-se abordar os preceitos legais e teóricos a partir de autores que discutem a temática, bem como as possibilidades para ampliação de uma cidadania globalizada e exercida por meio de direitos universalistas. Ainda que discussões sobre esses conceitos estejam bastante ampliados, almejamos que Cidadania e Direitos não permaneçam ordenados apenas em textos legais e teóricos. Por fim, aponta para o avanço, perspectivas e desafios para a concretude desses direitos.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direito à educação. Educação em direitos humanos.

Na trajetória da humanidade, a conquista dos direitos fundamentais não ocorreu de maneira linear, sem conflitos, pois houve um longo percurso de lutas, de embates para sedimentar-se com direitos e garantias e defesas que temos hoje.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua

¹ Professora das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) e da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestra em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Participa do Grupo de Pesquisa GEPSE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: alinealvesprofessora@outlook.com

² Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Linguagens, Imagens e Ensino de História, Mestra em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Membro do Grupo de Pesquisa GEPSE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação). Bolsista CAPES-PROEX. E-mail:bereschelprado@gmail.com

origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ apud CURY, 2008).

A ideia de direitos humanos é um conceito historicamente construído pela humanidade, contemplando o caráter democrático, de valores, generosidade e fraternidade, imprescindíveis para a própria condição humana (BOTO, 2005).

Os direitos humanos se inscrevem na insígnia da defesa da dignidade e combate a todas as formas de preconceitos de raça, credo, classe que a sociedade reproduziu historicamente (BENEVIDES, 1994). Dentre os direitos sociais, podemos inferir que a educação é, certamente, um dos mais importantes movimentos na busca da justiça e igualdade.

Os documentos oficiais produzidos a partir dos anos 1980 vão ao encontro da garantia da educação como direito público, subjetivo e inalienável, o que significa que pertence a todos, é também individual, intransferível e inegociável. Portanto, a educação materializa a cidadania. E como é um direito juridicamente protegido, “é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições” (CURY, 2008, p. 296), como dever do Estado.

A educação escolar é proclamada como direito para a construção da cidadania, no sentido de projetar nas ações humanas um ideal a ser seguido, a ser realizado no plano concreto, conforme a norma, os direitos e deveres, o que *está na lei*. Segundo Bordignon e Gracindo (2001, p. 157):

A cidadania, para Aristóteles, era o apanágio dos que participavam da atividade deliberativa do Estado. Na Grécia antiga esse *status* era conferido aos que possuíam bens ou conhecimentos, condições necessárias para participar das decisões do Estado. Esse conceito criava as categorias de governantes - cidadãos - e governados - não-cidadãos. Hoje a focalização está na questão da inclusão e da exclusão social, como demonstração da diferença existente entre aquele que é cidadão e o que é não-cidadão.

No entanto, há defesa em sentido mais amplo, em que a cidadania antecede a ideia de participação política, de aquisição de conhecimentos formais, quando a falta de acesso à educação é mais um espectro da não-cidadania. Souza Júnior (apud Gehlen, 2008, p. 16) aponta que o pressuposto que antecede o ser cidadão é o *ser pessoa*. Segundo ele:

Antes de ser cidadão, é preciso ser pessoa: ninguém poderá exercer a cidadania, sem ser pessoa. A essência do existir dignamente é ser pessoa numa dimensão que proteja o ser para o político, social, comunitário, enfim exercer cidadania. Os que não têm o que comer, onde morar, os analfabetos, que estão à margem do trabalho e do emprego, no subemprego, à margem da participação política, do presente e do futuro, à margem da esperança, são parias da sociedade, não ostentam a condição de ser pessoas e, desta feita, não têm cidadania. São termômetros da cidadania inversa, o não ser pessoa. Este cenário macabro reflete o cenário de exclusão social, porque nessas condições execráveis, o homem é um animal: não alcança a condição de ser pessoa e ao menos se posiciona na retaguarda da luta pelo exercício da cidadania.

Ser pessoa, ser cidadão, em condições precárias de sobrevivência, sem a satisfação das necessidades básicas do ser humana passa a ser um desafio aos que defendem a ideia da escola como espaço de construção de cidadania, na medida em que são necessários insumos para a qualificação da educação, para que esta se efetive, quais sejam: ambiente institucional adequado, infraestrutura básica, suporte pedagógico, formação e valorização dos profissionais da educação, ampliação do número de vaga, etc., que o Estado neoliberal não está disposto a investir para a consolidação de uma cidadania plena.

Há uma contradição aí! Ao mesmo tempo em que o Artigo 205 da nossa Constituição Federal diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, as políticas voltadas para o mercado (lucros a qualquer custo, competitividade, individualismo) imprimem lógicas avessas ao defendido pela nossa Carta Magna, que, “como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p. 194).

A educação básica, direito do cidadão e dever do Estado, passa a ser vista como possibilidade de busca da igualdade social, aliada à equidade (respeito às diferenças), formalizando o atendimento a determinados grupos sociais antes excluídos dos bancos escolares, como as pessoas com necessidades especiais, os afrodescendentes, povos ciganos e um *sem número* de sujeitos que não frequentavam a escola e hoje, tendo a garantia da *força da lei*, “devem ser sujeitos de uma

desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos” (CURY, 2008, 197).

Carlos Roberto Jamil Cury (2014, p. 1056) ressalta que

se a educação escolar, assim, tornou-se um direito de cidadania de modo ampliado, ele veio a ser ainda mais largo quando o Brasil se torna signatário de vários Tratados e Convenções Internacionais relativos aos direitos humanos dos quais a educação faz parte. Eis que a Constituição do Brasil, promulgada em 1988, em seu art. 4º estabelece uma dialética entre o nacional e o internacional onde se destacam os princípios como prevalência dos direitos humanos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade.

A afirmação acima está ligada aos acordos globais firmados com vistas à consolidação das garantias de direitos humanos necessárias às nações, não compreendidas mais como estados-nações, mas como uma cidadania globalizada, em que a cidadania possa ser exercida, independente do território que se está. Isso abre precedentes para as discussões sobre os imigrantes, que devem ter seus direitos humanos garantidos, sem violações de qualquer tipo, independente do território.

Por isso, a Declaração Mundial de Direitos Humanos, de 1948, tem tamanha relevância e frutificou com diversos documentos, inclusive, no Brasil, com a Educação em Direitos Humanos, parte do currículo escolar, que deve ser transversalmente ensinada, aprendida, apreendida, debatida e vivida no cotidiano das escolas em todos os níveis.

Deriva dessas construções o terceiro Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos-PNEDH, de 2009, em que Adorno (2010, p.1), ao analisar o documento, destaca que muito se fez pelo avanço dos direitos humanos nas esferas dos governos federal e estaduais e que pouco a pouco, a temática dos direitos humanos entraram definitivamente para a agenda política nacional. De acordo com autor, percebe-se mais continuidade do que ruptura nos programas e buscaram mover-se dentro dos marcos constitucionais, ainda que algumas iniciativas estivessem sujeitas à interpretação desses preceitos.

No entanto, passados quinze anos de implementação do primeiro PNEDH, é importante reafirmar o seu plano de ação no que se refere à formação dos sujeitos, e

seus princípios democráticos ou virtudes democráticas: o amor à igualdade e o conseqüente horror aos privilégios, a aceitação da vontade da maioria e o respeito aos direitos das minorias, o respeito integral aos direitos humanos (BENEVIDES, 1997).

Considerando que o PNEDH tem como princípios: I- dignidade humana; II- igualdade de direitos; III- reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV- laicidade do Estado; V- democracia na educação; VI- transversalidade, vivência e globalidade; e VII- sustentabilidade socioambiental, têm-se uma tarefa hercúlea por parte dos educadores em Direitos Humanos o sentido de potencializar espaços de diálogo e experimentação de vivências que privilegiem a construção destes preceitos.

É preciso adotar postura e comprometimento pedagógico com o desenvolvimento dessas virtudes democráticas, pensando na formação dos sujeitos cujos direitos precisam estar articulados às dimensões do PNDEH, quais sejam:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2018).

No entanto, precisa-se políticas públicas mais efetivas para que se diminuam as distâncias do proposto e do efetivado no que se refere a criação de uma cultura universal dos direitos humanos; no exercício ao respeito, à tolerância, à promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (PNDEH, 2018) para o respeito à condição humana.

Ainda que no ano de 2020 os direitos humanos foram postergados em muitas situações de barbárie, resultando em mais afastamentos que aproximações, o Estado Democrático de Direitos legitima sua continuidade por meio de uma cidadania ativa³ como ponto de apoio em um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito a esses direitos.

Para Silva (2011, p 11) em um contexto de desigualdade social, discriminações e injustiças como o brasileiro, a formação cidadã aponta na direção da transformação social. Uma formação cidadã consoante com a democracia e o estado de direito e que se desenvolva por meio da cidadania ativa.

Nesse sentido, por meio de uma cidadania ativa é possível um olhar humanizador para a humanidade que contemple todos os sujeitos em toda a sua singularidade e diversidade e a Educação em Direitos Humanos é um caminho proposto em forma de política pública, mas que se precisa percorrer. Ainda estamos engatinhando, mas avançamos e depende muito de nós, pesquisadores, educadores, juristas, ativistas, enfim, todos os envolvidos, engajados e confiantes em um mundo mais humano, para além do texto escrito, em que as garantias legais sejam materializadas na prática de direito e de fato.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2020.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf Acesso em: 21 out. 2020.

BENEVIDES, Maria Vitória. . Cidadania e Democracia. **Revista Lua Nova**, nº 33, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002 Acesso em: 28 out. 2020.

³ Conceito definido por Benevides (1994) que a distingue da “cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do favor e da tutela” e “cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (p. 5).

BENEVIDES, Maria Vitória. Os direitos humanos como valor universal. **Revista Lua Nova**, nº 34, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451994000300011&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 21 out. 2020.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 777-798, Especial, out., 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.

BORDIGNON, Genuíno; Gracindo, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** (org.). São Paulo: Cortez, 2011.2010

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2020.

GEHLEN, Maria Eloá. **O direito à educação de qualidade para todos**. Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Dissertação de Mestrado, 2009.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915>>. Acesso em: 29 out. 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil**: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, 36(1).

Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315>>

Acesso em: 25 out. 2020.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O AVANÇO DOS INDICADORES SOCIAIS NO BRASIL

Dilce Cervieri¹

Janaina Rossarolla Bando²

Eliane Cadoná³

RESUMO: Este trabalho constitui-se em um artigo científico de revisão da literatura que tomou como base os números, relacionados principalmente à Educação Básica, apresentados na Síntese de Indicadores Sociais - Uma Análise Das Condições de Vida da População Brasileira, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020, comparando com alguns números dos relatórios publicados em 2014, 2017 e 2019. Os dados extraídos da referida pesquisa foram analisados com base na taxa ajustada de frequência escolar líquida (Tafel), buscando suporte nas bibliografias disponíveis acerca dos indicadores sociais no Brasil e a influência da educação nesses indicadores. Por fim, com as considerações finais buscou-se entregar ao leitor que as conquistas na esfera social são indissociáveis de uma educação de qualidade e podem promover emancipação humana e uma melhor qualidade de vida, e para que isso aconteça é preciso, por meio da elaboração de políticas públicas, garantir a permanência dos jovens e adultos nas escolas.

Palavras-chave: educação; direito educativo; educação básica; indicadores sociais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura abordar os números, relacionados principalmente à Educação Básica, apresentados na Síntese de Indicadores Sociais - Uma Análise Das Condições de Vida da População Brasileira, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020, comparando com alguns números dos relatórios publicados em 2014, 2017 e 2019. Quanto à metodologia, trata-se de artigo científico de revisão da literatura, tomando por base os resultados da pesquisa realizada pelo IBGE, analisado e fundamentado com revisão bibliográfica.

A estrutura do texto encontra-se dividida em quatro partes, iniciando pela apresentação dos cenários da educação de adolescentes e jovens no Brasil, conceituados nos termos da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, de Diretrizes e Bases da

¹Mestranda em Educação. URI/FW. E-mail: dilce.cervieri@hotmail.com

²Mestranda em Educação. URI/FW. E-mail: janaina.bando@hotmail.com

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: eliane@uri.edu.br.

Educação Nacional (LDB). Na sequência, analisamos as perspectivas multidisciplinares das questões relativas à educação, de onde se extrai que indivíduos com altos índices de escolarização têm mais oportunidades, as quais resultam numa possibilidade de melhoria geral de qualidade de vida. Serão abordados também o Direito Educativo como ferramenta de efetivação da educação, e ao final serão juntadas as considerações deste trabalho, com as quais se buscou demonstrar o quanto a Educação influencia nos indicadores sociais do país.

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS NO BRASIL

O termo “educação básica” foi incorporado pela Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que discorre sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e é utilizada para referir-se ao tempo de 14 anos de educação obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes no Brasil, estabelecido pelo artigo 208, inciso I da Constituição Federal: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 estabelece metas para a educação básica no Brasil para o período 2014/2024. No que se refere ao ensino médio, traz em uma de suas metas: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (MEC, 2014).

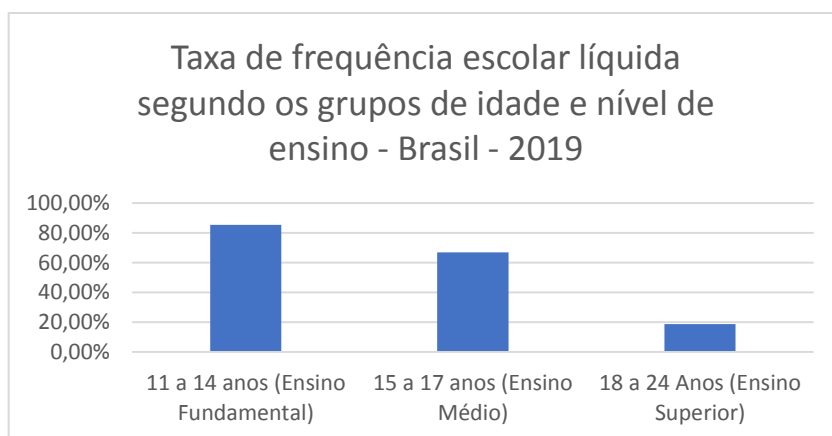
Os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013 mostram que 84,3% dos jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade encontravam-se matriculados (IBGE, 2014). Já nos dados da pesquisa referentes aos anos de 2016 e 2019 houve uma expansão dos números gerais destes, sendo 87,2% e 89,2%, respectivamente, a taxa de frequência bruta. No entanto, segundo análise do próprio levantamento da PNAD Contínua, os números dessa faixa etária são os mais críticos, visto que mostra os jovens desta faixa etária (15 a 17 anos) matriculados no ensino médio e no ensino fundamental (IBGE, 2020).

Para a análise dos dados referentes à frequência escolar líquida é utilizado o termo “Tafel”⁴, que apresenta os números de pessoas que estão matriculadas no ensino adequado à sua idade. O Brasil também registrou evolução tímida (1,6%) nesse indicador entre os anos de 2016 a 2019 (IBGE, 2020).

Observamos que no ano de 2013, 31% dos jovens entre 18 e 24 anos não havia concluído o ensino médio e não estavam estudando. Sobre esse aspecto a pesquisa revela que “essa taxa representa o abandono escolar precoce, um importante indicador de vulnerabilidade na medida em que esses jovens podem, futuramente, tornar-se um grupo com menos oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho” (IBGE, 2014).

No estudo a taxa de adequação do fluxo escolar para a faixa etária dos 15 a 17 anos teve uma expansão maior que a taxa bruta no levantamento 2016/2019, o que denota uma maior adequação dos estudantes ao nível escolar indicado para a idade, sendo 68,2% em 2016 e 71,4% no ano de 2019 (IBGE, 2020). Nota-se um aumento na média de aproximadamente 1% ao ano o que torna a meta pretendida para 2024, de 85%, bem ambiciosa se manter este ritmo de crescimento.

Os números do levantamento de 2019 demonstram ainda que 85,45% dos estudantes de 11 a 14 anos se encontravam nos anos finais do ensino fundamental, 66,95% dos jovens entre 15 a 17 anos encontravam-se no ensino médio e 18,65% da população com idade entre 18 a 24 anos cursava o ensino superior, conforme gráfico 01:



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

⁴ Taxa ajustada de frequência escolar líquida (IBGE, 2020).

Apesar dos avanços, no Brasil, 50,7% dos jovens de 15 a 29 anos de idade não estudavam e não tinham concluído ensino superior em 2019. Este número pode ser consequência de inúmeros fatores dos quais a pesquisa cita os principais: “precisava trabalhar” foi o motivo alegado por 35,1% das pessoas sendo mais frequente para os homens (43,1%) que para as mulheres (26%). Outro motivo citado pelas mulheres para o abandono dos estudos foi a gravidez (11,8%) e para cuidar dos afazeres domésticos e cuidado de familiares (6,5%). Já este último foi bem menos alegado pelos homens (0,5%). Um achado importantíssimo do estudo é que dentre as mulheres que disseram ter parado de estudar em função da gravidez, 56,4% alegam não poder retornar aos estudos por ser responsável pelos cuidados da criança, da casa e/ou de outras pessoas. Esses números demonstram que o aumento da oferta da educação infantil poderia, além de propiciar o retorno aos estudos, também melhorar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (IBGE, 2020). Esse aspecto precisa ser muito bem observado, pois trata dos processos de autonomia e emancipação dos sujeitos, especialmente quando se trata das mulheres visto que, observa-se, por meio dos números, que as mulheres acabam se tornando majoritariamente responsáveis pelos cuidados dos familiares e dos afazeres domésticos.

PERSPECTIVAS MULTIDICPLINARES DAS QUESTÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO

Estudos demonstram que indivíduos com maior índice de escolarização têm mais oportunidades de trabalho, melhores rendimentos e maior possibilidade de melhoria geral de qualidade de vida. Pode-se inferir, dentre outros fatores, que um menor nível de escolaridade aumenta as desigualdades sociais. Aliado a isso se soma a desaceleração econômica prolongada, que vem ocorrendo em escala global, mas com particularidades e dinâmicas específicas na América Latina e no Brasil, segundo relatório produzido em conjunto pelo Centro de Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (UN-CEPAL) e o Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF).

Para essas Organizações o investimento na juventude por meio de uma educação e capacitação melhores podem construir bases sólidas para o crescimento futuro. Segundo Sherpa, Gabriela Ramos, na 25^a Cúpula Ibero-Americana, em Cartagena (2016):

Os jovens adultos constituem um quarto da população da América Latina. A capacidade de aproveitar este dividendo demográfico de 163 milhões de pessoas com idades entre 15 e 29 é crucial. Permitir que os jovens[...] alcancem todo o seu potencial é o melhor investimento para o futuro da América Latina. Em um contexto de aumento de matrículas escolares, capacitar jovens que desejam trabalhar e, ao mesmo tempo, garantir que seus talentos correspondam às demandas e estruturas do mercado de trabalho é uma maneira inteligente de criar crescimento inclusivo. Ele também irá ajudar a alcançar ganhos de produtividade, reduzindo as desigualdades (SECRETARIA GERAL IBEROAMERICANA, 2016).

Segundo o relatório citado acima o Brasil⁵ já vinha apresentando uma desaceleração econômica importante e, por consequência, uma maior taxa de desemprego. Soma-se a isso a situação mundial inesperada que foi produzida pela pandemia do COVID 19⁶ que desencadeou importantes tomadas de decisões, muitas vezes sem um estudo da eficácia e viabilidade, porém necessárias diante de um evento totalmente desconhecido e de proporções catastróficas. Uma das ações de maior impacto para a economia e para a educação foi o isolamento social. Não vamos nos ater aos méritos, que visivelmente são grandes, mas aos impactos do isolamento social na vida da comunidade escolar e para a educação em si.

A necessidade de isolamento social com suspensão temporária das aulas presenciais foi adotada pelas instituições de ensino, como forma de evitar a contaminação, a necessidade de adotar o ensino à distância maximizou as diferenças sociais e econômicas entre os estudantes. Na primeira versão da Nota Técnica do Todos Pela Educação “Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19” encontramos:

Uma estratégia consistente para o ensino remoto é aquela que busca mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos de soluções a

⁵ Apesar do relatório não tratar somente do Brasil, mas de outros países da América Latina, neste artigo vamos abordar as questões relativas ao Brasil.

⁶ “A doença provocada pelo novo coronavírus chama-se COVID-19. Os primeiros casos foram registrados na China, no final de 2019 e foram se espalhando pelo restante dos países em forma de pandemia” (OMS, 2020).

distância em função do desempenho prévio dos estudantes. Para enfrentar o risco da ampliação de desigualdades, ao lançar mão de estratégias de ensino a distância, é preciso entender que a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos e que aqueles que já têm desempenho acadêmico melhor tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

São grandes as diferenças relacionadas aos modos de aprendizagem dos estudantes e esta disparidade aumenta consideravelmente quando se trata de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos. Apesar de ter havido uma evolução no acesso domiciliar à internet os números ainda estão longe do ideal, principalmente num momento em que as pessoas necessitam desta para acessar um direito essencial como a educação. Os números apontam que, em 2016, 68% das residências possuíam internet. Já em 2018 esse número aumentou para 79,9% (IBGE, 2019). São necessárias ações e estratégias do poder público para reduzir as desigualdades educacionais, sejam por meio de acesso das famílias aos recursos tecnológicos e implementação de outras ferramentas que não exijam o uso destes, como livros e materiais impressos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Sabemos que muitos aspectos relacionados à garantia de direitos e necessidade de ações afirmativas foram maximizados durante o isolamento social. Neste aspecto é necessária a interlocução e perspectivas jurídicas que o Direito Educativo pode trazer. Sobre isso Fensterseifer e Batistti (2019, 42), escrevem:

Sendo assim, há uma necessidade da perspectiva legal sobre questões que envolvem a preservação da vida humana e a contrapartida do estado em relação a essas questões. Ou seja, na esfera jurídica, destaca-se a noção de ações afirmativas, bem como a perspectiva jurídica vinculada à legislação sobre questões relativas ao cuidado à vida humana. A ação educacional, não pautada numa postura passiva e indiferente à elucidação desses problemas e sim a compreensão dialógica de que estas questões estão presentes no cotidiano escolar e na vida do estudante.

As perspectivas multidisciplinares das questões relativas à educação são essenciais para o avanço numérico e de qualidade do ensino no Brasil. As pesquisas trazem números que, apesar de mostrar indicadores de avanço, estão muito longe de um resultado ideal. Nesse ponto, como e em quais aspectos o Direito Educativo pode contribuir para os avanços em educação, na manutenção e garantia dos direitos estabelecidos pelos documentos de referência como os princípios e valores da

Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Marco legal Internacional e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente?

O DIREITO EDUCATIVO COMO FERRAMENTA DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO

É preciso garantir no mínimo uma educação básica gratuita e de qualidade a todas as crianças e jovens de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos. No entanto, por inúmeros fatores, esse direito vai diminuindo sua abrangência conforme a idade dos estudantes vai aumentando (conforme se observa no Gráfico 01). Nesse cenário o Direito Educativo se mostra imprescindível e obtém visibilidade devido à necessidade de garantir aos estudantes, e demais atores envolvidos no processo, esse direito fundamental.

Mas o que vem a ser o Direito Educativo e como este pode colaborar para o avanço da educação? Fensterseifer e Batistti (2019, p.39) o descrevem como:

[...] o estudo das leis que regulamentam o direito à educação, as políticas educacionais e as demais normas que visam estabelecer as metas e rumos que o ensino poderá ter, em seus mais diversos níveis. Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que a função do Direito Educativo é reunir, fundamentar, hierarquizar e classificar toda a legislação relativa à educação[...]. Assim, podemos associar ao objeto do Direito Educativo o ensino desde a educação infantil até a pós-graduação.

Além disso, o Direito Educativo possibilita o avanço do acesso e qualidade da educação por meio da integração de uma grande rede jurídica que se responsabiliza por aspectos sejam relacionados ao/à educador/a ou ao/à educando/a para garantir a efetivação dos direitos e deveres da organização educativa (FENSTERSEIFER; BATISTTI, 2019). Os governantes precisam garantir, por meio das políticas públicas de incentivo e infraestrutura, a ampliação das oportunidades educacionais visto que uma população mais escolarizada tem acesso a maiores oportunidades de trabalho, crescimento, engajamento, independência e autonomia. Conforme Pacheco e Wahlbrinck (2016, p.23), sobre as funções do ensino:

O Ensino não se caracteriza com o simples ato de transferir conhecimentos por aqueles que sabem àqueles que não sabem. Para isso, o processo de preparação profissional deve transcender aos aspectos voltados exclusivamente para o mercado. É sua função tratar, também, dos problemas

sociais enquanto conteúdo do saber, com o propósito de garantir a preparação de profissionais competentes não só técnica e cientificamente, mas, também, conscientes de seu papel enquanto cidadãos, capacitados para atuar criteriosamente em vista das questões políticas e sociais.

São muitas as questões que envolvem a formulação de políticas educacionais existentes e que possam apresentar continuidade e melhorias para diminuir as desigualdades econômicas e sociais e podemos observar que algumas normas implantadas, diferentemente do que costumamos imaginar, podem agravá-la se não for observado o contexto encontrado.

As instituições de ensino têm a existência justificada e reconhecida também pelo seu papel social e as ações de fortalecimento e emancipação dos sujeitos, seja no âmbito individual ou coletivo. A educação não pode permanecer alheia às questões históricas e subjetivas que envolvem o processo. E para que haja avanços significativos é necessário compreender que estes processos são complexos e exigem intervenções complexas e abrangentes.

É necessário observar os números preocupantes na taxa de desocupação⁷, que é mais elevada entre os jovens de 14 a 29 anos. A taxa em 2014 era de 13%, aumentou para 22,6% em 2017 e obteve uma ligeira queda em 2018 (22,3%). Portanto, enfrentar esses números, a conjuntura econômica desfavorável e a queda nas oportunidades para os jovens se tornou um desafio mundial (IBGE, 2020).

As pesquisas apontam diversos pontos que precisam ser modificados para que os avanços possam ocorrer. Quando analisamos os números de pessoas que deixam de estudar e as motivações alegadas observamos que problemas antigos ainda são barreiras que impedem muitas pessoas de continuar os estudos.

Dentre os fatores alegados para o abandono dos estudos está a necessidade de trabalhar (IBGE, 2020). É compreensível esta necessidade na maior parte da população brasileira, no entanto isso pode agravar ainda mais a situação destes indivíduos e famílias, pois a pessoa terá uma menor formação e conseqüentemente menor oportunidade de trabalho e menor retorno financeiro no futuro. O próprio documento traz algumas sugestões para mitigar o problema:

⁷ População desocupada: Conjunto de pessoas de 14 anos ou mais de idade sem trabalho em ocupação na semana de referência que tomou alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias, e que estava disponível para assumi-lo na semana de referência (IBGE, 2019).

A possibilidade de conciliar trabalho, estudo e vida familiar, de forma que o trabalho não se sobreponha nem prejudique as trajetórias educacionais e a integração social, é considerada uma característica do trabalho decente para a juventude.[...] A ampliação de programas sociais que atendam às famílias de jovens que trabalham por necessidade financeira, a regulamentação da jornada parcial de trabalho e o fomento a modalidades educacionais alternativas são medidas apontadas como necessárias para facilitar essa conciliação (IBGE, 2020, p. 102).

Outro fator que demonstra nas pesquisas uma maior taxa de sucesso está entre os jovens que fazem o ensino médio concomitante com a modalidade técnica. A taxa de desocupação entre esses jovens apresenta uma melhora significativa em comparação com os que se formaram na modalidade regular, em 2019, sendo 17% de desocupados na formação técnica e 24,1% na modalidade regular (IBGE, 2020).

RESULTADOS E CONCLUSÃO

A Educação tem sido apontada como um direito de todo/a cidadão/a, no entanto, muitos são os que a ela não têm acesso ou não conseguem chegar ao fim do considerado “básico”. Em muitos documentos, como a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, entre outros, estão previstos os direitos ao respeito e à dignidade, sendo a educação entendida como um meio de prover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Temos notado nos últimos anos avanços relacionados à educação e progressos significativos, no entanto ainda temos um longo caminho a percorrer. As conquistas na esfera social são indissociáveis de uma educação de qualidade e podem promover emancipação e melhor qualidade de vida.

Diante disto, é preciso garantir a permanência dos jovens e adultos e a conclusão, com êxito, dos estudos necessários por meio de políticas públicas que atendam às necessidades da população. Para esse fim precisamos utilizar todas as estratégias que se mostrem eficazes, dentre elas o Direito Educacional que pode ajudar na elaboração, controle, pesquisa e garantia destes avanços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm Acesso em: 22 nov. 2020.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio, BATISTTI Fernando. **Direito Educativo, Ética e Therapeutic Jurisprudence: Interloquções Possíveis**. Revista de Ciências Humanas, 2019

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

PACHECO, Luci Mary Duso. WAHLBRINCK, Ilíria François. **A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória**. In: Revista Horizontes, v. 34, n. 2, p. 19-29, ago./dez. 2016. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiUkbTL6d7rAhUPILkGHYFBCSY4FBAWMAN6BAgEEAE&url=https%3A%2F%2Frevistahorizontes.usf.edu.br%2Fhorizontes%2Farticle%2Fdownload%2F466%2F161&usq=AOvVaw2KnQ5EN0oqSnEWCgo1N5kd> Acesso em 23 nov. 2020.

Secretaria General Iberoamericana (SEGIB). **Capacitar os 40% dos jovens latino-americanos que não ocupam postos formais de trabalho ou não estudam desencadenaria novos motores de crescimento, afirma relatório Perspectivas Econômicas da América Latina. 2016**. Disponível em <https://www.segib.org/pt-br/empoderar-al-40-de-jovenes-latinoamericanos-que-no-trabajan-en-empleos->

formales-o-estudian-activaria-nuevos-motores-de-crecimiento-afirma-perspectivas-economicas-de-america-latina/ Acesso em 25 nov. 2020.

Todos Pela Educação. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19**. Nota Técnica, Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266 Acesso em 23 nov. 2020.

DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA DINÂMICA DIFERENCIADA NA GESTÃO ESCOLAR

Susana Schwartz Basso¹

Dioneia Maria Samua Vieira²

Arminda Almeida da Rosa³

RESUMO: Esse artigo objetiva relatar as ações e os desafios da gestão escolar ao conduzir uma instituição no contexto da Pandemia da COVID 19. Na oportunidade, mencionamos os documentos orientadores e indicativos produzidos neste período, os quais dão suporte legal ao trabalho administrativo e pedagógico. Nesse sentido, descrevemos a prática de uma dinâmica escolar no ano letivo de 2020 que busca manter o vínculo entre professores e estudantes, apresentando planejamentos e ações que podem contribuir na garantia da equidade e do direito à educação. O trabalho consolidou-se entre atividades pedagógicas presenciais e o não presenciais. As ações desenvolvidas e decisões tomadas no decorrer desse tempo, contribuiu significativamente para a minimização dos impactos negativos quando da ausência dos estudantes no espaço escolar e adaptação dos docentes com a nova metodologia de trabalho. Esta instituição escolar, através de sua rede municipal de ensino, esteve mobilizada com vistas a resultados promissores de aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Pandemia Covid 19. Projeto de Vida. Aprendizagem.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo pretende relatar ações administrativas e pedagógicas da gestão escolar no contexto da Pandemia de uma escola pública municipal do Rio Grande do

¹ Susana Schwartz Basso é Mestranda em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Professora de Educação Básica - Diretora da Escola Municipal de Ensino fundamental Afonso Balestrin - Taquaruçu do Sul -RS. E-mail: susa-luis@hotmail.com

² Dioneia Maria Samua Vieira é Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional - URI Campus de Frederico Westphalen-RS. Licenciada em Pedagogia-habilitada em Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, Formação Pedagógica do Profissional Docente- Gestão Educacional. Licenciada em Letras-Língua Portuguesa ambas pela URI-Campus de Frederico Westphalen-RS. Professora e Coordenadora Pedagógica ligada a Secretaria de Educação e Cultura de Taquaruçu do Sul-RS. E-mail: dioneiamsvieira@gmail.com

³ Arminda Almeida da Rosa é Mestre em Desenvolvimento Regional - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Pato Branco. Professora de Ciências da Natureza na Educação Básica - Secretária Municipal de Educação e Cultura no município de Taquaruçu do Sul/RS. E-mail: ararminda@yahoo.com.br.

Sul.

Nesse viés, apresentamos a dinâmica escolar no contexto pandêmico com relação à organização administrativa e pedagógica das atividades não presenciais. A primeira organização buscou manter o vínculo entre professores e estudantes, baseado em documentos orientadores e indicativos exarados neste período, os quais dão suporte legal ao trabalho desenvolvido na instituição. O próximo passo foi de minimizar os impactos educacionais que este período fora da escola, ocasionou, mediante tabulação de dados.

Após verificação de que 64,09% dos alunos teriam dificuldades de acesso aos meios digitais, muitos, inclusive devido ao local onde moram, por ser de difícil sinal de rede, optaram por, além do meio digital ser entregue as atividades impressas.

Porém constatamos que os desafios ainda estavam presentes, haja vista que, mediante os dados coletados, observamos que 19,6% e 11,6% dos alunos dos anos iniciais e finais, respectivamente, estavam com dificuldades em realizar as atividades. Podendo estar associado a não escolarização dos responsáveis, ou até mesmo devido a dinâmica familiar de trabalho.

Assim, uma nova etapa iniciou-se, visando atender esses alunos mais vulneráveis, ou com dificuldades de aprendizado, já verificadas antes mesmo da pandemia. Para tal, elaboramos um Plano de Recuperação de Aprendizagem, seguindo os protocolos sanitários estabelecidos para o momento, para o auxílio pedagógico de forma presencial.

Após Decreto Estadual e Municipal que autorizou a volta presencial de forma escalonada, a Escola adequou seu planejamento e organização a fim de que isso pudesse acontecer de forma segura, cumprindo os protocolos sanitários. Por fim, mediante o exposto e por todos os desafios enfrentados no ano de 2020, acreditamos que a Educação como um todo se fortaleceu, mostrou ao mundo sua importância e como pode modificar a realidade no desenvolvimento local.

A GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A organização do sistema escolar, norteando-se pela gestão democrática, pede que os objetivos educacionais sejam bem definidos, com representatividade das

necessidades da comunidade e considerando as especificidades do projeto pedagógico. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Cabe destacar que a gestão democrática fundamenta-se teoricamente em três importantes aspectos: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas (BRASIL, 1996). Em sua prática, no entanto, muitos impasses limitam a sua aplicação.

Para Senge (2005), enfrentar estes desafios é fator essencial a possíveis mudanças. As limitações que emergem não podem impedir a escola de exercer seu papel fundamental, a educação. É preciso superar as divisões e segmentações existentes na escola, assim como as oferecidas pelas políticas públicas.

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que se os objetivos da gestão democrática vão além dos aspectos administrativos, suas ações e processos podem propiciar condições que contemplem aspectos voltados à promoção da aprendizagem e formação do ser humano.

A organização da gestão escolar não é neutra, deve considerar sua intencionalidade educacional. Ela não constitui um conjunto de técnicas e ferramentas formadas de forma abstrata. E, por isso, o gestor precisa pressupor que seu papel está em planejar, coordenar, controlar (CHIAVENATO, 2003), bem como atuar sobre valores, crenças, sentimentos, emoções, de maneira tal que estimule reações nos docentes para o enfrentamento dos desafios escolares, importantes para que objetivos educacionais sejam alcançados (LÜCK, 2011).

Ainda, Lück (2011) corrobora que o gestor necessita desenvolver seu trabalho e compreender o efeito deste, baseando-se no processo da gestão. Igualmente, o docente ao entender o mesmo, participa de forma mais ativa e efetiva nas ações da escola.

No ano de 2020, eclodiu, em cenário mundial a pandemia do coronavírus⁴, modificando toda rotina da população nos mais diversos setores, entre eles o

⁴ Do ponto de vista da origem da transmissão, pesquisadores chineses identificaram que o novo vírus é originário de morcegos, assim como a maioria dos outros coronavírus. É sabido atualmente que houve o fenômeno de “transbordamento zoonótico”, comum à maioria dos vírus, que fez com que um coronavírus que acomete morcegos sofresse uma mutação e passasse a infectar humanos. As pesquisas nos permitem concluir que essa mutação foi um processo natural e não induzido pelo

educacional. Diante disso, a OMS – Organização Mundial de Saúde, recomendou em 11 de março, três ações básicas para conter a disseminação comunitária da COVID 19⁵: isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos; e distanciamento social. Com a manifestação do Ministério da Saúde⁶, para o enfrentamento da emergência consolidada em âmbito nacional, Estados e Municípios, passaram a editar Decretos e outros instrumentos legais normativos. Entre tantas recomendações, destaca-se a suspensão das atividades escolares presenciais.

À vista disso, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação – CNE, iniciou um processo de emissão de Portarias, Pareceres, entre outros documentos, que orientam os sistemas e as redes de ensino a reorganizar a dinâmica educacional das instituições escolares. Dessa forma, os gestores das escolas tiveram que adequar-se a esse momento de excepcionalidade, objetivando dar continuidade aos trabalhos administrativos e pedagógicos, que redirecionou os esforços das equipes de trabalho para ambientes virtuais e ferramentas digitais.

Em decorrência da Pandemia COVID 19, houve algumas ações imediatas na gestão escolar, as quais consistem em ordem administrativas relacionadas à comunicação para as famílias dos estudantes, reorganização dos profissionais da educação e demais funcionários ligados a este setor. Na sequência, relatamos a dinâmica numa escola pública municipal do Rio Grande do Sul que passou à tomada de decisões em conjunto com as direções, coordenações pedagógicas e professores referente à continuidade das atividades escolares de forma remota, pensando primeiramente, em manter o vínculo entre os sujeitos, primando pelo mínimo de ensino e aprendizagem.

Desde o início da pandemia, a Covid-19, doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, desencadeou muitos desafios que passaram a fazer parte da

homem. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/pergunta/qual-origem-desse-novo-coronavirus>. Acesso em: 15 ago 2020.

⁵ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

⁶ PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020 que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

dinâmica das escolas com encaminhamento de aulas não presenciais, evitando a propagação da nova doença que impactou mundialmente todos os setores, considerando que, nem europeus, asiáticos, americanos, africanos, australianos, conseguiram conter, tampouco houve medida totalmente eficaz que evitasse sua disseminação acelerada e a morte de milhares de pessoas.

O novo cenário que provocou a mudança abrupta na metodologia das aulas, até então apresentadas em lousa, com a utilização de giz, material impresso, livro didático, uso de vídeos, jogos, atividades em grupo e interativas, realização de projetos por turma, entre outros, deu lugar a artefatos tecnológicos, com manuseio desconhecido e sem o domínio integral por parte dos gestores e professores dessas ferramentas, pois nunca antes na história da humanidade ocorreu o fechamento das escolas por causa de um “inimigo” invisível. As aulas remotas passaram a ser um desafio para a equipe gestora das instituições escolares do mundo inteiro, com a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, no município de Taquaruçu do Sul/RS, não foi diferente. Acreditamos que a indagação com relação a aspectos administrativos e pedagógicos foi unânime: Que medidas ativas, mais eficientes, serão necessárias para garantir o mínimo de aprendizagem em meio a pandemia?

O primeiro enfrentamento vivenciado foi o de fazer as aulas chegarem aos estudantes remotamente, seja por meio de tecnologia digital ou de forma impressa, já que as orientações eram “#Fique em Casa”, e, de imediato, a atitude tomada foi de enviar as atividades através do Aplicativo *WhatsApp*. Esse encaminhamento não foi totalmente satisfatório, dado que nem todos possuíam o aplicativo, em específico, 64,09% não dispõem desse recurso, nem rede de internet e, em alguns contextos, nem o aparelho celular. Outro fator dificultador é o acesso a impressão dos conteúdos recebidos, poucas famílias possuem impressora em suas casas para facilitar a realização das atividades. Essa organização na escola, por orientação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que solicitou ao Conselho Municipal de Educação manifestação ante aos encaminhamentos iniciais, sendo este, em apoio à sua rede de ensino, exarou Parecer 02/2020, em 23 em março de 2020, com orientações à SMEC, cinco dias após o cancelamento das aulas presenciais, reconhecendo a necessidade

das aulas não presenciais diante do contexto de emergência em saúde. Em 22 de maio o mesmo Conselho aprovou Plano de Ação a ser desenvolvido na Rede Municipal de Ensino, durante o período de prevenção ao Novo Coronavírus.

Inicialmente, as atividades encaminhadas tinham o objetivo de dar continuidade aos estudos e manter o vínculo entre professores e alunos, uma vez que o Parecer CNE/CP nº 05/2020⁷, que trata da “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”, foi aprovado em 28 de abril do corrente ano. O Conselho Nacional de Educação, retomou em 8 de junho 2020, pelo Parecer CNE/CP nº 09/2020⁸; a mesma temática do Parecer CNE/CP nº 5/2020.

Após a realização de reuniões administrativas e pedagógicas através do aplicativo *Google Meet*, ocorreu a elaboração de planos de ações pela equipe gestora e pelos professores de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SMEC de Taquaruçu do Sul-RS. Excepcionalmente, fora do ambiente escolar através de atividades orientadas pelos planos de estudos e de curso, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição, preconizando a qualidade de ensino e aprendizagem em harmonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, buscando garantir a continuidade dos estudos, evitar aglomerações e diminuir a circulação de pessoas considerando os decretos municipais exarados no contexto pandêmico.

A cada dia mais dúvidas pairavam na condução: quando tudo isso vai acabar e a vida voltar ao “normal”? Mas será que as coisas serão como antes? Na área de educação, pelo menos, temos a certeza que não, além dos reflexos mais visíveis, grandes reinvencões tanto na formação continuada dos professores como na organização das aulas que precisaram, fundamentalmente, de ferramentas tecnológicas, até então usadas moderadamente. Mencionamos aqui o *Google Meet* e *Classroom*, esses aparatos auxiliaram na condução das aulas (além das atividades impressas, distribuídas para todos os estudantes, através da entrega presencial na

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 26 set. 2020.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 26 set. 2020.

escola aos pais ou responsáveis e também entregue pela direção e ou coordenação da escola nas residências, aos estudantes que por algum motivo não realizavam a retirada na escola).

Considerando a continuidade da situação apresentada na área da saúde pública, a equipe gestora passou a fazer entrega de Kits de Alimentação, conforme Recomendação 114/2020 de 13 de abril de 2020, do Ministério Público Federal - Procuradoria da República de Erechim/RS, o qual orientou a Secretaria Municipal de Educação a utilizar os recursos da merenda escolar (PNAE). Por isso, as famílias beneficiárias do Bolsa Família e outras consideradas em situação de vulnerabilidade receberam esses alimentos, entregues nas suas residências pela equipe diretiva, psicólogas escolares e representante da área de saúde. Foram entregues, no total, 115 kits, contemplando aproximadamente 80 famílias de beneficiários. Durante a entrega, os profissionais envolvidos observaram diversas situações, que resultaram em encaminhamentos ao Conselho Tutelar e ao Atendimento Psicológico Clínico, e sob o olhar pedagógico, verificaram-se situações de dificuldades, quanto à realização das atividades escolares, sem acesso a *internet* e sem adulto/responsável alfabetizado para o acompanhamento dos estudos.

Após a realização de levantamento diagnóstico, no resultado da tabulação de dados até dia 22 de maio, ficou explícito o não retorno das atividades solicitadas pelos professores, por parte de alguns alunos (19,6 % - de 1º ao 5º ano; 12,2 % do 6º ano; 14,8 % do 7º ano; 12,7% do 8º ano; 10,2 % do 9º ano 91; e 8 % do 9º 92, média de 11,6 % para os anos finais), podendo estar associado aos fatores mencionados e observados nas entregas de materiais impressos, ou na entrega dos Kits Alimentação. Outrossim, pode estar aliada a inúmeros motivos que não temos a amplitude para aferir com detalhes e nem conhecimento para afirmar a forma de organização familiar, esse não é nosso objetivo apontar possíveis motivos, posto que o contexto pandêmico alterou a rotina educacional, social e econômica de todas as famílias. Todavia, os dados aferidos demonstram uma correlação de maior autonomia dos alunos dos anos finais e certa dependência de acompanhamento de um adulto para os anos iniciais.

Com os indicativos do levantamento de dados, as preocupações só

aumentaram para a direção e professores, o que fazer mediante a não realização das atividades por parte de alguns alunos? Num contexto duvidoso, que atitudes e ações poderiam ser realizadas? Os órgãos de saúde e decretos indicavam com clareza “evitar aglomerações, diminuir a circulação de pessoas”, a questão era como auxiliar esses estudantes? A sugestão apotada em reunião pedagógica era ter a autorização para atender esse grupo de alunos presencialmente.

A cada dia novos decretos, novas orientações, e em junho, através da Portaria Conjunta SES/SEDUC Nº 01/2020⁹, instruiu a criação de protocolos sanitários através do COE-E Local (Centro de Operação de Emergência em Saúde para a Educação). Nesse cenário, a escola, em 15 de julho, obteve aprovação do Plano de Contingência Local, observando a Portaria Conjunta e adequação à realidade institucional.

Em 7 de julho, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2020¹⁰ aprovou Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, possibilitando realizar o que denominamos “Plano de Recuperação de Aprendizagem”, de forma emergencial.

Com o Plano de Contingência Local já aprovado e cumprindo os protocolos sanitários, foi colocado em prática, objetivando dar continuidade às atividades pedagógicas, com atendimento presencial de 65 alunos do 1º ao 9º ano da instituição. A partir de então no espaço escolar, num primeiro momento aos estudantes mais vulneráveis e com dificuldades de aprendizagem. Gradativamente essa ampliação ocorreu para outros, visto que a família procurou a escola, pedindo auxílio emocional e pedagógico, observando na rotina dos contextos familiares, aversão e desmotivação às atividades não presenciais, talvez em função o longo tempo fora da escola e, também, percebeu-se indicativos de possíveis abandono escolar.

Este trabalho de atendimento presencial aconteceu de 10 de agosto a 02 de outubro, com carga horária reduzida, já que os professores das turmas continuaram com o ensino remoto ao restante da turma. O plano de recuperação de aprendizagem

⁹ Disponível em: <https://coronavirus.rs.gov.br/portarias-da-ses> Acesso em: 26 set. 2020.

¹⁰ Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 26 set. 2020.

atendeu alunos do 1º ao 9º ano, com o intuito de orientar os estudantes nas atividades que não foram compreendidas à distância durante o período de afastamento e enfatizar conteúdos essenciais previstos na BNCC. Na dinâmica das aulas *on-line* durante a Pandemia, através do *Google Meet*, ficou definida uma redução na carga horária diária, entendendo que, nesse formato, o aluno não consegue manter sua atenção nesses 240min (correspondente à 4h), sendo que, na presencialidade, já é desafiador manter o envolvimento constante dos estudantes, mesmo com atividades interativas, em grupos, entre outros.

As aulas não presenciais, síncronas ou assíncronas, organizadas pela instituição orientada pela SMEC, foram estruturadas em conformidade com a proposta curricular e objetos de conhecimento relacionados à BNCC; o monitoramento realizado à distância sob a orientação da instituição e dos professores e, quando possível, com o acompanhamento dos pais ou responsáveis. A logística da escola buscou oportunizar um pouco mais de uma hora diária de aulas síncronas aos alunos do 6º ao 9º ano, também aulas assíncronas em alguns componentes curriculares e a utilização do *Classroom* para complementação de atividades, além de envio de vídeos, elaborados pelos professores ou por outros profissionais. Com relação às turmas do 1º ao 5º ano, foram oferecidas aulas síncronas e assíncronas, organizando, com as famílias, o melhor horário para esse momento, haja vista essas séries requerem supervisão de adulto, por se encontrarem em fase de alfabetização formal. Nessas turmas, a orientação aconteceu através de recados e vídeos, principalmente aos pais ou responsáveis para realização de atividades relacionadas com os objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular e sobre a organização das rotinas diárias de estudos.

Em 18 de agosto deste mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020¹¹, a qual estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 06/2020¹², de 20/03/2020. Este orienta sobre a avaliação, que foi mencionada desde o primeiro Parecer do Conselho Nacional mediante o cenário pandêmico. A referida lei sugere

¹¹Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 26 set. 2020.

¹² Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/31993957>. Acesso em: 26 set. 2020.

ter foco prioritário nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais efetivamente cumpridos no replanejamento curricular das escolas, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e instituições e redes escolares. Assim, nossa instituição escolar organizou o procedimento para realizar avaliação formativa e diagnóstica de aprendizagem no processo de retorno gradual às atividades presenciais e acompanhamento através do retorno das atividades aos estudantes que permanecerão no ensino não presencial. Ao final do ano letivo será emitido um parecer avaliativo individual por aluno, denominado “Parecer Pedagógico de Avaliação de Aprendizagem”, contemplando concepções de Legislação, Pedagógicas e de Avaliação, culminando na descrição personalizada do aluno dado ao processo de ensino aprendizagem durante a Pandemia Covid 19, conforme Parecer CNE/CP nº 15/2020¹³.

Considerando o retorno às aulas de forma presencial, o Sistema de Ensino Municipal de Taquaruçu do Sul-RS, amparado no Decreto Estadual nº 55.465¹⁴, de 5 de setembro de 2020 e Decreto Municipal nº 073, de 01¹⁵ de setembro de 2020, organizou de forma escalonada o retorno das atividades escolares da Educação Infantil (Pré-A e Pré-B) e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A partir de 05 de outubro de 2020 houve o retorno dos alunos do 1º ao 9º ano, visando desenvolver atividades escolares em aulas presenciais de forma escalonada, com 50% dos alunos em uma semana, alternando entre os outros 50% da turma na semana seguinte (uma semana na escola, outra em casa), seguindo o cronograma de horários de aula e cumprindo todos os protocolos sanitários. Durante a semana que os alunos estiverem em casa, realizarão as atividades complementares encaminhadas pelos professores, em continuidade ao ensino presencial. Essas atividades realizadas com o auxílio da família serão apresentadas aos professores, para o acompanhamento pedagógico. Ressaltamos a importância da família no processo educativo, sugerindo o auxílio dos responsáveis legais na realização das atividades, para os estudantes que as famílias

¹³ Aguardando homologação oficial na presente data (18-11-2020).

¹⁴ Disponível

em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=68761&Texto=&Origem=1.

Acesso em: 26 set. 2020.

¹⁵ Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarLegislacao.php?cdMunicipio=7992>. Acesso em: 26 set. 2020.

optaram pelo não retorno presencial, permanecendo somente com o ensino remoto.

A partir do retorno presencial de forma escalonada, a escola organizou monitores e professores para atendimento personalizado nas turmas de 1º ao 4º ano, buscando amenizar as lacunas de aprendizagem durante o período não presencial, também orientação personalizada dos Projetos de Vida dos estudantes de 9º ano, atendendo aos anseios das famílias e dos estudantes na/para sua elaboração, desde agosto, para os casos de vulnerabilidade, seguindo, nos meses seguintes, para os demais. Considerando que, de acordo com o calendário de reorganização das atividades escolares, com previsão de apresentação dos projetos de Vida em forma de seminário pelos estudantes, em evento a ser organizado para o mês de dezembro, com a comunidade escolar e os parceiros envolvidos no processo de construção. Nesse evento, preconiza-se o lançamento do livro “Projeto de Vida virou livro”, com a apresentação de documentário, através do Projeto Vídeo Entre-Linhas, em que os estudantes são protagonistas principais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional teve de ser reestruturado após início das atividades programadas para um período normal de ensino em virtude da Pandemia da Covid 19. Frente a essa situação, de forma imediata, a escola buscou sua reorganização, pautada em recomendações de ordem geral, fazendo uso dos conhecimentos administrativos e pedagógicos da profissão docente.

O cenário, inicialmente com grande ênfase à saúde, no campo educacional, em alguns locais, ocorreu o empenho e dedicação de profissionais para a minimizar os impactos em relação a continuidade da aprendizagem, fortalecendo a tomada de decisões das equipes escolares no decorrer desse período.

Atenta às determinações legais e às demandas da comunidade escolar, a equipe pedagógica e administrativa, seguindo os protocolos sanitários preconizados pelas autoridades competentes, superiores e locais, elaboraram documentos, aferindo ao retorno às atividades presenciais, inicialmente em atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

A atuação das equipes setoriais, especialmente o Comitê de saúde local, e o Conselho Municipal de Educação, fortalecidas com o apoio à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, contribuiu e assegurou o desempenho das ações de saúde e pedagógica possibilitando a execução do Plano de Recuperação de Aprendizagem.

Contudo, a equipe pedagógica, em especial os professores, despenderam grande esforço, além dos estudantes e suas famílias, que viabilizaram as atividades encaminhadas sob a coordenação dos profissionais da educação da escola e, assim, efetivar o cumprimento legal do processo. Em cinco de outubro de 2020, um retorno gradual das aulas presenciais teve início, considerando benefícios e riscos associados. Por conseguinte, garantir a minimização dos impactos negativos na vida dos sujeitos da aprendizagem, passou a ser, desde o início da Pandemia, o objetivo principal que norteou todas as ações pedagógicas e administrativas da equipe de profissionais da educação do município de Taquaruçu do Sul/RS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Cadernos de gestão, v. V).

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NUM CONTEXTO DE CRISE

Luciana Nascimento Crespo Dutra - URI¹

Luci Mary Duso Pacheco - URI²

RESUMO: Fruto do projeto de pesquisa intitulado “O perfil do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral do RS: inquietudes e desafios”, o presente artigo surgiu da necessidade de problematizar as mudanças acarretadas pela pandemia de COVID-19, que dentre muitos desafios, trouxe à baila o seguinte questionamento: como garantir o direito à Educação e à formação integral dos alunos no atual contexto de isolamento social em função da disseminação do coronavírus? O estudo tem como objetivo verificar situações-problema que carecem ser discutidas, no atual cenário educacional brasileiro, a fim de sanar ou, ao menos, minimizar os impactos negativos causados pela pandemia, os quais parecem prejudicar todas as modalidades de educação, porém, mais acentuadamente, as Escolas em Tempo Integral e o próprio desenvolvimento de uma educação integral no sentido mais amplo da palavra.

Palavras-chave: Educação Integral. Direito à Educação. Pandemia. COVID-19.

INTRODUÇÃO

No ano em que o Brasil deveria estar celebrando os 30 anos de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a preocupação é outra: como garantir o direito à Educação e à formação integral dos alunos em tempos de pandemia do Coronavírus?

Tema contumaz no cenário educacional brasileiro e iniciativa que vem se disseminando ao longo dos anos, a proposta de ampliação da jornada escolar vem se consolidando desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a qual introduziu a possibilidade de expansão do tempo escolar

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI *Campus* de Frederico Westphalen; Especialista em Língua Portuguesa (UERJ); Graduada em Letras (UFRJ). Diretora da E.E.EF. Dr. Mário Vieira Marques - CIEP. E-mail: luciana_crespo_rj@hotmail.com.

² Doutora em Educação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Mestrado e Doutorado - da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI *Campus* de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de Pesquisa: Rede Ibero-americana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo (RIEDEDE). Membro da RIIDE Internacional e Presidente do Comitê RIIDE - Brasil - Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo. E-mail: luci@uri.edu.br.

diário nos seus artigos 34 e 87. Entretanto, apesar de amplamente divulgadas e analisadas de diferentes prismas, as Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral ganham novo enfoque quando abordadas à luz de perspectivas teóricas distintas e continuam gerando debates acirrados acerca de determinados entraves que parecem inviabilizar uma efetiva implantação da ampliação da jornada escolar de forma exitosa, principalmente na atual conjuntura mundial em que as salas de aulas foram esvaziadas e os educadores tiveram de se reinventar para dar conta dos desafios impostos pelo novo formato de Educação.

É válido salientar que o interesse pelo tema surgiu em decorrência da pesquisa de Mestrado, intitulada “O perfil do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral do RS: inquietudes e desafios”, através da qual foi possível verificar situações-problema que carecem ser discutidas, no atual cenário educacional brasileiro, a fim de sanar ou, ao menos, minimizar os impactos negativos causados pela necessidade de isolamento social, em função da disseminação de COVID-19, os quais parecem prejudicar todas as modalidades de educação, porém, mais acentuadamente, as Escolas em Tempo Integral e o próprio desenvolvimento de uma educação integral no sentido mais amplo da palavra.

Desse modo, para que esta investigação possa contribuir para o estudo da temática em questão, verificar-se-ão os documentos norteadores da proposta de Tempo Integral disponibilizados pelo Ministério da Educação, bem como analisar-se-ão as diferentes concepções de educação integral, a fim de discutir a iminente necessidade de que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, além de questões estruturais, comportem também políticas de formação de professores mais amplas e capazes de abarcar todas as dimensões intrínsecas à educação integral, inclusive nesse período de pandemia.

Destarte, o presente artigo tem como propósito descrever os princípios orientadores da Educação em Tempo Integral e trazer para a discussão o posicionamento de especialistas da área acerca do direito à Educação Integral nesse período de distanciamento social imposto pela crise sanitária mundial acarretada pelo COVID-19. Para tanto, utilizou-se uma metodologia qualitativa, a partir de um estudo documental e bibliográfico, o qual se baseou em documentos oficiais do MEC

e dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, bem como em autores como Anísio Teixeira, Vitor Paro, Ana Maria Vilela Cavaliere, Lígia Martha Coelho, Lúcia Velloso Maurício, Jaqueline Moll e Natacha Costa.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A discussão sobre as Escolas (de) em Tempo Integral é uma contenda recorrente quando se trata de revisar a educação brasileira e preconizar medidas estruturais que visem à melhoria da qualidade dessa modalidade de ensino. Tal questão já se evidenciava no discurso educacional nos anos 30, através dos ideais de Anísio Teixeira e, desde então, o debate desponta e ressurge na área educacional e em algumas propostas político-partidárias.

Anísio Teixeira, um dos intelectuais responsáveis pela elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, já idealizando a implementação de um novo sistema público de ensino para o Brasil, propusera a universalização da escola pública, laica e gratuita, capaz de disponibilizar às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p.79).

Isto posto, no que consistiria essa proposta de Anísio Teixeira senão numa concepção de currículo baseada genuinamente na educação integral? Afinal, a educação integral, sob o olhar de Gonçalves (2006), pressupõe uma educação voltada ao desenvolvimento global do indivíduo, o qual se dá a partir de práticas de ensino que antepõem ações complementares à aprendizagem. Nesse sentido, o autor preconiza:

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Concepção semelhante encontramos em Cavaliere (1996) ao explicitar que essa dimensão de educação preceitua que a escola trabalhe com “aspectos ligados ao comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social, conscientização política, parâmetros de higiene e saúde, uso de drogas e suas respectivas implicações

ético-morais e outros mais”. Em contrapartida, ao argumentar que não existe possibilidade de se conceber uma educação sem os princípios acima, Paro (2009, p. 13) considera a “educação integral, em última instância, um pleonismo. Afinal, no seu ponto de vista, ou a educação é integral ou, então, não é educação.

Logo, pode-se inferir que a educação integral pode ser compreendida como uma educação holística, uma vez que leva em consideração todos os traços da experiência humana, primando não só pelo aspecto cognitivo, mas contemplando todos os outros aspectos inerentes à natureza humana, ou seja, sociais, morais, físicos, emocionais, espirituais etc. Assim, fica evidente que, na proposta de educação integral, o conceito de educação ultrapassa o mero ensino instrucionista, já que vislumbra o desenvolvimento total do homem, de forma articulada com as práticas sociais e com o contexto em que a comunidade escolar está inserida. Tal concepção pode ser corroborada através das palavras de Gallo (2002, p. 32):

Dessa forma, fica evidente que para a educação integral numa perspectiva libertária o processo educativo é parte de algo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes. E que a educação deve ser um processo de formação: é por ela que o homem se faz plenamente humano, desde que ela seja integral.

Acerca das concepções de Educação Integral, Guará (2006) apresenta três perspectivas: a educação integral como formação integral; a educação integral na perspectiva do tempo integral; e a educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores. A primeira definição está vinculada às conjecturas teórico-filosóficas da educação integral e se remete à forma de conceber a educação levando-se em consideração todas as dimensões formativas humanas e agregando-se à ideia filosófica de homem integral, ou seja, “a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16). Segundo a autora,

a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Nesse sentido, a premência de uma formação multidimensional ganha força, uma vez que, nessa concepção, torna-se imprescindível compreender o ser humano como um sujeito inteiro, ou seja, considerando todas aquelas dimensões já apontadas por Guará. Daí a necessidade de se defender uma educação que efetivamente estabeleça uma dialogicidade entre o ensino formal e os saberes adquiridos no contexto sociocultural dos alunos. Em vista disso, compete à escola o papel de proporcionar uma educação diversificada, multicultural e compromissada com a cidadania participativa, bem como oferecer condições para o aluno ser e estar no/e com o mundo, conforme apregoou Paulo Freire (1996).

Ao consultar a plataforma do *Centro de Referência em Educação Integral* – uma iniciativa da *Associação Cidade Escola Aprendiz* em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) –, depara-se prontamente com a concepção de educação integral de Jaqueline Moll, a qual se pauta na integração das escolas aos territórios. Destaque no tema, a autora defende que a educação deve ser pensada na perspectiva das comunidades e ter como objetivo a ampliação das oportunidades educativas dos alunos, bem como das suas interações sociais. Para tanto, as escolas deveriam ser coautoras das políticas educacionais, sendo responsáveis por levar ao centro do projeto pedagógico o repertório, as características e as necessidades dos sujeitos e de seus territórios.

Nesse contexto, a Educação Integral deve se constituir na luta por uma escola mais viva, de maneira que se afaste paulatinamente da velha ideia engessada vinculada ao ensino formal enquanto, em contrapartida, se aproxima da flexibilidade e da leveza em relação a tudo aquilo que é sugerido como alternativo ou informal ao tradicional sistema de ensino. Tal acepção remete à concepção de ‘cidade educadora’, para a qual tanto a cidade como o seu entorno se constituem em territórios educativos capazes de possibilitar vivências e experiências riquíssimas, ao dialogar com as incontáveis oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela comunidade, garantindo, assim, a perdurabilidade do processo formativo dos alunos para além dos muros da escola.

Compartilhando de tal concepção, Moll (2004) argumenta que a educação integral parte do princípio de que a cidade, como um todo, é uma grande sala de aula, salientando, ainda, que uma educação na perspectiva das cidades educadoras pressupõe:

[..] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004, p. 42).

Após as reflexões supracitadas, torna-se evidente que tempo integral na escola presume, na visão do presente estudo, a adoção de uma concepção de educação integral na qual a ampliação do tempo de escolarização por si só não basta para garantir uma educação mais ampla e emancipatória. Diante do exposto, cabe o seguinte questionamento: como garantir o direito à Educação e à formação integral dos alunos em tempos de pandemia do Coronavírus?

GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO INTEGRAL DURANTE A PANDEMIA

Em meio a tantos desafios de ordem econômica e social impostos pela pandemia mundial do Covid-19, o cenário educacional brasileiro também tem sofrido com as implicações advindas da necessidade de isolamento social como, por exemplo, a suspensão das aulas presenciais e sua imediata substituição pelo ensino remoto, o qual tem desvelado um estereótipo de desigualdades sociais que vem prejudicando uma significativa parcela da sociedade que não tem meios nem condições de acompanhar as aulas on-line, sejam elas síncronas ou assíncronas. Diante dessa conjuntura, emergem alguns questionamentos que carecem de uma ampla discussão: como garantir o direito à Educação e à Formação Integral do aluno durante a pandemia? Qual seria o papel da Educação Integral nesse contexto de crise? Como lidar com questões relativas à organização curricular das Escolas em Tempo Integral e à reelaboração do calendário escolar sem ter a menor previsão da durabilidade desse período pandêmico e do retorno das aulas presenciais?

Anunciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à Educação foi anuído e convalidado na Constituição de 1988, a qual assevera que: *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (CF, 1988). Entretanto, diante de situações de exceção como a que a sociedade atual está vivenciando, faz-se necessário redobrar a atenção na tentativa de evitar ou, ao menos, minimizar a relativização, a suspensão e, até mesmo, a eliminação de direitos básicos que foram conquistados após muitos séculos de resistência e luta.

Dentre os vários desafios acarretados pelo surto mundial de coronavírus, chama a atenção algumas iniciativas do poder público na tentativa de garantir o Direito à Educação. Nesse terreno movediço e instável, algumas deliberações têm tentado estabelecer parâmetros, ainda que provisórios e exíguos, a fim de nortear o trabalho das redes de ensino no país, que, em função do distanciamento em massa provocado por uma pandemia de proporções globais, teve de remodelar os planos em curso, demandando medidas imediatas por parte dos órgãos e entidades reguladoras da Educação em todo o Brasil. Dentre elas, podem ser citadas a Medida Provisória 934, do Governo Federal, o posicionamento do Conselho Nacional de Educação e as Resoluções dos Conselhos Estaduais, as quais autorizaram, em função de situação de emergência prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que fossem estruturadas, durante este período atípico, atividades não presenciais, inclusive no Ensino Fundamental, para cumprimento da carga horária prevista na legislação. E é nesse panorama que a Educação a Distância (EAD) é anunciada como estratégia de primeira escolha para dar continuidade à educação formal, na tentativa de assegurar a escolarização de crianças e adolescentes, bem como a profissionalização de jovens e adultos. Entretanto, a aposta na EAD tem se deparado com um enorme obstáculo: a dura realidade de, aproximadamente, 27 milhões de famílias brasileiras, que, segundo a Pesquisa *TIC Domicílios 2017, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br, 2018)*, não têm condições de acesso à rede mundial de computadores no país. De acordo com o levantamento, *mais de um terço dos domicílios brasileiros (39%) ainda não conta com nenhuma forma de acesso à internet. Sem citar os inúmeros indivíduos que,*

embora apareçam nas estatísticas como conectados à rede, o fazem de forma precária por meio de conexões de baixa qualidade e/ou por tempo limitado. Em vista disso, é perceptível que esses entraves, dentre outros fatores de ordem socioeconômica e cultural, estão sendo desconsiderados pelos dirigentes responsáveis pela implementação de políticas públicas, bem como por gestores das redes de ensino públicas e privadas ao afirmar a continuidade do ano letivo em 2020 como se o direito à Educação estivesse sendo assegurado a todos os alunos. Assim, tendo em vista que a Constituição Federal prevê condições de igualdade no acesso à oferta educacional, é fundamental ponderarmos acerca das questões estruturais que estão afetando este direito no período de pandemia.

Sobre isso, Costa (2020) explicita que a iniciativa de manter, em alguma proporção, os alunos envolvidos em atividades propostas pelas instituições de ensino é considerável e significativa. Contudo, ressalta que é substancial adensar, de forma coletiva, a reflexão acerca dos objetivos que estas atividades remotas devem ter num momento irresoluto como o que está sendo ora vivenciado, considerando todos os aspectos que afetam as redes de ensino, as escolas, os profissionais da educação, as famílias e, principalmente, os estudantes.

Diante de tal conjuntura, o Centro de Referências em Educação Integral (CREI) vem mobilizando algumas elucubrações no sentido de sugerir estratégias ou iniciativas que, observando os princípios da Educação Integral, corroborem para a efetivação do direito a uma educação ampla e emancipatória, no Brasil, nesse contexto de crise epidemiológica em função da disseminação mundial do coronavírus. Para tanto, o CREI elencou quatro aspectos fundamentais que devem ser levados em consideração neste período pandêmico e também na pós-pandemia:

- **Equidade:** reconhecimento do direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes;
- **Inclusão:** reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos e todas;
- **Sustentabilidade:** compromisso com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço e que integram permanentemente o que se aprende e o que se pratica;
- **Contemporaneidade:** compromisso com as demandas do século XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo

mesmos e com o mundo. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2020)

O fato é que, se em tempos ditos “normais”, esses princípios norteadores já consistiam num grande desafio, como sustentá-los no atual panorama de incertezas e adversidades acarretado pela propagação massiva de COVID-19? Nesse sentido, a 6ª edição do Seminário Internacional de Educação Integral (SIEI), realizada, nos meses de maio e junho, de forma totalmente on-line em virtude das medidas de isolamento social adotadas em todo o país, veio ao encontro da necessidade de trazer para o debate questões tão relevantes que carecem de reflexões acerca dos desafios e perspectivas em relação a esse período controverso que afeta não só o Brasil, mas o mundo inteiro. Assim, partindo da temática “Como ensinar e aprender neste período de pandemia: qual o papel da educação integral?”, o evento, mediado por Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM, contou com a participação de convidadas como: Tereza Perez, diretora-presidente da Comunidade Educativa CEDAC; Natacha Costa, diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz; e Anna Helena Altenfelder, presidente do Conselho de Administração do CENPEC.

Na oportunidade, as especialistas no tema salientaram que a concepção de Educação Integral, nesse período de pandemia, deve ratificar o seu comprometimento com a suplantação das desigualdades e elaborar estratégias com vistas a reduzir os impactos negativos na formação dos estudantes, principalmente aqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social, devendo, por conseguinte, ser ainda “mais humanizada, acolhedora e conectada em redes, ampliando a proximidade entre alunos, famílias, professores e gestores da educação”. (SIEI,2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desvelar a brutal desigualdade social que assola o país, a pandemia obrigou a sociedade brasileira a olhar para a Educação com outros olhos e a buscar estratégias que visem amenizar as discrepâncias no meio educacional e evitar um agravamento ainda maior do problema. Diante do exposto, parece imprescindível compreender as preocupações emergentes nesse período para além do caráter

exclusivamente escolar, distendendo um olhar mais amplo e alargado para alunos, educadores e familiares, mormente no estabelecimento de suas relações com o conhecimento e com o mundo. Assim, diante das condições muitas vezes precárias e adversas pelas quais muitos estão passando, mais do que nunca é preciso valorizar as experiências vivenciadas e as singularidades de cada sujeito, respeitando as limitações de cada indivíduo nesse momento controverso.

Daí a necessidade de se ponderar acerca de diferentes formas de acolhimento e assistência a toda a comunidade escolar, criando subterfúgios também para manter o vínculo dos alunos com as instituições de ensino, a fim de evitar a evasão escolar e fortalecer a escola como espaço coletivo, primando também pela manutenção da saúde mental de todos os envolvidos no processo educacional, de forma a vislumbrar a reconstrução da escola, no pós-pandemia, pautada pela formação integral dos alunos através de uma concepção de Educação que considere o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, cultural, emocional, ética, estética, social e política.

Destarte, partindo da premissa de John Dewey (1979) de que a “educação é processo, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, mas a própria vida”, seria pertinente se valer da interação com o mundo, seja esta mediada pela educação formal ou pelo próprio contexto social, para que a aprendizagem possa ocorrer dentro da perspectiva da Educação Integral, atendendo às demandas advindas desse período conturbado e incerto. Nesse sentido, é imperioso repensar o papel da escola e da sociedade em relação aos processos formativos que emergiram a partir desse contexto de crise, interrogando que novas oportunidades surgiram, nesse ínterim, para que a Educação Integral se fortaleça e se mostre indispensável à formação multidimensional dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544** de 16 de junho de 2020 . Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CPN. 5/2020** de 28 de abril de 2020b . 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020c**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2020.

COSTA, Natacha. **O papel da educação Integral em tempos de crise**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>. Acesso em: 18/06/2020.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, 02, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009. Anísio Teixeira e a educação integral. *Educação & Sociedade*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010^a.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>. Acesso em: 04/11/2020.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197.9

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, v. 35, n.º. 129, Campinas: 2014.

MOLL, J.; LECLERC, J. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 129-146.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009, parte 01, p. 13- 20.

PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO SETOR PÚBLICO BRASILEIRO: TIC governo eletrônico 2019 = Survey on the use of information and communication technologies in the brazilian public sector : ICT electronic government 2019 [livro eletrônico] / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. – 1. ed. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch ed., 1986.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (SIEI), 6ª ed. maio/jun. 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=KSJGQog4TFw>. Acesso em: 04/11/2020.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 08 de setembro de 2019.

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE DIREITO EDUCATIVO E AS REDES DE COLABORAÇÃO FORMADAS POR INTELLECTUAIS

Jeanice Rufino Quinto¹

Iarana de Castro Gigoski²

Luci Mary Duso Pacheco³

RESUMO: O presente artigo traz uma reflexão sobre a significação e funcionalidade do direito educativo, de forma a pensar esse conceito não como de direito a educação, mas sim de uma forma que possa expandir os conhecimentos relacionados ao meio jurídico e educacional. Outro aspecto tratado nesse estudo são as redes de colaboração. Que redes são essas? Quem são os intelectuais e como são produzidos os capitais serão enfoques essenciais nessa investigação. A relação entre o direito educativo e a produção dos capitais intelectuais se faz com o propósito de discutir aspectos que visam melhorar e compreender a educação através de um novo olhar, um novo viés.

Palavras-chave: Direito educativo. Colaboração. Redes intelectuais.

O conceito Direito Educativo ainda encontra-se em formação, porém é preciso deixar claro as inúmeras áreas e oportunidades para o seu desenvolvimento.

Conhecer os conjuntos das ideias básicas contidas num sistema político, educacional, filosófico e econômico que regem os direitos educativos é um grande desafio, ainda mais quando surgem questões relativas a sua funcionalidade, objetivos e propósitos. A palavra “direito” muitas vezes conduz o pensamento diretamente ao mundo jurídico, o que direciona a inferências relacionadas ao campo de estudos e pesquisas na área de formação dos cursos de carreira jurídica ou de advocacia. O direito educativo e sua crescente é capaz de abranger inúmeros campos do conhecimento, já que, trata-se de um direito humano considerado a base de outros direitos inerentes ao homem. Foram pensados e desenvolvidos com enfoques

¹ Graduada em Letras, língua portuguesa, espanhola e respectiva literaturas, pós-graduada em consultoria e assessoria lingüística, mestre em educação e doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação-URI/FW

² Graduada em Letras, língua portuguesa, inglesa e respectivas literaturas, graduada em Direito, pós-graduada na área de direito e educação, mestre em educação e doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação-URI/FW.

³ Professora Doutora do PPGEDU- URI/FW.

transversais e interdisciplinares, tendo como um dos maiores propósitos a formação humana e cidadã.

O texto mostra os esforços e os movimentos para expansão da doutrina em matéria de direito educativo, já que ainda estamos diante de um campo bastante escasso no que diz respeito a produção de materiais e produções científicas acerca do tema.

Outro aspecto a ser discutido nesse estudo é o campo das redes colaborativas e sua formação. Uma reflexão ao conjunto de conhecimentos e informações somadas aos capitais humanos.

ENSAIO PARA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO E ENTENDIMENTO DO DIREITO EDUCATIVO

Para começar a discussão é preciso compreender os conceitos básicos da composição entre as duas palavras que compostas dão origem aos estudos e pesquisas direcionados ao campo de investigação em direito educativo.

A palavra direito, conforme Houaiss:

1que segue as leis e os bons costumes, justo, correto, honesto 2 de acordo com os costumes, o senso comum, as normas morais e éticas etc.:certo, correto, justo(não é de furar fila) 3 de conduta impecável, irrepreensível 4 leal, sincero, honesto 5 sem erros, certo, correto.. 6 com aparência, arrumação adequada, acertada... 18 Conjunto de cursos e disciplinas constituintes do curso de nível superior que forma profissionais da lei (faculdade) 19 conjunto de normas da vida em sociedade que buscam expressar e também alcançar um ideal de justiça, traçando as fronteiras do ilegal e do obrigatório 20 ciência que estuda as regras de convivência na sociedade humana... (Houaiss, 2009, p. 690)

Vale ressaltar que o direito em resumo a sua significação trata-se de uma ciência que estuda as regras de convivência e que através de leis coloca em vigor as normas a serem seguidas, normas morais e éticas para a vida em sociedade.

Já o termo educativo é conceituado como “1 educacional 2 que contribui para a educação” (Houaiss, 2009, p. 722). Com base na significação dos dois conceitos pode-se dizer que, então, estamos diante de uma palavra composta, de grande valor educacional, já que o direito é formado por um conjunto de normas para a vida em sociedade e a expressão educativo contribui para a educação. Ao formar a palavra “direito educativo” se forma também o desejo de ensinar, informar, pesquisar e

estudar medidas e maneiras de colaborar com o desenvolvimento do senso crítico e os direitos humanos também. Nas palavras de Verdera:

El Derecho Educativo es la ciencia más antigua del mundo, porque nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación). El Derecho Educativo es el principal derecho humano, ya que sin su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos; y también, es un derecho fundamental para la formación docente, ya que es urgente modificar el concepto de unidimensionalidad (normas positivas-exégesis); como se lo enseña en la actualidad; por el de multidimensionalidad que comprende las dimensiones: antropológica, social, cultural, jurídica e educativa. (Verdera, 2014, p. 18)

Ainda para Verdera (2014) o Direito Educativo por ser um direito humano abarca todos os sujeitos da comunidade educativa, isso inclui professores, alunos, ex alunos, diretores, pais, proprietários de instituições de ensino e todos aqueles que estão comprometidos de uma forma ou de outra com os direitos e deveres que cada indivíduo carrega consigo. Podemos chamá-los de atores educativos que baseiam-se em valores de cultura e paz.

Desde muito pequenos e ao longo do desenvolvimento humano sabemos o que é considerado correto ou não. Somos moldados conforme está organizada a vida em sociedade. Nas primeiras fases de existência pouco ou nada do que fizemos ou como vivemos nos remete aos direitos que nascem junto conosco. Sabemos que temos que ir para escola, que devemos ser alfabetizados, que precisamos nos alimentar, vestir, mas parece que todos esses aspectos essenciais acontecem naturalmente e muitas vezes somos submetidos ao pouco que nos é oferecido. Pouco ou nada se fala dos direitos a uma educação de qualidade, que inclua o exercício da autocrítica, valorização dos aspectos étnicos, culturais e sociais, onde sejam trabalhadas todas as dimensões do ser humano.

O sistema educativo está baseado em normas de ensino voltadas ao desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas a determinadas áreas do conhecimento. Questões de historicidade, valorização de talentos, respeito ao pluralismo, aprender a viver juntos e de forma respeitosa parece estar sempre em segundo plano, ainda mais quando as relações sociais são baseadas na competitividade e o que mais importa são as notas que cada aluno recebe ao

desenvolver ou não aprendizagens referentes aos campos de estudos considerados a base para o crescimento.

Ainda nas palavras de Verdera:

El Derecho Educativo tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de si mismo y realizar su proyecto personal.

El Derecho Educativo debe acompañar ofreciendo otro camino a evolución del hombre y de la sociedad, que los pueda sacar de tanta infelicidad, causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo.

Todo se puede lograr si se revaloriza los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello debemos dar a cada uno de los medios para comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. (Verdera, 2014, p. 19)

Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera, um dos precursores e pensadores do Direito Educativo, em suas reflexões diz que o conceito do termo Direito Educativo e sua aplicabilidade pode ser considerado como uma doutrina ou matéria que possui como maior objetivo incorporar nos bancos escolares e nas academias universitárias disciplinas que fomentem a importância de os sujeitos conhecerem os seus direitos. Ninguém respeita o que não conhece. Não há como lutar por melhores condições ou reivindicar direitos se não houver conhecimento das leis. Os direitos à educação existem, mas poucas pessoas os conhecem. Quando nascemos passamos a ter muitos direitos considerados humanos, mas nunca os estudamos ou sequer os conhecemos.

Os Direitos Educativos tratam de apresentar para a comunidade através da educação uma formação cidadã, onde é preciso estar ciente dos direitos e deveres incorporados à existência humana. Os Direitos Educativos devem fortalecer e assegurar a participação ativa dos sujeitos integrantes das comunidades no que diz respeito a mudanças de pensamentos sobre a educação formal, que através da educação possam ser renovadas as relações humanas e sociais, com novos conteúdos e significados. De acordo com Téllez e Lopez.

El Derecho Educativo se contrapone a la cultura de la violencia tan presente en la realidad actual, se fundamenta en el respeto absoluto de los derechos humanos, anteponiendo el reconocimiento a la dignidad de las personas como elemento central para una sana convivencia. (TÉLLEZ, LOPEZ, 2020, p. 36)

O Direito Educativo ajuda a promover ações transformativas para colocar em prática a construção de um mundo melhor através da educação. Propõe a cultura por meio de planos e programas de estudo que fortaleçam o Direito à educação. Ramírez (2017) compreende “Derecho Educativo como un área del saber que aborda el estudio, conjunto de principios y normas jurídicas que desarrollan y reglamentan el derecho a la educación”.

REDES COLABORATIVAS E A FORMAÇÃO DE CAPITAIS INTELECTUAIS

Capital Intelectual⁴, apesar de ser um termo mais utilizado na área de administração financeira possui grande relação com a organização das redes de ensino, uma junção que forma as Redes Intelectuais, capazes de atuar diretamente na área da educação. Os autores Edvinson e Malone (1988, p.28) elucidam a importância do Capital Intelectual através do desenho simbólico de uma árvore: "Uma maneira produtiva de enxergar uma empresa (ou, como veremos, qualquer organização) é olhar para ela como se fosse uma árvore. O tronco, os galhos e as folhas, que são as partes da árvore visíveis a um observador, representam a empresa conforme é conhecida pelo mercado e expressa pelo processo contábil. O fruto produzido por essa árvore representa os lucros e os produtos colhidos por investidores e consumidos pelos clientes". É dessa forma que estão organizadas as Redes Intelectuais, onde o tronco, os galhos e as folhas são os pesquisadores, colaboradores e investigadores, que através da união a propósito de um mesmo objetivo e objeto de pesquisa se tornam uma equipe, uma base forte o suficiente para gerar frutos, que nesse caso são os cidadãos que necessitam de conhecimento útil para o seu desenvolvimento integral.

As redes intelectuais são formadas por um grupo de pesquisadores e pessoas interessadas em um assunto ou tema comum, a troca de informação, experiência

⁴ O capital intelectual pode ser associado e explicado pela compreensão do que significa, atualmente, a sociedade do conhecimento e a consequente valorização do conhecimento como recurso econômico. Por consequência das organizações estarem inseridas em um contexto economicamente competitivo, elas fazem uso intenso do "recurso conhecimento" a fim de se manterem competitivas e esse fato vem impactando, sobremaneira, nas suas atividades, estruturas gerenciais e desempenhos. A materialização da aplicação desse recurso, mais as tecnologias disponíveis, empregadas para garantir as suas continuidades, produzem benefícios intangíveis que lhes agregam valor. A esse conjunto de elementos intangíveis tem-se denominado capital intelectual. (LIMA, 2012)

entre os membros de uma rede intelectual faz com que haja uma grande aproximação de distintas realidades sociais e culturais, formando assim o já mencionado Capital Intelectual. Para Antunes:

O Capital Intelectual, como definido até o momento, abrange vários elementos intangíveis além do próprio Capital Humano. O que se entende de tal procedimento é o fato do Capital Intelectual ser relativo ao intelecto que só os seres humanos possuem. Assim sendo, o Capital Intelectual abrange o elemento possuidor do recurso do conhecimento e tudo mais que é resultante da aplicação do conhecimento... Verifica-se que, por vezes, Capital Intelectual e Capital Humano se confundem, sendo entendido como Capital Intelectual somente aquele que deriva do conhecimento humano. A importância que o ser humano possuidor do recurso fundamental do conhecimento representa para as organizações atualmente pode conduzir a tal equívoco. Como o Ativo Humano ou Capital Humano compreende os benefícios que o indivíduo pode propiciar para as organizações, é natural que hoje em dia as empresas dediquem maiores esforços para identificar aquelas pessoas que poderão otimizar essa relação de causa e efeito. Quanto melhor o capital humano/ativo humano de uma organização, melhores resultados ela alcançará no Capital Intelectual. Consequentemente, as organizações necessitam se apoiar no Recurso Humano do conhecimento, não mais no Recurso Humano da força braçal; a tecnologia, à medida que por um lado supre este fator, por outro lado demanda pelo potencial humano da inteligência. (ANTUNES, 2000, p. 12)

A origem do Capital Intelectual vem da área administrativa, podendo ser incorporada em outros campos do conhecimento. As Redes Intelectuais atuam com o propósito de aproveitar os melhores conhecimentos de diferentes lugares para dessa forma produzir melhores resultados em termos de discussões e proposições para soluções de problemas comuns.

Ao falar em Capital, Bourdieu em seus escritos relacionou de forma muito coerente e clara os capitais sociais, econômicos e culturais, fazendo com que através de suas reflexões possamos compreender um pouco melhor essas relações de igualdade e desigualdade tão presentes e complexas no meio social. Já dizia o sociólogo:

Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases existen de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse. Esto quiere decir que, si el mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente y sobre todo colectivamente, en la cooperación y el conflicto, hay que añadir que esas construcciones no se operan en el vacío social, como parecen creer ciertos etnometodólogos: la posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura de la distribución de los diferentes

tipos de capital, que son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo. (BOURDIEU, 1998, p. 17)

A relação entre as Redes intelectuais e os Capitais de Bourdieu dão-se por meio da ideia central do autor, de que o espaço deve ser transformado e que são os agentes sociais que possuem esse papel. As mudanças são feitas através da construção de saberes, que envolve pesquisa, ação e interação entre diferentes meios sociais e culturais. É dessa forma que as Redes Intelectuais atuam, na mescla de conhecimentos e em busca de novas aprendizagens.

Para compreender melhor essa relação entre os capitais de Bourdieu e os Capitais Intelectuais promovidos pelas Redes é importante ressaltar de que forma esses capitais influenciam na educação como direito e como os Direitos Educativos prevêm as interferências do meio social, econômico e cultural.

Bourdieu (1980) destaca que o capital social é constituído pelas relações sociais que permitem aos indivíduos fazer parte de um grupo de relacionamentos, dessa forma os integrantes dessa rede podem ter acesso aos mesmos recursos que todos os pertencentes possuem, é assim que o torna integrante e parte de um grupo que não é representado apenas pela identificação de pertencer a um espaço econômico parecido, mas também pelas relações de afeto, troca de experiências e recursos. O Capital Social do indivíduo é determinado pelo meio onde está inserido, a extensão das relações é individual, depende do grupo social no qual está colocado, sendo o capital econômico um fator decisivo na formação das redes de relacionamentos interpessoais. Nas palavras de Bourdieu

Ao comparar as práticas de agentes que possuem as mesmas propriedades e ocupam a mesma posição social em determinado momento, mas separados por sua origem, a análise estatística realiza uma operação análoga à percepção comum que, em um grupo, identifica os novos-ricos ou os desclassificados, apoiando-se nos indícios sutis das maneiras de ser ou da postura em que se denuncia o efeito de condições de existência diferentes das condições presentes ou, o que vem a dar no mesmo, uma trajetória social diferente da trajetória modal no grupo considerado.

Não é o acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado, porque eles estão submetidos - por exemplo, através dos mecanismos objetivos de eliminação e de orientação - às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, suas propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a

forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc., (BOURDIEU, 2008, p. 103,104)

Por mais que indivíduo faça parte ou torne-se integrante das classes consideradas mais privilegiadas economicamente, logo, sua historicidade será percebida, história essa advinda do seu capital cultural e por conseguinte intelectual. O ser humano carrega consigo uma bagagem de experiências. Interpreta o mundo de acordo com o que nele vê, depende das informações e o que tem acesso, possui capacidade de adaptação em diversos meios sociais, porém também possui dificuldade em permanecer em um espaço que não lhe seja confortável. Você pode tornar-se aquilo que quiser, o caminho para alcançar os objetivos pode ser curto ou longo, tortuoso ou reto e isso será determinado pelo capital econômico ao qual é pertencente.

Bauman (2012) defende a ideia de que a cultura relacionada a qualidade do ser humano pode ser adaptada e moldada, porém também pode ser deixada de lado, nua e crua, selvagem como uma terra inculta. A natureza faz com que o ser humano se ajuste às necessidades que constituem a humanidade e essas necessidades são puramente individuais, o que pode ser essencial para uma pessoa, pode não ser tão importante para outra, é por meio dessas diferenças que surgem as disparidades. O desenvolvimento humano é marcado pelas desigualdades sociais que fazem com que os sujeitos sejam colocados em determinadas classes econômicas que influenciam diretamente nos meios de acesso à educação e cultura. Ainda Bourdieu explica que é a partir de um controle de distribuição que as pessoas são classificadas pelas classes sociais.

É o controle prático das distribuições que permite sentir ou pressentir o que tem possibilidades de advir ou não e, indissoluvelmente, de convir ou não a um indivíduo que ocupa determinada posição no espaço social, o gosto, ao funcionar como uma espécie de sentido social, orienta os ocupantes de determinada função no espaço social para posições sociais ajustadas as suas propriedades, para as práticas ou bens que convêm aos ocupantes dessa posição, que lhes "ficam bem". Ele implica uma antecipação prática do que, provavelmente, será o sentido e o valor social da prática ou do bem escolhido, considerando sua distribuição no espaço social, assim como o conhecimento prático que os outros agentes têm da correspondência entre bens e grupos.

Assim, os agentes sociais que o sociólogo classifica são produtores não apenas de atos classificáveis, mas também de atos de classificação que são, eles mesmos, classificados. (BOURDIEU, 2008, p. 434)

A base fundamental dos Direitos Educativos é formada pela ideia central de que todos são detentores do direito de receber educação pública e de qualidade. Mas, a realidade apresenta um outro viés, onde poucos são os que tem acesso ao ensino qualificado. Essa minoria de privilegiados (em grande parte) são advindos de famílias pertencentes às classes sociais mais altas e que naturalmente ocupam as melhores funções no mercado de trabalho e as melhores faculdades, pois foram classificados de acordo com o espaço social que lhes convém ou que combina mais com suas características. É importante ressaltar que não faz parte do objetivo da pesquisa generalizar, mas apenas compreender de onde surgem as máximas e de que forma são formadas.

Pode-se observar que tanto o capital cultural, quanto o econômico influenciam de forma direta no capital intelectual. Mas, afinal, como são formadas as redes intelectuais? Nas palavras de Gatti.

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de idéias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros. (GATTI, 2005, p. 124)

As Redes Intelectuais operam através da colaboração científica, de modo a internacionalizar a ciência, podendo ocorrer entre países, universidades, pequenos grupos de pesquisadores, cientistas que pesquisam um objeto específico. Podem nascer também de um tema de interesse comum. Com o auxílio das novas tecnologias e a facilidade de comunicação as Redes se tornaram cada vez mais importantes e essenciais para a evolução e cooperação para e com a ciência. Através da união de intelectuais, pesquisadores se formam as redes de colaboração, também podendo ser chamadas de redes intecetuais.

O escritor Deves (2007) explica o conceito de Redes Intelectuais corroborando que são entendidas por um conjunto de pessoas interessadas na produção e difusão do conhecimento, possuem como ferramenta principal a comunicação em razão de suas atividades profissionais. O autor faz questão em descrever também o conceito de "intelectual", denominação dada aos pesquisadores, docentes de nível superior, incluindo também os escritores, políticos, diplomatas, profissionais liberais e líderes sociais. Essa determinação de quem é ou não intelectual, segundo Deves, depende do grau de profissionalização e do desenvolvimento intelectual de cada indivíduo, ele complementa:

Las tensiones entre voluntad y espontaneidad, entre cuestiones propiamente académicas y otras no tanto, se encuentran en el origen y evolución de las redes. Condiciones idiomáticas, de cercanía cultural y económica entre otras, también se encuentran presentes en la constitución de las redes. Las afinidades electivas entre intelectuales que trabajan sobre cuestiones similares crean relaciones espontáneas que se van afirmando frecuentemente desde épocas estudiantiles. Estas a menudo se van traslapando con relaciones de amistad, de política, de institución y muchas otras. La densidad de la comunicación hace que la espontaneidad se vaya transformando en institucionalidad, tendiendo a las sociedades, centros, asociaciones, congresos, publicaciones y otras. Por otra parte, lo académico frecuentemente tiende a proyectarse más allá de sí mismo, pretendiendo influir sobre los destinos de la polis (no necesariamente nacional). (DEVES, 2007, p. 31)

As redes de colaboração e redes intelectuais possuem um papel fundamental na difusão dos Direitos Educativos, pois as afinidades entre os intelectuais criam relações de desenvolvimento sociais e de produções científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo deixa claro os esforços referentes a construção de conceitos como Direito Educativo e Redes Intelectuais. Ainda estamos diante de um campo de estudos bastante raros no que diz respeito a produção de materiais e produções científicas acerca dos dois temas. As redes intelectuais, formadas pelas redes de colaboração são mais conhecidas na área da administração, mas isso não impede em ser pensada e discutida no âmbito educacional. Já o Direito Educativo tem muito o que progredir em matéria de conceito e significação, porém já é um tema bastante difundido e discutido em distintas áreas do conhecimento e países, pois conta com

uma rede de colaboração, formada por intelectuais que discutem e promovem o tema através de projetos e produções científicas desenvolvidas em mais de 15 países. A RIIDE (Rede internacional de investigação em Direito Educativo) é o exemplo do quanto uma rede de colaboração pode ajudar e promover a cultura de paz, desenvolvimento social, cultural e intelectual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Thereza Pompa. **Contabilidade e Capital Intelectual**. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/ftp/denor/maria-thereza-usp.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O Capital Social**: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1980.
BOURDIEU, Pierre . **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. Trad. Isabel Jimenez. México: Siglo XXI editores, 1998.

DEVES, Valdés Eduardo. **Redes intelectuales en América Latina**. Chile: Colección Idea, 2007.

EDVINSSON, Leif.; MALONE, Michael S. **Capital Intelectual**: Descobrimo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos. São Paulo: Makron, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIMA, João Paulo Cavalcante. **Qual o verdadeiro significado de Capital Intelectual?**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/qual-e-o-verdadeiro-significado-de-capital-intelectual/62410/>> Acesso em 2 set. 2018.

RAMÍREZ, Álvaro José Cifuentes. **Conceptualización del derecho educativo como disciplina de la ciencia jurídica**. Colombia: Instituto Latinoamericano de Liderazgo, 2017.

TÉLLEZ, Otilio Gómez; LÓPEZ, Marilú Camacho. **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. San José-Costa Rica: Isolma editorial, 2020.

VERDERA, Raúl Edilberto Soria. **La evolución del Derecho por medio de la escuela**. Argentina: PIRCA ediciones, 2014.

O POLICIAL MILITAR INSTRUTOR DO PROERD E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ENQUANTO ORIENTADOR SOCIAL

Arnaldo Nogaró¹

Nedia Debora de Avila Giacomini²

RESUMO: Este artigo tem como propósito apresentar o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) e a interrelação deste com as atividades educativas realizadas em sala de aula pelo Policial Militar, instrutor qualificado do PROERD, em um contexto de aprendizagem cidadã. No seu fazer são tratadas questões caras para o desenvolvimento humano e a construção da cidadania no exercício da função de educador social em contato com estudantes do ensino fundamental nas escolas do Brasil. Trata-se de pesquisa bibliográfica que visa identificar conceitos, estruturação e objetivo dos conceitos trabalhados relacionando a atividade desenvolvida pelo Policial Militar, enquanto instrutor do Proerd, para além da educação formal, no sentido de uma educação para a vida, contribuindo na construção dos valores significativos do ser humano em formação pois “ Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo.”³

Palavras-chave: PROERD. Orientador Social. Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

Este trabalho advém do curso de Mestrado em Educação realizado na Universidade Regional Integrada- campus Frederico Westphalen para ser apresentado no II Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo e I Encontro Internacional de Investigação em Direito Educativo realizado no mês de dezembro de 2020 pela PPGEDU e RIEDEDE- Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado e Doutorado.

O presente Congresso tem como objetivo promover, de forma crítica, problematizações acerca do Direito Educativo em tempos de Pandemia, com fins de articular suas perspectivas às desigualdades sociais apresentadas, lançando

¹ Doutor em Educação. Reitor URI-Câmpus de Frederico Westphalen e Erechim. Contato: narnaldo@reitoria.uri.br.

² Mestranda em Educação URI/FW e capitã da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Contato: nedia.giacomini@gmail.com.

³ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 29.

possibilidades de transformações e (re)invenções para promoção de cidadania e qualidade de vida. Seguindo a linha deste Congresso a pesquisa busca analisar o trabalho do Policial Militar, instrutor do Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) como educador social e sujeito ativo na construção de elementos de cidadania e respeito às premissas dos Direitos Humanos.

Para tanto, um dos objetivos é apresentar a origem deste Programa e seu histórico; a legislação sobre o tema; a metodologia aplicada para a interação junto a classe escolar e conteúdos programáticos a fim de compreender a sistematização dos assuntos tratados pelo Policial Militar em ambiente escolar e a correlação deste trabalho com conceitos de cidadania e educação social.

Neste sentido, procura-se relacionar a concepção de educador social às atividades desenvolvidas pelo instrutor do Proerd já que o conteúdo desenvolvido na sala de aula está intrinsecamente relacionado à busca para a construção de uma postura cidadã: respeito à dignidade da pessoa; aos direitos e deveres do cidadão; empatia e controle das emoções; o culto pela verdade, o diálogo e aplicação de um método não violento como forma de solução de conflitos.

Com linguagem própria para os diferentes grupos etários e conteúdos desenvolvidos para trabalhar com crianças em idade pré-escolar de forma lúdica, o Policial Militar repassa conhecimentos básicos de não aceitar ou conversar com estranhos, diferença entre remédio e veneno, como pedir socorro em caso de emergência dentre outros assuntos importantes para iniciar o ser em formação no contato social diverso do ambiente familiar.

Interagindo com pré-adolescentes encontramos o Policial Militar instrutor do Proerd aplicando o conteúdo do currículo “Caindo na Real” para os estudantes do 5º ano do ensino fundamental:

O Currículo Proerd “Caindo na REAL” para o 5º ano do Ensino Fundamental mantém esse compromisso de fornecer instrução de ponta, capaz de prevenir o uso de drogas por meio do desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para se fazer escolhas seguras e responsáveis. Essas habilidades vão além da questão das drogas, pois possibilitam escolhas saudáveis e maduras em todos os aspectos da vida do jovem cidadão. Ao desenvolver as principais habilidades acadêmicas e práticas, o currículo promove tanto os objetivos educacionais quanto os de prevenção. (CMP, 2013, p. 4).

Com objetivo de promover ao discente do 5º ano conhecimentos necessários para sua formação enquanto cidadão o instrutor aborda temas atuais e pertinentes e busca “ensinar aos jovens como controlar seus impulsos e pensar nos riscos e consequências, o que resultará em escolhas mais responsáveis [...] eles serão capazes de fazer escolhas saudáveis não somente sobre drogas, mas em todos os aspectos de suas vidas.” (CMP, 2013, p. 4).

Nesta perspectiva tem-se como entendimento que “[...] à medida que os jovens forem educados para se tornarem cidadãos responsáveis, consequentemente conduzirão suas vidas de forma mais produtiva e livre de drogas.” (CMP, 2013, p. 4).

Visando abranger todas as fases de formação o Proerd também pode ser desenvolvido para estudantes adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental ocasião em que dez lições orientam “[...] quanto a habilidades de resistência, avaliação de riscos, tomada de decisões, suporte social e resolução de conflitos, além de esclarecer questões legais e de condutas diante do fenômeno “drogas””. (CMP, 2013, p. 4).

Verificamos que o instrutor do Proerd , através da metodologia existente no “Modelo de Tomada de Decisão” busca inserir reflexões sobre ações cotidianas e mudanças de postura capazes de prevenir o uso de drogas e desenvolver habilidades básicas para que o jovem, na solução de conflitos, os faça de forma segura, responsável e sem o uso da violência as demandas que surgirem ao longo da sua vida.

O INÍCIO DO PROGRAMA: O NASCEDOURO E O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

Como cita o pensador Heródoto “Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro” nos reportamos a 1983 em Los Angeles, ano em que foi firmada uma cooperação entre o Departamento de Polícia de Los Angeles (LAPD) e o Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD) para criar um novo programa de educação sobre resistência às drogas para o ensino fundamental. (D.A.R.E., 2020).

No ano de 1990 surgiu nos Estados Unidos a ciência da prevenção, como um componente acadêmico de pesquisa específica no campo de abuso de drogas e com DARE (*Drug Abuse Resistance Education*) já estruturado estabeleceu-se um Conselho Consultivo Científico composto por renomados especialistas daquele país que ao longo de anos de debates científicos buscaram o aprimoramento do programa dando origem ao *Keepin "it REAL"*, aplicado no Brasil como "Caindo na REAL" com metodologias e conteúdo guiados por pesquisas e dados científicos voltados para estudantes do 5º e 7º ano" (D.A.R.E., 2020). sendo que as quatro estratégias que compõem o acróstico "REAL" foram elaboradas a partir de trezentas entrevistas que os dois pesquisadores realizaram com crianças em diversas comunidades dos Estados Unidos (MELO, 2020).

Seguindo critérios científicos para a abordagem em sala de aula sobre questões de violência e abuso de drogas programa expandiu-se para todos os Estados Unidos e outros países do mundo demonstraram interesse na metodologia e temática, estando presente atualmente em mais de 60 países através da *ONG DARE América*.

As atividades no Brasil iniciaram no ano de 1992 pela Polícia Militar do Rio de Janeiro, espalhando o Proerd por todos os estados brasileiros com propósito único nas Polícias Militares:

Estimulem os estudantes a resolverem os principais problemas na sua vida, como autoconhecimento e autogerenciamento, tomada de decisão segura, responsável e saudável, compreensão dos outros (alteridade), habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal e habilidade de lidar com desafios e responsabilidades. O intuito é encorajar as crianças, em idade escolar, a ampliar suas alternativas positivas para evitarem o uso de drogas e a prática da violência. Oferece ainda estratégias para desenvolvimento da competência social, noções de cidadania, habilidades de comunicação, autoestima, tomada de decisões, resolução de conflitos e objetivo de vida. (MELO, 2020, p.).

Verificamos que além de ser um agente de mudança de comportamento o trabalho do policial militar instrutor do Proerd está intrinsecamente relacionado com a persecução dos Direitos Humanos mais precisamente no afeto aos Direitos Fundamentais no que se refere no acesso à educação, motivo pelo qual Os materiais utilizados pelo policial Proerd na aplicação das aulas são fornecidos pela Diretoria de Polícia Comunitária e de Direitos Humanos (DPCDH) (MELO, 2020). com atuação

regulada por leis de cada estado, no Rio Grande do Sul o PROERD foi instituído pela Lei nº 13.468/2010, estando de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O POLICIAL MILITAR INSTRUTOR DO PROERD COMO AGENTE DE EDUCAÇÃO SOCIAL

Quem pode ser denominado de educador social? Qual sua área de atuação? Quais competências deve possuir? Falar do educador social não é algo tão costumeiro nas discussões mais estritas do campo da educação, especialmente porque ainda pairam algumas incertezas a respeito de seu enquadramento profissional, isto é, se pertence ao campo da educação ou assistência social. Isto porque há dois projetos que tramitam na Câmara Federal e Senado Federal: o PL n.º 5.346/2009 e o PLS n.º 328/2015, que tratam da regulamentação da profissão de educador(a) social.

Pereira (2019, p. 313), faz alusão à crise de identidade do educador social no tocante a seu enquadramento profissional e seu estatuto profissiográfico, mas nem por isso deixa de externar sua compreensão a respeito da tarefa do educador social.

A centralidade do trabalho do(a) educador(a) social está na educação das pessoas em vulnerabilidade social na intenção de promovê-las cognitivamente e socialmente, isto porque acreditamos que a educação social é uma das possibilidades concretas de garantir uma existência mais digna para essas pessoas, a partir de um processo de conscientização libertadora que leva à reconstrução de suas condições materiais.

Na visão de Gadotti (2012) é na prática social que superamos nossas divergências teóricas. A ambiguidade de certas concepções pedagógicas nunca impediu os educadores sociais de atuar positivamente em favor dos excluídos, marginalizados e oprimidos. O autor fala dos mosaicos que são construídos pela atuação de diferentes atores nas mais diversas frentes populares, cidadãs, cívicas. Destaca a diversidade como a grande marca dos que atuam em um propósito comum, em uma causa que é o bem comum “para um outro mundo possível”. Ressalva que de fato,

[...] a educação social, popular, comunitária podem exercitar-se também fora da modalidade da educação chamada “formal”. Isso não tira o mérito de nenhuma dessas educações. Contudo, elas são tão “formais” quanto outras, se levarmos em conta seu rigor científico, seus fins e objetivos, sua necessidade de reconhecimento, regulamentação e certificação. (GADOTTI, 2012, p. 13)

Adentrando na reflexão mais específica sobre a arena de abrangência do educador social, Gadotti (2012, p. 17) assim define:

O educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros.

Embora ainda haja indefinições quanto à regulamentação, se tomarmos a denominação e aprofundarmos a semântica veremos que ao denominar de “educador social” já estamos admitindo que se trata de um exercício vinculado à prática educativa e quem sabe, com um teor mais restrito dentro dela, de cunho pedagógico. Como lembra Franco (2012) existem as práticas educativas, as práticas pedagógicas e as práticas docentes. As práticas educativas são mais amplas e quando as intencionalidades de uma prática estão explicitadas podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. “As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação.” (FRANCO, 2012, p. 169). Quando uma prática ocorre a partir de um planejamento, com finalidade, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social, pode-se dizer que é pedagógica. Portanto, a prática pedagógica realiza-se por meio

[...] de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas. (FRANCO, 2012, p. 169).

Por sua vez, nem toda a prática docente é prática pedagógica. Podem ser apenas práticas. Para constituírem-se como pedagógicas, segundo Franco (2012),

devem estar inseridas na intencionalidade prevista para sua ação. O professor imbuído de sua responsabilidade social, “[...] aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada.” (FRANCO, 2012, p. 160).

Trouxemos esta diferenciação entre estas três práticas para mapear ou contextualizar o campo de ação do policial militar que atua no Proerd como educador social, como alguém que desenvolve uma prática que é educativa pela característica da abordagem que faz não sendo educação formal, mas atua vinculado às escolas e como possui um propósito, uma finalidade, um planejamento, sendo um agente de responsabilidade social desenvolve uma prática que é também pedagógica. Embora ensine, se utilize de estratégias metodológicas, dê orientações, transmita um conhecimento, não pode ser considerado um professor no sentido estrito do termo.

O policial militar, ao atuar como educador social, interfere e contribui com processos educativos que estão diretamente vinculados à constituição do ser humano, ao seu tornar-se gente. Como nos lembra Charlot (2013), por nascer inacabada, a cria da espécie humana tem de aprender tudo. Essas formas do “aprender” são várias e heterogêneas e a escola não é o único lugar onde isso pode ser aprendido. Portanto, aprendemos coisas importantes dentro e fora da escola, mas há que se considera a especificidade de cada espaço. “Portanto, a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação.” (CHARLOT, 2013, p. 167).

O trabalho do Proerd junto a crianças e adolescentes em desenvolvimento contribui para explicitar virtudes, valores e princípios basilares da formação de sua personalidade. No entender de Pereira (2019), é uma atividade central em uma sociedade que cada dia produz situações de vulnerabilidade para crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos. Torna-se um agente de mudança cultural, de hábitos e atitudes que, não poucas vezes, dizimam as novas gerações e os colocam em caminhos tortuosos, de violência, de transgressão e da perda de sua vida.

Ao falar do policial militar como agente de educação social não cabe ficar no embate a respeito da fronteira que delimita o que é o espaço da educação formal e não formal, ou investir energias em uma dicotomia que agrega muito pouco aos fins que se deseja. Para Canastra (2009) importa, neste sentido, reconhecer que, cada vez mais, nos confrontamos com a necessidade de trabalhar em rede e numa postura muito mais profissionalizada. A atividade socioeducativa implica, assim, a criação de novas figuras profissionais que intervenham no quadro das relações sociais, sem pretender substituir o papel específico de cada uma das instâncias (família, escola, comunidade).

Portanto, trabalhar como “[...] mediador sócio-pedagógico no contexto da relação família, escola e comunidade local, poderá constituir uma mais-valia, quer para a própria consolidação desta profissão emergente, quer para a promoção do autodesenvolvimento social das comunidades locais. (CANASTRA, 2009, p. 2031).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente trabalho pode-se verificar que o Proerd é um programa idealizado por americanos de forma pedagógica e científica trazido para Brasil inserindo-se no contexto educacional das escolas nacionais. A escola que tem o dever de formar seres humanos reflexivos e pensantes é também ambiente de aprendizagem de conhecimentos para serem utilizados ao longo da vida, aportando neste contexto as informações repassadas pelo Policial Militar instrutor do Proerd, que perpassa limiares de conhecimentos estatísticos, conceitos ou dados e transmite informações como o estudante deve ser portar diante de situações de riscos envolvendo drogatização e violência, ensinando-o a resistir e resolvendo problemas de forma não violenta.

Nesta perspectiva, espera-se a formação de indivíduos pensantes e diligentes, inclusive diante das diversidades e pluralidades que permeiam nossa sociedade, pois um dos valores que é repassado pelo instrutor é o respeito pelo próximo e a empatia, trabalhando de forma constante estes valores nas atividades desenvolvidas no currículo.

Diante disso busca-se potencializar ações e posturas corretas na tomada de decisão, ensinando o que falta no currículo escolar: inteligência emocional cujas reflexões podem ser pensadas no sentido de construir bases para tomadas de decisões futuras menos danosas ou nocivas para si ou para a sociedade em que viverá.

Esse é o trabalho do Policial Militar instrutor do Proerd enquanto educador social: ensinar o que as disciplinas curriculares não ensinam tudo, especialmente de como ser um bom cidadão.

REFERÊNCIAS

COLETÂNEA DE MANUAIS PROERD (CMP). Currículo para crianças 5º ano do ensino fundamental: Caindo na REAL / D.A.R.E. C976 America; PMMG; tradução de Silas Tiago O. Melo e Soraya Érica Rodrigues Matoso. Belo Horizonte: PMMG, 2013. p. 4.

CANASTRA, Fernando. O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t5/t5c145.pdf> Acesso em: 21 nov. 2020.

CHALOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

COLETÂNEA DE MANUAIS PROERD. Currículo para crianças 5º ano do ensino fundamental: Caindo na REAL / D.A.R.E. C976 América; PMMG; tradução de Silas Tiago O. Melo e Soraya Érica Rodrigues Matoso. – Belo Horizonte: PMMG, 2013. p. 4.

COLETÂNEA DE MANUAIS PROERD. Manual do Instrutor do 7º Ano: Caindo na REAL / University of Arizona; PMMG; tradução coordenada por Bárbara G. J. Miranda. 2ª ed. Revisão 2013 – Belo Horizonte: PMMG, 2011. p 4.

D.A.R.E. **A história da DARE como líder em educação para a prevenção de drogas.** Disponível em: <https://dare.org/history/> Acesso em: 23 nov 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos:**

pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, dez, 2012.

MELO, Silas Tiago Oliveira de. **Revisão histórica do programa educacional de resistência às drogas**: uma estratégia eficiente e de baixo custo adotada pela Polícia Militar de Minas Gerais. Disponível em:
<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/proerd/15032019105009377.pdf> Acesso em: 24 nov 2020.

PEREIRA, Antonio. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela LDBEN n.º 9.394/96? **Debates em Educação**, v. 11, nº. 23, p. 311-332, Jan./Abr. 2019.

SÃO PAULO. **Polícia Militar**. Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Disponível em:
<http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/index.php/proerd-2/>
acesso em: 24 nov 20.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**: tradução de Mônica Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 1988

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARANÁ

Neusa Regina Wachholz¹

RESUMO: Este artigo visa provocar discussões e nos remeter a uma reflexão teórica acerca das Políticas Públicas Educacionais adotadas no Estado do Paraná, a partir do ano de 2019, até a presente data. Discorre sobre a expansão da Educação em Tempo Integral, com foco nas parcerias firmadas com instituições privadas e no sistema de avaliações externas adotado pela SEED - Secretaria de Estado de Educação, visando à produção do conhecimento e a melhoria dos índices educacionais na Rede Pública Estadual de Ensino, estratégia esta que pode representar uma forma de governo neoliberal. Como procedimento metodológico, recorre-se a revisão de literatura e análise documental, voltadas à Educação Integral e as políticas públicas educacionais, observando a participação do setor privado nas fases de planejamento e execução das ações.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas Educacionais. Produção de Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte das pesquisas de dissertação de mestrado e problematiza perspectivas e metodologias adotadas a partir do mês de abril do ano de 2019, estendendo-se até a presente data, pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), nas Escolas com oferta de Ensino Integral em Tempo Integral, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O objetivo deste estudo reside em analisar as políticas de avaliação educacional adotadas no Estado do Paraná analisando se possuem foco na aprendizagem significativa dos estudantes ou se refletem influências neoliberais que servem aos interesses de outrem, ainda propicia um olhar crítico para o modelo educacional oriundo do Estado de Pernambuco, analisando se este é o mais indicado para ser tomado de base na educação paranaense.

¹ Mestra em Educação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Especialista em "Arte, Educação e Terapia" pela Faculdade São Brás. Licenciada em Artes Plásticas pela UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: neusareginaw@gmail.com

Embora exista distinção entre as práticas da política e da educação, estas se articulam, tendo influência na sociedade, em cada momento histórico. Segundo Saviani (1986, p. 89):

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição- consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos políticos e organizações políticas de diferentes tipos, etc.

Como se pode perceber, nas palavras do teórico, política e educação caminham juntas e no Brasil a melhoria da qualidade de ensino e a equidade educacional fazem parte dos discursos políticos, sendo os objetivos centrais da educação.

Para compreendermos as possíveis influências neoliberais nas políticas educacionais do Estado, é necessário desvelarmos as metodologias adotadas pela Secretaria de Estado, sendo elas o sistema de avaliações externas e a assessoria pedagógica prestada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que apresenta e implanta no Estado o denominado Modelo da Escola da Escolha.

As questões que norteiam o estudo buscam indagar se as políticas de avaliação adotadas no Estado do Paraná refletem influências neoliberais e se o modelo educacional de Pernambuco oferece a estratégia mais indicada na busca pela melhoria da qualidade da educação paranaense.

O universo ora sob pesquisa, é um colégio com oferta de Educação Integral, mais especificamente situado no Sudoeste do Estado do Paraná.

Para a realização desta reflexão crítica é necessário perpassarmos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Documento Orientador da Educação Integral no Paraná e pela organização curricular da Educação Integral e do modelo pedagógico da Escola da Escolha. Esse estudo se propõe também realizar uma análise das políticas públicas e do possível conflito de interesses nos processos de avaliação externa.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARANÁ

O Departamento de Programas para Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) é responsável pela oferta de Educação Integral nas instituições de ensino da rede pública estadual.

A oferta de Educação Integral no Paraná apresenta uma ampliação de jornada escolar diária sustentada pelo descrito na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) que em seu artigo 12, estabelece a Educação em Tempo Integral:

Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013, p.66).

No intuito de promover uma educação de qualidade e também atender a Meta 6, do Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.492/2015), onde prevê “oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das instituições de ensino público, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano”, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem buscado ampliar a oferta da Educação Integral.

O Documento Orientador n.º 01/2019 - DPEB/DEDUC/SEED norteia as atividades voltadas a Educação Integral no Estado. Este documento trata da política de expansão da oferta da Educação Integral e tem como principal objetivo ampliar tempos, espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, visando à formação integral das crianças, jovens e adultos, matriculadas nas instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná. Segundo o Documento Orientador:

A Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único (EI), na rede pública estadual do Paraná, requer um currículo integrado que contemple os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular de duas maneiras: nos componentes curriculares, organizados tradicionalmente como disciplinas, de forma a enriquecê-los com as características regionais e locais integradas à parte comum, e por meio de componentes curriculares eletivos ou não, organizados de forma distinta a disciplinar, constituindo um todo orgânico (2019, p. 10).

A partir dessa leitura é possível a compreensão da organização curricular da Educação Integral no Estado do Paraná.

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum e os complementares precisam estar integrados, observando que “o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (FAZENDA, 2011, p. 88). Ainda de acordo com o Documento Orientador:

Novos componentes curriculares, chamados aqui de componentes curriculares complementares, são também elencados na matriz curricular das escolas públicas estaduais que ofertam EI. Esses componentes possibilitam o desenvolvimento da relação e interação entre os estudantes, a convivência, o compartilhamento de experiências e ideias criativas, e a preparação para compreensão e intervenção no mundo contemporâneo, a saber: No Ensino Fundamental, nas escolas com turmas de EI – Empreendedorismo, Estudo Orientado, Programação e Tecnologia Computacional, Projeto de Vida. E no Ensino Médio – Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Preparação Pós Médio e Projeto de Vida. (2019, p16).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Nesse entendimento, a organização da jornada escolar no Estado do Paraná requer um currículo que proporcione aos estudantes um redimensionamento dos tempos e espaços de aprendizagens e desenvolvimento humano pleno, de forma a contemplar a formação humana integral em seus múltiplos aspectos sejam eles cognitivos, sociais, éticos, sensíveis, afetivos e estéticos.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

No contexto mundial, as avaliações externas surgem como uma busca pela melhoria da aprendizagem e equiparação da qualidade do ensino, neste recorte, nos

reportamos mais especificamente às escolas com oferta de Educação em Tempo Integral, no estado do Paraná.

As políticas públicas educacionais se apresentam como uma função do Estado que é assegurar a participação da sociedade no acompanhamento dos processos educativos, compreendidas como um direito social, segundo Haddad (2008, p. 8):

[...] com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado.

As estratégias adotadas visam estabelecer uma medida padrão da qualidade da educação oferecida pelas escolas.

A cada dois anos, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza o IDEB dos estados, municípios e escolas, obtidos a partir das taxas de aprovação/reprovação e das notas dos alunos, sendo este o principal indicador de qualidade da educação pública do Brasil. A partir do ano de 2019 este processo avaliativo se consolida e passa a ser denominado apenas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é realizado com mais de 6 milhões de alunos em 73.586 escolas do 2º ano do Ensino Fundamental, dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º e 4º ano do Ensino Médio, avaliação amostral da Educação Infantil, avaliação amostral em Ciências para o 9º ano e questionários eletrônicos para diretores, secretários municipais e estaduais de educação nas redes de Ensino Municipal, Estadual e Privada (como amostragem), com provas de Língua Portuguesa e Matemática e Ciências (amostral).

As provas do SAEB são aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Fundação Cesgranrio responsável por toda a logística de aplicação das avaliações. Segundo Freitas (2009, p. 972): “Diante deste quadro, escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é certamente temerário em face deste complexo de variáveis”.

Entretanto, é possível encontrar fragilidades neste processo, pois os resultados são divulgados privilegiando a dimensão técnica que permite a elaboração de rankings, em detrimento de outras dimensões que compõe o processo avaliativo, isso impede as escolas de realizar um estudo detalhado de sua realidade educacional em suas fragilidades. Então a partir de 1990 são instituídas as primeiras iniciativas por parte dos governos estaduais para criação de avaliações próprias.

Parafraseando Nóvoa (1995), as instituições de ensino possuem especificidades muito particulares, não podendo ser pensadas ou administradas com alto grau de racionalidade, como acontece com as empresas.

Em termos de entes federados, os estados empreendem iniciativas visando criar seus próprios sistemas de avaliação externa, com objetivos que se aproximam do modelo utilizado pela União. Nas palavras de Dias-Sobrinho (2004, p. 708):

[...] com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno ficou conhecido como “Estado Avaliador”, [...] caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade.

No Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, o sistema de avaliação próprio foi adotado a partir de 2012 e é denominado Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP), um sistema próprio de avaliação que tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado.

A aplicação no Estado do Paraná, ocorre anualmente em três etapas, a sua terceira edição, ocorreu entre os dias 28/10/2019 e 08/11/2019. No que tange a esse processo, Bonamimo e Bressa (2004, p. 76-77):

Nas avaliações estaduais há maior proximidade e possibilidades de interação entre as equipes de especialistas e professores das escolas examinadas; isso dá oportunidade para se refletir, nas provas, características do ensino praticado cotidianamente no ambiente das salas de aula locais.

Essa avaliação fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e propicia planejar ações educativas eficientes. Em Língua Portuguesa é avaliada a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola. Na disciplina de Matemática, os conceitos são avaliados por meio da metodologia de resolução de problemas. Essa metodologia pode proporcionar ao estudante condições para que pense matematicamente, aplicando conhecimentos matemáticos, também, em situações problemas do cotidiano.

Neste sentido, se pronuncia Freitas (2009, p. 38):

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem completamente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto às da educação.

Segundo o SAEP, a avaliação é um processo fundamental para a administração do ensino e condição para melhoria da educação e da aprendizagem, assim apresenta três objetivos básicos: a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais; o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas.

O MODELO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ESCOLHA

Além dos sistemas de avaliação externa a SEED aposta, a partir do ano de 2019, na expansão do ensino integral, firmando parceria com duas Instituições Privadas o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande que prestam assessoria

pedagógica ao Estado. Todos os profissionais envolvidos com a educação integral realizam capacitações, sejam presenciais ou de forma remota desenvolvidas pelas instituições parceiras.

O Instituto Natura tem como lema, o fortalecimento de pessoas e organizações que fazem parte da área educacional, professores, comunidade escolar, gestores públicos e consultoras de beleza da Natura Cosmético e objetivando investir em Educação, contratou o ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que apresenta o Modelo da Escola da Escolha (fundado em Recife, em 2003), como apoio técnico e pedagógico, que presta assessoria pedagógica a Rede Estadual de Ensino na Educação em Tempo Integral.

A partir do ano de 2020, quinze escolas da rede estadual são exclusivamente de Educação em Tempo Integral (ETI). A iniciativa vem de encontro a meta do Estado, de atingir 60% das matrículas nesta modalidade de ensino até o ano de 2025. Para o ano letivo de 2021 foram selecionadas mais 17 escolas que se encaixam no formato educacional proposto, estas escolas passam a ser denominadas Paraná Integral.

A Educação em Tempo Integral, com assessoria pedagógica do ICE - Instituto de Corresponsabilização pela Educação possui como premissa a Pedagogia da Presença, propondo ao estudante assumir o papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Esta iniciativa da Secretaria de Estado que possibilita ao setor privado adentrar à educação pública nos leva a refletir em como o Estado não tem mais tanta responsabilidade em financiar o desenvolvimento do setor educacional, pois divide essa responsabilidade com outras instâncias, como a sociedade civil, as empresas, as organizações não governamentais, os organismos multilaterais, etc., em nome da qualidade total, um termo bastante utilizado no setor de produção de mercadorias e que para os neoliberais pode ser aplicado a educação, neste sentido nos diz Saviani (2007, p. 438):

[...] a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço. Os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade

e os alunos são os produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.

O modelo denominado “A Escola da Escolha” foi apresentado em dezembro de 2019, na cidade de Curitiba, aos profissionais da rede estadual, envolvidos com as Escolas de Educação em Tempo Integral é oriundo do estado de Pernambuco e tem em sua filosofia, a proposta de propiciar oportunidades e equidade de direitos (segundo a fala do Supervisor e Consultor de Gestão do ICE, Flávio Dalera de Carli), sendo um modelo factível para reproduzido em diferentes contextos, adaptando-se aos interesses do Estado do Paraná.

A equipe do ICE tem como função (segundo o acordo firmado entre as partes), auxiliar a equipe da SEED, gestores e professores na construção de um modelo exequível no Estado do Paraná, denominado Paraná Integral, tendo como referência os Estados que na atualidade é sucesso em Educação Integral, demonstrando em números um crescimento visível e expressivo.

O ICE apresenta as bases conceituais e filosóficas embasadas em John Dewey, que fundamentam os modelos pedagógicos de gestão, bem como suas metodologias, práticas e instrumentos desse modelo denominado a Escola da Escolha. Neste ano de 2019 além do estado do Paraná, os estados de Minas Gerais e Amazonas estão recebendo assessoria do Instituto.

O ciclo de implantação no Estado do Paraná é de três anos, a partir de 2019. O primeiro ano trata da preparação para a implantação, apresentação da metodologia de trabalho, capacitação dos gestores com cursos e visita ao Estado de Pernambuco para conhecer as Escolas que ofertam essa metodologia de trabalho.

No segundo ano acontece a formação continuada com diretores, pedagogos e professores, além do acompanhamento da implantação.

No terceiro ano ocorre a avaliação da implantação e sua replicabilidade. Tendo como lema, fazer para influir, replicar o modelo, transformar em política pública, assegurar qualidade sistemática e continuidade.

Os seis princípios educativos que orientam as práticas e posturas são: Protagonismo, Pedagogia da Presença (pautada nos estudos do professor Antônio Carlos Gomes da Costa), Educação Interdimensional, Experimentação, Ludicidade e

os Quatro Pilares da Educação (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver).

Essa metodologia propõe, uma Matriz Curricular diferenciada e requer um currículo integrado que contemple os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de duas maneiras: nos componentes curriculares como disciplinas e por meio de componentes curriculares eletivos ou não, organizados de forma distinta e disciplinar, construindo um todo.

A proposta de oferta de Ensino em Tempo Integral no Paraná propõe ampliação da jornada escolar diária em turno único de 9 horas/aula diárias, ou seja, 45 horas/aula semanais.

As disciplinas de Empreendedorismo, Estudo Orientado, Pensamento Científico, Práticas Experimentais, Programação e Tecnologia Computacional, Projeto de Vida e Protagonismo são componentes da Matriz Curricular. De acordo com Saviani (2007, p. 427), na ótica neoliberal à escola cabe a tarefa de oferecer aos seus alunos “preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática”.

A partir dos conceitos apregoados por Saviani e observando o direcionamento do currículo ofertado nas escolas com oferta de Educação em Tempo integral, faz-se aqui um questionamento: Está o neoliberalismo imprimindo suas marcas na educação estadual paranaense?

POLÍTICA PÚBLICA E CONFLITO DE INTERESSES

As medidas adotadas pela Secretaria de Estado nos impulsionam a reflexão e a investigação no campo das políticas públicas. Muitos estudiosos historicamente desenvolveram instrumentos de análise que permitem observar a realidade através de um filtro conceitual. Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 12):

[...] estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudança no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas a análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

A partir dessa leitura, é possível realizar uma análise das políticas públicas implementadas no Estado, especialmente da educação integral em tempo integral, que podem estar permeadas pelo contexto de influência e estratégia política, quando os discursos emergem, juntamente com os interesses dos grupos a fim de influenciar na constituição e na definição da política.

O contexto da produção do texto da política pode se apresentar cerceado de discursos materializados linguisticamente e revelar o jogo de interesses de poder dos diversos envolvidos com o processo de formulação do documento que norteará a proposta.

Até chegar ao destino esta política poderá passar por transformações e mudanças porque está sujeita à apropriação de pessoas diversas daquelas que a elaboraram inicialmente.

É de grande relevância rever a essência da Educação Integral, diante das políticas públicas atuais, é necessário lembrar a proposta de seu idealizador e sua luta pela escola pública de qualidade que atendesse aqueles que necessitam oportunidades completas de vida, nas palavras de Teixeira (1977, p. 141):

[...] desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimento a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Anísio Teixeira foi um dos primeiros a pensar em educação integral pública e democrática, que considerava as diversas dimensões que constituem o ser humano. As Escolas Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro (CIEP's), foram práticas educacionais que já se preocupavam com o aumento da carga horária do ensino público com vistas a atender as necessidades da classe trabalhadora. Embasado nos ideais de Anísio Teixeira sobre a Escola de Tempo Integral, Darcy Ribeiro escreve:

[...] para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus Cieps (RIBEIRO *apud* GOMES, 2010, p. 122).

Assim podemos constatar que a Educação Integral não é um novo conceito, e sim um ideal que tem ganhado forças através do tempo, conforme Moll (2012, p. 130):

Cada um, em seu tempo, pensou e propôs, a Escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual. Espaço entretecido pela organização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima, para assegurar acesso, permanência e aprendizagem, considerando-se os desenhos institucionais e curriculares próprios do tempo em que viveram e atuaram na gestão.

Cabe aqui mensurar o ano de 2007 quando foi proposto por sua idealizadora Jaqueline Moll o Programa Mais Educação, a nível federal, para as escolas que apresentavam baixo IDEB, este propunha uma política de educação nacional com promoção de diálogos entre saberes locais e conteúdos escolares, visando aproximar escola e comunidade, fomentar programas de desenvolvimento da saúde, esportes, cultura, direitos humanos e educação ambiental possibilitando o desenvolvimento do ser de forma integral, em suas múltiplas dimensões.

Nas palavras de Moll, responsável pela criação e implementação do Programa Mais Educação (2012, p. 133):

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana.

A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral necessita compreender que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade, em suas múltiplas possibilidades educativas.

Mais uma reflexão se faz nesse momento do texto, a metodologia adotada a partir de 2019 pela SEED garante a continuidade desta política em sua concepção original? Ou seriam as políticas públicas efêmeras, se sobrepondo, uma a uma, de acordo com os interesses de outrem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo referente às políticas educacionais de Educação Integral em Tempo Integral, adotadas no Estado do Paraná, buscou-se possibilitar reflexões e fazer considerações acerca dos diversos instrumentos utilizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), a partir do ano de 2019, no tocante as metodologias de ensino. O objetivo inicial do estudo consistiu em analisar se a política de avaliação educacional adotada no Estado do Paraná reflete influências neoliberais e se o modelo educacional de Pernambuco é o mais indicado para a melhoria da qualidade da educação paranaense.

Quando passamos inevitavelmente a conviver com serviços públicos atrelados as iniciativas privadas, assim como apregoa o neoliberalismo, necessitamos mais do que nunca, aflorarmos nosso senso crítico, para analisarmos essas tendências que devem trazer em seu escopo, compromisso político com a qualidade da educação na escola pública, inclusão, gestão democrática e equidade social.

Este estudo buscou sistematizar alguns elementos para análise e reflexão à luz das políticas públicas, enfatizando o risco de se interpretar a implementação da Escola da Escolha através do Instituto de Corresponsabilização pela Educação (ICE), como mera reprodução de um modelo de Pernambuco, que se for seguido na íntegra, não condiz com a realidade paranaense, fugindo dos princípios norteadores da Educação Integral, que prega em um de seus princípios fundamentais, o trabalho com identidades culturais regionais.

No decorrer do texto também é analisado o processo de avaliações externas, que podem ser interpretadas como estratégias próprias do neoliberalismo, visando padronizar a educação, além de discorrer acerca dos princípios originais da educação integral, enquanto formação integral do ser.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 12-31.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 21.set. 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica**, disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 21.set.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em:. Acesso em: 20 set. 2020.

BONAMIMO, Alicia Catalano; BESSA, Nícia. **O “estado da avaliação” nos Estados**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

DIAS-SOBRINHO, José. **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade**: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção, Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 2, p. 34-42, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2009.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro** (Coleção Educadores – MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

PARANÁ, **Documento Orientador** n.º 01/2019 - DPEB/DEDUC/SEED. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Não é Privilégio**. 4. ed. Edição Nacional. São Paulo. 1977.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS TIC'S COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Jocélia Nunes Antunes¹

Judite Inês Schreiner Gauer²

Marcos Morandi³

RESUMO: Hoje em dia as tecnologias são empregadas para vários fins, até mesmo educacionais. Com o desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação (TIC), ganhou força no Brasil e no mundo a educação a distância (EAD). No Brasil, a lei de diretrizes e base (LDB) considera a EAD uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem como a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação e veiculados pelos diversos meios de comunicação. O objetivo do presente trabalho foi a importância das representações sociais das TIC'S como contribuição na formação acadêmica. A metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter bibliográfico tendo como orientação as abordagens sobre as tecnologias emergentes na educação. Conclui-se que no sistema educacional a expansão da tecnologia ou expansão tecnológica como é conhecida, é de suma importância e indispensável para a evolução do conhecimento, sendo um meio muito importante de divulgação da educação atualmente com todas as novidades, o setor de educação tem uma inter-relação de globalidade possibilita melhora para os estudantes, que tendo visões diferenciadas poderão ter um ganho significativo no conhecimento adquirido, é fundamental modernizar o sistema educacional, para um melhor aproveitamento dos muitos aspectos ligados ao indivíduo.

Palavras-chaves: TICs. Formação Acadêmica. Internet.

¹Licenciatura em Letras e Pedagogia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW), Frederico Westphalen-RS - Brasil. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia da linha Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Professora de Língua Inglesa no Mato Grosso. E-mail: jocelia.123@hotmail.com.

²Licenciatura em Psicologia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW), Frederico Westphalen-RS - Brasil. Empreendedora, Educadora e Psicóloga. E-mail: judite.schreiner@hotmail.com

³Licenciatura Plena em Geografia pela FINAV- Faculdades Integradas de Naviraí - MS Bacharel em Ciências Contábeis pela UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em EAD pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Gestão Escolar pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Tecnologias Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen-RS - Brasil. E-mail: marcosmorand@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A reconfiguração da sociedade nas últimas décadas por meio dos avanços tecnológicos nos processos de produção e de acesso à informação, vem gerando novas demandas na formação educacional dos jovens, principalmente no aspecto da preparação para o uso das novas tecnologias.

A escola não pode estar dissociada do mundo fora de seus muros. Ela deve incorporar o novo para preparar os educandos para o mundo social e do trabalho, como promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. E para integrar-se na sociedade contemporânea a escola deve ser gerida para a inclusão social, cuja principal marca de mudança é a tecnologia (ALLEGRETTI, 2017).

Situa-se a ação do gestor educacional no gerenciamento da implantação de propostas inclusivas por meio do projeto político pedagógico, propondo a mudança de paradigmas da relação ensino aprendizagem tendo a tecnologia como mediadora dessa aprendizagem e atuando como formador de sua equipe pedagógica (IMBERNÓN, 2013).

O interesse do ser humano em desenvolver novas tecnologias, consente ao mesmo, desfrutar de amplos avanços nas mais diferentes áreas. Tais tecnologias estão transformando os meios de fazer negócio, o estilo de trabalhar das pessoas, assim como proporcionando novos recursos ao aprendizado. Diante desses dados pergunta-se, qual a importância das representações sociais das TIC'S como contribuição na formação acadêmica?

O objetivo do presente trabalho foi a importância das representações sociais das TIC'S como contribuição na formação acadêmica.

O desenvolvimento acontece de forma exploratória a fim de proporcionar uma aproximação ao tema, este tipo de pesquisa tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de determinado fenômeno. Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caráter bibliográfico, visto que os recursos tecnológicos são muitos, mas as experiências práticas que poderiam gerar um estudo de caso ainda são poucas.

O estudo bibliográfico é desencadeado a partir da análise das tecnologias emergentes, popularmente conhecidas como Tics, em que são abordadas as origens e os recursos disponíveis na sociedade atual e das quais a escola pode apropriar-se, ao mesmo tempo em que traça um paralelo entre oportunidade e riscos.

Essas reflexões foram referenciadas por estudiosos da educação na contemporaneidade bem como teóricos da implantação da tecnologia na sala de aula como: Allegretti, Fernandes, Imbernón, Munhoz e Vieira entre muitos outros autores facilitadores da compreensão ideológica, metodológica e pedagógica no sentido de ilustrar as hipóteses lançadas neste estudo.

INTEGRANDO TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

O teórico George S. Day, estudioso da Wharton School, define tecnologia como um processo de transformação de um conhecimento básico em uma aplicação prática. A ciência pode ser considerada um conhecimento do quê e a tecnologia um conhecimento do como. Essa concepção é norteadora da proposta desse estudo científico para o ensino na contemporaneidade, transformando o conhecimento teórico em aplicabilidade prática por meio das tecnologias disponíveis, preparando o estudante para o convívio social e o mundo do trabalho (ALLEGRETTI, 2017).

Para ocorrer essa integração entre tecnologia e educação é preciso primeiramente romper com distâncias. Os estudantes de hoje crescem em uma sociedade diferente de seus pais, mas os professores ainda ensinam em uma sala de aula igual à que seus antecessores professores lecionaram. “Com tudo isso, pode-se perceber que os pais já estão preocupados com essa informatização e querem que seus filhos estejam preparados para sua vida profissional e social” (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

Integrar a tecnologia à educação é reconhecer a possibilidade de implantação de uma Cibercultura no contexto escolar, fato comum fora dos muros da escola, onde os alunos acessam diferentes meios tecnológicos e midiáticos. O surgimento das tecnologias digitais gerou o surgimento de novas práticas sociais permeadas pela interação digital, da informação e comunicação rápidas. Como define Vieira (2011, p. 177) “novas possibilidades comunicacionais e de solidariedade surgem em espaços

destituídos da territorialidade geográfica. As relações estão vinculadas à cultura vigente na sociedade da informação”.

A escola pode estimular os alunos por meio da conectividade a desenvolverem projetos de ação social, troca de informações e de culturas com jovens de outros territórios geográficos, tanto nacionais como internacionais, rompendo as fronteiras, estabelecendo novas formas de contato social e de troca de experiências. A ação do gestor educacional é imprescindível no sentido de aproximar os professores das novas tecnologias, promovendo ações de formação contínua e de planejamento de projetos interdisciplinares, cujo interesse pela curiosidade científica esteja evidenciado e superando o distanciamento gerado pelo desconhecimento.

Levando em consideração a forma de vida e o ritmo de cada indivíduo, e de que forma exerce socialmente suas possibilidades de aprendizagem em relação às tecnologias de ponta, reflito que isso é um passo importante, e que tal passo age de forma direta na absorção do conhecimento e na educação que é transmitida, pois as pessoas tendem usar formas tecnológicas avançadas como a internet que é conseguido por meio de computadores na aquisição do conhecimento, e também se pode usar a televisão como fonte de apropriação do conhecimento, estes meios são em disparado uma forma melhorada de apropriação do conhecimento, pois estes veículos transmissores de educação se implicam de forma visual e audível na aquisição do conhecimento (ALLEGRETTI, 2017).

Estas formas independem da interação direta de outro indivíduo, que na maioria dos casos se torna um pouco cansativa, levando em consideração as aulas presenciais, contudo existe a interação indireta, pois todos os processos de mídia são produzidos por terceiros, como os vídeos, onde as aulas são gravadas e posteriormente arquivadas em sites e podendo ser vista a qualquer momento pela internet, no caso da televisão, temos aulas ao vivo via satélite, mais que podem ser assistidas ou não em acordo com os desejos dos estudantes se diferenciando assim de uma aula presencial onde o estudante tem uma obrigação estudantil e moral em respeitar o docente que lhe transmite as aulas, não podendo assim se ausentar.

Devido à forma de vida e o ritmo diferente de aprendizagem, pode-se dizer que estamos num mundo cercado de tecnologias e conhecimentos, voltados para a

educação e tudo isso está ao alcance da maioria, desde os primeiros dias de nossas vidas estamos prontos para aprender, estamos cercados por conhecimentos, precisamos aprender, interagir e sobreviver em nossa sociedade, aprender a falar, a escrever e a interpretar, pois é princípios básicos para se ter o sucesso social (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

Em toda nossa história existe uma grande quantidade de conhecimentos a serem entendidos, seriam eles de qual maneira repassada, o ser humano passa a ter uma visão mais ampla e segura de uma sociedade em ritmos cada vez mais acelerados de mudanças, aprende a se socializar, a buscar seu conhecimento, inventar e criar novas maneiras de aprender e ensinar, mais entende que mesmo assim, crianças, jovens e adultos enfrentam problemas na busca do aprendizado, esbarram em deficiências pessoais, sociais e psicológicas, que não lhes permitem aprender e isso atinge qualquer faixa etária.

O aprender pode ser coletivo, mais existem alguns que sentem a necessidade de aprender, mais se sentem constrangidos em compartilhar espaços e, sobretudo em defrontar o que se tem aprendido, para estes as tecnologias usadas na educação representam armas importantes em suas formações (VIEIRA, 2011).

À própria motivação que se tem em buscar o aprendizado, tanto em sala de aula como também em ambientes externos, fazem com que se reflita sobre a importância dos processos metodológicos em relação ao aprendizado, isso nos faz caminhar em direção das novas tecnologias e na educação *on-line*.

Não há a informática em geral, nem a essência congelada do computador, mas um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto conflituoso e parcialmente indeterminado. Nada está decidido a prior pensando nisso posso concluir que por mais tecnologia que tenha no momento ainda tem muita coisa para ser descoberta, e que a inter-relação comunicação-educação, é que faz o conceito de interatividade e que poderá ser aplicado a qualquer ambiente de ensino-aprendizagem num sistema de cooperação, para a divulgação e aquisição do conhecimento (ALLEGRETTI, 2017).

PROGRAMAS E PROJETOS DE TECNOLOGIA NA ESCOLA

O principal programa de inclusão digital implantado por um órgão público é o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO), do governo federal em parceria com os estados, prevê a dotação das escolas de computadores, softwares e a formação contínua dos professores para a tecnologia (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

O programa foi criado pela portaria no. 522, de 9 de abril de 1997, do Ministério da Educação (MEC). De acordo com informações do site do MEC, o programa visa promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. O objetivo é introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas buscando a preparação dos jovens para a sua inserção no mercado de trabalho (ALLEGRETTI, 2017).

Segundo informação do MEC, o programa está dividido em três etapas. A primeira é a dotação das escolas com trinta computadores de acesso aos alunos e um servidor. A segunda etapa se constitui de fornecimento de softwares livres para incrementar o processo ensino-aprendizagem, por fim está o programa de capacitação dos educadores para operar as ferramentas tecnológicas (VIEIRA, 2011).

A iniciativa privada também vem estruturando recursos tecnológicos para implantação nas escolas privadas e públicas, um exemplo é o *Lego Zoom*, que inicialmente foi adotado em escolas particulares, mas atualmente tem sido implantado em sistemas públicos como a Secretaria de Educação de Santa Catarina, e na rede do Sistema Sesi de Ensino (MOORE; KEARSLEY, 2010).

O *Lego Zoom* foi desenvolvido em parceria do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) o mais respeitado do mundo em tecnologia, e possui atividades preparadas para crianças desde os seis anos de idade até a universidade. No desenvolvimento das atividades são formadas equipes com funções determinadas para cada aluno. Um é o relator, outro o chefe de equipe, um aluno se responsabiliza pela montagem e o outro pela organização do material antes das atividades se realizarem e conferência das peças depois da finalização (FERNANDES, 2011).

O governo do Estado de São Paulo implantou o programa *Acessa Escola*, por meio do qual dotou as escolas com salas de informática, com recursos do ProInfo e,

capacita alunos do Ensino Médio da própria escola para serem monitores que auxiliam os professores na pesquisa e organização de aulas como no desenvolvimento delas (FERNANDES, 2011).

Estas ações que envolvem a tecnologia demandam organização de tempo, otimização dos recursos, avaliação dos resultados e proposta pedagógica, para que não caia na mesmice da pesquisa de informações sem profundidade, ou que o computador se torne uma máquina de escrever sofisticada.

Nesse sentido, a reflexão e avaliação do gerenciamento dos projetos pedagógicos envolvendo a tecnologia devem ser uma constante, e o gestor educacional é o elemento responsável pela boa condução dessas propostas, tanto na implantação como na avaliação.

O material didático é um fator mediador e decisório na qualidade de um curso a distância, pois define os níveis dos conteúdos e os aspectos didáticos a serem trabalhados, assim como a sua plataforma metodológica, a abordagem pedagógica do material a ser utilizado pelos estudantes e a avaliação da aprendizagem, são aspectos de suma importância nos processos de ensino-aprendizagem sejam na modalidade presencial ou na modalidade à distância (ALLEGRETTI, 2017).

Como todas estas tecnologias pedagógicas e competências são formas mediadoras do conhecimento o trabalho do professor que é realizado principalmente por meio dos recursos de comunicação síncronos, como o chat e assíncronos, como, por exemplo, o correio eletrônico e o fórum de discussão, interagem de forma clara no processo de construção do conhecimento e no domínio das metodologias a serem utilizadas, aliados ao uso adequado destes recursos, pode se promover um processo de aprendizagem dinâmico a partir da reflexão conjunta sobre o mundo real e da análise de experiências com os estudantes e entender a educação por diversas perspectivas, buscando desenvolver conceitos em profundidade e possibilitando que os estudantes adquiram capacidade de interação com a tutoria neste processo.

Pode-se dizer que para o professor que competências inovadoras na sociedade e no conhecimento, são as competências interculturais e as competências tecnológicas; a tecnológica está relacionada à inserção dos estudantes de diversas culturas em equipes de trabalho; a intercultural está relacionada à construção de um

novo estilo de saber, conviver e atuar na formação universitária intercultural, que se utiliza de práticas de complementaridade (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

A interculturalidade para a formação de professores consiste em gerar práticas interculturais criativas para a construção do discurso entre culturas, que requer a situação interativa e a síntese superadora de valores, concepções e práticas transformadoras que implicam todas as culturas em um processo de solidariedade e igualdade responsável, sempre mediando e servindo para a mediação.

Nas novas linguagens interativas e o consumo das novas tecnologias de comunicação, em especial da Internet e a televisão é uma realidade inquietante, não só pela quantidade de tempo que diariamente são dedicados a estes meios pelos diversos setores da sociedade, mas também, pelos valores das mensagens transmitidas (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Hoje em dia, praticamente tudo é visto pela tela da televisão ou pela tela do computador. Assim, é necessário que a instituição escolar esteja preparada para educar com, e para os meios atuais. A educação terá de formar pessoas que irão enfrentar um mundo diferente, o digital, conseqüentemente terá que fazer com que estas pessoas sejam competentes na utilização e manejo destas tecnologias.

A primeira citação oficial sobre ensino a distância em nosso país, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Apesar de citada, a regulamentação foi postergada, o que gerou brechas para algumas iniciativas desenvolvidas de forma incorreta, elevadas taxas de evasão e fechamento de cursos efetuados pelas comissões de especialistas da Secretaria da Educação a Distância e pelo Ministério da Educação (SEED) (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

Nove anos se passaram e após diversas discussões, foi publicado, em 20 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5622, que regulamenta o artigo 8º da Lei 9.394/1996 estabelecendo condições mais claras para a autorização de instituições que pretendem oferecer cursos na modalidade Ead, nas áreas de regulamentação de ensino Nacional: ensino infantil, fundamental, ensino médio, Ensino de Jovens e adultos (EJA), ensino técnico, cursos de graduação em nível bacharelado e

licenciatura, nível tecnológico e cursos pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (ALLEGRETTI, 2017).

O Decreto ° 5.622/2005, que regulamenta o ensino a distância em nosso país coloca o seguinte:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 01).

Os critérios de avaliação para os cursos podem sofrer alterações de uma instituição para outra, o ideal é que estas tenham métodos uniformes de avaliação a todos os cursos oferecidos, sem desrespeitar o Art. 7 do Decreto 2494/98 já citado anteriormente.

A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Estudos comprovam que o emprego das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) como ferramenta, traz um grande apoio para a prática escolar em qualquer nível de ensino. Essa utilização proporciona várias probabilidades que poderão ser concretizadas segundo certo tipo de conhecimento de educação ao longo de qualquer atividade escolar. Os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm evoluído e se diversificado em passo acelerado. Eles estão inseridos na vida cotidiana de todos os cidadãos e que não podem ser ignorados ou desprezados (GALVÃO FILHO, 2019).

Mesmo que seja possível ensinar e aprender sem o auxílio dos computadores, as escolas têm investido cada vez nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Pela enorme influência que essas novas tecnologias, de maneira especial a computação, têm exercido presentemente na educação é que tornar-se imprescindível uma cogitação sobre a concepção de aprendizagem que deverá ser a utilização dessa tecnologia na prática educativa (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

As novas tecnologias acarretaram grande impacto sobre a Educação desenvolvida atualmente, instituindo novas formas de aprendizado, dispersão do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno. A revolução trazida pela rede mundial admite que a informação gerada em qualquer lugar esteja disponível rapidamente. A globalização do conhecimento e a agilidade da informação são proveitos que não se pode medir para a humanidade.

Em nossos colégios, isto não poderia ser diferente. Deixa-se as pesadas enciclopédias de lado e troca-se seu uso pelas enciclopédias digitalizadas e pela consulta a portais acadêmicos virtuais. Incide-se a utilizar sistemas eletrônicos e exposições coloridas para tornar as palestras mais atrativas e, muitas vezes, deixa-se de lado a tradicional lousa e giz (GUAREZI; MATTOS, 2009).

Muitos trabalhos passaram a ser auxiliados pelas informações dispostas na rede mundial e, com isso, originaram benfeitorias e riscos, alterando as clássicas formas de aprender e de ensinar. O choque das Novas Tecnologias tem acirrado alterações na Educação, que não tarda a incorporar os últimos recursos tecnológicos direcionados ao setor. Assim sendo, a consistência de novas mídias como televisão e Internet não é mais novidade estranha à sala de aula. Pelo contrário, coopera para a concepção de novas táticas de ensino, aprendizagem e auto capacitação (GALVÃO FILHO, 2019).

A sociedade se modificou muito nas últimas décadas graças a revolução tecnológica e científica. Assim a educação não tem apenas que adaptar às novas obrigações dessa sociedade do conhecimento como, sobretudo, tem que assumir um papel de ponta nesse processo. Os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm se adiantado e se diversificado rapidamente. Diante da dúvida sobre as mudanças, as transformações, os questionamentos sobre que educação precisamos? Como desenvolvê-la? Entre outros, as instituições de ensino, sejam básicas ou superiores, em específico, aquelas de iniciativa privada, vem sendo questionadas e confrontadas com imperativos do uso das novas tecnologias (GUAREZI; MATTOS, 2009).

A tecnologia da informática progrediu rapidamente e o computador e seus periféricos, além do correio e do telégrafo, passaram a agregar todas as tecnologias

da escrita, de áudio e vídeo já implantados na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone e fax (MOORE; KEARSLEY, 2010).

O uso pedagógico da internet está se tornando cada vez mais atual em escolas das redes pública e privada. Tal tecnologia, ainda que nova, proporciona novas formas de obtenção de conhecimento de maneira extensa, rápida e objetiva, sem desconsiderar outras formas de conhecimento como jornais, revistas, rádio e televisão. Assim sendo, essa tecnologia precisa ser efetuada com cuidado e atenção, não necessitando ser considerada como uma maneira de “maquiar” as suas aulas, mas é preciso ter como foco o desenvolver de tais habilidades e competências que serão úteis para os alunos em qualquer fase de suas vidas.

Provavelmente as instituições de ensino continuarão durante muito tempo necessitando da sala de aula, do quadro negro e dos cadernos. Mas as variações tecnológicas terão um impacto cada vez mais atenuante na educação escolar e na vida cotidiana (GALVÃO FILHO, 2019).

Muitas pessoas ainda interrogam o uso de computadores como ferramenta imprescindível na educação. A Informática justaposta à educação não deve estar associada a um modismo ou à obrigação de se estar atualizado com as novidades tecnológicas. Utilizando-se de um olhar crítico, pode-se apreender que hoje não se pode sair de casa quando não se está de posse de ao menos uma pequena porcentagem de algo tecnológico, e na educação não é diferente. Algumas escolas seguem métodos para adaptar em sua grade aulas de educação informatizada enquanto outras contrastam (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Alguns educadores já utilizam os computadores e a Internet em suas aulas, enquanto muitos ainda resistem, quer seja por comodismo ou receio. No caso do comodismo, o professor herda de seus professores aquela aula giz-lousa e não apresentam nenhuma vontade de mudar. Muitos reclamam que os alunos não prestam atenção, mas nada fazem para reterem essa atenção, não tomam nenhuma iniciativa para tornarem suas aulas mais interessantes e atrativas para os alunos (GUAREZI; MATTOS, 2009).

Com relação ao temor, há variantes. Uma parte tem medo que os alunos alcancem mais conhecimento sobre informática que eles, e não aceitam isso, o que poderia ser revertido para uma aprendizagem e incitação ao aluno. Nesta conjuntura, o aluno se sentiria estimulado, primeiro por estar utilizando o computador e por outro lado, por auxiliar o docente a entender de informática. Outro tipo de medo se refere aos alunos causarem algum dano aos equipamentos, pois a conservação, em muitos casos, não será disponível pelo fato do governo não enviar verbas – no caso das escolas públicas (VIEIRA, 2011).

Em contrassenso, há aqueles docentes que acreditam que a informatização de seus alunos ajustará uma melhor habilitação no exercício, pois o torna mais estimulante, e este estímulo acarreta interesse e iniciativa desses alunos em aprender. Além disso, a informática nas aulas pode conter digitalmente muitos alunos que não tem recursos financeiros e por isso não possuem um computador em casa ou em outro local (MUNHOZ, 2011).

A informática em sala pode tornar a aula mais diversificada, dinâmica, a qual deverá determinar e conduzir o aluno a descobertas dependendo da forma trabalhada pelo próprio professor, o qual deverá abranger do meio tecnológico por meio de capacitações. As aulas ditas clássicas, onde o professor utilizava apenas um livro, giz e apagador, estão deixando de ser um recurso excepcional. A tecnologia, neste contexto, transforma-se em um item renovador dos meios de comunicação social no processo ensino-aprendizagem (VIEIRA, 2011).

Vieira (2011) assevera que a inserção dos computadores na educação advém ao mesmo tempo em que a necessidade de se readaptar nas opiniões escolares e ao papel do professor. Contudo, no Brasil, a taxa do emprego da informática em aulas de aulas de escolas públicas ainda é muito baixa, algo em torno de 8%. Determinadas lideranças estaduais têm abastecido às escolas com recursos tecnológicos, como computadores e acesso à Internet. Todavia, a resistência à utilização desses recursos nas aulas é maior ainda que a sua utilização.

Conforme reportagem da Vieira (2011) uma pesquisa realizada em 400 escolas públicas em 13 capitais brasileiras mostra que o tradicional problema de falta de infraestrutura está sendo superado pela falta de preparo para lidar com as novas

tecnologias. Averiguou-se que a falta de treino dos professores para aproveitarem esta tecnologia é o principal fator. Além disso, alega-se que entre as instituições de ensino pesquisadas, 98% têm computador e 83% acesso à Internet. Entretanto em poucas escolas os equipamentos são utilizados na melhoria da aprendizagem.

A observação também mostra que, entre os professores entrevistados, 74% diz que foi pouco ou nada preparado para utilizar o computador como instrumento pedagógico durante a sua formação. E mais da metade não compartilhou de nenhum tipo de curso de atualização em tecnologias no último ano. Logo, seria imprescindível que os professores dominem não só o uso de ferramentas tecnológicas, mas consigam utilizá-las na difusão de conteúdos de forma a determinar o aprendizado (GALVÃO FILHO, 2019).

A maior parte das escolas atualmente providencia a seus alunos acesso à tecnologia digital, pois possuem computadores, softwares e acesso à Internet. O primeiro componente da Inclusão Digital estando, portanto, atendido nelas (embora o tempo de acesso à tecnologia pelos alunos seja terrivelmente restringido pela razão número de alunos / número de máquinas disponíveis, que precisa abertamente ser melhorada, isto é, diminuída) (MUNHOZ, 2011).

Para crianças e adolescentes não é necessário dar muita ênfase ao segundo elemento da Inclusão Digital, a capacitação no manejo técnico da tecnologia, pois eles possuem notória facilidade para instruir-se a manejar a tecnologia sem obrigação de ensino formal, sendo, portanto, possível aplicar a atenção no terceiro componente, muito mais importante. Portanto, a utilização da informática nas aulas, além de fazer da aula uma atividade mais interessante para o aluno, estimula o processo de aprendizagem e gera, em vários casos, a inclusão digital de muitos indivíduos.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO EDUCADOR NO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

A função do professor vem passando por mudanças significativas e ao mesmo tempo estão sendo anexas a novas exigências à sua função, como comprometimento e dedicação para exceder barreiras técnicas e para assimilar uma série de informações. Perante as novas tecnologias, o professor também passa a ser aluno,

tornando-se necessário que ele aprenda a utilizá-la para assim, poder fazer uso com seus alunos (IMBERNÓN, 2013).

Na realidade, observa-se que o professor deva “aprender a aprender” concomitantemente com seus alunos, passando a ser mais um membro da equipe de ensino-aprendizagem lado a lado com seus alunos, cedendo de certa autoridade para melhorar a relação entre professor e aluno. Igualmente, como há consentimento desse novo estilo de trabalhar suas aulas, há educadores que rejeitam e não aceitam a utilização dessa tecnologia.

Isso se dá por pretextos como, por exemplo, a falta de experiência com o manejo das técnicas da informática básica, falta de conhecimento sobre como aplicar uma nova forma de aprendizagem empregando a tecnologia e também como implantar na escola a conceito de se trabalhar de maneira distinta do modelo tradicional existente, entre outros. O educador não será suprido pelo computador, mas o professor que não conseguir acompanhar as convergências tecnológicas, este sim terá de ser substituído por outro (MUNHOZ, 2011).

A inserção do professor no meio digital requer, portanto, o seu exercício, uma formação básica sobre o funcionamento do computador, Internet e diversos outros aplicativos, que lhe seja indicado como poder aplicar a tecnologia em sala para aprimorar a aprendizagem e motivar o aluno, que sejam quebrados obstáculos, receios, medos, preocupações em relação ao uso do computador, desmistificando informações como a de que o professor será trocado pela máquina, do uso indistinto e inescrupuloso do computador, para que não sejam citados os padrões de passividade intelectual e a compreensão de que a “Escola do Futuro!” Não é tecnologia de ponta dentro da sala de aula, mas sim a capacitação da criança para que ela possa viver o futuro. “Usar a tecnologia para beneficiar a educação é saber utilizá-la como suporte auxiliar na busca da qualidade do processo educacional” (IMBERNÓN, 2013, p. 90).

O DESAFIO DE ENSINAR COM AS TECNOLOGIAS

Ao falar de tecnologias, deve-se antes discorrer de educação, ou seja, do grande desafio de doutrinar usando a tecnologia. Há um grande equívoco, com os

termos tecnologias da educação e tecnologia na educação. Vamos ao primeiro ponto do que seja tecnologia da educação. As tecnologias da educação representam todas as ações pedagógicas e didáticas usadas para tornar o procedimento de ensino e aprendizagem bem atraentes, já as tecnologias na educação, representam o uso de equipamentos eletrônicos, computacionais, audiovisuais, sonorização etc. que necessita usar para tornar as aulas mais atrativas, mais ativas, mais prazerosas, e claras com um poder de assimilação bem superior (MUNHOZ, 2011).

Neste início de século XXI vivenciamos a maior quebra de modelos da comunicação mundial, em que as tecnologias tomaram papel substancial, tornando o mundo um tipo de aldeia global. Com esta revolução, a aldeia global necessita de uma educação sem fronteiras. Já possui uma comunicação sem fronteiras, contudo, as nossas escolas ainda oferecem uma educação com muitas fronteiras, com muitos pré-conceitos, com muito tradicionalismo etc. As tecnologias na educação são imprescindíveis instrumentos para que pudesse ter aulas instigantes e com extraordinários resultados de ensino e aprendizagem, visando a formar o cidadão competidor para esta era globalizada e de comunicação instantânea (IMBERNÓN, 2013).

Os professores precisam estar abertos a mudanças para facilitar a aprendizagem, assim conquistando a atenção dos alunos. Necessita-se possuir a noção de que revogando essas tecnologias, estar-se acrescentando a nossa queda. Conquanto exista uma grande quantidade de escolas públicas sem materiais tecnológicos adequados, a educação vem passando por mudanças que estão substituição as enciclopédias por livros on-line, a troca do quadro negro pela tela do computador, o giz pelo mouse, que tendem evolucionar muito mais com o passar do tempo. Visando os feitos observados, nos resta esperar que o governo não apenas faça promessas, mas que adapte todos os ambientes escolares, com a técnica educacional, e que professores e alunos consigam aproveitar a oportunidade.

O ENSINO EAD NO BRASIL

A organização e o funcionamento de modalidades de ensino a distância, consistem e uma série de elementos que unidos formam o sistema educacional de um

EAD. Deve-se levar em conta que cada instituição possui seu modelo de funcionamento e distribuição de conhecimento e avaliação de aprendizagem, porém pode-se destacar alguns elementos genéricos e básicos comuns entre os diversos sistemas encontrados no mercado atual (LOPES; FARIA, 2013).

O Coordenador de Aprendizagem Responsável por mediar o processo de desenvolvimento do curso, tem como obrigação o auxílio direto no processo de aprendizagem dos estudantes, estimulando-os a realizarem as atividades propostas, interagindo e sanando possíveis questionamentos sobre o conteúdo aplicado, dando todo o suporte necessário para a disseminação do conhecimento proposto pelo curso (LOPES; FARIA, 2013).

Questionamentos levantados pelos estudantes deverão ser compartilhadas entre os participantes no ambiente próprio para este aprendizado on-line, para isso é necessário que o coordenador de aprendizagem tenha um relacionamento constante com o orientador de ambiente para as dúvidas sejam trabalhadas e divulgadas em locais de acesso comum como por exemplo mural virtual ou Perguntas frequentes (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2010) o coordenador de aprendizagem é incumbido de realizar a avaliação do estudante de acordo com seu planejamento. Os critérios para contabilização da nota de um participante podem incluir: participação efetiva em áreas comuns aos participantes como Chats e Fórum, tempo de permanência do estudante no ambiente virtual, registrado e calculado pelo sistema da instituição, documentos e atividades carregados pelo estudante no ambiente e corrigidos pelo coordenador de aprendizagem e testes aplicados no ambiente virtual.

O Orientador de Ambiente está ligado diretamente à tecnologia do portal que gere o andamento do curso, no caso o sistema EAD da instituição, tem como função auxiliar os estudantes em suas atividades dentro do ambiente virtual, prestando suporte necessários para sanar dúvidas quanto à navegação e manipulação dos elementos tecnológicos dentro do sistema.

Geralmente especialista em computação, irá solucionar problemas dos alunos e dos coordenadores de ambiente, que estejam relacionados as ferramentas do portal,

como problemas de acesso, impressão de documentos, recebimento e envio de e-mails, tudo que diga respeito a gestão de tecnologia fica a seu cargo (MUNHOZ, 2011).

As ferramentas de Coordenação são responsáveis pela dinâmica do curso, e são utilizadas pelo coordenador de aprendizagem para disponibilizar o material didático e elementos de apoio das atividades aos seus estudantes. São representadas por diversas ferramentas que compõem os ambientes virtuais de aprendizagem. Comumente denominadas pelas funcionalidades que são atribuídas, estas oferecem os recursos necessários para informar, avaliar e orientar o desenvolvimento do curso (FERNANDES, 2011).

As ferramentas de organização do curso ou coordenação do processo são responsáveis pela informação estrutural do curso, estas ferramentas levam ao estudante dados importantes para a realização, acompanhamento e entendimento pleno das propostas de estudo e avaliação necessárias para a conclusão do processo.

Apresentada de maneira pedagógica, estas ferramentas permitem ao estudante inteirar-se dos métodos de ensino e avaliações que a serem utilizados no decorrer do processo de aprendizagem. O Estudante através destas ferramentas pode acompanhar a agenda, bem como todos os prazos e datas previamente definidas de seu curso, visualizando todo o processo de ensino proposto, estando ciente dos módulos a serem cursados e de suas das atividades obrigatórias para as conclusões das etapas do ambiente virtual de aprendizagem (MUNHOZ, 2011).

As ferramentas de apoio do professor ou de coordenação Pedagógica são essenciais para a disseminação do conhecimento através desta modalidade de ensino a distância, através destas ferramentas o Orientador de conhecimento disponibiliza aos seus estudantes os materiais necessários para o estudo, por este meio são carregados no ambiente virtual os materiais de apoio e leituras para compreensão do conteúdo programático e disseminação do conhecimento, questionamentos frequentes sobre os temas abordados e demais matérias pedagógicas (FERNANDES, 2011).

As ferramentas de Comunicação têm o papel de proporcionar a comunicação entre todos os usuários envolvidos no ambiente de aprendizagem virtual, estas

ferramentas possibilitam a troca de experiências e promovem disseminação de opiniões através do ambiente. Pode se ressaltar os fóruns de discussão que é comumente utilizado pelos estudantes para troca de experiências, materiais úteis para resolução de atividades e debates sobre temas relacionados as disciplinas estudadas, atividades estas que podem ser acompanhadas pelo Orientador (IMBERNÓN, 2013).

Presente neste ambiente também ferramentas de comunicação direta entre os estudantes e professores desta plataforma, salas de bate papo coletivas e individuais, permitem a comunicação e estreitamento do contato entre os usuários, possibilitando um contato em tempo real (MOORE; KEARSLEY, 2010).

As ferramentas de produção dos alunos ou Cooperação é o espaço para publicação e organização dos documentos produzidos pelos estudantes, o usuário pode divulgar suas matérias profissionais para todo o ambiente virtual e para os demais usuários de seu curso, incluindo os orientadores, nesta ferramenta o usuário tem a possibilidade de inserção de dados profissionais criando assim um perfil dos participantes. O recurso grupos permite uma organização dos alunos oferecendo-os um espaço comum para publicações de materiais e Portfólio do grupo (MUNHOZ, 2011).

As ferramentas de Administração são ferramentas que possibilitam o orientador gerenciar o ambiente de aprendizagem, mantendo o controle dos dados dos cursos em desenvolvimento, dos alunos matriculados, e dos coordenadores de aprendizagem (LOPES; FARIA, 2013).

O gerenciamento do curso possibilita ao coordenador e ao tutor fazer a administração do curso, gerenciando informações referentes ao curso, inscrições, cronograma de aulas, ferramentas tecnológicas e publicações disponíveis no ambiente virtual (LOPES; FARIA, 2013).

Gerenciamento de alunos é através desta ferramenta o tutor, recebe dados relacionados ao andamento do curso de cada estudante, seus controles de acesso, frequências semanais e mensais no ambiente virtual, além de estatísticas sobre suas ações dentro do portal, como publicações, avaliações pendentes e participações em fórum (MUNHOZ, 2011).

As ferramentas de apoio à autoria são ferramentas essenciais para o andamento do conteúdo programático do curso em à distância, através delas os tutores podem transferir todo o material didático referente as disciplinas abortadas no plano de curso, compartilhar documentos, links, vídeo e outros materiais que possam servir de apoio no aprendizado do aluno (IMBERNÓN, 2013).

A plataformas AVA atualmente estão presentes no mercado atual diversas possibilidades de criação de ambientes virtuais, existem as plataformas criadas por empresas especialistas neste tipo de tecnologia, porém pode-se encontrar sites que oferecem este tipo de serviço disponibilizando seus ambientes, ou em até mesmo em alguns casos disponibilizando o código fonte de sua tecnologia. Algumas instituições optam pela criação de plataformas personalizadas para seus cursos que atendam às necessidades destes (GUAREZI, 2009).

CONCLUSÃO

A sociedade contemporânea vem se estabelecendo por meio da implantação das novas tecnologias. Nos dias de hoje todos os processos da vida humana são tecnológicos, desde a retirada de um cafezinho até as cirurgias à longa distância têm elementos de robótica, mecatrônica ou comunicação via Internet.

A telefonia celular permite que o processo comunicativo e o acesso à informação possam ocorrer de qualquer lugar do mundo por meio de satélites. A manipulação da opinião da população pelos meios de comunicação ou dos governos ditatoriais fica cada vez mais difícil, visto que os próprios cidadãos com seus celulares e *smartphones* tornaram-se testemunhas oculares da história.

Pode-se entender nas leituras realizadas, que hoje a educação a distância tem crescido significativamente na sua oferta, e nas avaliações a nível nacional, o desempenho dos alunos tem surpreendido de forma positiva, porém necessita-se buscar mecanismos que diminuam a evasão, que acontece em um número significativo, existem alguns pontos que merecem um olhar mais profundo, na educação à distância e na sua prática efetiva, a falta de continuidade dos projetos, aplicação parcial do sistema, falta de formação específica dos docentes, altos índices de evasão nos cursos iniciais, materiais didáticos impróprios à continuidade, os

currículos extremamente rígidos em seus conteúdos e nas formas de avaliação, e ainda na pouca comunicação entre os participantes dos cursos, embora as novas tecnologias propiciem isso de forma efetiva.

A partir destes pontos fica a proposta de buscar uma maior reflexão nestes aspectos e uma melhoria significativa. No sistema educacional o desenvolvimento da tecnologia, é de suma importância e imprescindível para a progresso do conhecimento, sendo um meio muito importante de exposição da educação, que também age como um agente de interação entre o indivíduo e o meio social moderno, pois ultimamente com todas as inovações, o setor de educação tem uma inter-relação de globalidade, que levarão o indivíduo a entender os conteúdos e possibilitando assim entender os próprios indivíduos, este fator, se usado de forma adequada, ajuda nos estudos em grupo, pois permite uma melhora para os estudantes, que tendo visões distintas poderão ter um rendimento significativo no conhecimento adquirido, é fundamental modernizar o sistema educacional, para um melhor emprego dos muitos aspectos ligados ao indivíduo.

O trabalho do professor tem um papel determinante na formação do estudante, pois é função deste profissional da educação planejar, orientar e acompanhar a evolução do mesmo, além de incentivá-lo e motivá-lo a estar sempre em busca de conhecimento e o estudo EAD facilita e aumenta o número de estudantes de nível superior, devido muitos alunos morarem distantes ou o curso que ele quer não ser próximo à sua residência.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRETTI, S. M. **Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura**. 2017. 132 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Diário Oficial da União 19 de dezembro de 2005.
- FERNANDES, J. O. **Os objetos de aprendizagem utilizados como apoio tecnológico para a educação**. 2011. 64 p. Tese (Mestrado em Pedagogia). - Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga. Taquaritinga, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas.** 2019. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GUAREZI, R. C. M; MATTOS, M. M. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: Editora IbpeX, 2009.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013.

LOPES, L. F; FARIA, A. A. **O que e o quem da EaD.** Curitiba: IbpeX, 2013.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

MUNHOZ, A. S. **O Estudo em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Um Guia Prático.** Curitiba: IbpeX, 2011.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** 2011. 123 f. Tese (Mestrado em Pedagogia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Formoso, 2011.

AS TECNOLOGIAS E A SUA CAPACIDADE SOCIAL E EMANCIPATÓRIA: AS REDES SOCIAIS COMO INSTRUMENTOS DEMOCRÁTICOS E CONTRA HEGEMÔNICOS

Carlos Eduardo Krüger¹

RESUMO: Neste estudo, buscou-se conhecer as tecnologias e a sua capacidade social e emancipatória com foco para as redes sociais como instrumentos democráticos e contra hegemônicos. Para tanto, optou-se por verificar a legislação que estabelece o direito à comunicação e a garantia do acesso à informação. Na sequência, analisou-se o aspecto do sistema econômico capitalista e o monopólio sobre as mídias tradicionais. Por fim, verificou-se a ascensão das novas tecnologias de comunicação e informação como elementos integradores da sociedade. As redes sociais foram identificadas como alheias ao controle midiático hegemônico e propulsoras da emancipação social, inclusive em tempos de pandemia da Covid19. Utilizou-se metodologia do tipo teórica, com revisão bibliográfica através de resumos e fichamentos sobre doutrina e legislação. O método de abordagem presente é o hipotético-dedutivo e o procedimento é o monográfico, vinculando-se às bases do materialismo histórico. A natureza qualitativa da abordagem deve-se ao fato de buscar reflexões jurídicas, sociológicas e filosóficas relativas ao tema.

Palavras-chave: Cidadania; Democracia; Mídias Tradicionais; Redes sociais; Emancipação.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, se busca tratar das tecnologias e da sua capacidade social e emancipatória. As redes sociais sendo utilizadas como instrumentos democráticos e contra hegemônicos para o exercício da cidadania e o alcance do Estado de bem-estar social.

Sendo assim, é importante verificar a estrutura legal que garante à sociedade o pleno exercício da cidadania, garantindo o acesso à informação e o direito à comunicação. O aspecto humanístico é integrante das garantias fundamentais, visto que permite a constituição de uma sociedade civilizada e coesa em torno dos seus ideais.

¹ Pesquisador do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/RS). Apoiador da Frente Ampla em Defesa da Saúde dos Trabalhadores. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). E-mail: educarlos.kruger@gmail.com

Além disso, a submersão no sistema capitalista é inegável, visto que desperta os interesses econômicos de alguns setores da sociedade em detrimento do bem comum. Nessas circunstâncias, o surgimento dos meios de comunicação e o seu controle merece uma análise criteriosa, especialmente sobre os interesses que podem estar adstritos a esse filtro de informações.

Por fim, o estudo sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (T.I.C.'s) pode demonstrar um efeito contra hegemônico, primando pela união da sociedade e a troca de informações através de métodos de comunicação alheios de qualquer controle, buscando assegurar os direitos fundamentais à toda a sociedade, de modo especial em tempos de pandemia.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é do tipo teórica. Utiliza-se revisão bibliográfica através de resumos e fichamentos sobre doutrina e legislação. O método de abordagem presente é o hipotético-dedutivo e o procedimento é o monográfico, vinculando-se às bases do materialismo histórico. A natureza qualitativa da abordagem deve-se ao fato de buscar reflexões jurídicas, sociológicas e filosóficas relativas ao tema.

RESULTADOS

A COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO EDUCATIVO E CONSTITUTIVO DA CIDADANIA

A capacidade de comunicação não é um privilégio da espécie humana. No entanto, o diálogo realizado sob o mesmo idioma e abrangendo as pluralidades de pensamento indica a construção de um espaço bastante promissor para o estabelecimento de uma nação. O respeito à diversidade e a liberdade de expressão formam um terreno fértil para uma sociedade coesa em busca do bem comum.

Uma sociedade democrática requer a consolidação de direitos e garantias fundamentais para a construção de um caminho próspero e digno, buscando o pleno exercício da cidadania. Composto o Estado Democrático de Direito, a cidadania está elencada dentre os Princípios Fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil, notadamente acompanhada pela soberania, pela dignidade da pessoa

humana e por outros fundamentos, igualmente importantes. Estes aportes basilares estão reunidos no artigo 1º, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Adentrando-se na esfera da liberdade de comunicação, o artigo 5º da referida Carta Maior, em seus incisos IV e IX, estabelece o direito à livre manifestação de pensamento e a livre expressão de atividade de comunicação, respectivamente. Quanto à garantia ao acesso à informação, este tem respaldo constitucional no inciso XIV do mesmo artigo (BRASIL, 1988). Vê-se, portanto, um arcabouço legislativo erigido sobre as bases da liberdade de expressão e da democracia cidadã.

Por conseguinte, o desenvolvimento de atividades relativas à comunicação dentro da sociedade civilizada é fundamental para que as decisões do poder público sejam em atenção às demandas da população. O diálogo entre ambos os polos prescinde de uma alimentação ininterrupta para que os propósitos da administração pública sejam atingidos, bem como que o Estado cumpra o seu papel de gerir a sociedade e sanar as dificuldades que sejam gradativamente evidenciadas e postas em questão.

No entanto, quando os dilemas sociais não são devidamente trabalhados, ocorre uma falha nessa interação, rompendo com o elo comunicativo. E, caso os desafios para a conquista do bem-estar social afastem os extratos sociais ampliando o fosso das desigualdades, faz-se necessária uma modificação estrutural, na forma de uma metamorfose, através da comunicação, para retomar os princípios constitucionais e buscar a igualdade nos direitos. “Não há metamorfose sem **comunicação: a comunicação sobre a metamorfose é constitutiva da metamorfose.**” (BECK, 2018, p. 166).

Ulrich Beck, por sua vez, expõe o fator essencial que representa a comunicação para a mudança de um cenário de retrocessos. Ou seja, a metamorfose necessita da comunicação, do diálogo e da troca de ideias de forma constante para que venha a tornar-se real. É imprescindível que a sociedade se comunique, conheça as próprias mazelas e busque compreender os rumos civilizatórios que almeja. Desta forma, a comunicação é o instrumento que propicia a vida em sociedade de forma pacífica, dialogada e agregadora na trajetória de atender aos anseios sociais. Beck

também apresenta as diferentes formas de publicidade caracterizam o viés comunicativo em sociedade.

Nesse desafio, a publicidade de progresso consiste em um vetor que “envolve a produção e distribuição de bens, e a concomitante dinâmica social e política de poder e classe e formas democráticas de governo.” (BECK, 2018, p. 171). Esta é uma espécie de publicidade cidadã, desenvolvimentista, pautada pelo diálogo e por lutas sociais necessárias. É um padrão de coexistência democrática entre os níveis e extratos sociais historicamente constituídos.

De modo oposto, Beck aponta para outro tipo de publicidade, a publicidade de efeitos colaterais ou de risco, que “concentra-se nas violações culturalmente percebidas de um progresso organizado no plano nacional que são amplamente ignoradas pelo público convencional.” (BECK, 2018, p. 172). Este segundo tipo de publicidade carrega os efeitos nocivos advindos do sistema capitalista que afetam, única e exclusivamente, aqueles grupos sociais despossuídos e relegados da sociedade.

As elites e as classes intermediárias, notadamente detentoras de posses e imbricadas na estrutura midiática dominante, caracterizam o público convencional, este que ignora boa parte (senão todas) as violações culturais que desenharam cicatrizes na construção do Brasil. A publicidade de risco tem um viés hegemônico, herdado dos tempos da colonização. Naquela época, o seu modo de pensar e viver era imposto, devendo tornar-se a regra, combatendo e eliminando com as diferentes maneiras de viver e com a pluralidade de culturas que existia em prol do pensamento do homem branco.

Os efeitos das violações culturais não foram combatidos, permanecendo e se institucionalizando no Estado brasileiro. Como exemplo, a segregação social, a miséria, o racismo, o aprofundamento das desigualdades sociais, a ineficácia das políticas públicas e o fracasso do dever do Estado em propiciar as mínimas condições de sobrevivência para as populações mais carentes, negligenciando os primados constitucionais da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dentre outros.

AS MÍDIAS TRADICIONAIS E AS RELAÇÕES ESCUSAS COM O PODER POLÍTICO E ECONÔMICO DOMINANTE

As elites da sociedade buscam, a todo custo, métodos e ferramentas para se manter na sua vastidão de privilégios. Isso envolve a participação direta ou indireta na estrutura estatal, através de influências sobre os governos na aplicação dos recursos públicos. Além disso, os estratos sociais mais abastados buscam tirar o foco das carências sociais em face do poder público e direcionar as atenções para situações que beneficiem as classes dominantes.

Com esta perspectiva, a criação de fontes de informação tornou-se propícia por parte das elites. Esta inovação veio a calhar para definir quais assuntos seriam tornados públicos, filtrando os fatos. A comunicação à sociedade seria feita subestimando ou ignorando as carências dos desassistidos e guardando prestígio às elites. “Desde cedo, as elites capitalistas criaram instrumentos de adulteração nos fatos e desinformação permanente com vistas a se manter no poder.” (KRÜGER, 2020, p. 50-51).

Estes instrumentos, de acordo com Krüger, materializam-se consideravelmente sobre as mídias tradicionais. Conforme pontuou anteriormente Beck, é notável a publicidade de efeitos colaterais ou de risco, perpetuando e naturalizando as discrepâncias sociais. Desse modo, o governo “deu concessões de rádio e de televisão a grupos de extrema-direita, agindo, assim, como verdadeiros partidos políticos, manipulando permanentemente a opinião pública em função de seus interesses”. (MAZZEO, 2018, p. 43).

Ocorre, portanto, um verdadeiro conflito de interesses entre as elites e os marginalizados da sociedade, em condições notadamente desiguais. Há uma disputa, de um lado para manter-se na riqueza e, de outro, apenas para sobreviver. “Manipula-se a informação para desorientar o adversário e para criar um cenário irreal. [...] Os meios de comunicação se tornaram o meio mais eficaz para moldar a consciência de uma coletividade [...]” (ZANIN MARTINS; ZANIN MARTINS; VALIM, 2019, p. 52).

O cenário irreal consiste em uma realidade incompleta ou deturpada, onde os fatos que merecem a atenção pública e precisam ser debatidos são negligenciados. Nesse sentido, “a função crítica da imprensa parece difícil de ser exercida quanto

mais os grupos monopolistas são poderosos nos meios de comunicação.” (GUILBERT, 2020, p. 17-18). As mídias tradicionais, portanto, possuem vínculos escusos com o poder político e econômico dominante, repassando à sociedade as informações devidamente manipuladas de tal forma que não venham a lhes afrontar ou desnudar a realidade de suas relações descabidas.

O dever crítico da imprensa, como pontuado por Guilbert, acaba reprimido em função do monopólio da comunicação que se criou pelos grupos dominantes. Este viés antidemocrático das mídias tradicionais busca “[...] calar as vozes que poderiam denunciar os grandes negócios que se montavam, amparados pela cartelização da mídia.” (NASSIF, 2018, p. 111).

A manipulação midiática fica evidenciada cada vez mais, contexto este que conduz o pensamento dominante da sociedade e se impõe de forma totalmente desafetada da vida real. “Um cenário criado por notícias convenientemente editadas [...] para tornar-se compatível com a modernidade apregoada pela economia de mercado, que por sua vez sustenta a televisão.” (SODRÉ, 2013, p. 29).

As entranhas da comunicação tornam-se o receptáculo para a imposição do poder econômico, seja nacional ou internacional. Dá-se uma “[...] interferência das potências capitalistas hegemônicas e das empresas multinacionais com vistas a garantir a estabilidade política na periferia.” (FERNANDES, 2015, p. 36). O objetivo é combater qualquer fagulha de possível levante popular contra essa manipulação social.

Nesse sentido, o que a hegemonia capitalista não imaginava é que o desenvolvimento da técnica chegaria a níveis de romper com esse cabresto ideológico, criando um novo padrão de comunicação, não mais mediado pelo poder dominante. As inovações tecnológicas vieram, definitivamente, para contrapor a alienação praticada pelas mídias tradicionais. Iniciava-se, portanto, um processo de metamorfose na comunicação, de proporções inimagináveis.

AS MÍDIAS SOCIAIS COMO RUPTURA À MANIPULAÇÃO DOS AGENTES DA COMUNICAÇÃO TRADICIONAL

Com o surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (T.I.C.'s), novas ferramentas passaram a intermediar a troca de informações, onde rompeu-se

gradativamente com o monopólio e o controle da comunicação nos moldes tradicionais. A inovação propiciada pelas T.I.C.'s trouxe o ciberativismo ou ativismo digital como método de comunicação e mobilização social, buscando resgatar o papel protagonista da sociedade e a busca por conquistas sociais secularmente aguardadas.

A alteração profunda nos padrões informacionais se deu a partir de “novas paisagens de comunicação – fragmentadas, individualizadas e espalhando-se simultaneamente em redes nas quais o poder dos meios [tradicionais] de comunicação é quebrado.” (BECK, 2018, p. 175-176). A ruptura necessária desencadeou uma onda de inovações nas inúmeras possibilidades de se estabelecer o diálogo virtual, bem como a constituição de redes de comunicação (redes sociais), ligando todos com todos, onde cada cidadão poderia ser agora um emissor e receptor de informações, simultaneamente.

Tão logo os aparelhos tecnológicos se popularizaram, houve uma adesão em larga escala aos aplicativos de mensagens instantâneas, assim como ao concomitante aprendizado decorrente da imersão nessa nova esfera informacional. Com a utilização de câmeras, os aparelhos passaram a realizar conexões de vídeo ao vivo, permitindo a conversação entre pessoas que poderiam estar nos mais diversos países. “Esse desenvolvimento deu origem também a redes e fluxos de comunicação que atravessam fronteiras e marcam o fim dos sistemas nacionais de comunicação.” (BECK, 2018, p. 169).

Incorporando a metamorfose, essa mudança de paradigma de comunicação trouxe profundas modificações sociais, além de exigir acomodações entre as plataformas de comunicação existentes. Assim, houve uma “*metamorfose institucional*: aqui está a interpenetração dos ‘velhos’ meios de comunicação de massa (nacionais, monopolistas) com os novos meios de comunicação digitais (fragmentados, individualizados, globalizados).” (BECK, 2018, p. 176). (Grifos no original).

A internet é um dos frutos dessa metamorfose informacional. Hoje, ela está consolidada como um meio de propagação horizontalizado de conteúdo e de opinião. Desse modo, vem se consolidando a sociedade em rede. Desse modo, “é necessário disputar os aparelhos privados de hegemonia, a fim de questionar as visões e representações dominantes e construir outras que sejam próprias das classes

subalternas.” (MARTINS, 2020, p. 36). Assim, a emancipação social torna-se um fruto dessa nova sistemática de comunicação, na qual a sociedade em rede torna-se altamente questionadora e constantemente ativa e unida na busca pela plenitude dos direitos.

A luta emancipatória que integra a metamorfose é a incorporação e reafirmação de um discurso revolucionário. É evidente a representatividade do discurso para o retorno ao protagonismo social, que acaba por se consolidar com as mídias digitais. “[...] O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

A mudança de panorama comunicativo permite a organização direta entre a sociedade, de forma autônoma e mesmo sem o caráter presencial das mobilizações, como ocorre em tempos de pandemia da Covid19. “A rede como um paradigma tornou-se a forma mínima de organização, a infraestrutura de comunicação e o ideal normativo das lutas pela emancipação.” (SANCHO, 2018, p. 356-357.). (Grifos no original). Desse modo, as redes sociais substituem com facilidade as mobilizações nas ruas e mantém a comunicação.

Este discurso em mudança precisa passar pela crítica dos segregados, sendo moldado por aqueles que mais necessitam da reorientação social. O sofrimento das classes subalternas deve orientar a construção dessa postura e reconduzir a sociedade pelo caminho da cidadania. “Nossa grande tarefa, hoje, é a elaboração de um novo discurso, capaz de desmistificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmanchar, a confusão dos espíritos.” (SANTOS, 2020, p. 54-55).

O posicionamento verbal tem o ideal de reverter a ordem dada e tida como única e imutável. A sociedade precisa atentar-se para o que está acontecendo, refletindo sobre a adequação da realidade aos preceitos constitucionais. “A nova legitimidade funciona por oposição [...], prometendo a salvação por meio da ruptura com essa ordem incrustada nas instituições e com essa cultura das elites cosmopolitas.” (CASTELLS, 2018, p. 38).

Assim, a perseguição de uma sociedade próspera, justa e digna deve estar calcada na postura contra hegemônica e em ferramentas que superem as limitações

criadas pelo poder dominante. O momento presente é de “[...] lutas de movimentos e organizações sociais e políticas que apostam não apenas na emancipação política, mas, sobretudo, na emancipação humana e social.” (SANTOS, 2007, p. 7). Nos tempos de pandemia da Covid19, as redes sociais estão permitindo uma compensação do distanciamento social e a manutenção da luta pela emancipação humana e pela cidadania para todos.

O critério definidor dos novos rumos que a sociedade está tomando é precisamente pontuado por Santos e Castells, através de uma nova legitimidade para a emancipação humana e social. As tecnologias são aliadas da comunicação sem crivos, permitindo a contínua metamorfose enquanto os desafios não forem completamente superados. Está se consolidando “[...] o conjunto muito amplo de iniciativas, que por sua vez, vem dando forma a um processo de globalização *desde baixo*. (FAZIO, 2012, p. 109).” (Grifos no original). A atuação de toda a sociedade enquanto agentes de mudança constitui essa globalização invertida, reassumindo o poder que emana do povo.

CONCLUSÕES

O exercício da cidadania se dá a partir do respeito aos princípios constitucionais. O direito à informação e a decorrente comunicação perfazem um elemento pelo qual a sociedade dialoga, se organiza e se desenvolve. Desse modo, ocorre a interligação dos diferentes setores da sociedade, propiciando o diálogo indistinto para a elevação do padrão civilizatório e a decorrente conquista de níveis de qualidade de vida. Esta estrutura ampla é detentora de poder, e desperta os interesses das elites para que se mantenham capitalizadas e estáveis na sua condição econômica.

O monopólio das mídias tradicionais nas mãos das elites conseguiu mantê-las em seu poder econômico, desviando o foco do Estado e do seu decorrente dever de assegurar o bem-estar social para todos. No entanto, pode-se identificar que a sociedade já chegou no ápice da ordem capitalista e desigual, sofrendo diversas formas de cerceamento de direitos, de ausência de amparo estatal e vivendo em condições subumanas. Esta ordem perversa, que até então era estabelecida, pode ser

ruída a partir do novo modo de mobilização e luta social, constituído com as mídias sociais e digitais.

A importância das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação é de ampliar as lutas políticas e sociais e transpassá-las da esfera física para a esfera digital, rompendo as fronteiras nacionais. O fato de afastar o acesso à informação e a mobilização social do controle hegemônico denota grande vantagem para a sociedade em efetivar o processo de metamorfose e voltar a ser legitimamente detentora do poder, sanando as desigualdades sociais e promovendo a qualidade de vida e o bem-estar social. As redes sociais possuem grande capacidade emancipatória e estão sendo utilizadas em prol da luta democrática e contra hegemônica.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade.** Maria Luiza Borges (Trad.). – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 107 de 2 de julho de 2020. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal.** Joana A. Melo (Trad.). – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

FAZIO, Marcia P. de. **A sociedade civil global e a rede: resistência à globalização desde cima?** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina.** – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Laura Sampaio (Trad.). 24. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GUILBERT, Thierry. **As evidências do discurso neoliberal na mídia.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRÜGER, Carlos Eduardo. Reforma Trabalhista: propaganda enganosa pelas mídias e prejuízo aos trabalhadores. In: SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 19, 2020, Santa Maria/RS. **Anais**. Santa Maria/RS: SADUFMS, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1UJY1g9WZI-Tx5bvp_786WT-dJ2FgyOZ/view. Acesso em: 30 nov. 2020.

MARTINS, Helena. **Comunicações em tempos de crise: economia e política**. – São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

MAZZEO, Antonio Carlos. Notas sobre autocracia burguesa, modernização reacionária e transição de *longue-durée*. **Margem Esquerda**, Boitempo, São Paulo, n. 31, p. 42-47, set. 2018.

SANCHO, Guiomar R. Multidões conectadas e movimentos sociais: dos zapatistas e do hacktivismo à tomada das ruas e das redes. In: BRUNO, Fernanda; CARDOSO, Bruno; KANASHIRO, Marta; [et al.]. (Orgs.). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Mouzar Benedito (Trad.). São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. – 30. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2020.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. – 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, Jessé; VALIM, Rafael (Coords.). **Resgatar o Brasil**. – São Paulo: Editora Contracorrente/ Boitempo, 2018.

ZANIN MARTINS, Cristiano; ZANIN MARTINS, Valeska Teixeira; VALIM, Rafael. **Lawfare: uma introdução**. – São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

BIOSOFIA: SABER VIVER E ENSINAR A PARTIR DA OBRA “ENSINAR A VIVER: MANIFESTO PARA MUDAR A EDUCAÇÃO”

Gabrieli Schäffer¹

Claudionei Vicente Cassol²

RESUMO: O presente estudo utiliza um aporte bibliográfico afim de compreender algumas concepções sobre a educação em relação com biosofia. Propõe-se a analisar a obra “Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação”, de Edgar Morin, considerando o atual cenário educacional e as relações humanas com a vida e a sabedoria. Ao pensar o passado como explicação para o hoje, muitas vezes se desenvolvem equívocos na crença de que tudo que já aconteceu deve ser deixado de lado, sendo considerado somente o presente, as inovações. É necessária a compreensão de que o que realmente deve acontecer é uma análise dessas situações, afim de perceber o que pode ser conservado e revitalizado afim de ser qualificado para a utilização no presente. Analisando-a foi possível compreender aspectos fundamentais para todas as etapas da educação na chave epistemológica da vida com sabedoria com sugestões de serem repensados, almejando a formação de cidadãos e cidadãs de atitudes mais críticas, sedentas por autonomia, gestos de empatia e que façam a mudança acontecer no ambiente onde estão, com racionalidade e emotividade.

Palavras-chave: Biosofia. Educação. Criticidade. Reflexão. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Pensar, analisar e refletir acerca da vida pessoal e social se apresenta como uma central necessidade quando pensamos em tudo que está ocorrendo mundialmente. A esta atitude de pensar e tomar atitudes com amplitude racional e sentimental, em equilíbrio e harmonia, queremos denominar, Biosofia. Acontecimentos de intolerância às diferenças, a opiniões que divergem, àquilo que se apresenta diferente do padrão cultural e tradicional, têm se desenvolvido com violência, distantes das possibilidades de diálogo, de compreensão e de empatia.

¹ Acadêmica do VIII semestre do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-FW. E-mail: gabrielischaffer@yahoo.com.br.

² Pós-Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS e no CE Dr. Dorvalino Luciano de Souza, Cerro Grande-RS. Coordenador do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-FW. E-mail: cassol.cv@gmail.com.

Nesse sentido, este estudo evidencia sua importância ao analisar a obra “Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação”, com autoria de Edgar Morin e relacionar educação e biosofia. A obra em referência, base para as análises, possibilita a compreensão imediata de que tudo pode ser modificado a partir do momento em que a educação, em todas as etapas, seja levada a um novo patamar de práxis e considerar a formação humana com base no conhecimento compreensivo e crítico-reflexivo, não superficial, sustentado pela potência do diálogo, ampliado para considerar a complexidade e a contingência dos saberes, das teorias e das práticas.

É necessário ressaltar que Edgar Morin, nascido em Paris no ano de 1921, dedicou seus estudos para as áreas de História, Geografia, e Direito e, além disso, cursou Filosofia, Economia, Sociologia e Epistemologia, na Sorbonne. Autor de mais de 30 obras que se baseiam em suas experiências de vida (VIEIRA, 2017, p.12), compreende que

Viver o pensamento complexo implica estar consciente de qualquer decisão e das escolhas que se fazem em desafios. Viver é enfrentar as incertezas, os riscos, é confrontar-se com os outros, quer sejam eles os próprios familiares, na busca de compreender e ser compreendido. O ato de viver vai na contramão do sobreviver. Enquanto viver é sintonizar um bem-estar que envolve aspectos psicológicos, morais, de solidariedade, convivialidade, sobreviver é estar privado de alegrias. Sobre-viver é ser tratado como um objeto de aceleração, se habituar ao cronômetro, que não permite sentir, fruir o viver. (SANT’ANA, CUNHA, ARANTES, 2016, p.612).

Portanto, parece ser necessário conceitualizar essas situações nos processos de ensino e aprendizagem para que as mudanças sejam eficazes e propiciem melhorias significativas e impactem nas situações. Assim, esse estudo dedica-se a analisar a obra e pensar sua importância para estudar a educação atual e os diretos de aprendizagem dos alunos, de forma a ser possível repensar as abordagens das realidades escolares.

METODOLOGIA

A presente reflexão, de cunho bibliográfico, tematiza o termo Biosofia e, hermenêuticamente, desenvolve o esforço de conceituar, a partir da obra *Ensinar a viver*, de Edgar Morin. Relaciona a educação com a necessidade do aprendizado

permanente enquanto condição para desenvolver sabedoria, conhecimento, ciência, emotividade, reflexão e protagonismo no mundo compartilhado.

RESULTADOS

Ouvimos, comumente, vários comentários indícios de que tudo o que ocorreu no passado deve ser deixado de lado. Uma análise mais acurada permite concluir que devemos revitalizar tudo que pode ser conservado do passado e quando nos voltamos para a educação, repensar o que é ensinado juntamente com a forma que é ensinado. Deste modo podemos identificar lacunas existentes na educação, nas atitudes, nas compreensões, e incorporar as experiências no ensino e este no viver.

Segundo Morin, o/a educador/a possui a missão de ensinar a aprender a viver, pois faz a mediação do/a educando/a com os locais onde circula e desenvolve a capacidade de observar situações cotidianas e apreender conceitos a partir dessas experiências e vivências pois,

Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano. Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver [...]. Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano. (MORIN, 2015, p.15-16).

É visível a necessidade de reformular as práticas pedagógicas desenvolvidas nos centros educacionais, naturalizadas pelas forças de tradições e hegemonias culturais, visando possibilidades de ações mais reflexivas voltadas a modificar situações, comportamentos e metodologias para almejar ideais de cidadania, de sensibilidade e atitudes para compreender os indivíduos próximos e que se aproximem.

Podemos caracterizar, a partir de Morin (2015, p.16 -17), o ato de viver como uma permanente aventura. Em todas as fases e/ou ciclos de desenvolvimento estamos sujeitos a errar ou nos iludir e, estas são situações normais ao cotidiano do ser humano. Nessa perspectiva nos deparamos com o ensino oferecido em escolas e universidades sem intencionalidade comunicativa para apresentar hipóteses, erro ou algo ilusório, o que indicaria e forçaria percorrer caminhos afim de saber enfrentar

situações. Para o mesmo Morin, é necessário que os/as educandos/as estejam aptos a interpretar tudo que lhes é ofertado, analisando todas as situações, condições e possibilidades com métodos confiáveis e, inclusive, os próprios métodos sejam pensados, repensados, ajustados e recriados.

É necessário instaurar o conhecimento do conhecimento desde os primórdios, para estabelecer uma cultura voltada à valorização de aprendizados em todo e qualquer lugar, indo além do que está pré-estabelecido na sociedade: aprender sempre. Nessa proposta, Morin compreende que “[...] o erro pode ser fecundo, desde que seja reconhecido, desde que se elucide sua origem e causa a fim de eliminar sua repetição” (2015, p.20). Aparece nesta seara, o/a estudante pesquisador, curioso e criativo. Morin considera o erro como algo produtivo, que deve ser usado para manter a inquietação e a busca por novos conhecimentos.

Percebemos, desse modo, a necessidade de que

[...] nossa educação ofereça instrumentos para ser viver em sociedade (ler, escrever, calcular), ofereça elementos (infelizmente separados) de uma cultura geral (ciências da natureza, ciências humanas, literatura, artes), destine-se a preparar ou fornecer uma educação profissional, ela sofre de uma carência enorme quando se trata da necessidade primordial do viver. (MORIN, 2015, p. 23).

É necessário que se compreenda que a educação vai muito além dos simples conteúdos das disciplinas, ela necessita ser humanizada – ser colocada no círculo do debate da condição humana -, voltar-se à construção de olhares críticos e reflexivos acerca das realidades que estão no entorno de cada sujeito, seja ele/ela estudante ou professor/a.

Compreender que o erro é inerente ao ser humano, nasce com ele e perpassa toda a sua vida ao seu lado e, com ele, deve-se refletir, analisar e perceber as mudanças que devem ser realizadas em sua existência para não voltar a repeti-lo. Isso é experiência que qualifica a existência humana.

Os/As educadores/as não necessitam ensinar verdades absolutas a seus/suas educandos/as, mas mostrar que tudo está sujeito a sofrer mudanças, até mesmo os conhecimentos científicos. Com o avanço da ciência isso ocorre muito frequentemente, e deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem,

mostrando que a pesquisa, a busca pelo conhecimento, nunca termina; deve ser feita de forma contínua. Percebemos em Morin (2015, p. 24), a proposição não de

uma receita, mas os meios de despertar e incitar as mentes a lutarem contra o erro, a ilusão, a parcialidade, principalmente, os meios típicos de nossa época de errância, de dinamismos incontrolados e acelerados, de caráter obscuro do futuro, dos erros e ilusões que na crise atual da humanidade e das sociedades são perigosos e talvez mortais.

Precisamos compreender que viver é estar sujeito ao erro e que em todos os momentos e lugares fazemos escolhas e cada uma delas terá alguma consequência. Quando o resultado é negativo, sentimos que erramos e, a partir dessa consciência, devemos analisar a situação e buscar aprender com ela, fazer algo diferente na próxima vez para atingir os objetivos propostos e crescer.

Vivemos em contato com o outro, nos comunicamos de modo verbal ou não-verbal, o que exige que cada vez mais as pessoas pensem no conceito da empatia e ajam buscando compreender o seu próximo e as situações que enfrenta. A empatia se torna uma peça chave para a vida em sociedade e deve ser estimulada desde os primórdios da vida. Nesse sentido, percebemos que há uma grande demanda de profissionais capacitados para trabalhar com pessoas, ou seja, que saibam se comunicar e compreender com quem estão dialogando. Isso exige a manutenção da ética e o respeito ao diferente.

Buscamos viver bem, muito além do sobreviver, de forma que possamos aproveitar tudo que nos é ofertado. Segundo Morin “[...] uma parcela da população está condenada a sobreviver. A maior parte vive na alternância entre o sobreviver e o viver. (2015, p. 29). Os conceitos que seguem nessa lógica, são os de estar bem e bem-estar, caracterizados como uma condição de estar com “[...] uma pessoa amada, em uma comensalidade amigável, próximos de uma bela ação, no meio de uma linda paisagem” (MORIN, 2015, p. 29). Com essa situação é possível perceber que “a palavra bem-estar foi degradada ao ser identificada com os confortos materiais e com as facilidades técnicas que nossa civilização produz. [...]” (MORIN, 2015, p. 29). Vivemos permanentemente em busca de bens materiais e esquecemos de viver as

situações simples do cotidiano; não entendemos que a felicidade que buscamos pode estar nesses momentos simples.

De acordo com Morin (2015, p. 34), a sociedade está deixando de lado, cada vez mais, a solidariedade e prioriza o individualismo, que apesar de ter um lado bom, acaba ampliando fortemente uma dimensão sombria. Sentimos, então, a necessidade de “[...] escapar da superficialidade, da frivolidade, das intoxicações consumistas, do poder do dinheiro, uma necessidade de relação serena entre corpo, alma, mente.”. Ao atingirmos essa consciência, já se desenvolve o aprendizado, a compreensão se encontra ampliada e o mundo se apresenta como leitura possível e possibilidade de mudança.

Diante disso, Morin (2015, p. 35) caracteriza a vida como prosa e poesia, de modo que “Podemos denominar prosa as exigências práticas, técnicas e materiais, necessárias à existência. Podemos denominar poesia o que nos coloca em um segundo estado; primeiro a própria poesia, a música, a dança, a alegria e, é claro, o amor”. Não podemos separar prosa e poesia; viver é utilizá-las em harmonia, pois razão e emoção são os mecanismos que modelam e influenciam diretamente nas decisões tomadas em nosso cotidiano.

Nesse movimento entre razão e emoção, buscamos a felicidade, mas segundo Morin (2015, p. 38) “não é a felicidade que se deve buscar. Quanto mais a procuramos, mais ela foge de nós. É preciso buscar a arte de viver, cuja recompensa são as grandes e pequenas felicidades”. Assim sabemos que a “A Filosofia deveria deixar de ser considerada como disciplina para se tornar motor e guia do ato de ensinar a viver” (MORIN, 2015, p. 39).

Na sociedade complexa em que vivemos, percebemos que “A necessidade da dúvida aumentou [...], quando informações falsas, rumores, calúnias não são veiculados apenas pelo boca a boca, mas propagados com uma velocidade e numa amplitude extraordinárias pela Internet” (MORIN, 2015, p. 43). Além disso “ a incerteza sobre o futuro da humanidade decorre, principalmente, do rumo incontrolado e impensado dos processos técnicos, científicos, econômicos, ligado às cegueiras que nosso tipo de conhecimento parcelar e compartimentalizado produz”, alerta Morin (2015, p. 50), pois, segundo ele, “não se elimina a incerteza, negocia-se

com ela”(MORIN, 2015, p. 21) e isso nos sugere a abertura do campo dialógico e educativo.

A educação deve estar disposta a promover a liberdade, principalmente de pensar e agir, de acordo com as situações cotidianas. Percebemos que ela se vincula diretamente à autonomia para conseguir resolver situações, problemas e realizar os enfrentamentos necessários. Desse modo, realizar uma escolha é um desafio que pode ter variabilidade de intensidade (MORIN, 2015, p.49-50). Compreendemos, ainda, que para os adolescentes, a educação ofertada nas escolas não fornece subsídios para vivenciar muitas das situações, pois ainda não prioriza a reflexão e a análise; está voltada - e essa tendência é forte - para a formação para de mão-de-obra de trabalhadores e trabalhadoras segundo os parâmetros do mercado, sem a necessidade da dimensão humana, da reflexão, mas somente conhecimentos técnicos e científicos (MORIN, 2015, p. 54).

Enfrentamos uma crise na educação, para Morin (2015, p. 60), separada em educação científica e educação cultural. Dessa forma tanto em escolas quanto em Universidades, a educação cultural está ameaçada, pois cada vez mais pensa-se somente em uma educação científica, que ensine técnicas e meios para o trabalho (MORIN, 2015, p.60-61). Consideramos que hoje, nesse sentido, as mídias influenciam fortemente o desempenho escolar. Principalmente a internet ocupa a maior parte do tempo dos/das alunos/as e os/as desvia da importância de manter uma rotina de estudos e buscar leituras que propiciem análises e reflexões acerca de situações vivenciadas ou por meio de episódios, eventos, experiências e matérias disponibilizados virtualmente. (MORIN, 2015, p. 62-63).

Grande parte do que acontece em tempos nos quais vivemos, pode ser conceituado como uma crise na educação que está inserida em outras crises: econômicas, sociais, culturais, éticas, morais, de racionalidade, de sabedoria. São crises interdependentes e para solucioná-las devem ser consideradas como um todo vinculado, complexo. Assim, é imprescindível que sejam abordadas em sala de aula de forma que os/as alunos/as sejam levados/as a dialogar e pensar sobre, estabeleçam relações, desenvolvam compreensões teóricas, contextualizem e vitalizem o pensamento crítico. (MORIN, 2015, p. 64-65).

É necessário levar os/as educandos/as a desenvolver compreensões intelectual e humanas, solidárias e conectadas com os sentimentos de vida, de cuidado. A primeira compreensão, a intelectual, refere-se a permitir-se entender o outro e o seu modo de se expressar. Já a segunda, a humana, refere-se ao ato de agir empaticamente, permitindo compreender além do discurso direto do outro, a subjetividade humana, suas expressões faciais e corporais (MORIN, 2015, p. 71-73).

Entender e fazer-se entendido pelo/a outro/a deve ser o foco da educação, para que os/as educandos/as sejam capazes de resolver situações conflituosas baseando-se no diálogo, modificando concepções pré-existentes. Ao pensarmos no cenário intolerante que vivenciamos em nossa sociedade, situações que poderiam ser esclarecidas em um simples diálogo, desencadeiam conflitos que causam situações perigosas e podem comprometer a própria continuidade da vida.

A possibilidade de acordo com o trabalho desenvolvido em sala de aula, permite aos alunos/às alunas repensarem suas ações na sociedade e como enfrentar as situações propostas ou que se apresentam na realidade. Para isso, Morin (2015, p. 84-85), ressalta que o/a professor/a necessita desenvolver seu trabalho baseando-se na bondade, inspirando seus educandos, agindo como um exemplo a ser seguido, buscando manter a proximidade. É necessário, então, focar a atenção nas manifestações dos/das alunos/as, suas ações para com os/as colegas, afim de evitar situações de injustiças, exclusões, entre outras. O/A professor/a precisa amar o ensinar, deve sentir-se bem ao desempenhar sua profissão, manter-se aberto ao diálogo, conhecer e permitir-se ser conhecido pelos/as alunos/as. (MORIN, 2015, p. 93-96).

Educação mostra-se fechada ao diálogo em muitas situações. Certamente ela deveria estar voltada a ensinar a conhecer o conhecimento, a analisar o que é ofertado, sua relevância ao processo de ensino e de aprendizagem (MORIN, 2015, p.99-100) a partir do erro que parece ser o que faz o mundo se desenvolver. O que se tem e se sabe, foi conquistado com tentativas, onde ocorreram erros e acertos. O/A aluno/a precisa saber disso, para que saiba errar e aprender com o erro, não se desmotivando, mas utilizando-o como base para constituir novos conhecimentos. (MORIN, 2015, p. 101-105). Nesse sentido, precisamos compreender como o/a

professor/a deve desempenhar seu trabalho em sala de aula. Ressaltamos que deve considerar o/a seu/sua aluno/a e o todo em que ele/ela está inserido/a; não trabalhar situações isoladas, mas contextualizá-las (MORIN, 2015, p. 108-109).

O ensino, segundo Morin (2015, p.110-111), deve ocorrer em forma de circuito, entender que as partes formam o todo e da mesma forma o todo é fragmentado em partes. A reforma na educação não deve ser pensada somente no âmbito universitário, deve ser pensada a partir da educação básica, perpassando todos os níveis de ensino. (MORIN, 2015, p.120-121), pois a educação é um todo complexo. É necessário que os professores sejam instigados, na sua formação, a concretizar a ação de aprender a aprender, levando isso para a sala de aula. (MORIN, 2015, p. 128-130). A partir da educação podemos realizar modificações sociais, fazer renascer as noções e a importância da solidariedade. (MORIN, 2015, p. 135). Levar em conta que o ser humano é formado pelas caracterizações biológicas, psíquicas, culturais, sociais e históricas, e que, além disso, cada ser humano possui uma identidade singular e outra comum como qualquer outro ser humano. (MORIN, 2015, p. 140) e considerar o ensinar como se deu a formação terrena, sendo descontínua, com avanços, retrocessos, vitórias, catástrofes. A consciência do aleatório possibilita analisar que tudo ocorre dessa forma, passando por situações positivas e negativas. (MORIN, 2015, p. 142-145).

A ética deve ser ensinada a partir da aquisição da consciência sobre ser um indivíduo incluso em uma sociedade que deve saber as noções de certo e errado, respeitando o outro e o ambiente físico. (MORIN, 2015, p.156-157). Nesta mesma perspectiva, considerar a formação continuada dos adultos, investindo em uma educação que não deve ter fim, construindo cada vez mais a criticidade e capacidade de refletir acerca dos acontecimentos de sua vida. (MORIN, 2015, p.180).

CONCLUSÃO

Perpassando crises em diversos setores sociais, especificamente, a crise na educação nos faz repensar sobre o modelo de ensino e aprendizagem. Ao buscar a superação dessas crises, muitas são consideradas individualmente, assim ocorre um grande equívoco, pois sabemos que a sociedade é única, e tudo que ocorre afeta

diretamente os seus diversos setores. Nesse sentido, parece não haver preocupação biosófica, de sabedoria e atitudes que se comprometam com a vida.

Portanto repensar a educação faz com que toda a sociedade e suas dificuldades sejam repensadas com sabedoria. Sabemos que toda e qualquer pessoa tem seu direito ao acesso à educação garantidos em lei. Quando decidimos compreender a educação como uma forma de desenvolver a criticidade e reflexão, percebemos que os seus resultados estarão diretamente ligados às ações desenvolvidas no ambiente social. A obra analisada, *Ensinar a Viver*, de Edgar Morin, nos traz diversos questionamentos voltados a como está sendo defendida e trabalhada a formação de cidadãos e cidadãs, quais os aspectos priorizados e quais as reais necessidades a serem valorizadas. Percebemos nitidamente que há uma exaustiva priorização de formação para o mercado de trabalho em curso nas propostas governistas de hoje. Portanto, as propostas pedagógicas assentadas em sabedoria para a vida ficam distantes das políticas para a educação, a tendência atual é desconsiderar a necessidade de desenvolver as capacidades de analisar, refletir e agir. Parece ser necessário repensar os currículos e incluir disciplinas que auxiliem nesse processo de pensar e comprometer-se com a vida, com a ciência, com sabedoria. Além disso, é necessário utilizar situações do cotidiano para possibilitar o desenvolvimento do diálogo, reflexão, análise e compreensão.

Essas situações devem ser consideradas a partir de condições que ressaltem a importância de resolver conflitos com o diálogo, buscando compreender o outro, de forma a utilizar a razão e a emoção como possibilidades de manifestação da vida e construção de uma sociedade mais solidária. Consideramos que a obra nos possibilita compreender a educação como um modo de ver e pensar a vida aproximada da empatia, considerando as subjetividades e conduzindo os/as estudantes a perceber que a mudança está nas mãos dos atores e atrizes.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANT'ANA, Jonathas Vils Boas de; CUNHA, Regina Célia Alves da; ARANTES, Victor Hugo de Paiva. **Resenha - Ensinar a viver:** um manifesto para mudar a educação. In.: Polyphonia, v. 27/1, jan./jun.2016. p. 611-615.

VIEIRA, Thamires. **Filosofia e Educação:** contribuições de Edgar Morin. 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM PROCESSO DIALÓGICO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ

Elisângela Bertolotti¹

Ana Paula Teixeira Porto²

RESUMO: A educação voltada para a cidadania propicia uma formação que promove o respeito às pessoas, o que prepondera a prática da ética da alteridade. Nesse sentido, objetiva-se, neste texto, abordar sobre a formação humana e cidadã dos sujeitos, atentando para uma formação integral que visualize a empatia e a valorização do ser humano como fatores primordiais, sobretudo, no que tange ao papel da escola nessa mediação. Para isso, utilizar-se-ão dos pressupostos dos autores Tonet (2007), Candau (1999), Nambu (2003), Bolivar (2007), dentre outros. Com base nisso, entende-se que uma formação humana é a base para o processo de mudanças na sociedade. O respeito, a liberdade, a participação, a sensibilidade e a responsabilidade mútua são só alguns dos aspectos necessários para uma formação integral que prevê o convívio respeitoso, com cidadãos autênticos e empáticos.

Palavras-chave: Educação. Empatia. Formação humana.

As mudanças sociais decorrentes da modernidade e da evolução do ser humano exigem, cada vez mais, que os sujeitos tenham autonomia e pró-atividade quando se trata do outro e suas relações. Essa nova e constante dimensão apresenta-se com redirecionamentos de algumas práticas, principalmente, quando se pensa em formação empática e humana. Assim, entende-se que a formação integral, compreendida como essencial para as transformações positivas tão necessárias e pautadas atualmente, pode contribuir para que os cidadãos sejam, acima de suas “obrigações” sociais, seres humanos, na plenitude da sua essência.

Dessa forma, abordar a importância no ser humano, na significância do verbo “ser”, é compreendê-lo enquanto cidadão formado por emoções, criticidade, racionalidade, etc. Do viés filosófico, o verbo “ser” possui sentido de “poder existir”, além disso, é caracterizado por representar pessoas que possuem uma identidade, têm existência. Nesse sentido, ao refletir sobre a semântica dessa palavra, reitera-se a

¹ Doutoranda em Educação. URI - Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: elisangelabertolotti@gmail.com

² Doutora em Letras. Professora do PPGEDU. URI - Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

complexidade do ser humano e a importância das suas ações e reações perante a sociedade, aspectos que, se enfatizado, contribui para a boa convivência e o respeito mútuo, valorizando a humanização.

Com base nessas colocações, dissertar-se-á, neste artigo, sobre a formação humana e cidadã dos sujeitos, atentando para uma formação integral que visualize a empatia e a valorização do ser humano como fatores primordiais, sobretudo, no que tange ao papel da escola nessa mediação. Assim, tendo a contemporaneidade marcada por transformações, tem-se, nas diversas esferas da existência – relações políticas, vida social, construção cultura, saúde etc –, sistemáticas que necessitarão, para a construção da cidadania eficaz, fundamentalmente, a formação humana e cidadã das pessoas, fator que reformulará as práticas mediadoras da realidade histórica dos sujeitos e se relaciona com o ato autoformar-se enquanto sujeito e se formando tendo em vista as inferências sociais que a formação tem em seu desenvolvimento.

Todas as formas de manifestação da existência humana são lidas e se realizam perante situações cotidianas. Com efeito, é a ação que conduz e determina a essência do ser humano. É identificada, como um resultado dos processos de formação histórica, ideológica que são constantemente modificados pelos processos de construção, seja no campo individual ou coletivo, que norteiam seu crescimento, refletido na cidadania cotidiana. Exemplo disso são situações em que os sujeitos carecem de cuidados específicos e amplos, que atingem todas as pessoas, como as medidas preventivas da COVID-19.

Esses pressupostos formativos são explorados, haja vista a disseminação de conceitos, que são identificados com ênfase alguns aparelhos ideológicos. Dessa forma, vê-se que pensar na formação humana, é compreender os conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma formação direcionada à realidade social das pessoas, pensando em práticas que ampliem uma visão mundo e priorizem a autonomia e a empatia das pessoas perante as demais, valorizando a constituição do ser humano (TONET, 2007).

Nesse viés, como proposta de reflexão, salienta-se que, para haver o pleno exercício da cidadania em todos os setores da formação, é necessário que as pessoas

tenham compreensão e dimensão do respeito aos direitos e deveres do ser humano. Ser cidadão, de fato, começa com a relação que a pessoa tem consigo mesma, a extensão disso é o resultado visualizado na sociedade e nas atividades coletivas. Dessa forma, há a necessidade de formação integral que contemple os princípios básicos dos direitos humanos, que iniciam, também, dentro do âmbito familiar, em que a responsabilidade, o respeito, o coletivo são exemplificados e compreendidos enquanto necessários para uma atividade cidadã consciente.

Em conjunto com o meio familiar, que mediará conceitos básicos para a convivência, respeito e empatia, fatores reforçados pelas demais esferas constituintes da formação cidadã, está a escola. Vista como lugar privilegiado para o exercício da cidadania e do trabalho em prol da valorização do ser humano e das suas especificidades. Atividades de acolhimento, de atenção ao outro, de convivência solidária são algumas as ações tidas como responsáveis pelas atuações futuras.

A educação voltada para a cidadania, dessa forma, propicia uma formação que promove o respeito às pessoas, o que prepondera a prática da ética da alteridade, etc. De acordo com Candau (1999, p. 112),

educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas e sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

Ao propor a incorporação da dimensão do fortalecimento da empatia dos vínculos humanos na vida das pessoas, pressupõe-se, principalmente, rever alguns documentos norteadores das políticas públicas que, por vezes, apresentam necessidade e ações que não concretizadas. Embora esses documentos, leis e demais instrumentos relacionados, vê-se, atualmente, a falta da compreensão do que é ser humano e de quais as reais necessidades existentes para essa formação integral, que resulte em sujeitos conscientes do seu voto, dos seus direitos e deveres com o Estado e com os demais cidadãos.

O aparato legislativo, quando se pensa em formação em prol da cidadania é de suma importância para a escola, família, Estado e demais eixos da que compõem o

desenvolvimento social, porém, mesmo que esses instrumentos sejam complexos e configurem como indispensáveis, ainda há lacunas no que concerne a sua execução. Vê-se, assim, que a educação, entendida como um dos pilares da formação humana, é uma das articuladoras do sujeito com suas transformações sociais, culturais, tecnológicas, etc. Dessa forma, contribui para que o sujeito tenha visão do real significado de cidadania e como as práticas sociais a reitera. Assim, compreende-se que os atores desse processo de constituição da cidadania, família, escola, Estado, devem proliferar que todas as pessoas são dotadas de direitos e deveres, tendo a liberdade e a incumbência de participarem da coletividade, de ações sociais.

Contribuir para a formação de gerações que trazem enraizadas a si questões tradicionais, por vezes individualistas, reitera como, constantemente, o ser humano sofre mudanças, efetivamente na vida social, a qual, ao relacionar-se com diferentes dimensões, carece de medidas estatais como subsídio para a melhora de atividades lidas como “simples”, como a prática do respeito e da ética da alteridade. Nesse viés, Nambu (2003) expõe que cabe ao Estado promover momentos de acesso ao conjunto de saberes produzidos pela humanidade, pois só assim as pessoas saberão a real necessidade e importância do seu papel social e crítico, apresentando bases sólidas para a constituição de uma sociedade justa.

Nesse sentido, o diálogo entre a formação humana e a importância da educação na vida do ser humano, são bases imprescindíveis e que norteiam a sociedade. Logo, educar para a cidadania é contribuir para a formação competente e civicamente comprometida com as atividades de pensar e agir em sociedade. (MAGALHÃES; DALMAU, 2016, p. 05) As perspectivas plurais da contemporaneidade exigem essa habilidade do sujeito, a qual abrange, ainda, o desenvolvimento de (re)conhecimentos que são interligados pelo contexto social e educativo que este se insere.

O processo de formação que vislumbre as melhorias e a subjetividade do ser humano complexo e, principalmente, consiste em despertar no outro a progressão das concepções de culturas que estão ativas e fazem parte da cidadania e do papel do sujeito. Não é somente o desenvolvimento de seres humanos, mas sim de seres humanos que tenham sua formação baseada em conhecimentos de mundo,

compreensão e que desenvolvam, no seu dia a dia, comportamentos empáticos que favoreçam a convivência em comunidade e toda a sua constituição.

Dessa forma, essa formação é a participação que gerará posicionamentos críticos, debater com aparato social e cognitivos sólidos e convincentes, elaboração de modelos e alternativas estruturais que compreendam a diversidade social e demais campos sociais. Com isso, ter-se-ão sujeitos críticos e participativos na sociedade que identifiquem e valorizem uns aos outros como uma possibilidade de desenvolvimento das riquezas providas pelo ser humano, atentando-se, sempre, para as competências cidadãs (BOLIVAR, 2007).

A competência cidadã é entendida por Camacho (et al., 2012) como um conjunto de conhecimentos, habilidades cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais e éticas que, articuladas entre si, geram atitudes para planejar ações de melhorias, propiciar a convivência pacífica, a participação responsável e construtiva; bem como a compreensão e a valorização da pluralidade como oportunidade e riqueza da sociedade na busca do bem estar coletivo e do desenvolvimento do entorno profissional, educacional e social (MAGALHÃES; DALMAU, 2016, p. 07).

Nesse mesmo viés, Tobón (2006) apresenta que o desenvolvimento das competências cidadãs que estão pautadas nos aspectos: saber ser, saber conhecer e saber fazer. De acordo com o autor, a complexidade da competência cidadã que ressoe na empatia permite que sujeitos coloquem-se a frente de questões sociais e pratiquem a ação-atuação-criação como forma de resolução de problemas e propostas de estruturação que cooperará para a sociedade. Assim, essa transformação da realidade enriquecerá os contextos sociais como família, igreja, estado, etc e permitirá que, cada vez mais, os processos de cidadania e práticas alternativas e críticas sejam inseridas nos campos norteadores da formação humana.

Com base nesses pressupostos da educação e sua relação com a formação cidadã das pessoas, reitera-se, para fins de compreensão do objetivo deste trabalho, que ambiente escolar tem evidência quando se pensa em competências cidadã, as quais são respaldadas por ações de diálogo e de concretização da valorização humana. Isso se dá em virtude de que as Instituições de Ensino têm a intenção de preparar pessoas, profissionais que saibam sistematizar e solucionar problemas, a partir de problematizações de ordem social em comunidade. Dessa forma, a relação

estabelecida entre a sociedade e, as escolas e a educação é fortalecida à medida que o envolvimento dos discentes seja, além de conhecimentos técnicos, em assuntos sociais, econômicos e culturais. Assim, é compreendida a diferença que a inserção no meio acadêmico que permite o questionamento e a reflexão tem na formação cidadã.

A educação é um serviço ou bem público não só porque recebe recursos públicos, mas principalmente porque seus benefícios (profissionais qualificados, cidadãos conscientes, conhecimento produzido e disseminado) atingem toda a sociedade. Diante das particularidades de seus laços com a sociedade, os IES são consideradas comunidades excepcionais sob várias perspectivas de análise (FERNÁNDEZ; SÁNCHEZ, 2012, p. 34).

Essas concepções são identificadas enquanto competências individuais que contribuem para a capacidade da autoconsciência do papel social que o sujeito ocupa. Vê-se, assim, que, ao compreender as estruturas e a importância das questões de cunho formativo e social que suas ações têm na sociedade, os indivíduos estarão preparados não somente para atividades profissionais, mas sim para ações e particularidades que são próprias da sua concepção enquanto ser humano que convive e tem o dever e o direito de ser respeitado.

Uma formação realmente integral do ser humano supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. [...] É neste momento que descobrimos a natureza e a função social da educação. Cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se formarem membros do gênero humano (TONET, 2016, p. 04).

Desse modo, destaca-se, na importância das modificações sociais, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais da população, uma leitura do social voltada para a cidadania, que necessita de prioridade e investimento para sua execução. É visualizado, no Brasil, a carência desse suporte. As competências sociais como a autonomia, o respeito, a flexibilidade, a empatia e a capacidade de adaptação social, infelizmente, não se constituem como prioridade, uma vez que algumas das demandas básicas, no que se refere à educação, nem sempre são atendidas.

Essa qualificação, necessária para o desenvolvimento da população e para as organizações governamentais, enquanto bases para o oferecimento de atividades que contribuam para essa formação, é vista como o ato de exercer a cidadania. Com isso, poder-se-á contribuir com os desafios existentes em todas as dimensões sociais, éticas e políticas. Logo, de acordo com Lima (2002, p. 71) “a educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado.”

Com base nesses pressupostos, entende-se que uma formação humana e cidadã é a base para o processo de mudanças na sociedade. O respeito, a liberdade, a participação, a sensibilidade e a responsabilidade mútua são só alguns dos aspectos necessários para uma formação integral que prevê o convívio respeitoso, com cidadãos autênticos e empáticos. Dessa forma, a formação de alunos que compreendem essas questões e que pautam suas ações em conceitos que reiterem a valorização às diferentes crenças, opiniões é uma das atividades realizadas para a proliferação do respeito.

Isso posto, reitera-se, ainda, que proporcionar uma formação humana e cidadã parece ser uma tarefa difícil, tendo em vista acontecimentos sociais/atuais que o Brasil vivência. Contudo, quando há reflexão, senso crítico, reconhecimento da sociedade como extensão das singularidades dos seres humanos, há a possibilidade de propiciar momentos de debate e questionamentos, que propiciem a expansão da leitura e das suas interpretações (MASTRODI; AVELAR, 2017).

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERNÁNDEZ, Maria de Jesús Calderius. de J.C. SÁNCHEZ, Noemi Martínéz. Formación de competencias ciudadanas em las universidades cubanas: una contribución para nuestra democracia. **Ciência em su PC**, n.3, jul-set, 2011.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, Thiago Gonçalves; DALMAU, Marcos Baptista Lopes. **A Formação Cidadã Nas Instituições De Ensino Superior: O Delineamento Das Competências Cidadãs A Partir Das Publicações Na América Latina E Europa.** Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/2866/1896>>

Acesso em: 29 nov. 2018.

MASTRODI, Josué; AVELAR, Ana Emília Cunha. **O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão.** 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/viewFile/3451/2072>> Acesso em: 29 nov. 2018.

NAMBU, Tais. Suemi. **Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos.** São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE,2003.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: Edufal. 2007.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Arcelita Koscheck¹

Natana Fussinger²

Martin Kuhn³

RESUMO: Este artigo, de caráter bibliográfico, discute o cenário das políticas educacionais que organizam a educação infantil e as compreensões de docência previstas para esta etapa da infância. Em um segundo momento, aborda a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças de educação infantil em contexto de ensino remoto. Pondera ainda sobre a relevância da família na mediação das atividades propostas pelas professoras às crianças da educação infantil, de forma a assegurar os direitos de aprendizagem para a criança reiterados pela BNCC (2017) e demais documentos orientadores do currículo da educação infantil. As políticas públicas reconhecem a criança como um sujeito de direitos, o que ignifica reconhecê-la como sujeito ativo na construção de sua história, de aprendizagem, de autonomia, e, portanto, de sua identidade. Ao interrogar a garantia dos direitos de aprendizagem na educação infantil, interroga-se igualmente o trabalho pedagógico das professoras, pois é pela condução do trabalho pedagógico que se efetiva o direito educativo em tempos de pandemia e de distanciamento social.

Palavras-chave: Educação infantil. Direitos de aprendizagem. Trabalho pedagógico. Pandemia. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é reconhecida pelo duplo trabalho que demandam as crianças: o cuidar e o educar. Essa etapa da educação assume visibilidade crescente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que reconhecem o direito social da criança pequena à educação. Nesse contexto, a criança é reconhecida

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista FURI. E-mail: arcelitak30@gmail.com

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Professora de educação infantil na rede pública municipal de Taquaruçu do Sul e Palmitinho/RS. E-mail: natanafussinger@hotmail.com

³ Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS e Universidad Autónoma de Madrid/Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS. E-mail: martk@outlook.com.br

pelas políticas públicas como um sujeito de direitos. Direito ao brincar, a aprender, a conviver, a participar, a explorar, a se expressar e a conhecer-se.

Assegurar os direitos aos infantes requer reconhecê-los como sujeitos ativos na construção de sua história, de aprendizagem, de sua autonomia, e, portanto, de sua identidade. Assim, ao interrogar a garantia dos direitos de aprendizagem na educação infantil, interroga-se igualmente o trabalho pedagógico das professoras⁴, pois é pela condução dos processos de aprendizagem que se efetiva o direito educativo em tempos de pandemia e de distanciamento social.

A proposta da reflexão é discutir os direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil em tempos de pandemia. Amplia-se a discussão abordando elementos presentes no trabalho pedagógico das professoras que garantam a efetivação do direito educativo em contexto de ensino remoto. Do ponto de vista metodológico, o trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica que objetiva discutir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil em tempos de pandemia. Para perseguir a proposição da reflexão a organizamos em dois movimentos: 1) O primeiro apresenta o cenário das políticas educacionais que regem a organização da educação infantil e as compreensões de docência para esta etapa da educação básica; 2) O segundo discute a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a sua efetivação em tempos de pandemia.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória das políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil anuncia avanços e conquistas, especialmente, nas últimas décadas. O reconhecimento da educação infantil em suas especificidades potencializou estudos e pesquisas dirigidos às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Após a Promulgação da Constituição de 1988 e do ECA (1990), tem-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDBEN n.º 9.394 de 1996, que estabeleceu as diretrizes e as bases para a educação nacional e incluiu em seu texto o atendimento a crianças em

⁴ Neste trabalho, utilizaremos o substantivo feminino quando nos referimos aos professores da educação infantil, pois a maioria são mulheres, o que não exclui a possibilidade da atuação de homens nessa etapa.

creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 5 anos e 11 meses de idade), o que constituiu a então, denominada etapa da educação infantil.

No enredo de luta e conquistas, em termos de políticas públicas, destaca-se o papel da LDBEN (9.394/96), que amplia as discussões em âmbito nacional sobre a educação e, neste contexto, a educação infantil ganha especificidade pedagógica no que tange à docência. A resolução nº 12.796/2013, Art. 26, orienta que os currículos da educação infantil devam ter base nacional comum⁵, a ser complementado em cada sistema de ensino, assegurando assim autonomia e flexibilidade na condução dos saberes a serem desenvolvidos. Essas políticas, somadas a outras, produziram uma crescente visibilidade da educação infantil.

A visibilização dessa etapa da educação demandou também políticas de currículo, bem como, políticas de formação de professores. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI/1998 é o primeiro desses documentos orientadores, específico para a educação infantil. Nesse documento o trabalho pedagógico com as crianças requeria das professoras, compreenderem e considerarem este período da vida como um tempo de vivências, interações e descobertas para seu desenvolvimento contínuo. Nesta perspectiva, com o objetivo de auxiliar as práticas educativas no espaço escolar, e priorizando a qualidade da aprendizagem, o RCNEI (1998, p. 32) dizia que

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades da criança.

Nesse sentido, o documento parte do pressuposto de que cada criança é um ser único, singular e aprende em tempos diferentes. Assim, considera-se importante a elaboração de um currículo na educação infantil, que envolva a subjetividade da criança, a ser observada nas rotinas, tempos e espaços institucionais da educação

⁵ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

infantil. O RCNEI/1998 dispõe os seguintes princípios para um trabalho de qualidade:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13)

A partir dessa leitura, concebe-se as crianças como sujeitos que aprendem e interagem por diversas linguagens. A educação infantil, palco desta reflexão, pode oferecer “[.] às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos.” (BRASIL, 1998, p. 23). Ou seja, estamos falando de intencionalidade pedagógica na prática da professora de educação infantil. Assim, para propiciar um espaço educativo qualificado à construção de aprendizagens e de desenvolvimento na educação infantil, requer-se professoras bem preparadas, comprometidas e responsáveis na organização e no planejamento das ações diárias. Pensar esses elementos implica reconhecer que as crianças são compreendidas como sujeitos na educação infantil.

Avançando em termos de conquistas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), Art. 4º, reconhecem a criança como “Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” Em relação aos professores, as DCNEI para a educação infantil (2009), os compreendem como sujeitos capazes de elaborar e desenvolver propostas pedagógicas que considerem a criança como centro do planejamento curricular e como produtora de cultura. Ou seja, que eles compreendam as crianças como ativas na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, que as reconheçam como protagonistas, ativas, curiosas e co-

construtoras do seu conhecimento, como aponta Cohn (2005). Ou seja, as crianças e as professoras são compreendidas como sujeitos que, por meio das interações e brincadeiras, constroem as aprendizagens.

É fundamental compreender que essa perspectiva anunciada se trata de uma pedagogia da infância não escolarizante, que reconhece a criança em ambientes coletivos e de produção de culturas infantis. Isso é evidenciado nas DCNEI (2009) e recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, aprovada ao final de 2017. Neste movimento compreensivo, a dimensão lúdica caracteriza fortemente a docência na educação infantil. A BNCC (2017) propõe que a criança aprenda brincando pelo viés das interações e brincadeiras, já previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2010.

Isso significa que as brincadeiras requerem ser enriquecidas com a participação ativa das crianças e planejadas com intencionalidade pedagógica. Para assegurar o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, a BNCC (2017) elenca 5 campos de experiências de aprendizagem a serem contemplados por meio das interações e das brincadeiras. Os campos de experiência têm por finalidade entender a criança em sua integralidade e objetivam orientar as ações das professoras. São eles: (1) O Eu, o Outro e o Nós; (2) Corpo, Gestos e Movimentos; (3) Traços, Cores, Sons e Formas; (4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; (5) Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Os campos de experiência propostos pela BNCC (2017) alinham-se aos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), definidos pelo mesmo documento, considerando as práticas sociais e o desenvolvimento de múltiplas linguagens na infância. Os campos de experiências “reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promovem aprendizados significativos.” (BRASIL, 2017, p. 11). Às professoras cabe compreender estes 5 campos, que em tese, constituem “um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo.” (BRASIL, 2017, p. 11). Mais do que compreender os 5 campos de experiências, inclui proporcionar situações de

aprendizagem que incorporem, no dia a dia do trabalho pedagógico, os seis direitos de aprendizagem.

Ao olhar para esse movimento de visibilização e de qualificação proposto pelas políticas públicas à educação infantil, enfrenta-se, nesse momento de pandemia e de distanciamento social, um enorme desafio para garantir os direitos de aprendizagem às crianças. Na sequência reportamos alguns desafios enfrentados pelas professoras para assegurar o direito às aprendizagens para as crianças da educação infantil, no contexto de atividades remotas.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O cenário atual da pandemia impõe enormes desafios tanto para as professoras quanto para as famílias e, principalmente, às crianças. A pandemia trouxe um novo olhar para a educação, resguardando afetos, emoções, abraços, partilhas, escutas atentas e outras interações mais. A educação infantil é um período de muitas descobertas, de curiosidades, de questionamentos, de produções, de diálogos, de brincadeiras que tornam a criança ativa e co-construtora do seu conhecimento. Para assegurar essas garantias ao infante, a BNCC (2017) afirma os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que a criança na educação infantil é convidada, de forma lúdica e prazerosa, a desenvolver. Diante disso, torna-se possível interrogar: é possível assegurar à criança os direitos de aprendizagem de forma remota? Que estratégias utilizar, nesta primeira etapa da educação, para assegurar os direitos de aprendizagem?

Para dialogar sobre as questões, primeiramente é preciso compreender que as crianças aprendem brincando. A brincadeira é uma forma de linguagem, de expressão e comunicação na educação infantil e de todas as professoras se espera essa compreensão. Ela é condição básica para a aprendizagem das crianças. Ou seja, na rua, em casa, na escola, em família e amigos, estão sempre aprendendo, pois estão em diálogo com os outros e com o mundo. Interagem e criam novos significados às coisas existentes.

É por este caminho reflexivo que se abordará as questões anunciadas. As professoras que atuam com as crianças da educação infantil reinventaram suas

práticas para que de suas casas, “bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁶”, possam continuar aprendendo e se desenvolvendo. Trata-se, portanto, de tornar o currículo da educação infantil acessível para todas as crianças em tempos de educação remota. Isso requer afirmar que apesar do distanciamento social que enfrentamos, busca-se efetivar o seu direito às aprendizagens com trabalho pedagógico planejado e orientado junto às famílias.

A BNCC (2017) que orienta os currículos da educação infantil compreende que a criança aprende e se desenvolve por meio de interações e brincadeiras. No contexto atual, não será na escola, com as professoras, colegas e seus pares, mas sim, em seu contexto familiar e/ou parental. Para a professora que desenvolve a docência na educação infantil, espera-se que compreenda esta especificidade e oportunize às crianças, por meio do seu planejamento, situações diárias de aprendizagem, que contemplem os seis direitos de aprendizagem anunciados. Para tanto, constitui tarefa primordial manter o vínculo com as famílias das crianças, pois são elas que mediam o processo, criando uma espécie de tríade no trabalho educativo (escola, família e criança).

O planejamento da professora, além de flexível, deve ser acessível às famílias e crianças no processo de aprendizagem remota, tanto no que se refere a ter em mãos o planejamento, bem como, as orientações acerca dos materiais para desenvolvê-lo. Do adulto que convive com a criança, espera-se que dialogue com a professora, que busque compreender as tarefas para, posteriormente, organizá-las junto à criança. As ações planejadas pelo docente, vão desde histórias infantis, cantigas, músicas, jogos, brincadeiras, arte, dança até situações de brincadeiras livres, em que a criança representa, por meio de suas emoções, expressões e sentimentos.

Para manter e afirmar o vínculo afetivo da criança com as professoras o docente pode organizar vídeos e/ou áudios explicando tarefas e/ou solicitando retorno das atividades das crianças. Ao adulto que a acompanha, cabe registrar e enviar para a professora as atividades feitas pela criança. Apesar dos limites, os recursos

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a educação infantil, tem feito a divisão por nomenclaturas e faixa etárias a educação infantil, de modo a compreender: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses de idade); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e, crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses).

mediáticos têm contribuído significativamente para estreitar os laços entre escola, família e criança. Aplicativos como o Whatsapp, Google Meet ou redes sociais (Facebook), constituem canais que facilitam a comunicação. Professoras e crianças interagem com acompanhamento dos responsáveis estimulando-a na realização das tarefas.

Para que as famílias não se desloquem a todo momento até a escola, as professoras têm o desafio de oferecer, através do seu planejamento, ações que envolvam materiais acessíveis, simples, que possam auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades pela criança. Por exemplo: em vez de desenhar em folha de ofício, sugerir que desenhem na areia ou na terra, utilizando gravetos, com colheres, enfim, materiais concretos e ricos de possibilidades. Outra sugestão, quando solicitado que façam atividades com tinta guache, é utilizar cores encontradas em alimentos que a maioria das famílias possui em suas casas. Por exemplo: caldo de feijão, de beterraba, de cúrcuma/açafrão, de café. Ressalta-se que essas tarefas (de adaptar contextos e materiais) também ocorrem na escola, por isso, é interessante a professora avaliar quais possibilidades garantem maior alcance na organização das tarefas junto à criança e família

De fato, tem-se limites em avaliar o impacto da pandemia na rotina e aprendizagem das crianças. Mas, é possível fazer da infância a mais alegre, a mais dinâmica, a mais organizada e mais intencionalmente pedagógica possível. Oferecer tarefas que envolvam o contexto das suas crianças, com materiais acessíveis, é uma forma de oferecer meios para a criança progredir em sua aprendizagem e desenvolver suas potencialidades. Considerando que todas as professoras tiveram que adaptar seu trabalho pedagógico às novas exigências, estas tiveram que se reinventar para que o processo educativo continuasse ativo. Assim, a professora que compreende a criança em suas particularidades, desenvolveu conhecimentos antes não encorajados, dedicou-se com amor e carinho (compromisso e responsabilidade feitos de afetos) a acolher as crianças e as famílias no processo das aprendizagens.

A educação infantil para bebês e crianças bem pequenas (BNCC (2017) em que não se exige a obrigatoriedade de frequentarem a escola, não significa que essa deve passar despercebida pela escola e a família. A criança exige cuidado e educação:

alimentação, higiene, troca de fralda, banho, situações diárias, até mesmo ao desenvolvimento físico, motor, linguístico, afetivo, dentre outros. Tais exigências estão relacionadas aos seis direitos de aprendizagem explicitados pela BNCC (2017) e organizados nos currículos da educação infantil. Certamente, é um enorme desafio à professora organizar propostas de atividades que mantenham o vínculo com a criança, a família e a garantia dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem da criança.

Nas creches e pré-escolas, as atividades são realizadas a partir de rotinas, o que é fundamental que ocorra e continue na família. Além disso, as brincadeiras livres devem acontecer diariamente. Vygotsky compreende que “As experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento.” E acrescenta que “É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo” (apud HERMIDA, 2007, p.285). Assim, a organização dos espaços, dos tempos e dos materiais disponíveis em casa, requer ser considerado pela professora na organização da aprendizagem às crianças. O requer pensar em brincadeiras e ações lúdicas que incorporem práticas de cuidado e de educação que valorizem a escuta, a fala, a imaginação, o lúdico, a criação, o faz de conta, que dialogue com os contextos familiares. Conforme Kishimoto (1996, p.26), “o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais [...]”

Portanto, as crianças são constituintes das vivências, experiências, brincadeiras, e espaços de diálogos oportunizadas desde muito cedo. Negar a elas o direito, é retroceder na garantia de seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural que marca profundamente sua primeira infância. Professores e professoras da educação infantil em tempo de pandemia assumiram a responsabilidade social e política de planejar, de orientar, de possibilitar, de assegurar o direito às aprendizagens dos pequenos. Assumiram, portanto, o duplo compromisso com os infantes: de sujeitos que planejam e de sujeitos que se responsabilizam pela garantia do acesso e da efetivação do direito ao cuidado e à educação.

CONCLUSÃO

A educação infantil é um direito fundamental assegurado por lei a todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, primeira etapa da educação básica. Amparada legalmente e tendo seu currículo orientado pela BNCC/2017, incumbe a escola e às professoras a tarefa de garantir os direitos de aprendizagem para a criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) por meio do trabalho pedagógico oferecido, um enorme desafio em tempos de educação remota. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade, pela mediação do trabalho com as crianças da educação infantil, assegurar que ela seja cuidada e educada para crescer e continuar se desenvolvendo saudavelmente. Isso implica, por parte do professor, o atendimento das especificidades da infância.

A professora de educação infantil, ao organizar seu trabalho pedagógico por meio de interações e brincadeiras, deve contemplar os campos de experiências, bem como, os direitos de aprendizagem. Compreende-se, desse modo que o direito à educação, na primeira etapa da educação básica, é essencial para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Garantir que os direitos dos pequenos sejam efetivados, é defender os avanços e as conquistas por uma educação de qualidade que valorize a criança, a sua subjetividade e que compreenda seus tempos e espaços de desenvolvimento.

Em tempos de pandemia e distanciamento social as professoras da educação infantil reinventaram suas práticas com bebês, com as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, para que estes pudessem continuar aprendendo e se desenvolvendo. Para além do planejamento da professora ser flexível, atentando para a faixa etária das crianças, suas ações devem permear desde histórias infantis, cantigas, músicas, jogos, brincadeiras, arte, dança até situações de brincadeiras livres, em que a criança representa por meio de suas emoções, expressões e sentimentos, o que aprende e vivencia em seu cotidiano. Para isso, os canais de comunicação como o Whatsapp, o Google Meet, o Facebook, fortaleceram os vínculos entre escola/professoras, crianças e adultos, com a finalidade de acompanhar e estimular o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 24 jun. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN nº. 9.394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: 24 jun. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. (DCNEI). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso 27 jul. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Elisabete do Carmo Dal Piva¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre as violências à que as mulheres estão sujeitas, cotidianamente, evidenciadas numa sociedade machista, misógina e sexista, com o perfil da normalidade. Tem como objeto as representações elaboradas, na mídia, sobre a violência contra a mulher, em especial, neste período de pandemia. Nosso corpus de análise é formado pela legislação sobre o tema, textos que configuram a historicidade das relações de gênero e da violência socialmente construídas, além de notícias veiculadas pelas mídias. A partir do estudo, pensamos possibilidades de intervenção no âmbito das escolas, visto que as mesmas são espaços de formação humana. A pesquisa sobre as violências contra mulheres vem a contribuir para esta humanização, promovendo a reflexão e o debate sobre o tema.

Palavras-chave: Violência; Leis de proteção a mulher; Pandemia; Educação.

INTRODUÇÃO

Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre. Porque alguém disse e eu concordo que o tempo cura, que a mágoa passa, que decepção não mata.

E que a vida sempre, sempre continua.

Simone de Beauvoir²

Por meio do introito de Simone de Beauvoir, “que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite”, iniciamos a reflexão sobre as violências à que as mulheres estão sujeitas, cotidianamente, evidenciadas numa sociedade machista, misógina e sexista, com o perfil da normalidade. O caminho a ser percorrido até que as violências contra as mulheres, e todos os seus consectários, seja extirpada da sociedade, ainda é longo. O que leva à necessária fomentação ao debate acerca das origens da chamada “violência de gênero”, na comunidade social, educacional, política e jurídica.

¹ Graduada em História (UNOESC - SC); Pós Graduada em Metodologia de História (Faculdade São Luiz - SP); Mestre em Educação (UFFS -SC); Pós Graduada em Educação e Segurança Humana (UNOCHAPECÓ - SC); Doutoranda em Educação (URI - RS).

² Escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa (1908 - 1986).

A violência contra a mulher (VCM) consiste em qualquer ato violento baseado no gênero, que resulte, ou tenha probabilidade de resultar, em dano físico, sexual, psicológico ou sofrimento para a mulher, incluindo a ameaça de praticar tais atos, a coerção ou privação arbitrária da liberdade em ambiente público ou privado. A violência sofrida pelas mulheres também pode ser denominada violência doméstica (VD) ou violência de gênero (VG) e consiste em um fenômeno extremamente complexo, que atinge mulheres em todas as partes do mundo e tem suas raízes na inter-relação de fatores biológicos, econômicos, culturais, políticos e sociais. (SILVA; OLIVEIRA, 2014, p. 324).

Atualmente, vivemos a constatação de que as mulheres são vítimas de atos lesivos à sua integralidade física, psicológica e/ou financeira apenas por pertencerem ao sexo feminino, o que configura “violência de gênero”. Isto nos leva a crer que a sociedade persiste em uma concepção de mundo associada à superioridade masculina, em que, apesar da natureza e padrões diferenciados de violência interpessoal quanto ao agressor, normalmente estes são pessoas do próprio convívio familiar, isto é, marido, pai, padrasto, tios, primos, filhos ou companheiros.

O estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, da Pós Graduação em Educação e Segurança Humana, na UNO Chapecó - SC e tem como objeto as representações elaboradas, na mídia, sobre a violência contra a mulher, em especial, neste período de pandemia. A partir do estudo, pretendemos pensar possibilidades de intervenção no âmbito das escolas, visto que as mesmas são espaços de formação humana.

Assim, para podermos melhor compreender essa complexa temática, pesquisamos a legislação brasileira, os índices de violências, com um recorte para o Brasil e Santa Catarina, as manifestações por meio da mídia escrita e televisionada, neste período de pandemia, buscando fomentar subsídios para futuras intervenções nas escolas, local em que esta reflexão se faz mais propícia e profícua.

Nosso Objetivo Geral é “analisar as representações sobre a violência contra a mulher que foram veiculadas por meio da mídia, em especial, nesta época de pandemia”. Os objetivos específicos são: Historicizar as representações sobre a violência contra a mulher; Reconhecer a legislação sobre as violências contra a mulher e como estas orientam para uma mudança do paradigma cultural; Pesquisar se o período de confinamento pandêmico ampliou ou diminuiu a violência

doméstica; Identificar os tipos de violência contra a mulher e, mais especificamente, o que diferencia os conceitos de feminicídio, femicídio, violência de gênero; Fomentar subsídios para intervenções nas unidades escolares sobre a temática da violência contra a mulher.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio de estudo de materiais que são referências em relação ao tema da pesquisa, com validade acadêmico-científica. Para o campo empírico foi pesquisado e analisado reportagens na mídia escrita e televisionada, além do referencial jurídico que embasa a concretude desse projeto.

A técnica de análise dos dados aconteceu por meio da análise de conteúdo. Minayo (2012, p. 21) sistematiza que, por meio da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além da aparência do que está sendo comunicado.

Consideramos a pesquisa imprescindível, viável e original, já que nunca houve um estudo sobre isso num período pandêmico. Não há dúvidas que as ações educacionais desempenham papel fundamental na melhoria das condições de vida da mulher, no Brasil e no mundo. E podem ser decisivas diante da problemática da desigualdade de gênero e da violência contra as mulheres, enfatizadas na força das palavras de Simone de Beauvoir, pois a vida de uma mulher está além dos limites, das definições, 'já que viver é ser livre' e ela sempre, sempre continua.

LEIS SÃO SUFICIENTES?

Diante de avanços conquistados, a realidade não deveria retratar um mundo com tantas incertezas e agressões dirigidas não somente às mulheres, mas aos seus filhos também, pois, majoritariamente, tem sido os indivíduos que mantêm ou mantiveram relacionamentos íntimos com as mulheres os responsáveis pelas brutalidades cometidas.

No Brasil, a violência contra a mulher apresenta índices preocupantes. Se consultarmos, neste momento, o Relógio da Violência, do Instituto Maria da Penha, verificaremos que 25.540 mulheres já foram agredidas hoje, até o fim do primeiro

semestre. Em termos oficiais, identificamos que a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos sinaliza o fato do aumento da violência contra as mulheres após a pandemia da Covid-19 (grifos nossos):

Segundo a ouvidoria, na comparação com janeiro de 2019, o número de denúncias registradas por meio do Ligue 180 diminuíram 4,5% em janeiro deste ano. **Já em fevereiro, houve um aumento de 15,6% das notificações quando comparado ao mesmo mês do ano passado. A tendência se manteve em março**, quando o novo coronavírus chegou ao país e algumas unidades da federação começaram a adotar medidas para isolar a população e, assim, tentar conter a disseminação da doença.³

LEI MARIA DA PENHA - LEI 11340/06

É uma lei brasileira, sancionada em 07 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º, do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a Violência contra a Mulher. Dispõe, também, sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, alterando o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal.

Assegura, em seu art.2º, que:

Estado deve garantir oportunidades e facilidade para que a mulher possa viver sem violência, preservando a saúde física e mental, o seu aperfeiçoamento intelectual e social, independente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião (BRASIL, 2006).

Em seu art. 7º define quais são as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, ou seja, a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Ao poder público caberá o desenvolvimento de políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres, no âmbito das relações domésticas e familiares, no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

³ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/ligue-180-registracao-aumento-de-36-em-casos-de-violencia-contramulher>. Acesso em: 20 set. 2020.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL - LEI MAIOR

A Constituição Federal, de 1988, firma uma proposta cidadã. Enumera em seu Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

E reitera em seu “§I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. E complementa, no Art. 226, § 8º, definindo que “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

FEMINICÍDIO - TERMO CONTROVERSO

A Lei 13.104/2015, que introduziu o termo “feminicídio”, no Código Penal, passou por uma série de discussões político-ideológicas até chegar ao texto definitivo.

O feminicídio apresenta-se como processo de continuidade da criminalização da violência baseada no gênero, derivada da lei Maria da Penha, que, por sua vez, tem como bandeira a luta pela igualdade de gênero e a universalização dos direitos humanos. É considerado como “assassinato relacionado a gênero” e foi instituído pela constatação da naturalização e institucionalização deste tipo de prática. O termo feminicídio surge como uma espécie de agravante do femicídio, onde, além das razões associadas ao gênero, observa-se um cenário de impunidade e conivência estatal.

Femicídio nada mais é do que o homicídio praticado contra o indivíduo do sexo feminino, de uma maneira genérica. Podemos citar, como exemplo, uma mulher que sofre uma tentativa de assalto, acaba reagindo e posteriormente é vítima de um disparo de arma de fogo e vem a falecer. [...] O motivo da morte foi em decorrência de uma tentativa de assalto e não por nenhum tipo de preconceito (CHAVES, 2020).

É neste cenário de impunidade que surge o processo de tipificação, no Brasil, e é instituído o texto da Lei 13.104/2015.

Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

E nem assim os números dessa violência mudam. Vivemos em um mundo patriarcal, onde o feminismo, direitos da mulher e luta contra a violência doméstica são tratados como tabu, visto que há uma não aceitação de alguns setores, na discussão sobre tais temas, especialmente no espaço da escola, local que tenta desconstruir essa normalização e banalização da violência doméstica.

ENTIDADES INTERNACIONAIS - TEMA MUNDIAL

A ONU Mulheres é a nova liderança mundial em prol das mulheres e meninas. A sua criação, em 2010, foi aplaudida mundialmente e proporciona a oportunidade histórica de uma reflexão em nível global, sobre gênero. A ONU Mulheres trabalha com as premissas fundamentais de que mulheres e meninas têm o direito a uma vida livre de discriminação, violência e pobreza. E de que a igualdade de gênero é requisito primordial para que tal quesito aconteça.

Vários acordos internacionais, com todos os países vinculados à ONU como signatários, orientam o trabalho da ONU Mulheres (ONU Brasil, 2010): Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), Plataforma de Ação de Pequim, Declaração do Milênio, Agenda 2030.

E DA COSTELA DE ADÃO, DEUS CRIOU A MULHER....

A violência doméstica é um fenômeno complexo. Está presente em todo o mundo e atinge de forma contundente milhares de mulheres. No Brasil, as desigualdades de gênero possuem raízes profundas na história. O padrão europeu, católico e branco veio, juntamente com a conquista do território, pelos portugueses. As diferenças de gênero têm sido construídas ao longo da história e suas manifestações se dão mediadas pela cultura de cada sociedade. “A questão é: quais as relações e representações que construímos a partir dessas diferenças?” (ASSIS et al, 2010, p.122).

São as relações produzidas na sociedade que vão determinar essas representações. E está estritamente vinculada a forma como são educados meninos e meninas. Para, então, entender como homens e mulheres, adultos e jovens, se comportam, se respeitam ou não. Sendo assim:

O conceito de “gênero” é fundamental, pois possibilita compreender a importância dos significados culturais e simbólicos atribuídos aos sexos e repensar os limites das características biológicas como matriz dos comportamentos de homens e mulheres (ASSIS et al, 2010, p.122).

A partir desta perspectiva, das relações de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas, fica evidente um tenso processo de negociação e renegociação, com a supressão ou a concretização de programas e projetos implementados pelo Estado, pressionados pela sociedade, que exige ações claras, no que diz respeito aos direitos das mulheres.

Com a extinção da Secretaria de Políticas para Mulheres, em 2016, e a criação do Ministério do Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em 2019, com declarações controversas e praticamente nenhuma política pública efetiva, para diminuição da violência doméstica; com as sérias restrições orçamentárias das secretarias dedicadas às temáticas de gênero, todas as políticas, nesta área, estão em colapso.

PANDEMIA DO CORONA VÍRUS - CONFINAMENTO DAS MULHERES: E AGORA?

Desde o início da pandemia do novo Corona vírus, mulheres passaram a ficar 24 horas em casa, muitas vezes, com seus agressores. Tal fato elevou a preocupação com a violência doméstica e familiar contra a mulher. Desde o início do confinamento, assistimos perplexos não apenas o aumento de casos de infecção pela doença, mas igualmente, o crescimento de ocorrências de violência doméstica.

Além disso, a presença mais intensa do agressor nos lares constrange a mulher a realizar uma ligação telefônica ou mesmo de dirigir-se às autoridades competentes para comunicar o ocorrido. Assim, a diminuição do registro de algumas ocorrências neste período representa menos uma redução de casos de violência contra a mulher e mais as dificuldades e obstáculos que as mulheres encontraram na pandemia para denunciar a

situação de abuso a que estão submetidas, além da instabilidade sofrida no período pelos serviços de proteção, com diminuição do número de servidores e horários de atendimento e aumento das demandas (PIMENTEL; MARTINS, 2020, p.38-39).

Não há país que tenha escapado da pandemia do Coronavírus, assim como nenhum ficou à margem da explosão de agressões machistas, que veio com a doença, um flagelo que se agravou em todo o mundo, devido às restrições impostas pela Covid-19.

No mesmo período, em comparação com o primeiro semestre de 2019, observamos ainda um aumento de 0,8% nos homicídios dolosos de mulheres e 1,2% nos casos registrados como feminicídios. (PIMENTEL; MARTINS, 2020, p. 39).

No dia 25 de novembro é celebrado o Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra as Mulheres e o panorama em escala global é desolador. “O trabalho da imprensa e da mídia é fundamental para a conscientização e combate ao feminicídio e à violência contra mulher”. Essa é a conclusão dos especialistas que participaram, no dia 25 de novembro, do debate promovido pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública sobre o papel da mídia no que se refere à divulgação de notícias que envolvam esse tipo de violência⁴.

Segundo o Jornal O Globo, do dia 23 de novembro de 2020, “O Brasil registrou 648 feminicídios no primeiro semestre de 2020, 1,9% a mais que no mesmo período de 2019, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)”

Segundo o Portal Geledés⁵, a manchete do Jornal Globo News, no dia 06/08/2020, coloca “Com 87 casos, São Paulo fecha 1º semestre de 2020 com maior número de feminicídios desde criação da lei”. E salienta, na reportagem, que 83% dos casos têm autoria conhecida, a maioria companheiros ou ex-companheiros das vítimas e que 69% das ocorrências ocorreram dentro da casa. Média de idade das vítimas é de 35 anos. Também enfatiza o Jornal do Almoço /SC, exibido em 17 de novembro de 2020, que o número de feminicídios cresceu, no Estado, no segundo semestre de 2020. Até junho foram 24 casos. Agora já chegaram a 45.

⁴ Disponível em < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/ligue-180-registro-aumento-de-36-em-casos-de-violencia-contramulher>> Acesso em 25 nov. 2020.

⁵ GELEDÉS Instituto da Mulher Negra, fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros, por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais, em função do racismo e do sexismo, vigentes na sociedade brasileira.

A violência contra a mulher, no âmbito da violência doméstica e/ou familiar, está relacionada a saúde física e mental, em que os direitos das mulheres são desconsiderados como direitos humanos. A igualdade de gênero não é apenas um direito humano fundamental, mas a base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero, sustentável e humanizado.

A pandemia do Coronavírus escancarou as desigualdades de gênero e, quando associadas ao racismo estrutural brasileiro, essas desigualdades se aprofundaram. Historicamente, existe um contexto que condiciona a mulher na posição de submissão. Desde o nascimento, a menina é educada dentro de um paradigma, uma condição que foi estabelecida para o papel da mulher na sociedade, que não é de hoje ou do século passado, mas desde a antiguidade. Essa construção, que se fez ao longo da história, se reflete sobremaneira, neste período pandêmico.

EDUCAÇÃO É A SOLUÇÃO?

A construção de um currículo pautado pelo respeito aos direitos humanos, com um olhar diferenciado no que tange aos direitos das mulheres, está permeado por retrocessos e resistências, que impõem novos e contínuos desafios teóricos e práticos para a elaboração e permanência desse tipo de debate em sala de aula. Como transformar tais temas em conteúdo? Que metodologias são adequadas? Que formação é necessária para os professores? Como envolver todas as disciplinas?

Um elemento importante de uma proposta pedagógica específica sobre o tema é o de contribuir para despertar no educando o olhar crítico e uma postura que privilegie a harmonia entre os sexos, chamando a atenção desses jovens para a gravidade da violência contra a mulher e para alertar, também, que todo tipo de violência deve ser repudiada. Então, aquelas condutas que são reproduzidas, naturalizadas e, até banalizadas, precisam ser desconstruídas em sala de aula.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Existem mulheres fortes
e existem mulheres que
ainda não descobriram a sua força.
Simone de Beauvoir

A educação escolar desempenha um papel fundamental na melhoria das condições de vida da mulher, no Brasil e no mundo. E essa reflexão, no âmbito educacional, pode ser decisiva diante da problemática da desigualdade de gênero e da violência contra as mulheres.

Ao Estado cabe a obrigatoriedade de financiar adequadamente políticas públicas de prevenção e redução da violência de gênero, executando-as efetivamente. Infelizmente, em um período tão complexo para o tema da violência contra as mulheres, o ministério encarregado de minimizar os problemas se exime de sua responsabilidade.

É imprescindível a participação da sociedade, homens e mulheres, para a prática da análise crítica das construções sociais, nos espaços educacionais, legislativos e do próprio Judiciário, bem como dos mecanismos de desnaturalização da cultura do estupro, de modo a se combater as atitudes machistas e misóginas. É necessária, ainda, a construção de políticas capazes de oferecer a proteção e o esclarecimento efetivo de homens e mulheres, além da conscientização feminina quanto a sua participação na construção de sua própria cidadania e na desconstrução da cultura do estupro, do machismo e da subserviência feminina.

A violência está naturalizada, por meio de brincadeiras, piadas e discursos, que são diariamente reproduzidos, sustentada no modelo patriarcal e no machismo, mantendo a diferenciação entre homens e mulheres, justificada no pensamento de uma suposta superioridade de um gênero sobre outro. É a cultura vigente, na qual a sociedade banaliza a violência e limita o desenvolvimento livre e saudável de meninas e mulheres.

Do ambiente escolar podem e devem surgir iniciativas capazes de fazer a diferença na mudança dessa realidade atual – ponto inicial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e de paz entre homens e mulheres.

Portanto, sala de aula pode e deve discutir igualdade de gênero, violência contra a mulher e feminismo, enquanto conceitos que podem transformar a sociedade. “Existem mulheres fortes e existem mulheres que ainda não descobriram a sua força”. Vamos ocupar os lugares de fala, vamos ensinar os conceitos de igualdade, de equidade, de empatia.

REFERÊNCIAS

-ACAYABA, Cíntia; ARCOVERDE, Léo. Com 87 casos, SP fecha 1º semestre de 2020 com maior número de feminicídios desde criação da lei. **Portal Geledés**, 14/08/2020. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/com-87-casos-sp-fecha-1o-semester-de-2020-com-maior-numero-de-feminicidios-desde-criacao-da-lei>> Acesso em 20 nov. 2020.

-ANTUNES, Leda. Pandemia de Covid-19 fez violência contra a mulher disparar. **Jornal o Globo** – Plataforma Celina, Rio de Janeiro, 23 de novembro de 2020. Disponível em < <https://oglobo.globo.com/celina/>> Acesso em 25 nov. 2020.

-ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviane Qintes. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio De Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

-BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 jul. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.340** (Lei Maria da Penha), de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015. Prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

_____. **ONU Mulheres – Brasil**. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Brasília, 2010. Disponível em < <http://www.Onumulheres.org.br> > Acesso em jul 2020.

_____. ONU Brasil. **Relatório Luz da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável - SÍNTESE II**. Brasília, 2018.

CHAVES, Paulo Otávio da Cruz. A distinção pouco conhecida entre feminicídio e femicídio. **Direito Net**. Direito Penal | 17/set/2020. Disponível em < <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/11778/A-distincao-pouco-conhecida-entre-feminicidio-e-femicidio#>> Acesso em nov.2020.

-MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

-PIMENTEL, Amanda; MARTINS, Juliana. O Impacto da Pandemia na Violência de Gênero no Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública- FBSP, São Paulo, p. 38 a 42.

-SILVA, Lídia Ester Lopes da; OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de. Violência contra a mulher: revisão sistemática da produção científica nacional no período de 2009 a 2013. **Revisão Review**, Brasília, 2014.

-VALGAS, Laine. **Feminicídios em Santa Catarina**. NSC TV. Jornal do Almoço, Florianópolis, 17 nov. 2020.

MÍDIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: POR UMA INFÂNCIA MAIS PROTAGONISTA

Heloísa Derkoski Dalla Nora¹

RESUMO: Nesse trabalho pretendo discutir, através de uma Revisão Narrativa de literatura, as articulações entre a relação da Mídia enquanto Instituição e parte da Educação formal e políticas públicas na Infância. Faço um resgate histórico do conceito de Infância e suas articulações com a Mídia, e então, trago políticas que discutem e asseguram direitos das crianças enquanto sujeitos ativos em seus processos de produção de subjetividade nesse contexto. Destaco com esse trabalho a importância de ver na Infância sujeitos autônomos com o poder de opinar sobre o projeto de cidade e o futuro que almejam, e a necessidade de ouvir e proteger esses desejos.

Palavras-chave: Infância; Mídia; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Mídia e Infância se atravessam enquanto fenômenos do cotidiano e tem consequências nas práticas, tanto da Educação Formal, quanto dos dispositivos informais que educam os sujeitos nos mais diversos contextos do dia a dia. Cada vez mais presente em nossas vidas, a mídia produz subjetividades e infâncias distintas e segregadas. A pergunta é: Existem políticas públicas que possamos usar para embasar uma discussão sobre o uso de um Mídia consciente na Infância?

Esse trabalho tem como objetivo discutir, através de uma Revisão Narrativa de literatura, as articulações entre a relação da Mídia enquanto Instituição e parte da Educação Informal e políticas públicas na Infância. A proposta faz parte das discussões iniciadas por meio de meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, intitulado “Sobre produções discursivas de Gênero na Infância: O que fala e faz falar a publicidade nos canais infantis do Youtube?”.

A partir de aportes teóricos como o Construcionismo Social (RASERA; JAPUR, 2005; IÑIGUEZ, 2008; SPINK, 2010; GERGEN; GERGEN, 2010; IBAÑEZ, 2004) e autores da Educação (FOUCAULT, 2011; LOURO, 2003; FISCHER, 2002a; FISCHER,

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: heloísadallanora@yahoo.com.br

2002b; VEIGA-NETO, 2012), mas nunca deixando de lado o viés epistemológico/político dos Estudos de Gênero (BUTLER, 2003; LOURO, 2003; DEL PRIORE, 1989; SCOTT, 1995; STREY; CADONÁ, 2012), pretendo trazer as noções de Infância que norteiam o projeto e como elas estão diretamente atreladas a forma como a Mídia veicula conceitos e “verdades” sobre determinados grupos sociais e ajuda na manutenção de desigualdades sociais (FISCHER, 2002a). Por último, apresentarei uma leitura das políticas públicas em cima do fenômeno da publicidade infantil, que produz subjetividade na Infância e é amplamente discutido em várias áreas do conhecimento.

É importante definir logo cedo que as Teorias do Conhecimento que definem essa discussão possuem formas de enxergar o sujeito muito semelhantes, negando conceitos essencialistas, de uma natureza humana ou de um de dualismos conhecidos em teorias racionalistas e empiristas, como mente X corpo, normal X patológico (IÑIGUEZ, 2008). Se ancoram na ideia de que o sujeito e o mundo se constroem na relação, através da linguagem, que tem o poder de fazer a realidade (GERGEN; GERGEN, 2010).

INFÂNCIA, MÍDIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para discutir Infância, primeiro, é preciso deixar claro que esse conceito sofreu diversas alterações ao longo do tempo. Àries (1981), um dos principais autores que discute a história da Infância, nos traz que a criança nem sempre foi investida da mesma forma, uma vez que na Idade Média era tratada como adulto e tinha as mesmas atribuições de tal. Os discursos da Medicina, da Religião, da Arte e do próprio Direito mudaram em relação a Infância, adquirindo um tom de proteção e cuidado que antes não havia, além disso, os índices de mortalidade infantil e a descoberta de métodos contraceptivos fizeram com que os sujeitos começassem a construir um novo conceito de família.

Segundo Ghiraldelli (2000) por mais que Àries fale em “descoberta da infância” em seus textos, não é esse o sentido que o autor traz ao decorrer do livro. Ele fala muito mais sobre uma mudança no investimento dos adultos em relação à infância do que uma simples revelação de algo que antes não existia. E esse é um

ponto chave para nossa discussão: o fato de que a infância é (quase) sempre narrada através dos olhos e da linguagem dos adultos.

Tomando um viés pós-estruturalista para discutir a produção social da identidade, trago Tomaz Tadeu da Silva (2012), que irá dizer que essa sempre acontece através da diferença. Ou seja, para a criança responder quem ela é, ela precisa responder quem ela *não* é, o que define sua diferença com o adulto. O ponto que quero chegar é que a Infância é sempre discutida como uma fase preparatória para a vida adulta, e a criança raramente é vista como sujeito integral como sonhos e desejos para o aqui e agora. Um exemplo disso é a insistente pergunta “o que você quer ser quando crescer?”.

Nesse mesmo viés, destacamos outras mudanças na Infância pós-moderna a partir do surgimento invasivo da mídia. Debert (2018) destaca que as fronteiras cronológicas que separavam as etapas do desenvolvimento estão cada vez mais apagadas, na medida em que, por exemplo, a criança consome conteúdos da vida adulta e incorpora esses padrões, linguagens e comportamentos para si. Não falamos da mesma criança de vinte anos atrás.

Essas noções são importantes nas discussões das políticas públicas, formuladas por adultos. Também é importante rever o histórico de políticas públicas para a Infância no Brasil. Desde a Roda dos Expostos, o Código do Menor e as Casas de Correções, foram tentativas higienistas do Estado de controlar, sequestrar as subjetividades e enquadrar a uma “norma” aquelas crianças e adolescentes que por um motivo ou outro fugiam dessa regra (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005).

Dessa forma, as políticas públicas, também, interferem para a construção de infâncias distintas em nosso país. Podemos falar em uma infância que é “normal”, desejada e ideal, e aquela que precisa de todo o aparato do Estado para ser controlada, adequada e, quando isso não for o suficiente, excluída da sociedade. Deixo claro, que outros dispositivos tiveram fortes influências nesse processo. A própria Psicologia do Desenvolvimento contribuiu para essa distinção (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007; FROTA, 2007).

Para relacionar esse fenômeno com a Mídia precisamos nos atentar para o fato de que essa, não só registra e veicula a realidade, mas ela também a produz

(GUARESCHI, 2006). Assim sendo, Rosa Maria Bueno Fischer (2008) discute a relação entre jovens e Mídia e nos provoca a pensar que a mesma vêm acentuar as desigualdades sociais existentes entre infâncias e adolescências. Não é difícil perceber, quando se liga a TV ou o rádio, uma diferença entre “nós” e “eles” no discurso veiculado, principalmente quando “eles” se referem a jovens envolvidos em casos de violência, “desumanizados” (p. 670). A publicidade infantil é outra forma poderosa de segregação. Segundo Olmos (2009) na medida em que os artigos são apresentados nas mídias invasivamente, aqueles que possuem os meios de consumo compram, enquanto aqueles que nada tem, são excluídos da lógica capitalista. Desde cedo a criança é tratada como consumidora, e o autor se refere a esse fenômeno como um “crime invisível mas poderoso” (p. 253).

Em 2014, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou a Resolução nº 163 que, não só proíbe a publicidade infantil, mas especifica o que ela é. Essa resolução está ancorada, tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Entretanto, ainda existem publicidades infantis sendo veiculadas nos mais diferentes ambientes midiáticos. Um dos pontos levantados por pesquisadores da área é que essa seria uma questão de orientação familiar. A ideia que a família tenha controle do que a criança assiste e possa conversar e mediar seu acesso a esses conteúdos tem ganhado forças em decisões judiciais e discussões acerca das leis que regem o Estado. Afinal de contas o artigo 220 da Constituição define que “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição” (BRASIL, 1988).

O ECA, por sua vez, também traz que em seus artigos 3º e 58º que crianças e adolescentes “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-se lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social”, “garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. É certo que não há “um conjunto de critérios científicos que automaticamente” mostrem o que é ou não é

conteúdo de boa ou má qualidade, mas sim há a possibilidade de construir políticas públicas que regulem democraticamente os conteúdos audiovisuais (CANELA, 2009, p. 235).

Portanto, trazemos outro artigo da Constituição (BRASIL, 1988), para evidenciar, não só o papel da família no cuidado com a infância, mas da sociedade e do Estado.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL. Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Dessa forma, trago Guareschi (2006) para afirmar que para que haja democracia em uma sociedade, deve haver, também, a participação popular no exercício da comunicação, através das mais diversas mídias. Esse autor também destaca que, hoje, a voz da maioria das e dos cidadãos é silenciada e, portanto, esses não tem direito a participar do projeto de cidade que almejam democraticamente. Incluímos aqui a voz das crianças, que pouco, ou quase nunca é ouvida.

Hoje em dia, através da internet e das mais diversas ferramentas interativas de comunicação, crianças produzem conteúdos e aparecem na mídia como autores de seus próprios materiais. Canela (2009) nos faz refletir se esse fato é o suficiente para dizer que a Infância tem sido protagonista na produção de informação para a sua faixa etária, já que protagonismo, nesse sentido, envolve o conhecimento de seus direitos e a garantia da proteção dos mesmos.

CONCLUSÃO

Nesse artigo procurei discutir, sob a perspectiva do Construcionismo Social, desde a história da Infância, como as políticas públicas ajudaram na construção de seus conceitos e sua ligação com a Mídia enquanto Educação Informal (ÀRIES,

1981; GUARESCHI, 2006). A partir disso, discuto o que dizem as políticas públicas sobre a publicidade infantil e os direitos da criança na comunicação.

Refletir sobre esses temas é olhar para a história e entender que há muito avanço, mas que ainda há muito o que ser concretizado. A Infância ainda é, quase, sempre narrada a partir dos olhos do adulto, seja no cotidiano, na legislação, ou na própria ciência. É muito comum que pensemos que as crianças não possuem autonomia em seus processos de produção de subjetividade. Saramago (2004, p. 285) nos ajuda a refletir sobre isso quando diz “nascemos, e nesse momento é como se tivéssemos firmado um pacto para toda a vida, mas o dia pode chegar em que nos perguntemos Quem assinou isso para mim”.

A mídia tem tido tanto impacto no cotidiano e na organização da sociedade que tem sido chamada por muitos de “quarto poder”. Guareschi (2007), entretanto, reflete: quem avalia tal poder? Para finalizar, evoco a Declaração dos Direitos Humanos (1948) que garante que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão” (art. 19), e faço um apelo para que a Infância seja mais ouvida e investida.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANELA, Guilherme. Mídia e produção de subjetividade: questões na infância e na adolescência. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, et al. **Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade**. 2d. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 163 de 04 de abril de 2014**. Disponível em:

<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1635.html#resolucao_163> Acesso em: 29 jun. 2020

CRUZ, Lilian. HILLESHEIN, Betina. GUARESCHI, Neuza Maria de Fatima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 42-49, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a06v17n3.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DEBERT, Guita Grin. Mudanças no curso da vida. **Comciencia**. Set/ 2018. Disponível em: <<https://www.comciencia.br/mudancas-no-curso-da-vida/>> Acesso em: 23 nov. 2020.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. Contexto, 1989.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista brasileira de educação**. n. 20. mai/jun/jul/ago, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a07>> Acesso em: 29 jun. 2020

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p 151-162, jan/jun. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882/29654>> Acesso em: 29 jun. 2020

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e Memória cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104, p. 667-686, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0329104.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996

GERGEN, Kenneth J; GERGEN, Mary. **Construcionismo Social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação e realidade**, v, 25, n. 1, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/47411>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GUARESCHI. Pedrinho. Mídia e cidadania. **Conexão - comunicação e cultura**. Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 27-40. Jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/202/193>> Acesso em: 29 jun.2020

GUARESCHI, Pedrinhi. Mídia e democracia: o quarto versus o quinto poder. **Revista debates**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 6-25, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/2505>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HILLESHEIN, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 25, p. 75-92, 2ºsem. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

IBAÑEZ, Tomás. O “giro linguístico”. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (coord). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004

IÑIGUEZ, Lupicínio. La psicología social en la encrucijada post-construccionista: historicidade, subjetividad, performatividad, acción. In: GUARESCHI, Neuza (org). **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Centro Eldelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

OLMOS, Ana. Mídia e produção de subjetividade: questões na infância e na adolescência. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, et al. **Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade**. 2d. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

RASERA, Emerson Fernando; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. **Paidéia**. São Paulo, v. 15, p. 21-29, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/05.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a lucidez**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v.20, n. 2, jul/dez, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro, 2010

STREY, Marlene Neves; CADONÁ, Eliane. A construção do sujeito materno: problematizando práticas à luz dos estudos feministas. In: STREY, Marlene Neves et al. (Orgs.). **Gênero e ciclos vitais: desafios, problematizações e perspectivas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 2, p 267-282, mai/agt. 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/118331>> Acesso em: 23 jan. 2020.

EDUCAÇÃO EM NOVOS TEMPOS

Sandra Maria Mariga Bordini¹

RESUMO: Muitas são as considerações acerca do atual modelo educacional nestes últimos tempos. O objetivo deste artigo é um compreender o olhar de importantes pensadores acerca do contexto educacional atual. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho, foi a revisão de literatura de artigos existentes acerca do tema proposto. Evidenciou-se que vivencia-se tempos difíceis, porém estes mesmos tempos se constituem num desafio a ser superado que pode melhorar e modificar a educação de uma forma única. Desta forma, conclui-se que se deve aproveitar ao máximo as oportunidades de inovação que se apresentam.

Palavras-chave: Futuro da Educação; Inovação da Educação; Ensino educação formal; Ensino Educação informal; Formação de professores; Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

A complexidade do tempo presente tem causado uma aceleração nas discussões e considerações sobre o futuro da educação. Este artigo tem por objetivo tratar de um olhar e reflexão das teorias de alguns autores sobre a inovação e as melhorias necessárias para o novo rumo ao ensino da educação formal e não formal.

Para Izabela Murici, (2016) “A Educação é um patrimônio de riqueza incalculável, que impacta gerações e repercute por décadas na saúde, na política, na segurança, na economia e na qualidade de vida de um povo.” O momento é delicado, mas único e oportuno para a conscientização da importância e valorização da Educação em todas as esferas da sociedade.

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, dos recursos, da prática pedagógica, explorar o potencial dos profissionais e impulsionar o engajamento dos aprendizes ao processo de ensino aprendizagem e a novos métodos.

¹ 1Mestranda em Educação pela Universidade Integrada do Alto Uruguai. Email de contato: sandramarigabordini@gmail.com

A EDUCAÇÃO EM NOVOS TEMPOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais.

Conforme DEWEY (1959), a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimentos e reconstruir a experiência.

No complexo universo da educação, a qualificação dos professores é o elemento chave para a resignificação e aperfeiçoamento do sistema de ensino.

Antônio Nóvoa, (2007, p 03) afirma que:

para a escola garantir seu papel formativo no século XXI, é necessário realizar uma mudança gravitacional: da escola centrada no ensino baseado em transmissão de informações à escola centrada na aprendizagem, ou seja, em garantir que alunos efetivamente aprendam conhecimentos.

O desenvolvimento profissional dos professores que atuam diretamente na educação formal e não formal, precisa torna-se proficiente ao uso das tecnologias e a capacidade de sair do papel de transmissor para mediador.

Os professores mediadores facilitarão o desenvolvimento de alunos e suas habilidades, competências e formatação de ideias. Precisam atuar na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver habilidades sociais e cognitivas.

O educador tem um papel de agente facilitador no processo ensino aprendizagem, deixando de ser somente um transmissor de conteúdos. Em contrapartida os alunos também precisam sair da condição de aluno tradicional de sala de aula, como sujeito passivo no processo de aprendizagem, onde permanecem por horas ou anos somente como receptor de conhecimento. A demanda deste aluno se dá por habilidades de ensino inovador.

O processo da aprendizagem deve propor que os estudantes experimentem o trabalho com questões e problemas reais praticando a criação de soluções e apresentando resultado. Desta forma o conteúdo formal de disciplina passa a tornar-se mais interessante e entusiasta impactando no desempenho de cada educando.

Muitos autores trazem diferentes contextualizações sobre o ato de educar que nos trazem a reflexão. O autor, Fernando Savater em sua obra “O valor de educar”, traz conceitos duplos: o valor enquanto coragem, ousadia, irreverência, e também no valor como importância e essência. “Quero dizer que a educação é valiosa e válida, mas também que é um ato de coragem, um passo a frente da valentia humana. Covardes e receosos abstenham-se (SAVATER, 1998, p 24).”

Aprendizagem precisa ser significativa para que o aluno seja protagonista da experiência. Desta forma estaríamos aproveitando melhor o potencial mental de crianças e jovens, formando cidadãos dignos e para uma sociedade justa. Também contaremos no contexto corporativo com líderes e equipes mais competentes com maior êxito na entrega de resultados de alta performance.

A Educação formal ou não formal tem o poder de formar pessoas altamente eficazes, éticas, amparadas por valores e princípios. As escolas precisam ser os espaços de soluções de aprendizagem, de reinvenção, de inovação. Espaço escolar deve ser o início do processo de inovação.

O professor precisa saber como o seu aluno aprende. Qual a melhor maneira? Qual é a melhor configuração de espaço? Tudo começa na escola. Neste momento a pandemia trouxe o susto de como conduzir de maneira eficaz o ensino híbrido e nos surpreendeu com a desmistificação do preconceito que não se aprende se não for do modelo presencial. É preciso entender o que funciona melhor em cada formato, presencial ou remoto e aí configurar o ensino como o melhor espaço para boas experiências que geram o conhecimento.

No universo educacional os professores precisam aprimorar a competência tecnológica e orientar, integrar os alunos com esta ferramenta para usar a favor da educação desta forma precisam dominar: competência pedagógica; cidadania digital (saber usar, orientar e mediar o uso ético da tecnologia); saber usar a tecnologia para seu próprio desenvolvimento pessoal (evolução);

O mundo atual é altamente conectado às tecnologias. A sociedade precisa adaptar-se e ter mais agilidade nesta década da mudança com facilidades para a convergência e conectividade. A tecnologia digital é competência para qualquer área de atuação. E hoje estar “... conectado é a condição de vida fundamental da atualidade,” diz William N. Bender , (2014, p 04)

É necessário em todas as esferas analisar e implantar os melhores padrões tecnológicos, mas sempre propondo a reflexão do uso destas tecnologias modernas para garantir o desempenho acadêmico, profissional e social. As tecnologias bem exploradas facilita o ensino e serve para estimular ao processo aprendizagem de alunos.

Do ponto de vista de Almeida Valente, (2012, p 08) o desenvolvimento do currículo vai além dos espaços educacionais.

(...) propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições de educativas: supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna pública as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

As tecnologias aproximam e facilitam as práticas de aprendizagem entre alunos, pares, comuns, distantes ou próximos na troca de informações, atividades, projetos, trabalhos, desafios e avaliações. Estar em rede de forma madura e seletiva é uma grande oportunidade de compartilhamento em tempo real de conhecimentos, interesses, vivências. É preciso usar da internet a favor da educação.

O Filósofo Mario Cortella (2016, p 35), cita em seu livro Educação Escola e Docência, novos tempos e novas atitudes um ditado africano: “Se quiser ir apenas rápido, vá sozinho, se quiser ir também longe, vá com alguém”. E se queremos ir longe ao século XXI, temos de ir com pessoas que conosco partilham capacidades e competências, e tragam para nós humildade como sendo um valor de preservação de princípios éticos, para não implantarmos a ideia maléfica de que “fazemos qualquer

negócio”, E especialmente, colocarmos em prática algo decisivo, que é repartir o que sabe.

Conforme a citação do livro de Cortella, saber conviver e compartilhar o que se sabe, fortalece as propostas de aprendizagem colaborativas, e trabalhos em grupos desenvolvendo habilidades de convívio social, responsabilidade individual e maximizando o individualismo e dificuldade de convivência.

A experiência digital aproximou muitos diferentes e iguais com mesmos propósitos e gerando resultados e trocas de aprendizado. Entretanto ainda há desiguais no ensino online por conta da migração do presencial ao acesso remoto. Além da necessidade e adaptação do processo de aprendizagem e de conhecimento também se considera a organização estrutural de equipamentos de condições. Neste novo contexto, certamente o computador fará parte do “Kit Escolar” básico do aluno.

A sociedade precisa adaptar-se, ser proativa, ter interesses para desenvolver-se nestes novos processos tecnológicos. Os professores, Instituições de ensino, vão precisar investir fortemente no aprimoramento deste novo processo de ensino que se instalou e será continuado neste novo cenário atual.

CONCLUSÃO

Cada Espaço educativo precisa ser mais amplo, para que todos possam evoluir e desenvolver-se e sentir-se apoiados nas suas aspirações, motivados para investigar, produzir e contribuir.

Na escola ou em ambientes corporativos é importante a continuação da preparação de bons profissionais através de programas para desenvolvimento comportamental e profissional e contribuir com a construção da sociedade não se valendo só, por Instituições Educativas mas de todas as manifestações educacionais e culturais.

Se inovar é mudar comportamentos, o que diferencia pessoas na sociedade e saber trabalhar e conviver coletivamente, com espírito cooperativo e integrativo de maneira positiva, com facilidade nas mudanças e transformações.

Sem dúvida toda a reflexão apresentada levará um tempo para a adaptação da realidade, mas poderá servir de inspirações para novas discussões e experiências a

favor da Inovação e melhorias na Educação. E a desafiar educadores, educandos, instituições, entidades, empresas a formar cidadãos críticos, dignos e sujeitos que passem a contribuir na construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v.12,n3,p.57-82, set/dez.2012.

BENDER,W.N **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para século XXI**. 2014

CORTELLA, Mario Sergio . **Educação, escola e Docência: novos tempos, novas atitudes** – São Paulo: Cortez, 2014.

DEWEY,J. **Democracia e Educação**.3.ed.São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MURICI, Izabela Lanna. **Gestão para Resultados na Educação**. 2.ed.-Nova Lima: Falconi Editora, 2016

NÓVOA , A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SIMPOR. 2007.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo; Martins, 1998.

LOS ESPACIOS ESCOLARES Y LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS POR COVID 19

Lorenzo García Sánchez

Fernando González Alonso

RESUMEN: Covid 19, el confinamiento y toda la situación de pandemia, ha provocado en la educación el cierre inicial de las escuelas, perjudicando la presencia física del alumnado y profesorado y trasladando la enseñanza a los ámbitos virtuales. Esto ha afectado a miles de menores mundialmente, con consecuencias y desigualdades socio educativas numerosas y muy complicadas. (González-Alonso, 2020). Los espacios escolares se plantean como nuevos recursos y alternativas que van a prevenir la pandemia, favorecer el aprendizaje y plantearse como recursos e infraestructuras diseñadas con arte, funcionalidad y creatividad. Algunos referentes históricos, visiones y finalidades completarán la propuesta.

Palabras clave: Espacios escolares, Covid 19, pandemia, desigualdades, educación, escuela.

INTRODUCCIÓN

En la escuela ha provocado en los niños y niñas la desigualdad en el acceso educativo. Si los sistemas educativos ya estaban maltrechos y deteriorados, esto ha supuesto un punto de inflexión, empeorando las limitaciones existentes, ahora acrecentadas por la pandemia. La vuelta a las aulas, donde se ha podido, ha evidenciado la carencia de materiales, de formación docente y de espacios necesarios y apropiados para acoger la enseñanza y el aprendizaje con la aplicación de los protocolos Covid, basados principalmente en el distanciamiento social, la higiene de manos y el uso de mascarilla. Los centros escolares han buscado la adaptación de los espacios educativos que disponían y la adecuación de otros espacios alternativos que favorecieran las finalidades educativas.

Por otro lado, las relaciones existentes entre los espacios de aprendizaje innovadores y los procesos de enseñanza-aprendizaje, confirman el cambio de paradigma metodológico, en el que estamos inmersos. Es de suponer que no nos suceda lo que Bosch (2018) manifestaba: “hemos invertido en investigación,

desarrollado nuevos métodos y modelos de enseñanza e introducido tecnología avanzada, pero hemos fracasado en la reinención de los espacios físicos donde aprendemos”.

Las administraciones educativas, los centros escolares, las corrientes educativas y el profesorado en general, pretende responder a las nuevas necesidades que la pandemia ha originado en la escuela. La creación de espacios educativos, nuevos o reformados, que tomen en cuenta los nuevos protocolos Covid de higiene y salud, han supuesto una respuesta y un reto importante para la educación, al ser una herramienta fundamental de cambio que incentiva e integra los aprendizajes.

Con una somera revisión histórica, apreciamos la evolución que el concepto espacial ha tenido en los centros educativos, mostrando la evolución educativa con referencias arquitectónicas, desde evidencias que relacionan los espacios educativos, con sus facilidades y dificultades educativas. Las metodologías ágiles y activas y las respuestas actuales post Covid, nos empujan y animan hacia el diseño creativo de espacios innovadores y flexibles.

Nos encontramos, en un periodo controvertido donde disponemos de metodologías activas, ratificadas con estudios e informes, que se plasman en escenarios tradicionales.

El cambio paradigmático a estas metodologías activas ha de venir de la mano de un diseño innovador de espacios escolares, contribuyendo a la deseada educación como “emancipación personal y como factor de cambio social”.

LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS POR COVID 19

La masificación en espacios escolares y la aglomeración en determinadas actividades educativas, era lo que se pretendía evitar con las nuevas medidas de distanciamiento social a tomar en cuenta en los colegios, para evitar los contagios y problemas derivados que afectan a la salud. Lo que llevó a los educadores a buscar y preparar los espacios, actividades y metodologías afines con las necesidades y exigencias. Según la OMS (2020) en su Informe *World Health Organization*, sugiere apoyar a los más vulnerables, por estas situaciones,

entre ellos los menores, en bien de su bienestar y seguridad. Para que esto se produzca es recomendable el entendimiento interinstitucional entre las autoridades sanitarias y educativas y la comunicación y colaboración entre la comunidad educativa y las familias.

Cabe cuestionarnos si los centros educativos tienen la posibilidad de responder con ayudas pedagógicas para luchar contra Covid 19 y las enfermedades derivadas a partir del aumento e incorporación de:

- a) Los recursos e infraestructuras escolares como materiales, abastecimientos, aseos y lavabos, etc.
- b) Las aulas y otros espacios escolares , para aumentar o disminuir según las necesidades;
- c) Políticas educativas orientadas a las personas mayores del centro, a los que cuenten con situaciones personales de riesgo de salud, o tengan enfermedades relacionadas.
- d) La enseñanza a partir del teletrabajo o la teleeducación con herramientas informáticas adecuadas, con plataformas educativas apropiadas, con la formación docente necesaria, con recursos satisfactorios y horarios flexibles.
- e) Las medidas relacionadas con el distanciamiento social, requieren de más espacios, no sólo para la enseñanza, sino también para actividades de evaluación, de recreación o para la práctica deportiva y el ejercicio físico.
- f) Medidas que garanticen la protección de datos y de las imágenes de menores en aulas y espacios virtuales, para ajustarse a las normas y recomendaciones por cuestión de la edad del alumnado.
- g) Medidas relativas a la seguridad y protección de niños y niñas, a través de la previsión de señales, guías y normas externas, que orienten a la movilidad hacia los variados espacios colegiales, hacia los equipamientos que previenen las dificultades y que en definitiva, protegen al alumnado.

Los problemas surgidos desde el cierre de los centros educativos por Covid 19 han evidenciado desigualdades como:

- a) La interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma desagradable;

- b) La interrupción del servicio de comedor, con la desaparición de las comidas que los niños y niñas hacían en el centro, con la consiguiente falta alimenticia (Litago, et al., 2020);
 - c) La escasa formación en la familia para atender a las necesidades educativas que requerían los niños al trabajar en casa con materiales y apoyo online.
 - d) El acceso a internet y a las herramientas, aplicaciones informática y plataformas escolares de manera desigual.
 - e) El desarrollo desigual de la competencia digital.
 - f) La insuficiente protección de los niños y niñas;
 - g) Los elevados costes de material telemático y recursos educativos para realizar el teletrabajo desde el hogar.
 - h) Los deteriorados e insuficientes sistemas sanitarios con medidas y personal sanitario cansado, enfermo o escaso.
 - i) El consiguiente absentismo y fracaso escolar;
 - j) Los lentos y exiguos procesos decisorios de las administraciones educativas para señalar pautas de comportamiento escolar, ante los pasos a dar.
 - k) Las reformas educativas que aprovechan la pandemia para agilizar cambios curriculares con graves intereses sociales y partidistas.
 - l) La cambiante metodología educativa con claros sistemas de enseñanza individualizada, que dejan en la soledad y el abandono no sólo al alumnado, sino también al profesorado.
 - m) El cambio del espacio escolar por el espacio familiar y la previsión de los nuevos espacios escolares, que garanticen la salud y el aprendizaje post Covid.
- A partir de las desigualdades planteadas, destaquemos la importancia y necesidad de los espacios escolares porque “damos forma a nuestros edificios y, a partir de ese momento, ellos nos dan forma a nosotros” (Winston Churchill, 1943).

LOS ESPACIOS ESCOLARES COMO ALTERNATIVA

El tratamiento del espacio físico en el ámbito escolar se podría ubicar en la

amplia discusión que se planteaba en *Educación Utopía Educación realidad*, (García Madrid, 2000) en el que la educación como poder, otorga a sus responsables dos posibles caminos a seguir: el del adoctrinamiento o el de la emancipación de la ciudadanía a educar. Centrando la discusión ahora en poner en valor los espacios de aprendizaje en el ámbito del espacio educativo. ¿Por qué, si es probado y manifiesto que la creación de espacios educativos nuevos, facilita y genera mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, se sigue optando por la organización y estilo tradicional? ¿nos interesa como sociedad generar ciudadanos adoctrinados? Solo así se entiende que entrando como estamos en la “Edad conceptual” o “de la creatividad” (Balcells, 2020), cuyo estandarte es esa creatividad que nos conduce a la innovación, aún sigamos inmersos en modelos escolares, tanto en lo metodológico, conceptual y espacial, que poco han evolucionado desde que la educación se convirtiera en un derecho universal.

¿Cómo se puede explicar que una sociedad que demandará mentes creativas siga teniendo como templos educativos, lugares más cercanos a *prisiones* que a espacios de aprendizaje?, y es que, si como explica Nair (2016), la educación de grupos de estudiantes parece haberse diseñado para vigilar a los estudiantes hacia recorridos prefijados. Tal vez se siga prefiriendo este camino, al que libera del autoconocimiento y la emancipación intelectual.

La focalización de la creatividad como eje fundamental de la nueva era, ha venido acarreado cambios en todas las parcelas educativas: desde las metodológicas, con las metodologías activas; a los roles de alumnado y profesorado, pasando de alumnado receptor-pasivo a alumnado constructor-creativo, y de profesorado transmisor, a profesorado facilitador-guía; hasta la legislativa, donde, sobre papel se traducen estos nuevos planteamientos. De estos cambios, uno de los más importantes está siendo olvidado: es *el espacio donde representar al resto*. Si no creamos un “*paisaje de aprendizaje*” diferente, ¿qué nos hace pensar que podremos llevar a cabo este cambio de paradigma, donde el alumnado toma las riendas de su aprendizaje y se convierte en “constructor-creador”?

Tenemos que innovar el espacio educativo y encontrar “lugares más

horizontales, multifocales, diversos y cambiantes” (Balcells, 2020), donde poder abarcar al alumnado, democratizando de una manera flexible y visible, los procesos educativos y contribuyendo al desarrollo integral de la persona.

Esto se puede concretar sobre dos pilares: 1º) la formación académica e interés personal de los diseñadores; 2º) la coherencia metodológica del “aprender haciendo”, creando una buena práctica docente, que ayude a introducir espacios innovadores en la escuela, contando con el respaldo histórico de pedagogos y estudios científicos que avalan y ratifican la importancia de los “paisajes de aprendizaje”.

Desde nuestro punto de vista, un fundamento primordial de la estructura mental de la persona en cualquier ámbito de la vida, se está obviando: es el educativo y *el fundamento olvidado del espacio*. Es a partir del espacio desde donde generamos el resto, y, a partir de él, y no a la inversa, deberíamos concretar nuestras propuestas educativas. Es Bosch (2018) quien afirma el desconcierto que le surge al saber del dinero que se invierte en colegios nuevos, que reproducen espacios que no facilitan el aprendizaje.

Si no existe un estudio de los espacios educativos, cualquier propuesta pedagógica posterior, carece de sentido. Si no dotamos de espacios apropiados, capaces de facilitar nuestra concepción educativa, podemos incluso convertir propuestas novedosas como las metodologías activas, que aportan resultados de calidad contrastados, en verdaderos escenarios tortuosos para docentes y alumnado.

La situación actual es confusa, encontramos en ocasiones docentes intentando realizar pedagogías activas, en las que se requiere nuevos enfoques espaciales para nuevos aprendizajes, en los mismos espacios de siempre, imitando ejemplos irrealizables en las condiciones actuales. También encontramos entornos dotados de posibilidades espaciales y materiales, pero desaprovechados por falta de ideas, formación o inversión.

A lo largo de la historia de la educación, algunos autores han reclamado la importancia del espacio: las hermanas Agazzi, Malaguzzi, Froebel, María Montessori o Rudolf Steiner, pioneros del movimiento en el que el espacio era

considerado como “el tercer maestro”. Más adelante, tesis (Méndez, 2006; Añón-Abajas, 2015); libros (Thornburg, 2014; Gerver, 2015; Nair, 2016; Bosch, 2018); artículos (Leal, & Urda, 2016; Balcells, 2020) y reportajes (Avilés, 2009), aportaron su visión para la evolución del concepto del espacio escolar.

Otros investigadores relacionaron los ambientes de aprendizaje y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, exponiendo sus certezas en informes e investigaciones (Sanoff, 2001; Barrett, 2015; Bannister, 2017; Mora, 2017). El paso de la materialización de estos nuevos espacios educativos, se resiste a generalizarse y son minoría los centros educativos donde el espacio es tratado como un recurso educativo más.

VISIONES DEL ESPACIO EDUCATIVO A LO LARGO DE LA HISTORIA

El proyecto *“Arquitectura y pedagogía: el espacio escolar”* indica que en el S. XIV aparecen lugares específicos para desempeñar la labor de la educación primaria, que anteriormente se realizó en edificaciones poco educativas.

Con la democracia y la conquista de nuevos derechos por parte de grandes sectores de la población, entre los S. XVIII a XIX el modelo de Lancaster se extiende por EEUU e Inglaterra, “(...) cientos de niños sentados en bancas en el centro de un salón frente a un profesor, dejando espacios de circulación alrededor de los mismos para permitir el trabajo con monitores” (Avilés, 2009).

A finales del S. XIX y comienzos del XX se produce otro cambio social, que genera una nueva conceptualización del espacio escolar, donde los sociólogos y psicólogos advierten de la importancia de la educación infantil y promueven: “(...) que la escuela sea un ente que integre pedagogía y entorno físico, considerando ambos como elementos constitutivos de primer orden del proceso formativo del niño” (Añón-Abajas, 2015). Por otro lado, las hermanas Agazzi, Malaguzzi, Froebel, María Montessori o Rudolf Steiner “estiman que las características espaciales, son fundamentales para el desarrollo del potencial del niño en sus primeros años” (Gerver, 2015).

En nuestro S. XXI, la consideración de la educación como algo integral, genera otro cambio paradigmático, donde además de en el centro escolar, el

proceso educativo recae en la familia y el entorno urbano, donde el “espacio educador” denominado por Tonucci (Leal, y Urda, 2016), se generan nuevos conflictos que resolver y nuevas experiencias socializadoras.

Bajo el prisma de la Arquitectura y Pedagogía, en similares etapas, lo explica la arquitecta Pozo Bernal (2017), al elaborar una clasificación espacial histórica, que explica el contexto en el que surge y la propuesta pedagógica que denomina “*experiencias espaciales*”, siendo las siguientes: a) Espacio ocupado-educación individualizada; b) espacio jerarquizado-el conocimiento de unos pocos; c) espacio único-escuela unitaria; d) espacio clasificado-escuela graduada y e) multi espacios-escuela nueva, activa y abierta. Vislumbra dos etapas más, una en ciernes, el espacio desmaterializado-escuela virtual, y otra que considera en un futuro cercano, espacio efímero-escuela itinerante.

FINALIDADES QUE RESALTAN EL CONCEPTO DEL ESPACIO ESCOLAR

Hay que considerar finalidades conceptuales fundamentales: 1) Dar la relevancia merecida al espacio, uno de los principales fundamentos educativos, que Malaguzzi, inspirador de las escuelas Reggio Emilia, calificó como “*El tercer maestro*”, explicando que los menores se pueden mover con libertad por las aulas y corredores, que forman parte también del centro educativo. Dichas aulas han de estar centradas en un tema creando ambientes que incentivan a la enseñanza, al aprendizaje y al diálogo. El espacio al estar bien diseñado y organizado actúa como otro maestro. 2) Mostrar las implicaciones cognitivas asociadas a la creación de nuevos espacios educativos bien gestionados. Investigaciones científicas respaldan la idea de que el entorno construido dentro y fuera de las aulas, influye en las tasas de aprendizaje, como por ejemplo el impacto holístico de los espacios del aula al desarrollar contenidos varios (Barrett, 2013).

Otras finalidades más pragmáticas tienen que ver con: 1) Explicar la variabilidad organizativa de los espacios arquitectónicos, dependiendo de, entre otros factores, la metodología utilizada (Thorburg, 2014); 2) analizar las posibles soluciones / intervenciones a los distintos tipos de escuelas. Necesitamos variar los aprendizajes, apoyándonos en entornos de aprendizaje que favorezcan las

habilidades y capacidades de nuestro siglo (Bosch, 2018); 3) reestructurar y aprovechar los recursos existentes para conformar nuevos espacios educativos. Con instrumentos básicos como el color, el mobiliario y los equipamientos funcionales y adaptados, la eliminación de paredes, la iluminación proporcionada y bien orientada, la ubicación y forma del mobiliario, las superficies y radiadores ajustados a las necesidades, transforman los espacios, haciendo del aprendizaje que sea más eficaz (Leal, y Urda, 2016).

Mora (2017) por su parte, relaciona conceptos nuevos como la neuroeducación con la neuroarquitectura, resaltando la importancia creativa y educativa de los espacios. La creatividad en la escuela siempre ha estado en entredicho. Mientras unos creen que la escuela anula la creatividad (Robinson, 2016), otros apuestan por crear y diseñar hoy los nuevos espacios de la escuela futura (Gerver, 2015) donde los espacios educativos se enfaticen (Nair, 2016).

CONCLUSIONES

Los cambios educativos que se han ido produciendo a lo largo de la historia han modificado el concepto educativo. La educación tradicional, rígida y descontextualizada, conlleva un modelo donde el espacio educativo no contaba con la creatividad y tendencia de los paradigmas alternativos.

La variedad de los espacios de aprendizaje en los centros educativos, especialmente en las aulas, pasillos y otros espacios de interior y exterior, pretenden desde la creatividad, responder a las necesidades educativas que surgen de las circunstancias contextuales que vivimos, creando escenarios propositivos en los que se valoren todas las capacidades personales, favoreciendo con eficacia el proceso de enseñanza - aprendizaje y la paulatina superación de desigualdades producidas por la pandemia.

Entendemos que los espacios educativos son un recurso escolar primordial, como si de otro maestro se tratara, para la aplicación de metodologías acordes y realizables, que no se enreden en imitaciones imposibles y se centren en las finalidades conceptuales y pragmáticas fundamentadas en el desarrollo integral del alumnado diverso, destacando el criterio espacial,

máxime en circunstancias especiales como las generadas por Covid-19.

Y es que, la flexibilidad organizativa que plantea este proyecto es crucial, la idea que se pretende transmitir no es la de imitación escrupulosa de un diseño organizativo, sino la de que los criterios organizativos dependerán de factores, a veces tan íntimos y concretos, que solo los propios docentes seremos capaces de crear nuestras propias distribuciones. Es decir, lo importante es el concepto, las vías para conseguirlo son variadas y válidas.

En esto último tiene mucho que ver el apartado de inversiones, y es que, es evidente que, si contamos con un buen estudio de los espacios educativos y unas ideas conceptuales claras, la consecución de esos lugares variará de calidad a medida que aumentamos el presupuesto. Lo que también queremos dejar claro en este proyecto es que la inversión no puede ser la excusa que nos bloquee, hay alternativas si existe voluntad de cambio.

REFERENCIAS

Añón-Abajas, R. M. (2015). **Inicios, desarrollo y decadencia del espacio arquitectónico en la escuela primaria pública española. Una visión desde Sevilla.** Cabás, (13), 113-134.

Avilés, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125.

Balcells, E. Tectónica. (20 de Enero de 2020). <https://tectonica.archi/>. Obtenido de <https://tectonica.archi/articles/mas-que-una-escuela-de-eduard-balcells/>
Bosch, R. (2018). **Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela.** Copenhague: Rosan Bosch Studio.

Gerver, R. (2015). **Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos.** Ediciones SM.

García Madrid, A. (2000). **Educación utopía Educación realidad.** Salamanca.
González-Alonso, F. (2020). Covid 19 y Derecho Educativo: Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad. En González-Alonso, F. y Castaño-Calle, R. (eds.). **Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo.** Isolma.

Leal, P.,& Urda, L. (2016). La arquitectura, una aliada de la educación. **Ruta maestra**, 17, 49-54.

Litago, J. D. U., Ingelmo, R. M. G., & Alonso, F. G. (2020). Peer abuse in secondary education by gender and school year. The relationships with equals, school liking and satisfaction with life for bullies and victims. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, (35), 33-46.

Méndez, F. J. (2006). **La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar. Historia de la Educación** 25, 467-491.

Nair, P. (2016). **Diseño De Espacios Educativos: Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno**. Harvard: SM (Biblioteca Innovación Educativa).

Thornburg, D. (2014). **From the Campfire to the Holodeck: How Place Matters in Education**. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

A TRANSFORMAÇÃO DO EDUCADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA E SUA RELAÇÃO COM AS TDICS

Marijane de Oliveira Soares¹

Ana Paula Teixeira Porto²

RESUMO: O professor dentro do processo de ensino aprendizagem é como o protagonista, é o mediador entre o aluno e o conhecimento, isso é um fator comum presenciado por toda o contexto histórico educacional, certo que esse relacionamento entre o professor e o aluno foram sendo modelado no decorrer do tempo e, nos dias contemporâneo ele é visto como o transmissor do conhecimento e não como o detentor do saber. O presente estudo vem discorrer sobre um fator importante nesta relação. O número de educadores que temeram um aperfeiçoamento na utilização das tecnologias digitais, temerosos em serem substituídos pela sua inserção dentro do seu ambiente de trabalho se viram frente ao problema, mediante a uma necessidade urgente de utilização destas, mediante a uma crise epidêmica gerada a nível mundial, que ocasionou a impossibilidade de alunos e professores estarem presencialmente em salas de aulas físicas. A geração de um caos, originou a necessidade do educador a ir a busca de redescobrir, ressignificar a sua práxis pedagógica e, incluindo nela a utilização das tecnologias digitais, sendo o professor um ser versado na capacidade de se reinventar pode ser observado dentro do cenário educacional, que estes tem buscado por uma necessidade e não de forma espontânea como deveria ter ocorrido, adaptar-se e decorrido seis meses de ausência física dos seus alunos o processo de ensino aprendizagem vem ocorrendo e, estes paulatinamente tem descoberto que a educação pós pandemia não será a mesma.

Palavras-chave: Educador. Ressignificar. Pandemia. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

Em um período atípico e impensável para a população brasileira, o país, vive momentos diferenciados, ocasionado pela pandemia causada pelo SARS-CoV-2, ou, popularmente conhecido como novo Corona Vírus. Uma infecção que tem seu

¹ Graduada em Letras - Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade de Cuiabá-UNIC (2004); Especialista em Linguagens e o Ensino da Língua: redação e leitura pela Universidade de Cuiabá - UNIC (2004); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2012); Bacharel em Direito pela Faculdade UNIASSELVI de Rondonópolis (2018); Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI (2020). Grupo do GT-A leitura na era digital da Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto. lorrane_marijane17@hotmail.com.

² Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002); Especialização em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012); Mestrado em Letras (2005) e Doutorado em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira.

início no continente asiático em dezembro de 2019 e que chegou ao Brasil em janeiro de 2020, causou uma mudança no cotidiano das pessoas, devido ao alto poder de transmissão e infecção em humanos, levando em consideração a sua disseminação rápida entre pessoas pelo ar e, frente a crise instaurada nos sistemas de saúde pelo desconhecido, foram estabelecidas normativas de isolamento social, na intencionalidade de evitar a propagação do vírus.

Dentre as medidas de isolamento social, pode ser observado uma desestruturação nos diversos segmentos sociais, por um tempo trabalhos não emergenciais passaram a ser realizados por home office, dentre outras medidas e, conseqüentemente o setor educacional foi atingido em cheio, frente as recomendações dos órgãos de saúde e, impossibilitando as aulas presenciais.

Com essa atitude tomada a nível federal, os estados e municípios começaram a se arregimentar de acordo com as possibilidades de cada situação educacional, para que o processo de ensino aprendizagem não fosse interrompido e, pode ser verificado diversas possibilidades criadas pelas instituições para que ocorresse a efetividade do ano escolar. Dentre essas medidas uma das mais adotadas pelas instituições foram a adoção das tecnologias digitais para a transmissão das informações para formação do conhecimento, por intermédio de aulas online e remotas. Frente a essa medida muitos educadores se viram em posição desfavorável pela incompetência digital, levando os mesmo a uma situação de se reinventar, reaprender, para ressignificar o ensino.

A utilização das tecnologias digitais elas não são recentes dentro do contexto educacional, mas, nunca elas foram tão procuradas pelos educadores que se viram “forçados” a buscar essa alternativa para assim dar continuidade ao processo do ensino aprendizagem e, graça a sua competência de se reinventar os educadores tem sobressaindo e, tem a suas mãos uma infinidade de tecnologias digitais da mais simples a mais complexas que lhe proporciona uma efetividade a sua práxis pedagógica em tempos de pandemia e lhe proporcionando uma ambiência virtual frente a necessidade enfrentada.

O EDUCADOR EM TEMPO DE PANDEMIA

O cenário pandêmico vivenciado pelos educadores, levou estes a um ambiente diferenciado, conduzindo-os a repensarem a sua prática pedagógica, a fim de poder atender a demanda do momento. Com uma rotina diária de aulas presenciais e metodologias com um índice elevado a esta rotina, os educadores foram conduzidos a um ambiente em que estas metodologias foram ineficazes e, portanto, foram conduzidos a ressignificar sua prática pedagógica.

Um dos maiores obstáculos enfrentado por muitos educadores durante esse período foi a sua resistência anterior ao período, quanto a inclusão do uso de tecnologia digital a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, mesmo com uma familiaridade com essas tecnologias, muitos não possuíam o hábito de sua utilização como uma didática pedagógica e, portanto, sentiram dificuldades em se adaptarem a uma mudança que ocorreu de forma brusca e inesperada.

Ressignificar o ensino em tempo de pandemia, é um desafio para a classe educacional, pois envolve um trabalho conjunto entre gestores, professores, alunos e família. No quesito aos educadores, que são os protagonistas do processo educacional, tiveram que lutar com alguns paradigmas educacionais no que se refere a resistência velada de um percentual destes quanto a utilização das tecnologias digitais como uma metodologia que agregaria valor a sua prática pedagógica e, mediante a essa crise na saúde que envolveu todos os segmentos sociais foram levados a desmitificar essa ideia de que a tecnologia substituiria o seu lugar no contexto educacional e como refere Passini et al. (2020) que essa crise sanitária provocou uma revolução pedagógica, proporcionando a visualização da necessidade da utilização das tecnologias digitais dentro deste contexto desde do seu surgimento e de suas tentativas de implantação dentro das escolas.

SALA DE AULA PRESENCIAL À SALA VIRTUAL: GESTÃO DESSE NOVO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

O processo educacional por várias décadas ocorria em ambientes físicos, onde era possível detectar a presença de uma estruturação física, planejada para o recebimento de alunos e os demais envolvidos no processo, certo é que sempre

desde, o princípio, ainda antes que não ocorresse a presença de uma arquitetura, a transmissão do conhecimento sempre ocorria de forma presencial.

A aprendizagem por intermédio da presença física de alunos e demais envolvidos no processo educativo, vem sendo palco de debates desde década 90, quando os avanços tecnológicos, passou a ser uma realidade mundial, quebrando barreiras geográficas e podendo proporcionar a educadores e alunos uma nova forma de aprendizagem e, essa realidade pode ser observada na discussão de Moran et al. (2013) que relatava que a sala de aula como ambiente presencial precisava ser redefinida, pois já tinha uma visão de que essa seria apenas um lugar de começo e finalização de atividade relacionadas ao processo de ensino aprendizagem

Essa é uma preocupação válida de debater, tendo em vista que, a geração de alunos deste século, nasceram em meio aos avanços tecnológicos e, desde a primeira infância vivem em contato direto com tablet, celulares, televisão e outros dispositivos. Este fator, portanto, deve ser verificado pelo educador no momento de repensar e recriar suas aulas, de uma forma criativa que possa motivar estes alunos a participarem com a mesma disposição e interação que ocorre nos seus jogos online ou no bate papo virtuais na utilização das redes sociais. “Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. E muitos deles estão constantemente conectados a redes sociais e acostumados ao acesso direto a informações [...]” (OLIVEIRA et al., 2016, p.04).

No quesito a utilização das tecnologias digitais dentro do contexto educacional, há uma necessidade por parte do educador em gerenciar este ambiente, a fim de que ocorra um aproveitamento significativo dos conteúdos mediados para o processo do ensino aprendizagem. Em um período diferenciado tanto para os educadores como para os alunos, em que ocorreu modificações na rotina diária das famílias e, conseqüentemente a necessidade destes em gerirem o tempo dos filhos em participarem das atividades escolares, mesmo sem estarem na escola, recai sobre os educadores também a responsabilidade de gerir este ambiente com uma aula que possa atrair atenção destes alunos.

A preocupação dos educadores em tempo de pandemia pode ser confirmado pelo relatório realizado por Sanz et al. (2020) que ao realizarem uma pesquisa

durante esse período com um grupo de educadores concluíram que um dos maiores desafios dos educadores neste tempo, no quesito as aulas online ou remotas, não é somente a sua administração, mas sim ao descompromisso dos alunos na execução das atividades que estes tem proposto durante o período.

Neste ponto é válido destacar que o ambiente onde ocorre a aprendizagem ele influência de forma direta sobre o aprendiz, ainda que o educador não perceba. Oliveira (2000) referenciava que os usuários dos espaços educativos são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, neste espaço ocorre descobertas diversas que são agregados ao seu processo de aprendizagem. Sendo, portanto, passível de dedução, que os alunos vivenciam um período transacional, encontra em período adaptativo a nova realidade de ambiente educativo e, portanto, cabe ao educador gerir esta mudança, na intencionalidade da ocorrência da assimilação dos conteúdos ministrados, capacitando os mesmos para um letramento reflexivo.

Essa é uma preocupação válida de debater, tendo em vista que, a geração de alunos deste século, nasceram em meio aos avanços tecnológicos e, desde a primeira infância vivem em contato direto com tablet, celulares, televisão e outros dispositivos. Este fator, portanto, deve ser verificado pelo educador no momento de repensar e recriar suas aulas, de uma forma criativa que possa motivar estes alunos a participarem com a mesma disposição e interação que ocorre nos seus jogos online ou no bate papo virtuais na utilização das redes sociais.

Infelizmente a ocorrência desta preocupação é remetida ao próprio modelo de ensino perpetuado no processo educacional e, os educadores dele faz parte. Sem apontamentos de responsáveis, certo é que, não ocorreu uma preocupação por parte do sistema educacional em preparar estes alunos para atuarem em um momento como este, por acreditarem que havia uma necessidade do aluno em ter uma pessoa a lhe “impor” a obrigatoriedade em assimilar o conhecimento e, não que este ocorresse de forma espontânea, com o aluno buscando em outras fontes se aprimorar naquilo que era transmitido em sala de aula.

Pois como alertou, Moran et al. (2013) a sociedade vem sofrendo transformações continua, mediante aos avanços tecnológicos e, a educação não poderia estar alheia a essas mudanças, visto que, a magnitude dessas mudanças eram

notória, necessitando portanto de uma readequação por parte do sistema educacional em se reinventar em todos níveis e formas.

FLUÊNCIA DIGITAL E AMBIÊNCIA DIGITAL: A FAMILIARIDADE COM AS TDCIS

É notável a presença da TDCIs - Tecnologia Digital de Comunicação e Informação, no mundo e, inegável que ela de forma tímida vinha adentrando ao contexto pedagógico, sendo, portanto, cobrado de forma insistente a introdução destas dentro do ambiente educacional. Mas, para uma inserção significativa delas, é necessário que ocorra uma integralização entre educadores, gestores e governantes, pois, em sua formação inicial, os educadores não possuem uma qualificação dentro da área, portanto, gera a necessidade de uma formação continuada dentro da área.

Encaixa neste contexto a preocupação de Modelsk et al. (2019), que não será valido somente a escola, ou o próprio professor ou governantes inserirem ou investirem em cursos ou treinamentos por intermédio da educação continuada para utilização das tecnologias digitais, mas, antes esse investimento deve preparar estes para o uso didático destes recursos no processo de ensino aprendizagem.

Sendo o professor um mediador do conhecimento urge a necessidade do mesmo como articulador do processo de ensino aprendizagem criar situações que envolve a utilização das tecnologias digitais dentro desse processo, pois lhe compete o desafio de transformar informação em conhecimento. No que refere a fluência digital, que é uma competência que o educador deve ter em relação ao uso pedagógico das TICs, lhe compete ter conhecimento teórico e prático sobre a utilização dessas ferramentas disponíveis dentro do contexto educacional e, essa fluência digital foi um dos fatores que assustou muitos educadores durante este período pandêmico, pois ainda que, houvesse uma familiaridade destes com tecnologias, estas não eram utilizadas dentro do contexto pedagógico, portanto, um percentual elevado de educadores não possuíam uma fluência digital pedagógica (MODELSK et al., 2019).

O educador deve ter em mente que sua competência acerca do uso das tecnologias digitais ocorrerá mediante sua familiarização com mesma, e essa ocorre

por intermédio do uso contínuo e diário. Cabe ao educador transformar as práticas presenciais em virtuais com a mesma interação ocorrida no espaço das aulas presenciais. Pois a sua ambiência ela ocorre frente ao uso frequente destas tecnologias dentro do ambiente educativo, com a finalidade de favorecer a informação, na geração de conhecimento. “A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso” (SOUZA et. al., 2011, p. 20).

TDCIS NA AULA: AS FERRAMENTAS DIGITAIS COMO APOIO DE APRENDIZAGEM

Desde o processo de inclusão digital nas escolas, uma grande parcela de instituições escolares se beneficiadas com a integralização de laboratórios de informática, a presença de data show nas salas de aulas em algumas delas, proporcionando aos educadores uma possibilidade de ensino diferenciada. Infelizmente nem todos os educadores aderiram esta possibilidade, sempre postergando a sua inserção como didática de ensino e frente a necessidade se viram em apuros para agregar essa competência a sua práxis pedagógica.

Desde sua inserção nas escolas, o educador conta com várias possibilidades de tecnologias digitais, que podem ser utilizadas durante a mediação do conhecimento. De acordo com Barroso e Antunes (2015, p. 127) em uma pesquisa realizada no portal “Wwwhat’s new” existe em torno de 50 ferramentas digitais – programas, recursos disponíveis online, websites, plataformas e aplicativos, que atua no auxílio aos educadores na sua prática educacional, podendo ser utilizada desde o planejamento das atividades, hospedagem e compartilhamento de arquivos, criação de websites, recursos midiáticos para utilização na sala de aula, elaboração de atividades e avaliações, emissão de relatórios de gestão escolar e detector de plágios. No quadro abaixo pode ser descritas algumas destas ferramentas disponibilizadas para o uso dos educadores nos dias contemporâneo e principalmente mediante a situação atual.

Google Drive	Ferramenta disponibilizada pelo Google que se assemelha a um espaço virtual gratuito, somado às múltiplas ferramentas de criação de documentos, planilhas, arquivos e pastas;
EdCanvas	Para criar e compartilhar as lições das classes em formato digital;
Slideshare	Opção útil para criar e compartilhar apresentações com slides desde um canal pessoal, permitir sua visualização e um espaço para comentários;
Prezi	Excelente opção para substituir as apresentações do Microsoft PowerPoint, o Prezi eleva a um novo nível as apresentações graças às suas ferramentas interativas, visualizações dinâmicas, elegantes estilos, um editor realmente simples, links a conteúdo online etc.
Socrative	Considerando que laptops, tablets e os smartphones estão presentes na sala de aula, essa ferramenta permite tirar um melhor proveito das aulas por meio de jogos, tarefas e exposições interativas entre dispositivos;

Fonte: Barroso e Antunes (2015, p.128-130).

Além destes recursos o educador pode disponibilizar de outras ferramentas digitais que vem sendo utilizada por um elevado número de alunos, televisão com acesso à internet e, celulares e notebook, que lhes permitem lograr em plataforma e aplicativos que podem também ser utilizado pelo educador, como o Zoom, que é um sistema de videoconferências. O Hangouts, um aplicativo que tem como função principal a conectividade com um número de pessoas em uma sala de bate papo, permitindo a realização de chamadas de vídeos e conversas por textos (chat) em tempo real. Assim como o WhatsApp, um aplicativo de mensagens gratuito para celulares. Usa a conexão à Internet para envio/recebimento de mensagens, fotos, vídeos, áudios e documentos e a realização de chamadas de voz e vídeo e, o Instagram, uma rede social on-line, de compartilhamento de fotos e vídeos, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los. Também permite a realização de transmissões em tempo real, denominadas de Lives (SOARES; COLARES, 2020).

A ampliação destas ferramentas ocorre frente as inovações que continuamente ocorre no campo tecnológico, pois antes, estes recursos era possível somente em um laboratório de informática, mas, frente a estes avanços, com a internet, o professor pode se valer dos avanços dos celulares e ter em mãos um leque de oportunidade para desenvolver sua pratica pedagógica de forma digital. De acordo com Ferreira et al. (2013) os dispositivos móveis ofertou um conjunto de possibilidades para o

educador, pois permite trocar informações, compartilhamento de ideias, acesso diversos a plataformas digitais educativas que disponibilizam textos, imagens, áudio, vídeo, conteúdos de blogs, jogos educativos e, isso, sendo possível a todos alunos em um só momento.

CONCLUSÃO

Diante de um cenário impensado, surge um momento de mudanças, que poderá gerar um novo rumo ao contexto educacional, pois, a educação jamais será a mesma depois deste período pandêmico. Por intermédio de leituras, pode concluir que a capacidade do educador em se reinventar para ressignificar o processo de ensino aprendizagem é diverso, pois esse possui dentre suas competências a habilidade e atitude de explorar, buscar, conhecimentos que lhe faça um profissional qualificado para obtenção de resultados significativos no quesito educacional.

Com uma infinidade de recursos tecnológicos digitais, os educadores durante esse período têm buscado paulatinamente uma fluência digital, embora essa deva ser conquistada de forma individualizada, estes tem buscado uma familiarização com estes recursos a fim de garantir a eletividade do processo educacional frente ao período pandêmico vivenciado pelo país.

Pode ser observado que essa articulação não tem obtido uma totalidade, não somente por parte do educador, mas mediante a disparidade entre teoria e prática das políticas públicas educacionais do país, pois a falta de acesso de milhares de alunos tem prejudicado a prática pedagógica destes educadores, mas, no que tange ao preparo do educador, pesquisas tem mostrado que ao início da pandemia eles temiam muito pela utilização desses recursos, mas, oito meses aproximadamente, após o início da pandemia, pode ser observado a confiança que os educadores tem conquistado na mediação do conhecimento por intermédio da utilização destas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **E.DUCAÇÃO**, 5(1):124-131, 2015.

FERREIRA, J. B.; SILVA, J. F. da; CAMPOS, H.; CARVALHO, M. L. A. de; FREITAS, A. S. de; SACCOL, A.; SCHLEMMER, E. A disseminação da aprendizagem com mobilidade (Mlearning). DataGramaZero. Portal de Periódicos da UFPBP. **Revista Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB)**. 8(1): 2013.

MORAN, J. M; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.** São Paulo. 45:e180201, 2019.

OLIVEIRA, Julia Formosinho. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Tromson Learding, 2000.

OLIVEIRA, T. E. de; ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. Â. Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom); inovando as aulas de física. **Física na Escola**. 14(2): 4-13, 2016.

PASSINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Texto para discussão 09. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da Covid-19. 2020. Disponível em:
<<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020, 19hs48min.

SANZ, I.; GONZÁLEZ, J. S.; CAPILLA, A. Informes OEI: Efeitos da crise do Covid 19 na educação. Relatório. 2020, 22p. Disponível em:
<<https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>>. Acesso em: 23 nov.2020, 16hs49min.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debate em Educação**. Maceió. 12(28): set/dez., 2020.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2011.

O LETRAMENTO DIGITAL COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

*Jacinta Lúcia Rizzi Marcom*¹

*Ana Paula Teixeira Porto*²

RESUMO: A tecnologia faz parte da contemporaneidade. Assim, é pertinente que se possa discutir ações capazes de contribuir para com o letramento digital docente, uma vez que esse destaca-se como elemento de inclusão e como garantia do direito a formação ampla e integrada. Contudo, os docentes precisam ter garantidos espaços de formação continuada para que possam utilizar as ferramentas digitais em prol do aprendizado do estudante. Assim, o objetivo desse artigo pauta-se em destacar uma sugestão de formação pedagógica no âmbito do letramento digital como elemento de inclusão. A metodologia utilizada centra-se em uma pesquisa bibliográfica e como resultado do estudo apresentamos uma proposição formativa utilizando-se de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas pensadas para instrumentalizar os docentes da educação profissional.

Palavras-chaves: Docentes. Inclusão social. Letramento digital.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação nos dias atuais é um desafio. São diversas as estatísticas divulgadas, as quais tem nos mostrado uma grande contradição: se por um lado temos altos índices que indicam uma defasagem de conhecimento por parte dos estudantes, por outro dispomos de um cabedal de recursos tecnológicos que nos conduzem a um contexto cuja hiperconexão já é ação permanente.

Nesse horizonte, a era da informação traz a tona as várias dificuldades que as instituições escolares têm para lidar com a chamada a “inovação”, que por consequência aponta sempre para uma modernização do sistema de ensino-aprendizagem. Contudo, se faz pertinente discutir ações que possam contribuir com a formação digital dos docentes implicados com a busca da fluência digital.

A proposta deste artigo pretende destacar uma sugestão de formação pedagógica no âmbito do letramento digital como elemento de inclusão. Moran

¹ URI. jacinta.marcom@ifsc.edu.br

² URI. anapaula@uri.edu.br

(2013) aponta que as tecnologias chegaram à escola, mas sempre privilegiaram mais o controle, a modernização da infraestrutura e a gestão do que a mudança. Assim, o objetivo dessa proposição é pensar a formação continuada dos professores da educação profissional enfatizando a necessidade da alfabetização e letramento digital para conduzir os processos educativos dentro desta de uma perspectiva emancipatória como direito básico na formação docente.

Para iniciar as discussões trazemos presente a importância das tecnologias para a educação. Esse tema já vem sendo bastante discutido dentro das instituições de ensino, porém existem alguns elementos fundamentais que ainda precisam ser mais bem compreendidos, para que as tecnologias sejam utilizadas para além de ferramentas de trabalho, enquanto processo de construção dos saberes. O primeiro elemento que se faz fundamental é compreender o que é “modernizar” uma escola quando se trata das tecnologias, para não correr o risco de incorporarmos um conceito capitalista de modernização, que traz imbricado a técnica e a eficiência mercantil.

É preciso adaptar o modelo de escola tradicional às novas ferramentas digitais, uma vez que, de acordo com Kenski (2012, p. 35) “[...] novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”, mas que o repensar a sala de aula, de forma que seja possível atender às demandas trazidas pela globalização do saber (ALTINO FILHO; ALVES, 2015) podem contribuir para compreender e intervir na realidade.

O século XXI nos propõe uma quarta guerra: a da informação. Nesse contexto e com o avanço das tecnologias digitais estamos a ponto de ter dificuldades, nas palavras de Kenski (2012) de ver as diferenças entre o mundo real e virtual. Todavia, é primordial o olhar para o professor, dispendo-lhe uma formação inicial e continuada consistente como direito fundamental de sua formação permanente, além da disponibilidade dos próprios recursos tecnológicos. Santos (2010) referencia que o professor deve experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico em sua formação inicial. Nesse mesmo interim, Tavares (2007) vai trazer a lume que a reflexão crítica na formação docente pode contribuir para a superação de perspectivas reducionistas, como: o simples treinamento do professor em aspectos

tecnológicos, ou em técnicas de interação on-line, ênfase na experimentação prática, em que se aprende simplesmente fazendo, sem um estudo mais aprofundado e sistemático sobre o assunto.

Outro elemento que precisa ser compreendido é o uso que se faz das tecnologias. Para que servem? Qual a contribuição em relação ao processo ensino-aprendizagem? Nas palavras de Ribeiro (2014, p. 152) percebemos que

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica.

Nesta perspectiva, Lévy (1999, p. 58) diz que “[...] trabalhar hoje equivale cada vez mais a aprender a transmitir saberes e produzir conhecimentos [...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas.”. Aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente.

Ainda, tratar do letramento digital nos processos formativos para que o professor saiba responder às demandas que esse novo fazer pedagógico exige, torna-se fundamental, principalmente, por envolver recursos tecnológicos como ferramenta no processo ensino-aprendizagem. Assim, destacamos a seguir uma proposta de formação continuada cujo tema intitula-se “O letramento digital como elemento de inclusão social”.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada centra-se em uma pesquisa bibliográfica, enquanto suporte teórico em autores renomados como Kenski (2012) Lévy (1999), Moran (2013), as quais versam o escopo e o planejamento de uma formação continuada em serviço para professores do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus São Miguel do Oeste.

RESULTADOS: O LETRAMENTO DIGITAL COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

Essa Formação continuada será desenvolvida com a participação de 40 docentes, professores do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus São Miguel do Oeste, que ministram aulas, na educação profissional, nos cursos de Alimentos, Eletromecânica, Administração, Agropecuária e Agronomia.

Para aprofundar o tema serão propostos três encontros de 2h30min cada, abordando os seguintes objetos do conhecimento:

- A importância da alfabetização e letramento digital para o exercício da docência;
- A inteligência coletiva e as interconexões na rede – por meio das leituras base de Pierri Lévy;
- Os desafios enfrentados pelos docentes no processo de integração das tecnologias em sala de aula.
- Experimentação das tecnologias digitais.

Já enquanto objetivo geral propõe-se compreender a importância do desenvolvimento do letramento digital docente como elemento de inclusão social.

Detalhando a proposta os objetivos específicos são:

- Discutir a importância da ambiência e fluência digital no uso das tecnologias em sala de aula;
- Analisar os conceitos de alfabetização e letramento digitais identificando os principais desafios vivenciados pelos docentes da EPT;
- Entender os principais conceitos e os novos papéis impostos aos docentes pela era da *cibercultura*;
- Analisar os níveis de alfabetização e letramento digital no âmbito da prática pedagógica percebendo a importância do uso das tecnologias como possibilidade de aquisição do conhecimento;
- Conhecer algumas tecnologias enfatizando maneiras de desenvolver a fluência e a ambiência digital dos profissionais da educação.

A metodologia utilizada para desenvolver essa proposição de atividade formativa será desenvolvida usando de, a saber: aula expositiva e dialogada,

pesquisa, trabalho de grupo, oficinas de experimentação com tecnologias, dentre outras. Já dos recursos humanos fazem parte 40 professores cursistas, 01 mediadora, 4 professores que farão a interação nas salas das estações, bem como serão utilizados os seguintes recursos tecnológicos usados foram o Mentimeter, Socrative, celular, computador, QR code.

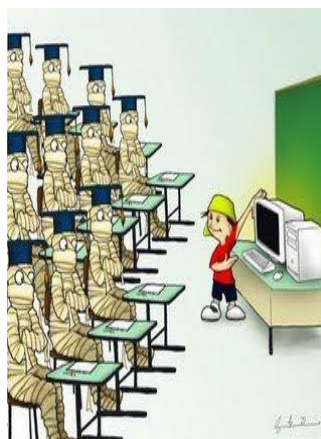
Organizando essa proposta de formação continuada apresentamos a seguir a sequência didática, que entendemos ser necessária para discutir a temática.

1) Utilizando o Mentimeter os professores serão convidados a definir o que entendem por letramento digital em uma palavra, assim gerando uma nuvem coletiva de palavras. Através de um QR code os participantes acessaram o *link* e participarão da atividade.

- Partindo da nuvem de palavras será iniciada a discussão diferenciando alfabetização de letramento digital. Em seguida será proposta a discussão das principais ideias do texto “Novas práticas de leitura e de escrita: letramento na *cibercultura*” de Magda Soares e, posteriormente, criar-se-á um *podcast* respondendo a seguinte pergunta: Como a alfabetização e o letramento digital podem ser elementos de inclusão social?

2) Apresentar a Figura 1 para discutir os desafios que os professores encontram diante das tecnologias.

Figura 1 – Charge que representa um dos desafios da sala de aula na atualidade



Fonte: https://www.google.com/search?q=aluno+forma%C3%A7%C3%A3o+docente+charge&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwilt8_24LXtAhVJJ7kGHSZLABkQ_AUoAnoECAUQBA&bih=1280&bih=606

Com todos os docentes visualizando a imagem questionar:

- O que estão vendo na imagem?
- Qual a relação da imagem com a vida real?
- Isso representa a sua escola? Explique.

Após a discussão assistir o vídeo: Quais são os desafios para aliar tecnologia à educação?³ O vídeo tem como enfoque observar os desafios da educação contemporânea, visto as mudanças sociais trazidas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

3) Escrever um pequeno texto destacando o maior desafio encontrado por cada um para aliar as tecnologias às suas atividades de sala de aula. Cada texto será fixado em um mural online. Esse mural de textos será organizado o *site* - <https://pt-br.padlet.com/>.

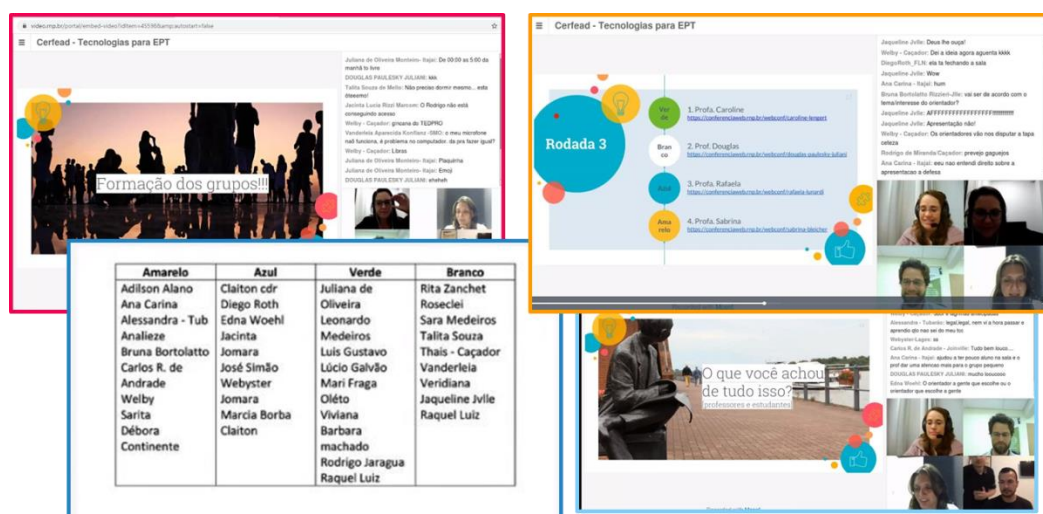
Dando sequência as atividades a proposta ainda apresenta um trabalho em grupo: Pesquisar quais são as competências necessárias para se ensinar com o uso das tecnologias? O que é inteligência coletiva e interconexões na rede proposto por Pierrri Lévy.

Para finalizar esta etapa, será feita uma socialização de práticas pedagógicas inovadoras mediadas por tecnologia, as quais foram utilizadas em suas práticas pedagógicas, buscando refletir sobre como as tecnologias podem contribuir com a produção do conhecimento.

Em seguida será apresentada a atividade adaptada: rotação por estações, em que, em um primeiro momento será explicada a atividade aos participantes, depois serão divididos os grupos por cores e posteriormente iniciada a tarefa.

³ Disponível no https://www.youtube.com/watch?v=rCCfKaifsjg&ab_channel=Col%C3%A9gioMedianeira

Figura 2: Demonstração da metodologia ativa “Rotação por estação do conhecimento”



Fonte: Elaboração da autora.

As salas de interação serão assim organizadas:

Sala 1 – Interação com o *Kahoot*: Na sala estará o professor de informática para explicar o funcionamento do *Kahoot*. O grupo desenvolverá um *quiz* no *Kahoot* (com 10 perguntas voltadas a disciplina que o professor trabalha) refletindo sobre como ela pode ser utilizada em suas aulas.

Sala 2 – Construção de atividade pelo *Socrative*: Um docente interagirá com os demais para explicar o funcionamento do *Socrative*. O grupo desenvolverá um jogo usando essa ferramenta refletindo sobre como ela pode ser utilizada em suas aulas.

Sala 3 – Uso do *Pixton* para criação de histórias em quadrinhos, em que será desafiado os professores a promoverem uma história relacionada com a sua disciplina e a contemporaneidade.

Sala 4 – Explorar o *Toptoolsfor Learning*: Site que seleciona anualmente as 100 melhores ferramentas digitais de aprendizagem

Para finalizar o projeto serão utilizadas, enquanto formas de avaliação dos professores participantes da capacitação os seguintes instrumentos, a saber: a) autoavaliação escrita, tendo como referência sua participação e envolvimento nas atividades propostas durante a capacitação; b) escrita de um resumo expandido discutindo os principais conceitos trabalhados durante a formação; c) avaliação por pares – cada participante receberá um resumo expandido e fará sua avaliação destes.

A avaliação da capacitação será feita de forma oral no final das atividades considerando pontos positivos, negativos, dúvidas e sugestões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos uma pandemia que traz à tona a importância de espaços que discutam a alfabetização e o letramento digital tanto para os professores quanto para os estudantes. Através desta proposta de formação continuada intencionamos propiciar esse debate entre os profissionais da frente aos avanços tecnológicos, ofertando aos docentes o conhecimento de novas metodologias, novas formas de ensinar e aprender com as tecnologias.

Compreendemos que o letramento digital requer que o profissional esteja aberto para as interconexões e as inteligências coletivas e colaborativas, de forma que a educação se ajuste ao ritmo da modernidade e dos valores éticos e estéticos da sociedade. É importante explicitar que devem existir espaços (e que estes são urgentes!) para que os (as) educadores (as) possam vivenciar experiências de letramento digital para além da familiarização com as novas tecnologias, partindo da alfabetização ao letramento digital.

Nestes termos, faz-se pertinente refletirmos sobre as palavras de Moran (2000, p. 58) quando o mesmo aborda que “Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem.”. O mesmo autor argumenta que a mudança qualitativa no ensino e na aprendizagem poder ser possível com a integração de todas as tecnologias, sendo elas as telemáticas, audiovisuais, musicais, lúdicas, orais e corporais. É importante que a educação abrace as metas da escola contemporânea, e promova uma prática dialógica com a sociedade e as tecnologias.

Referências

ALTINO FILHO, H. V.; ALVES, L. M. N. O Saber Globalizado na Educação Matemática. **Revista Pensar Acadêmico**, v. 13, n. 2, p. 77-84, 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335 - 352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>. Acesso em 04 dez. 2020.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

MORAN, J. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. In: **INTERAÇÕES**. Vol. 5- Nº 9 - p. 57-72 Jan/Jun 2000,

RIBEIRO, A. E. F. Tecnologia Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acessado em 03 nov 2020.

TAVARES, K. A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica. **Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia, Faculdade de Letras, UFRJ**, de 21 a 31 de maio de 2007.

O PROFESSOR E SUAS ESTRATÉGIAS QUE PERMITE SUPERAR A MATOFOBIA

Manoel Oliveira de Souza¹

Eisabete Cerutti²

RESUMO: O presente artigo trouxe a importância da compreensão do medo na disciplina de matemática, abordou o fenômeno da Matofobia e o conhecimento do professor de matemática e sua prática. Como objetivo deste estudo procurou: discorrer sobre a fobia que impedem o aprendizado dos alunos em matemática. Levantou o problema da pesquisa: quais são as razões e os fatores que causam medo ou fobia impedindo os alunos de aprender matemática? Embasado em autores como Chacón (2003), Dante (2000), Imbernón (2002), dentre outros, Os os resultados obtidos revelam que as causas que encaminham o aluno para a Matofobia, consequência da rejeição, fobia e medo pela disciplina, muitas vezes esses medos são adquiridos pela forma como os professores trabalham essa disciplina em sala de aula. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, descritiva com método qualitativo.

Palavras-chave: Matofobia. Ensino de Matemática. Práticas Metodológicas.

INTRODUÇÃO

A educação apresenta desafios especiais que todas as escolas têm de enfrentar se esta tem por meta educar os alunos para a vida e não apenas para passar em um exame, o ensino deve ser visto como um todo e não como um conjunto de conhecimentos que os alunos adquirirem. Apesar de a Matemática ser necessária em todas as áreas da vida, existe uma alta taxa de reprovação escolar nesta disciplina, como indicado por várias avaliações nacionais e internacionais (BRASIL, 2017), uma vez que muitos alunos geram atitudes negativas em relação ao assunto, às vezes mostrando aversão, fobia e até rejeição a essa disciplina.

A fobia Matemática configura-se como um medo irracional que dificulta a realização de cálculos numéricos e a solução de problemas matemáticos “em várias situações da vida acadêmica e cotidiana do sujeito” (SCHMIDT, 2007, p. 56) ou um padrão de resposta que segundo Felicetti (2009) engloba aspectos cognitivos,

¹Licenciatura plena em Matemática pela UFMT e especialização em educação matemática pelo ICE (Instituto Cuiabano de Educação).

fisiológicos e emocionais desagradáveis, caracterizados por um alto nível do sistema nervoso autônomo-nervoso e aspectos motores que geralmente implicam pouco comportamento adaptativo.

Apesar dos processos e o avanço de um sistema educacional no país, as atitudes dos professores ainda prevalecem nas salas de aula, que às vezes encaminham para a reações de medo, fobia e terror por matérias como a Matemática, que é uma das matérias relevantes em nossas vidas diárias. Metodologias necessitam serem revistas, falta de formação continuada na área, estratégias, diferentes formas de atender o aluno e saber suas dificuldades, portanto, considera-se necessário conhecer os fatores que acarretam a fobia na aprendizagem da Matemática, uma vez que, os professores, em suas crenças em relação à essa disciplina influenciam no desempenho de seus alunos.

Nesse contexto, aprender Matemática é considerado por muitos alunos como muito difícil, pois a maioria dos educandos das escolas se expressam independentemente do nível de escolaridade, com dificuldades nessa disciplina. No entanto, Sacramento (2008) fala que uma explicação sobre o porquê de os alunos não aprender as ciências exatas relacionadas à matemática é raramente procurada. Segundo o autor, os alunos não aprendem ciências exatas porque não sabem como relacionar o conhecimento fornecido pelos professores (problemas, teoremas, fórmulas etc.) com os problemas que surgem na vida real.

Investigar a fobia em relação à matemática tem duas justificativas que vale a pena considerar: a aversão que existe em relação a esse assunto e a necessidade de compreendê-lo e utilizá-lo no dia a dia. No primeiro caso, muitos estudantes percebem a matemática como um conhecimento intrinsecamente complexo que gera sentimentos de ansiedade e mal-estar, constituindo uma das causas mais frequentes de frustrações e atitudes negativas em relação à escola. No segundo caso, a necessidade de conhecer a matemática continuará a aumentar, uma vez que são essenciais para a vida, fazem parte do patrimônio cultural e são inevitáveis, uma vez que todas as profissões exigem uma base de conhecimentos matemáticos.

A realização desta pesquisa torna-se uma prioridade, pois trata de um problema extremamente importante no que diz respeito a fobia em relação à

matemática, considerando que, se o aluno conhece a lógica matemática, este pode relacionar o conhecimento adquirido com o de outras áreas para se apaixonar por essa ciência. Justifica-se o estudo uma vez que os alunos em sua grande maioria não estão preparados para enfrentar o medo da matemática considerada por muitos a mais odiada, que, apesar de estar presente em praticamente todos os atos de nossa vida cotidiana, é uma disciplina vista com antipatia por grande parte dos educandos. Seu nível de abstração e complexidade faz com que muitos alunos passem a desistir de tentar entender a linguagem numérica gerando nos alunos a Matofobia.

Portanto, são várias as situações que os alunos enfrentam na aprendizagem dessa ciência, que causam rejeição, fobia generalizada da matemática. Assim, foi elaborada o problema da pesquisa: quais são as razões e os fatores que causam medo ou fobia impedindo os alunos de aprender matemática? A fim de compreender a importância da aprendizagem de matemática o objetivo foi traçado: conhecer as causas da fobia que impedem o aprendizado dos alunos em matemática.

COMPREENSÃO DA FOBIA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Quando trata de explicar o termo Mathematophobia recorreremos ao sul africano Papert (1988) que realizou estudos profundos a respeito da Mathematophobia considerado o medo generalizado da Matemática e deriva de duas expressões gregas Matema: Conhecimento e Fobus: Medo. O autor os une para defini-lo como o medo das pessoas de enfrentar o conhecimento que parece difícil, como é o estudo da Matemática. A fobia que alguns estudantes têm para aprender essa disciplina pode ser causada por crenças transmitidas de geração em geração.

O desempenho acadêmico conforme Silva (2014) na disciplina de Matemática é um dos desafios atualmente na maioria dos sistemas educacionais. Isso não ocorre apenas porque a Matemática é considerada uma das disciplinas fundamentais do currículo escolar, mas também por sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento cognitivo do aluno e por causa da funcionalidade que a maior parte da aprendizagem Matemática tem na vida adulta.

Brito et al. (2008 p. 53) fala que "essas crenças influenciam negativamente a atividade Matemática e a solução de problemas, causando uma atitude de suspeita e

desconfiança" (p. 53). O exposto leva ao fato de que, na aula dessa ciência, os alunos ficam exasperados ou demonstram nervosismo, pânico ou prazer por essa aula; portanto, as recusas podem prejudicar as habilidades intelectuais e, portanto, a capacidade de aprender.

Papert (1988) chama atenção para a matofobia, que é apresentada por fatores multicausais, uma vez que os medos não vêm necessariamente da própria Matemática, mas de fatores externos e internos, que aumentam e se refletem nas ações e atitudes dos jovens, que muitas vezes são transmitidas pela mesma sociedade.

Brito et al. (2008), explica as características no contexto cultural da Mathematophobia são que o conhecimento matemático é uma parte fundamental do conhecimento humano; portanto, a Matemática é uma necessidade, uma vez que é usada diariamente e é essencial na vida cotidiana, pois que faz parte do conhecimento humano e propõe-se que sejam uma ferramenta útil, acessível, necessária e interessante para todos os alunos.

Segundo Silva (2014, p. 87), quando um aluno apresenta fobia, ele interpreta os eventos como ameaçadores e perigosos, "criando um ciclo de feedback negativo entre seus pensamentos e atividade psicofisiológica" (p. 87). Como resultado, surgem avaliações e pensamentos derrotistas e catastróficos: "vou me bloquear, não consigo, não sou capaz, é muito difícil, ..." A percepção que tem, o julgamento do valor, com base na crença de que a matemática é difícil, cria um componente cognitivo que faz com que o aluno passe a não gostar do assunto. Esse sentimento de rejeição fará parte do componente afetivo da atitude e, se ocorrer repetidamente, acabará por aumentar cada vez mais a fobia sentirá ansiedade. Os alunos ansiosos segundo Dante (2000), tendem a não se interessar em estudar matemática, o que afeta negativamente sua aprendizagem.

Portanto, a *matemafobia*, Matofobia ou medo da matemática, é um fenômeno generalizado em nossa sociedade. Apesar do fato de que a matemática é a linguagem com a qual o Universo é escrito e domina essa era tecnológica, mais e mais pessoas evitam o contato com essa ciência, como se fosse algo muito prejudicial.

A MATOFOBIA E OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

O corpo docente comprometido com a Matemática e sua didática, com interesse na área, levará a uma reflexão sobre a importância que o conhecimento matemático pode ter para os alunos. As próprias percepções, atitudes e crenças do professor, assim como sua experiência com o assunto são projetadas nas concepções que os alunos estão elaborando sobre suas possibilidades de aprendizagem Matemática. A estrutura de autoconceito de qualquer estudante dessa disciplina está intimamente relacionada “às suas atitudes, às emoções que eles experimentaram em situações de aprendizagem, à perspectiva do mundo matemático e à sua identidade social” (NÓVOA, 2001, p. 76).

Como explicam Oliveira, Alves e Neves (2008):

[...] No contexto mais amplo, o aprendizado sempre ocorre quando a experiência causa uma mudança relativamente permanente no conhecimento ou no comportamento de um indivíduo. Pensamos em disciplinas ou habilidades que tentamos dominar, como álgebra, cálculo diferencial e integral, espanhol, física, química ou karatê. Mas o aprendizado não se limita aos centros de educação. Aprendemos todos os dias de nossas vidas onde quer que estejamos (OLIVEIRA, ALVES e NEVES, 2008, p. 87).

Entre os problemas de aprendizagem, segundo os autores, na maioria das vezes, a Matemática é apresentada como um conhecimento abstrato e teórico. Muito distante da realidade do aluno. Nesta abstração também reside a beleza dessa ciência, na perfeição e veracidade de suas teorias. Porém, não por serem abstratos, estão dissociados dos problemas da vida real. Sem dúvida, a capacidade de lógica e resolução de problemas é a mais prática na vida cotidiana. Se algo pode ser medido ou contado, a Matemática pode ser aplicada e, se não, também com a imaginação. Dessa forma Chacón (2003), fala da importância do pensamento matemático:

[...] O pensamento matemático é necessário para resolver problemas de diferentes tipos e na tomada de decisões, o mesmo para o desempenho no aluno e no campo de trabalho, por isso é necessário ser claro sobre o conceito de aprendizagem, suas teorias, fases, estilos e tipos de como a matemática é aprendida (CHACÓN, 2003, p. 96).

Pela explicação do autor, compreende-se que a disciplina de Matemática a forma que o aluno aprende é muito importante, que os professores estabeleçam estratégias didáticas metodológicas, na linha do lúdico, que orientam e motivam os alunos a aprender Matemática, com a possibilidade de superar os fatores que desencadeiam nos alunos, assim como o contexto acadêmico exige que os professores implementem diferentes estratégias de ensino para motivar e apaixonar os alunos em direção à aprendizagem, uma vez que os alunos que têm um bom aprendizado são às vezes discriminados e excluídos de todos os círculos sociais da instituição.

Para Dante (2000), a maioria dos estudantes tem medo de Matemática, porque não considera isso fácil devido ao nível de pensamento abstrato que deve ser usado em sua resolução. O autor afirma que a Matemática é difícil, uma vez que o aluno deve colocar em prática uma série de conhecimentos anteriores, utilizar aquilo que aprendeu em outras séries anteriores que os ajudarão a construir novos conhecimentos, ou seja, o que exige que o aluno passe o primeiro passo e depois o segundo. Geralmente, isso é ensinado na medida em que o aluno não a entende rapidamente ou não desenvolve as habilidades necessárias, e é por isso que muitos alunos ficam com lacunas nos tópicos que servem de base para outros conteúdos, como acrescenta o autor:

[...] Nosso ambiente nos levou a acreditar que a matemática é um assunto assustador. Muitas vezes, nossos pais, irmãos, parentes nos contam suas experiências amargas com a matemática. Longe de nos motivar, eles nos assustam, nos predispõem (DANTE, 2000, p. 65).

Nesse entendimento, a fobia que o aluno adquire pela matemática é um medo irracional, que dificulta a realização de cálculos numéricos e a solução de problemas matemáticos em várias situações da vida acadêmica e cotidiana do sujeito. O autor explica que na maioria das vezes, torna-se um assunto que requer uma atitude diferente daquela que temos para ciência política, bioquímica, medicina. Provocar fobia para nesse assunto o aluno pode se sentir extremamente ansioso ou ter um ataque de pânico, que se manifesta por sintomas como sudorese, dor de cabeça, desespero etc.

Por outro lado, Silva (2014) explica que as consequências dessa fobia encaminham para baixa autoestima nesses alunos. Essa é uma das consequências mais comuns. Assim, vai sendo afetado por dificuldades de aprendizado, e isso vai tornando mais negativo à medida que o menino ou a menina crescem. Isso é demonstrado pelo estudo de Felicetti (2009) em relação ao trabalho do professor, que precisa resolver esse problema diretamente na sala de aula. Infelizmente, às vezes os professores não têm estratégias suficientes e, portanto, a importância de desenvolver diretrizes e mecanismos apropriados para detectar e minimizar as consequências dessa fobia.

Portanto, a matofobia, esse medo exagerado que o aluno carrega consigo pela disciplina de matemática, vai gerando a baixa escolha de carreiras profissionais com uma forte carga de descrédito nessa área de conhecimento. O fracasso é o reflexo desse medo da matemática. As pessoas sentem que não podem alcançar o que pretendem fazer por causa do insucesso ou simplesmente têm medo de que isso dê errado. O aluno terá medo de tentar novamente pelo simples fato de falhar. Dessa forma, ao associar a matemática ao cotidiano do aluno não é uma tarefa simples, é necessário conhecer as atitudes dos alunos para os professores, uma vez que o desenvolvimento de atitudes positivas por meio da promoção de sentimentos e emoções positivas facilitará a mudança de crenças e expectativas em relação ao assunto, favorecendo a abordagem da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou atender o objetivo levantado durante seu trajeto: discorrer sobre a fobia que impedem o aprendizado dos alunos em matemática. Através dos teóricos que embasaram a pesquisa, revelam a existência de Matofobia devido ao fato de haver uma rejeição por parte da maioria dos alunos pela disciplina de matemática, porque na maioria das vezes, a atitude do professor com seus alunos influencia o comportamento para desencadear esse fator. Da mesma forma, muitos estudantes sentem a Matofobia porque certamente tiveram experiências desagradáveis com o ensino de matemática na modalidade do ensino fundamental

ou médio e, portanto, sua formação e aprendizado nessa área foram deficientes, traumáticos e desmotivadores, porque o professor apresentou talvez poucas estratégias didáticas ao conduzir suas aulas.

Outro fator importante nesta pesquisa, diz respeito a formação do professor e suas práticas pedagógicas em relação ao ensino de matemática. Compreendeu que a formação continuada é de suma importância para alavancar estratégias de aprendizados que podem ser entendidas como qualquer atividade ou conjunto de atividades que possibilitem superar a matofobia e adquirir autocontrole por parte aluno que está aprendendo.

Existe evidência em relação à fobia, medo, rejeição ou desânimo em relação à Matemática em que pese, quando os estudantes sentem fobia por não terem um bom desempenho em matemática. O fraco desempenho acadêmico está entre as consequências da fobia, medo ou rejeição. Dessa forma, houve o entendimento que o medo da matemática expressado por parte dos professores também são as causas da rejeição da matemática por parte dos alunos, assim como a metodologia de ensino, a falta de motivação, que gera medo de cometer erros na frente dos outros, pois considere isso muito difícil. A matemática não gera entusiasmo para aprendê-las e, ao contrário, gera antipatia e ansiedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Consulta ao **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 4 de Fevereiro de Janeiro de 2017.

CHACÓN, Inês Maria Gomes. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTE, Luis Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 2000.

FELICETTI, Vera Lucia; **Construção Matemática: um desafio metodológico**. PUC-PR, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa Dom Quixote, 2001.

OLIVEIRA, J. S. B.; ALVES, A. X.; NEVES, S. S. M. **História da Matemática: contribuições e descobertas para o ensino-aprendizagem de matemática**. Belém: SBEM, 2008.

PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação**. Trad. José Armando Valente e Colab. São Paulo: Brasiliense S.A, 1988.

SACRAMENTO, I. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática - Discalculia**. Salvador, BA: UFBA, set. 2008.

SCHIMDT, A. **Matemática - Por que ensinar? Para que aprender?** Santa Maria: UFSM, 2007.

SILVA, Meiriane Vieira da; **As dificuldades de aprendizagem da matemática**

PANDEMIA, MENORES, FAMILIA, DESIGUALDAD Y PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN

*Fernando González Alonso*¹

*José Luis Guzón Nestar*²

*José David Urchaga Litago*³

RESUMEN: La pandemia en la que nos encontramos ha suscitado desigualdades sociales, económicas, educativas, laborales, sanitarias, etc., en la vivencia diaria y el acceso de las personas a los diferentes ámbitos vitales. Los menores y la familia han sido especialmente golpeados por la Covid-19 en el tiempo de pandemia. Se constatan las dificultades y las desigualdades que han experimentado, destacando especialmente, los problemas surgidos en la familia, al relacionarla con la comunicación. Se sugieren algunas medidas para su mejora.

Palabras clave: Derecho Educativo, Desigualdades Sociales, Transformaciones en tiempos de Pandemia, Medios de comunicación, familia, problemas, relación.

PANDEMIA, MENORES Y DESIGUALDAD

Muchos autores y estudios han documentado desigualdades sociales, económicas, educativas y de otros ámbitos en tiempos de pandemia por Covid-19, cuando las personas han querido acceder a situaciones más corrientes en el entorno social, educativo, laboral y económico.

A nivel *social, escolar y relacional*, la alimentación, en consumos y frecuencias se ha visto modificada (Litago, et al., 2020); de igual forma, la comunicación y relación entre los menores causando el acoso y bullying en diversas formas (González-Alonso, 2020). También se ha visto afectada la *práctica deportiva y de ejercicio físico* de los menores dada su importancia y necesidad (Kalazich, et al.; Arabia; López, & Ochoa, 2020). Las consecuencias se han percibido en el uso más frecuente de *pantallas* que fomentan la obesidad y el sedentarismo (Gavoto, et al.; Espada, et al.; Arufe-Giráldez, et al., 2020).

¹ Facultad de Educación (Universidad Pontificia de Salamanca, España)

² CES Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) y San Pío X (Universidad Pontificia de Salamanca) (España).

³ Facultad de Comunicación (Universidad Pontificia de Salamanca, España)

A nivel *educativo* (González-Alonso, 2020), las desigualdades se han acentuado en el acceso a la red y el uso de medios telemáticos, en la guía insuficiente hacia los menores que tenían que aprender con difíciles conexiones virtuales, donde los adultos no siempre contaban con la formación y el tiempo necesario para apoyar a los niños y niñas en casa o con las tareas para realizar, donde no siempre los materiales y recursos eran los suficientes y adecuados. La metodología escolar se vio modificada con la aplicación de los nuevos procedimientos más individualizados y menos cooperativos y colaborativos. Mientras tanto, las administraciones educativas, aplazaban los acuerdos y protocolos que regulaban el momento escolar y las decisiones sobre los procedimientos para reincorporarse a la escuela. Las convulsas circunstancias, fueron aprovechadas por las instancias políticas para poner en marcha reformas educativas con cierta “premeditación, nocturnidad y alevosía”. Véase por ejemplo, el Proyecto de Ley Orgánica denominado LOMLOE en España.

A nivel de *salud*, también se han producido problemas para acceder al sistema sanitario insuficiente, y en muchas ocasiones colapsado, que ha llevado a muchos por caminos de la seguridad sanitaria privada. El 30 de enero de 2020 la OMS declaró “emergencia de salud pública por Covid-19” observándose un aumento de atención en las urgencias pediátricas (Gutiérrez, et al., 2020); índices elevados de estrés complicando la salud mental de sectores vulnerables de la población (Martínez-Taboas, 2020); incremento en niveles preocupantes de obesidad y morbilidad de niños, adolescentes y jóvenes (Villegas-Chiroque, 2020), etc.

Otras han sido las consecuencias *psicológicas*. Ha partir del mensaje del confinamiento “¡Quédate en casa!”, la población infantil, desde el mandato parental y profesional de los docentes, muchos cayeron en el miedo, la sospecha, la depresión y la ansiedad, según el estudio de Hernández, & García (2020).

Los menores en esta época de pandemia, han sido los grandes olvidados, neutralizando muchos de sus *derechos de la infancia*, provocando el *aislamiento* y limitando el acceso a los *juegos y deportes* al prohibir actividades lúdicas, el uso de recursos deportivos y de instrumentos en parques infantiles por miedo al contagio, sin diseñar y aplicar otras alternativas lúdicas más creativas, como por ejemplo juegos al aire libre, con espacios urbanos reutilizados, más amplios, con mesas a

distancias y materiales deportivos desinfectados (García, 2020), lo que supuso una modificación de los estilos de vida de muchos menores, en cuanto al derecho al juego y sus prácticas lúdicas (Arufe-Giráldez, 2020).

Los niños y niñas que cuentan con alguna *discapacidad*, son destinatarios especiales de derechos a la información, educación, salud, etc., en especial en esta época de características restrictivas como es la pandemia, que ha separado a muchos niños de sus cuidadores (Balluerka Lasa, 2020). De ahí la importancia de actualizar el paradigma educativo que les afecta, contando con las ayudas humanas y materiales necesarias (Vega, et al., 2020).

El tiempo de confinamiento y pandemia ha resultado perjudicial para los menores que han sido objeto de acoso y abuso, como lo demuestra el incremento de llamadas telefónicas relacionadas con violencia hacia los menores, en contra de sus derechos (Ruíz, Gómez, & Rodríguez, 2020), al mostrar mayor vulnerabilidad los niños y adolescentes (Mora, & Lubiá, 2020).

Otras *normativas* destacables que garantizan los *derechos de los menores y adolescentes*, con atención prioritaria en tiempo de *pandemia* son la Constitución, el código civil, la ley orgánica de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, el real decreto de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por Covid-19, las medidas higiénicas para la prevención de contagios del Covid-19 y las estrategia de detección precoz, vigilancia y control de Covid-19, de 16 junio, 2020 (González-Alonso, 2020 b).

A nivel *económico*, están siendo notorias las desigualdades dependiendo de la condición activa de los trabajadores y los sectores laborales a los que pertenezcan (Rodríguez Florido, 2020); de la vulnerabilidad de los trabajadores y los cambios frecuentes que experimentan según la calidad del trabajo, con incidencia destacable en las *pymes*, pendientes de respuestas políticas que atenúen la crisis económica (Ernst, et al., 2020); de la aplicación de medidas como la prohibición del despido por un período de tiempo y la recepción de ayudas económicas temporales (Girón, & Varela, 2020).

FAMILIA Y COMUNICACIÓN: PROBLEMAS Y DESIGUALDAD

La *familia*, desde cualquier planteamiento y configuración, en relación con su nivel de *comunicación*, resultan elementos sugestivos de análisis en época de pandemia.

Dizard y Gadlin, en su libro *The Minimal Family* (1990), revisan una extensa literatura sociológica en apoyo de la premisa, declarada por Hirsch (1976), de que el propio éxito del capitalismo implica la erosión constante del "legado moral" sobre el cual el capitalismo ha descansado, incluidos los altos niveles de responsabilidad social que se encuentran en *la familia tradicional*.

Dizard y Gadlin (1990) presentan una visión negativa de los cambios en las relaciones familiares que se alejan del esfuerzo cooperativo hacia los objetivos modernos de realización emocional. Tienden a ver estos cambios como subproductos negativos de la expansión forzada de los mercados industriales, que deben crecer a toda costa porque, en ausencia de consumidores, la producción industrial caerá, aumentará el desempleo y la gente no podrá satisfacer las necesidades básicas.

Hay también otras visiones positivas, como la de Bas Peña y Pérez de Guzmán (2010), quienes afirman que "toda transformación social conlleva una adaptación de la familia con la finalidad de vivir mejor, de tener mayor calidad de vida, con referencia a la presencia de las nuevas tecnologías en los hogares españoles" (p. 61).

Desde esta perspectiva, algunos problemas que afectan a la familia y a su comunicación, especialmente visibles en la pandemia son:

EL CONSUMISMO INDIVIDUALISTA

La necesidad de desarrollar mercados de consumo para sostener la economía de los sistemas capitalistas conduce, no solo a la formación de familias nucleares, sino también a un individualismo expresivo, autónomo e irresponsable. En la clase alta, tal individualismo se traduce en una movilidad ascendente competitiva, mientras que en la clase baja se convierte en "búsqueda de acción", la búsqueda constante de estimulación y excitación. Ambos tipos de individuos tienden a tener relaciones humanas truncadas, que se consideran instrumentales, en lugar de como fines en sí mismos. Además, el *invernadero emocional* de la familia nuclear tiende a

corromper el amor de los padres (Bas Peña y Pérez de Guzmán, 2010), haciendo dependiente a los menores, del cumplimiento de las expectativas que los padres tienen para ellos.

El individualismo en la familia es más evidente en culturas occidentales y en países de Norte América (Villanea & Gómez, 2019), mientras que en las asiáticas se transmite más armonía y actitudes positivas (Garaigordobil, 2017).

Dizard y Gadlin (1990) afirman que "preparar a los niños para la autonomía tiende a hacerlos precoces, incluso ingobernables, pero había razones para temer que las reglas imponentes inhibirían o anularían el movimiento de un niño hacia la autonomía" (p.156). Las aspiraciones subjetivas de autonomía son reforzadas y capitalizadas, literal y figurativamente, por una economía cuya existencia se basa en la atrofia del familiarismo tradicional.

EL DESCENSO DE LA GENEROSIDAD

En el campo del desarrollo infantil transcultural, también se han notado efectos negativos. Whiting y Whiting (1975) estudiaron el comportamiento de los niños en seis culturas: en Kenia, México, Filipinas, Japón, India y Estados Unidos. Definieron el comportamiento altruista como acciones para beneficiar a otra persona y el comportamiento egoísta como acciones para beneficiar al niño. Descubrieron que los niños más altruistas pertenecían a la sociedad más tradicional de las zonas rurales de Kenia y los más egoístas de la sociedad moderna a la más compleja de los Estados Unidos. Los otros niños cayeron entre estos extremos según su grado de modernización.

Otros grupos focales identificaron el problema de mantener la disciplina y el entrenamiento moral en presencia de la educación moderna y la vida urbana como una preocupación principal, particularmente de los abuelos que a menudo participaban activamente en la crianza de sus nietos (Aina, Zeitlin, Stiloane, & Armstrong, 1992) como se ha evidenciado durante el confinamiento y esta pandemia, algunos viviendo con los abuelos, mientras los padres trabajaban, y otros, sin poder verlos y comunicarse presencialmente, por las medidas restrictivas.

LAS UNIDADES FAMILIARES

El surgimiento de la familia nuclear biparental moderna en los países en desarrollo ha sido principalmente un fenómeno de clase media. Las clases más pobres tienden a tener altas tasas de uniones consensuales relativamente inestables, bajas tasas de matrimonio formal y altas tasas de divorcio. La dirección tomada por la familia urbanita hacia una estructura integrada, nuclear, móvil hacia arriba o una estructura inestable dirigida por mujeres puede depender del éxito laboral y las actitudes del padre en la generación que migra a la ciudad.

Las familias de urbanización menos exitosas se vuelven hacia unidades transitorias, encabezadas por hombres, o pequeñas, encabezadas por mujeres, o grupos de familias extensas en los que las mujeres y sus hijos son subunidades. Con el tiempo, las mujeres pueden tener hijos de diferentes padres de una manera que optimice la probabilidad de que al menos uno de los hombres en su red pueda proporcionar remesas para el cuidado infantil o conexiones sociales que los ayuden a encontrar un trabajo (Gussler, 1975).

A menudo, como señalan Rao y Green (1991) en Brasil, las mujeres viven en uniones consensuales inestables solo porque sus parejas no aceptan un matrimonio formal o no pueden pagarlo. Según los estándares familiares modernos, estas unidades irregulares son familias fracasadas; los criterios postmodernos pueden verlos como variantes normales (Doherty, 1991), la familia posmoderna o permeable (Elkind, 1992) consiste en muchas agrupaciones pequeñas y libres que incluyen familias nucleares modernas, algunas familias tradicionales, los padres y madres solteras, familias mixtas, adoptivas, madres sustitutas, gays y lesbianas, con o sin contratos formales de matrimonio.

Golombok (2016) constata en sus investigaciones, la educación y crianza de menores en las nuevas formas de familias citadas y por la atención hacia las familias y sus hijos e hijas, con el apoyo emocional necesario y de la comunicación entre los miembros de la familia, y de estas, con el resto de entornos familiares, como se ha comprobado también en la pandemia Covid-19.

LA POBREZA CON ROSTRO DE MUJER

Las mujeres que viven solas o con sus hijos están desproporcionadamente representadas entre los pobres. Esta tendencia, conocida como la feminización de la pobreza, puede reflejar cambios en la estructura familiar, cuando las familias nucleares se disuelven, el hombre generalmente conserva sus ingresos y su estatus, mientras que la mujer y sus hijos ingresan a la categoría inferior de hogares encabezados por mujeres pobres. Otros, como Bane (1986) argumentan que a menudo la causa subyacente es la pobreza: los recursos para los niños que viven en hogares encabezados por mujeres pobres pueden ser tan inadecuados que el crecimiento y el desarrollo se ven afectados negativamente.

En general, el poder económico de las mujeres se ha erosionado con los cambios tecnológicos y con las mejoras en las actividades de mercado de los hogares rurales pobres, que aumentan el control de los hombres sobre los recursos y simultáneamente socavan el control de las mujeres (Boserup, 1970). Al desequilibrar los roles tradicionales de género, la tecnología agrícola moderna puede tener efectos negativos en la capacidad de cuidado, la cooperación entre los cónyuges y el clima emocional de las familias que adoptan nuevos cultivos comerciales y otras tecnologías.

Se ha demostrado que la educación femenina tiene un impacto positivo en el crecimiento y desarrollo de los niños en muchas partes del mundo. La educación femenina en África subsahariana, sin embargo, conduce a la ruptura de los valores familiares y códigos de conducta que rigen las relaciones de cooperación entre esposas (Bledsoe, 1990), en el que la primera esposa tradicionalmente tiene antigüedad y deberes de supervisión sobre esposas posteriores, la segunda esposa en la tercera, y así sucesivamente, creando la educación una jerarquía diferente. Según Ierullo (2015) la desigualdad de género, ha llevado en muchos casos, a una crianza de los menores en situaciones de pobreza urbana, donde la familia monoparental, contaba con importantes índices de pobreza y exclusión (Moreno, 2019). Las mujeres maltratadas en sus entornos cercanos, con problemas económicos, desigualdades de género, falta de oportunidades sociales y laborales, están sometidas

a la pobreza, suelen ser madres maltratadoras de sus propios hijos, siendo como consecuencia, la pobreza con perfil femenino (Bautista, 2016).

Resulta evidente esta pobreza, por el importante porcentaje de las mujeres al cargo de familias con muchas necesidades, rechazadas en muchos casos por personas de la propia familia, sufriendo muchas injusticias por el abuso del poder, no contando con la educación y apoyos requeridos, como se aprecia en estudios realizados por Balbuena-Ramírez, et al. (2018) en México y contrastado en la pandemia.

LA DISTANCIA CULTURAL Y SUS CONSECUENCIAS

Mientras mayor sea la distancia cultural entre las tecnologías anteriores y las nuevas, y entre quienes brindan asistencia y quienes la reciben, más negativos serán los efectos del cambio en la familia.

Las tasas extremas de alcoholismo entre los nativos americanos, y los problemas de higiene y salud de los pueblos nómadas que se mudan a viviendas unifamiliares, son ejemplos de numerosos problemas especiales que surgen en los confines de la distancia cultural.

Con todo, los medios tienen un papel extraordinariamente educativo. Según Rojas Marcos (1998), “los MCS y especialmente la televisión, pueden contribuir, mediante campañas de publicidad, a neutralizar las corrientes culturales promotoras del consumo de drogas, de la violencia o la glorificación de la competitividad” (p. 41-68).

Los patrones culturales han servido de distanciamiento en la familia, cuando se ha dado a la dimensión cultural el reconocimiento e importancia merecida (González Torralbo, 2016), distancia que también se ha evidenciado entre la familia y la escuela, al surgir ciertos conflictos culturales (Bohaca, 2015), donde las mujeres se han visto más afectadas por la desigualdad de género, por los abusos laborales que llevan a la falta de conciliación familia y trabajo con numerosas injusticias derivadas (Figuroa, & Urrutia, 2015), para lo cual, las familias y en especial las mujeres, requieren de ayudas que favorezcan la inclusión en el ámbito cultural, a través de la formación y el Derecho Educativo, que favorezcan el desarrollo de sus

capacidades, aumenten sus oportunidades sociales y laborales y disminuya así, la brecha cultural (Reiman, M., & Czarny, M., 2017).

INTERNET EN EL ESPACIO FAMILIAR

En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI, 2003-2005) se reconoció que internet ya no era un recurso militar y académico, como hasta entonces venía considerado, sino que se trataba de un recurso público mundial:

Internet se ha convertido en un recurso global disponible para el público, y su gestión debe ser una de las cuestiones esenciales del programa de la Sociedad de la Información. La gestión internacional de Internet debe ser multilateral, transparente y democrática, y contar con la plena participación de los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y las organizaciones internacionales. Esta gestión debería garantizar la distribución equitativa de los recursos, facilitar el acceso a todos y garantizar un funcionamiento estable y seguro de internet, teniendo en cuenta el plurilingüismo (CMSI, 2005, p. 19-20).

Este carácter un tanto pesimista, pero en otro sentido, subyace también la valoración de Bas Peña y Pérez de Guzmán (2010) cuando dice que “ordenadores, programas de televisión, videoconsolas...suelen crear conflictos entre los miembros de la familia, por implicar generalmente una falta de comunicación y comprensión en el uso y entendimiento o utilidad de los citados aparatos, lo que conduce con frecuencia a situación de aislamiento y de marginación dentro de la misma” (p. 72).

La expansión y el alcance que ha adquirido la red es de sobra conocido. Algunos autores señalan, con bastante fundamento, que “se ha convertido en el epicentro de la comunicación mundial” (Álvarez Tavares y Rodríguez Guerra, 2012). Junto al reconocimiento de su expansión, también los autores señalan algunos de sus inconvenientes, como son las adicciones y los desórdenes asociados a esta nueva forma de comunicación. El trastorno de dependencia de la red se ha denominado de muchas formas: desorden de adicción a internet -Internet Addiction Disorder (IAD)- (Golberg, 1995), uso compulsivo de internet (Morahan-Martin y Schumacher, 2000), o el uso patológico de internet -Pathological Internet Use (PIU)- (Young y Rodgers, 1998).

Las conclusiones del trabajo de Álvarez Tavares y Rodríguez Guerra (2012) son controvertidas respecto a nuestro objetivo (si los MCS facilitan o no la comunicación familiar). Según los autores, la comunicación se ve afectada significativamente (gravemente) con el uso inadecuado de internet. Es verdad que estas reacciones o parecidas ya ocurrieron respecto a otros medios, como por ejemplo la televisión, pero no obstante, conviene estar atentos.

Junto a las opiniones contrarias y controvertidas, estos autores señalan que “este es un dato alarmante ya que el tiempo que se comparte en familia va disminuyendo cada vez más y es probable que esto afecte todas las áreas del hombre (familiar, emocional, racional, laboral), en este sentido y según las investigaciones del centro para el futuro digital, las personas estamos utilizando otros espacios diferentes a la familia para socializar y sobre todo para comunicarnos” (Álvarez Tavares y Rodríguez Guerra, 2012, p. 99).

Sin embargo, hay que decir que muchos padres y madres, muchos colectivos de padres, se han comenzado a mover planificando el tiempo de uso de internet llegando a establecer fines de semana “libres de internet”. Los autores del estudio concluyen que “los padres necesitan contrarrestar la tendencia que conduce a un menor tiempo en familia. Aunque Internet ofrece beneficios, también necesita control” (p. 99).

Esta podría ser la mejor conclusión para nuestro capítulo, pero conviene señalar que, si la familia necesita controlar los espacios virtuales, quizás deba experimentar una no pequeña transformación: convertirse en una ciberfamilia.

En efecto. La familia es una red relacional. Hasta el presente el espacio familiar era compartido de un modo más o menos homogéneo y orgánico. La presencia de estos nuevos instrumentos de comunicación (los “nuevos medios”) están obligando a un reparto diferente del espacio. Puesto que hoy ese espacio es compartido desde los medios, el ciberespacio está pidiendo paso a una transformación de la familia por razones ecosistémicas, y transformarse en una ciberfamilia:

Las transformaciones de la familia, tienen que ver con modificaciones en su estructura, en su funcionamiento y en su evolución, cada cual es de una índole particular y merece ser analizada en su contexto, mediante la intersección entre las dinámicas internas y externas, que finalmente obedece

a las relaciones ecosistémicas, que sitúa la reflexión en la recursividad y circularidad de los procesos humanos (Álvarez Tavares y Rodríguez Guerra, 2012, p. 93).

Durante el confinamiento y la pandemia se ha incrementado el uso de internet notoriamente en el ámbito familiar (Mera, 2020), con aumentos cercanos al 40%, por lo que se solicita un uso responsable de los medios telemáticos y de la red (Arufe-Giráldez, et al., 2020). Hay que resaltar, como se indicó al principio, la dificultad en el acceso a la informática doméstica y a internet que tienen muchas familias y el sentimiento de aislamiento que han experimentado (Zarzuelo, 2020).

CONCLUSIONES

Las desigualdades provocadas durante el confinamiento y la pandemia por Covid-19 han sido de tipo sociales, económicas, educativas, psicológicas, sanitarias, laborales, etc., requieren la exploración y la reflexión necesaria para actuar en consecuencia, a partir de las medidas y apoyos que faciliten el acceso a las actividades reguladas de los menores y de las familias.

No nos podemos estancar en las dificultades y desigualdades generadas por Covid-19. Es necesario superar la crisis con la aportación creativa individual y comunitaria, respetando los protocolos y normas que garantizan los derechos de la infancia y demás disposiciones para seguir creciendo y avanzando desde los derechos y libertades que nos amparan.

La familia y su proceso comunicativo han de reforzarse superando las dificultades y problemáticas señaladas antes, durante y después de la pandemia, para que el consumo individualista y la pobreza femenina disminuyan; aumente la generosidad y la unidad familiar; se reduzca la distancia cultural entre los miembros y contextos familiares y el uso de internet y sus recursos telemáticos, sean de uso más seguro y democrático.

Las transformaciones sociales influyen grandemente en la familia, así lo atestiguan estudios multiculturales: 1. Un cambio en la disciplina de los padres, que va desde el castigo físico inmediato hasta la tolerancia de la obediencia más lenta y la expectativa de una mayor comprensión de los motivos de las reglas. 2. Aceptación de la dependencia física del niño hasta una edad mayor. 3. Más afecto e intimidad, una

relación más personal con el padre y más convivencia compartida de padres e hijos.

4. Aumento de la capacidad de respuesta verbal al niño y uso de la explicación en lugar de demostración física en la enseñanza.

Cualquier medio en su aparición ha obrado sobre la familia un influjo y la necesidad de algún tipo de transformación y adaptación. No voy a hacer historia de los medios, pero ciertamente está en la mente de todos cómo la aparición de la televisión cambió los usos y costumbres de la familia en general y de la familia española, en particular. Este hecho conlleva aspectos positivos: más información, algunos no suponen grandes costes, podemos obtener información en un espacio de tiempo breve y son medios de distracción, entre otros. Pero al mismo tiempo conlleva aspectos negativos que han sido estudiados por los expertos en comunicación y sociología: mercantilización de la vida familiar, promoción de un consumismo egocéntrico, reducción en el altruismo, resultados negativos para familias pobres, feminización de la pobreza, efectos negativos debidos a las diferencias culturales.

Nos hemos asomado tímidamente al efecto que ha tenido la rápida y universal irrupción de internet, que se ha convertido en epicentro de la comunicación hodierna. Como todo medio de comunicación, como todo elemento cultural su aparición ha supuesto aspectos negativos y positivos. Aunque hoy la familia pueda estar llamada a convertirse en ciberfamilia, debe emprender caminos de educación y control para que las jóvenes generaciones aprendan a armonizar presencia familiar física y este espacio que nos ofrece nuevas perspectivas a la socialización y a las comunicaciones de la familia.

REFERENCIAS

Aina, T.A., Zeitlin, M.F., Setiloane, K., & Armstrong, H. (1992). *Phase I Survey Results: Positive Deviance in Nutrition Research Project*. Lagos State (Nigeria): Draft Report to UNICEF.

Álvarez Tavares, O.J., y Rodríguez Guerra, E. (2012). El uso de la internet y su influencia en la comunicación familiar, *Trilogía* 7, 90.

Arabia, J. J. M. (2020). Inactividad física, ejercicio y pandemia COVID-19. *VIREF Revista de Educación Física*, 9(2), 43-56.

Arufe-Giráldez, V., Zagalaz, J. C., Sánchez, M. L. Z., Sanmiguel-Rodríguez, A., & Valero, G. G. (2020). Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Asociación con los hábitos sociales, estilo de vida y actividad física de los niños menores de 12 años. **Revista Latina de Comunicación Social**, (78), 183-204.

Balbuena-Ramírez, J., Ramírez-Valverde, B., Bustamante-González, A., Vargas-López, S., & Pérez-Magaña, M. (2018). Mujer, Agricultura y Pobreza: Estudio en dos comunidades de la montaña de Guerrero, México. **AGROProductividad**, 11(10), 99-106.

Balluerka Lasa, M. N., Gómez Benito, J., Hidalgo Montesinos, M. D., Gorostiaga Manterola, M. A., Espada Sánchez, J. P., Padilla García, J. L., & Santed Germán, M. Á. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Informe de investigación.

Bane M.J. y Ellwood, D.T. (1994). **Welfare realities: from rhetoric to reform**. Harvard Cambridge, MA: University Press.

Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán Puya, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información. **Educatio Siglo XXI**, 28 (1).

Bautista, N. P. (2016). De víctima a victimaria: la mujer en la crianza de los hijos. **Diversitas: perspectivas en psicología**, 12(1), 83-96.

Bledsoe, C. (1990). Transformations in Sub-Saharan African Marriage and Fertility. *Annals*, AAPSS 510, 115-125.

Bochaca, J. G. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, 8(1), 71-85.

Boserup, E. (1970). **Women in the Urban Hierarchy, en Women's Role in Economic Development**, New York: St. Martin's Press, 139-156.

CMSI. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. (2005) Documentos finales. R p. 19-20. Recuperado de <https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>

Dizard, J.E. y Gadlin, H. (1990). **The Minimal Family**. University of Amherst Press, Amherst, Mass.

Doherty, W.J. (1991). Family Therapy Goes Postmodern. **Networker** (September / October, 1991).

Elkind, D. (1992). *The Hurried Child*, Addison-Wesley. **The Post-modern Family. A New Imbalance**. New York: Knopf.

Ernst, C., Mourelo, E. L., Pizzicannella, M., Rojo, S., & Romero, C. (2020). Panorama laboral en tiempos de la Covid_19. Argentina> *Los retos en las respuestas a la pandemia y sus impactos socioeconómicos*. Organización Internacional del Trabajo (OIT). Disponible en <https://bit.ly/39NL0RA>

Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., & Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. **Clínica y Salud**. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>.

Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. **Revista Mexicana de Investigación en Psicología**, 6(2), 146-157.

García, R. S. (2020). La reutilización lúdica del espacio urbano en tiempos de la COVID-19. *Sociología del Deporte*, 1(1), 25-28.

Gavoto, L., Terceiro, D., & Terrasa, S. A. (2020). Pantallas, niños y confinamiento en pandemia:¿ debemos limitar su exposición? **Evidencia y actualización en la práctica ambulatoria**, 23(4), e002097-e002097.

Girón, J. M., & Varela, A. A. (2020). El impacto de la pandemia del coronavirus sobre la legislación laboral y de seguridad social alemana. **Derecho de las relaciones laborales**, (4), 517-538.

Golombok, S. (2016). Familias modernas: padres e hijos en las nuevas formas de familia (Vol. 1192). Siglo XXI de España Editores.

González-Alonso, F. (2020 b). Covid-19 y Derecho Educativo: Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad, En F. González-Alonso y R. Castaño Calle, **Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo**. Isolma (Costa Rica).

González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D., & de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test-Post-Test Study with a Control-Experimental Group. **International journal of environmental research and public health**, 17(9), 3047.

Gonzálvez Torralbo, H. (2016). Las familias transnacionales; una tautología? Más allá de la dicotomía “distancia/proximidad geográfica”. **Polis. Revista Latinoamericana**, (43).

Gussler, J.D. (1975). **Adaptive Strategies and Social Networks of Women in St. Kitts**, en Bourguigno, B. (ed.). Praeger, New York: A World of Women, 185-209.

- Gutiérrez, M. Á. M., Domínguez, J. A. R., Barriocanal, M. B., de Miguel Lavisier, B., López, R. L., Sánchez, J. M., & La Calle, M. D. C. V. (2020). Impacto de la pandemia COVID-19 en urgencias: primeros hallazgos en un hospital de Madrid. **In Anales de Pediatría** (Vol. 93, No. 5, pp. 313-322). Elsevier Doyma.
- Hernández, Ó. S., & García, A. C. (2020). *¡Quédate en casa! Resiliencia y bienestar: Psicología aplicada en tiempos de pandemia* (Vol. 684). Editorial UOC.
- Hirsch, F. (1976): *The Social Limits to Growth*. Harvard University Press, Cambridge (versión en español, Los límites sociales del crecimiento, Fondo de Cultura Económica, México, 1985).
- Kalazich Rosales, C., Valderrama Erazo, P., Flández Valderrama, J., Burboa González, J., Humeres Terneus, D., Urbina Stagno, R., ... & Valenzuela Contreras, L. (2020). Orientaciones Deporte y COVID-19: Recomendaciones sobre el retorno a la actividad física y deportes de niños niñas y adolescentes. **Revista chilena de pediatría, (AHEAD)**, 0-0.
- Litago, J. D. U., Ingelmo, R. M. G., & Alonso, F. G. (2020). Peer abuse in secondary education by gender and school year. The relationships with equals, school liking and satisfaction with life for bullies and victims. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, (35), 33-46.
- López, J. A. H., & Ochoa-Martínez, P. Y. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. **Revista Ciencias de la Actividad Física UCM**. N, 21, 2.
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental:¿ Qué Sabemos Actualmente? **Revista Caribeña de Psicología**, 143-152.
- Mora, R. M., & Lubiá, M. D. C. M. (2020). Formas de maltrato infantil que pudieran presentarse durante el confinamiento debido a la COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92.
- Rao, V. & Green, M.E. (1991). **Marital Instability, Inter-spouse Bargaining and their Implication for Fertility in Brazil**. Annual Meeting of the Population Association of America. Washington, DC.
- Villanea, M. S., & Gómez, M. J. C. (2019). Soledad y convivencia intergeneracional: resignificar el cuidado en el ciclo vital. **Revista Reflexiones**, 98(2).
- Villegas-Chiroque, M. (2020). Pandemia de COVID-19: pelea o huye. *Revista Experiencia en Medicina del Hospital Regional Lambayeque*, 6(1). doi:10.1056/NEJMoa2001017 5.
- Whiting, B.B. y Whiting, J.V.M. (1975). **Children of Six Cultures: A Psycho-cultural Analysis**. Cambridge (MA): Harvard U.

Zarzuelo, M. Á. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 457-461.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA

Claudete Andrade de Freitas¹

Edite Maria Sudbrack²

RESUMO: Este artigo desenvolve uma abordagem teórica sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, tendo como objetivo primordial refletir o percurso histórico das reformas educacionais, seus entraves e avanço no que tange a educação brasileira. A metodologia utilizada na elaboração do estudo foi a pesquisa bibliográfica, buscando-se referências teóricas para dar embasamento e compreensão do tema, para tal selecionamos textos, artigos relativos ao assunto em estudo e realizamos a leitura interpretativa dos mesmos. Inicialmente, abordamos a perspectiva histórica das reformas educacionais e as políticas públicas educacionais. A motivação para o desenvolvimento da pesquisa é a convicção de que as políticas públicas estão presentes no nosso dia a dia escolar e social e todas as mudanças independentes das consequências positivas e negativas, está de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, interligadas e relacionadas com as reformas educacionais. Para tal torna-se fundamental compreender as políticas públicas educacionais no Brasil ao longo da história e refletir sobre as reformas educacionais, bem como as diferentes posturas do poder público diante de uma sociedade desigual, os avanços, desafios, definições, perspectivas históricas das implementações das reformas educacionais. Portanto, as políticas públicas no Brasil surgem como um conjunto de ações vinculado junto ao poder público, para fazer garantir e manter o direito a educação, o processo de reformas estruturais impulsionada aos anos 80 é influenciada principalmente pelo FMI E pelo MB.

Palavras-chave: Política pública, reformas educacionais, politica educacional.

INTRODUÇÃO

Neste estudo enfatiza-se a temática das políticas públicas educacionais ao longo da história buscando se o necessário aprofundamento teórico sobre as reformas educacionais no âmbito latino-americano, principalmente as reformas dos anos 80 e 90 gerenciado pelo Banco mundial (BM) pela organização internacional de Fundo Monetário Internacional (FMI). Para tal, abordaremos questões relevantes e

¹ Mestranda em Educação pelo PPGEdu da URI Frederico Westphalen. E-mail: clauandrade20@hotmail.com

² Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitora de Ensino da URI. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

fundamentais para compreender as políticas públicas educacionais no Brasil ao longo da história da humanidade entre os anos 80 e 90 na América Latina e Caribe;

Para melhor compreensão, torna-se fundamental traçarmos uma linha de fatos marcantes na trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil.

Para tal faz-se necessário refletirmos as diferentes concepções teóricas entre o público e o privado e o papel do Estado, as definições, perspectivas e conceitos ao longo do tempo, visto que é necessário conhecer a sua origem e seus desdobramentos para entender o rumo que a educação Brasileira perpassa seus entraves e seus sucessos, bem como as metas e desafios pertinentes ocorridos no percurso da implementação da política pública na América Latina, especificamente no Brasil.

Portanto, as reformas educacionais dos anos 80 e 90 se realizam como elemento chave do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital, o qual não é por acaso, fazem parte de metas específicas do projeto neoliberal e todo esse percurso histórico das reformas educacionais ao longo da história foi marcado por conflitos, divergências, complexidade, entraves e poucos sucessos que merecem um olhar clínico, com reflexões profundas sobre o tema.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA

Este estudo busca-se contextualizar a política pública educacional em âmbito latino-americano e os desafios considerados pertinentes nesse momento, e para entendermos o percurso histórico da educação no Brasil, faz-se necessário traçarmos uma linha de fatos marcantes na trajetória das políticas públicas educacionais ao longo da história da humanidade, bem como refletir sobre o entendimento do que sejam políticas públicas, Segundo SHIROMA, (2011)

o uso corrente do termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um objetivo originado de *polis- politikós* – e refere-se a tudo que diz respeito a cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público social (SHIROMA, 2011, p. 7).

De acordo com a citação, políticas públicas , diz respeito a humanidade, a população de cidade, de um lugar, de um estado, um país. Ou seja, as políticas públicas são um conjunto de relações qualificadas pelos adjetivos políticos, por sua

vez vinculadas à ação dos governantes para a população e essas ações afetam de uma forma geral toda população de uma sociedade e todas as instituições públicas ou privadas, independente das condições religiosas, de raça, de gênero, idade ou níveis sociais.

Segundo a autora Shiroma (2011), a função das políticas públicas é promover o bem-estar da sociedade, relacionado a ações bem planejadas e executadas em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança, ou seja, deve-se contemplar a qualidade de vida como um todo. Para SHIROMA:

As políticas públicas emanadas do estado anunciam-se nessa correlação de força e nesse confronto, abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social, saúde, educação. Cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o estado capitalista. (SHIROMA 2011, p. 8):

Neste sentido, as políticas públicas configuram-se em modelos de articulações entre o estado e a sociedade, interagindo de forma pacificadora nos conflitos sociais, com intuito de manter os vínculos e as relações sociais em harmonia e progresso. Assim, pode-se identificar o grau de importância das diversas áreas e setores educacionais ou não educacionais, todas são influenciadas pelas políticas públicas. Segundo MESZÁROS (2008).

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para mudança, tornou-se instrumentos daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (MESZÁROS 2008, p. 15).

Dentro do contexto das políticas públicas está vinculado um conjunto das políticas educacionais. Neste sentido, percebemos inquietudes, que nos impulsionam a refletir sobre as políticas públicas, das reformas educacionais implantadas há décadas e que passam por inúmeras mudanças, essas inquietudes têm sido objeto de

constante discussão entre os docentes e discentes acadêmicos, no Brasil e no mundo. Mészáros (2008) contribui significativamente, para entendermos o mundo atual, e principalmente quando pensamos em uma educação no sentido mais amplo. Assim:

Ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro a ser humano exige a superação lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos que educar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatória (Mészáros, 2008, p. 9).

Neste sentido, a educação é mais que só transmitir conhecimento, ela busca a emancipação e a transformação social do ser humano o qual, abrange todo e qualquer ser humano, independente de suas condições físicas, intelectual, gênero, classe, social ou econômica. A educação é um direito garantido por lei e apresentado em quase todos os tópicos de um *documento chamado de “Declaração universal dos Direitos Humanos”*, nos anos 70. Essa Declaração esta composta por trinta artigos e trazem um *conjunto de direitos humanos que visa a dignidade da pessoa independente qual seja a pessoa, e esses direitos são garantido desde do nascimento e ao longo de toda a vida humana.*

Portanto não podemos deixar que a educação vire mercadoria a ser vendida no mercado de trabalho e que vise somente o lucro, mas sim a formação humana com dignidade e respeito. Segundo MELO 2004:

A educação surge como eixo da redução da pobreza pelo incremento individual de capital humano, ou seja, ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho - por meio de aquisição de competência, habilidade e valores, pode estar aumentando sua possibilidade de emprego remuneração e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade planejamento familiar, o que contribuiria assim para o desenvolvimento e crescimento de seu país. (Melo 2004, p. 164).

Com a mundialização da educação, houve a mercantilização e o mundo capitalista cada vez mais competitivo, torna-se a necessidade da valorização do capital mais que a formação humana gerando crises financeiras, conflitos e movimentos. Por que, tudo passa a girar em torno do capital, esquecendo o essencial do ser humano, considerando a competição, o ter mais importante que o ser, ou seja, observa-se nos anos 80 e 90 nas reformas educacionais uma característica marcante

no que se refere ao processo de mundialização da educação, a internacionalização e acumulação capitalista conduzida hegemonicamente pelos sujeitos políticos e coletivos, que assumem o projeto neoliberal de sociabilidade. Segundo, MELO:

Essas reformas educacionais fazem partes de metas específicas do projeto neoliberalismo para os países dependentes: a funcionalização do Estado e a Redução da pobreza; dentro dos movimentos de liberação, privatização e desregulamentação. (Melo 2004, p.163)

De acordo com o autor, percebe-se que com a mundialização da educação surge como uma nova fase no processo de internacionalização do capital, com essas reformas educacionais buscava-se o progresso e redução da pobreza, e consequentemente consolidou-se e aprofundou-se a desigualdade social, segundo MELO (2004) cresce a exploração do trabalho, as práticas de extermínio e a exclusão social tanto entre classes sociais quanto entre países e regiões de nosso planeta. Ou seja, a educação que seria a salvação redentora do ser humano torna-se excludente.

Observa-se que a sociedade ao longo de décadas vem sofrendo constantes mudanças passando por inúmeras reformas e estas exigem um posicionamento em busca de alternativas que contribui para vida social. Conforme nos propõem DIAS e MATOS:

A expressão “políticas públicas” engloba vários ramos do pensamento humano, sendo interdisciplinar, pois sua descrição e definição abrangem diversas áreas do conhecimento como as Ciências Sociais Aplicadas, a Ciência Política, a Economia e a Ciência da Administração Pública, tendo como objetivo o estudo do problema central, ou seja, o processo decisório governamental. (Dias e Matos (2012, p. 11):

A política pública configurou-se como forma do Estado agir, para atender às necessidades e demandas da população dentro de uma sociedade. Segundo Mézáros para entendermos as políticas públicas educacionais no Brasil, exige associarmos as interferências dos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais. Através delas que o poder público pode intervir e tomar as decisões em relação à educação.

As políticas públicas enunciam-se nessa correlação de forças e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em

um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. E estratégica a importância das políticas públicas de caráter social-saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor- para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um estado submetido aos interesses gerais do capital [...]. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo não pode se desobrigar dos compromettimentos com as distintas forças sociais em confronto (Shiroma, 2011, p. 9-10).

No Brasil, as políticas públicas são marcadas por uma sucessão de reformas, algumas com sucesso e outras com frustrações. Especificamente aqui no Brasil os acontecimentos políticos educacionais começaram a ser reivindicados em meados dos anos 70, momento em que, segundo SHIROMA (2011), crescia um movimento crítico que buscava mudanças no sistema educacional. Até então não havia olhares específicos de políticas voltados para educação. No final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, que foram efetivados os estudos e investigações sobre as políticas públicas e as historicidades das ações dos governantes. Segundo MELO (2004) Essa data é marcada pela grande virada conservadora neoliberal no mundo com a mundialização da educação referida na reforma educacional entre 80 e 90. Conforme MELO:

As reformas educacionais dos anos 80 e 90 na América Latina e Caribe, como parte do processo de reformas estruturais, impulsionando nos anos 80 principalmente pelo FMI e BM dirigidos pelos países devedores e em desenvolvimentos estas reformas educacionais se realizam como elementos do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização de capital. (Melo 2004, p.163)

Nos anos 80, começa uma busca pela qualidade do ensino, unindo-se a proposta neoliberal, juntos eles lutavam por qualidade na formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo, fruto da globalização econômica, para SHIROMA:

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. Tratava-se também de preparar e formar população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetidas aos interesses do capital que se consolidava no país (SHIROMA, 2011, p. 14).

Cresce a competição e a exclusão e em consequência de tudo isso gera-se uma crise política e econômica. E nos anos 90 os governos tentavam sair da crise econômica que foi instaurada nos anos 80, no Brasil e em outras partes do mundo, então, entre os anos 1980 e 2000 iniciam-se movimentos, implementações de novas ações e planejamento econômico para educação, o qual gera uma nova forma de ver a sociedade e os trabalhadores, no qual priorizam a ética, prestígio individualista e mundo competitivo de mercado e com isso, segundo Melo (2004) gera três objetivos específicos, como planos-chaves para apoiar e criar e estratégias de desenvolvimentos para os países que estão em decadência que seria.

Universalização da educação básica a superação do analfabetismo, e a melhoria da qualidade da educação são os direcionamentos principais da OREALC nos anos 80, no sentido da redução da pobreza, tanto em relação a melhoria da qualidade de vida- com a aprendizagem de conhecimentos básicos sobre saúde e planejamento familiar- quanto ao aumento do conhecimento para o trabalho planejamento. (Melo 2004, p. 182)

Observa-se através dos relatos que no ano de 1990 ocorre a conferência mundial de educação para todos que ficou acordado por todos representantes de diversos governos e entidades não-governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro a garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país. Esse acordo foi instaurado na conferência mundial de educação para todos, realizada em Jontiem (Tailândia), financiada pela organização das nações unidas para educação, ciência e cultura (UNESCO), fundo das nações unidas para a infância (UNICEF), programa das nações unidas para o desenvolvimento (PNUD) e banco mundial (BM).

Esse acordo obteve como um de seus resultados o plano decenal de educação para todos (1993-2003), que se fizeram presentes 155 governos assumindo o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. O cenário educacional vigente no país, nos anos 90, somava-se uma população de analfabetos e uma população desqualificada, assim, a evasão escolar também era bastante expressiva.

No fim dos anos 90, começaram um discurso fruto da nova ideologia neoliberal da modernização de ensino e adequação ao mercado de trabalho,

competitividade, eficiências e produtividade, em que a educação tem a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, enquanto consenso mundial surgia ideia de que para sobreviver a concorrência do mercado e manter o emprego precisava dominar os códigos da modernidade

Finalmente se reconhece que a educação é mais importante para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza do que se acreditava. Em consequência, merece que os governadores em seu conjunto, e não só os ministros de educação, lhe deem mais prioridades (Shiroma, 2011, p. 75).

Percebe-se que ao longo da história, muitas mudanças acompanhadas de conflitos, desavenças, idas e vindas, marcaram a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil. Mas o que deixa claro, é que a escola enquanto instituição e agente transformador, precisa manter com o seu poder de atuação a sociedade oferecendo oportunidades para que todos se tornem cidadãos críticos, reflexivos e atuantes ativos na sociedade. Independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, morais, crenças ou opções sexuais. A escola precisa oferecer oportunidades de qualidade e igualitária, com um olhar específico às diversidades humanas e nas diferenças individuais de sua clientela que contemple uma educação transformadora e emancipatória que visa desenvolvimento integral e de qualidade com equidade para todos. Segundo SUDBRACK:

Decorrido o tempo, ainda que indicadores tenham sido produzidos a cerca da avaliação do sistema educativo brasileiro, o desafio da qualidade da oferta permanece deficitário. Os escores que aferem a qualidade, via de regra, não captam o contexto mais amplo da educação brasileira em todos os seus determinantes, não alcançando a educação a um dispositivo produtor de maior equidade. (Sudbrack, 2016.p.47)

De acordo com a autora Sudbrack a educação para todos no Brasil ainda continua sendo um desafio, principalmente em garantir uma qualidade com equidade para todos. Ainda inclusão excludente se faz presente na sociedade brasileira, onde poucos têm o privilégio de uma educação de qualidade, desprovidos da alienação do capital. Percebemos que ao longo da história, várias movimentações sociais em diferentes setores, em distintas partes do mundo buscam inovação e

valorização da educação, com implementações de emendas, reformas educacionais e políticas públicas.

Em decorrência dessas mudanças e reformas na política pública educacional dos anos 80 e 90, ao logo do tempo tem demonstrado uma centralidade na educação, o qual é vista como redentora do capital humano e do desenvolvimento econômico do país. Segundo DIAS SOBRINHO (2013):

Desde meados do século passado, a teoria do capital humano e a teoria residual do desenvolvimento postulavam a importância da educação como fator decisivo do desenvolvimento econômico. As visões atuais da democratização da educação em termos da expansão da escolarização, desde a superação do analfabetismo até o acesso aos mais elevados níveis superiores de ensino e pesquisa, também conferem à educação a importante função de motorizar a economia. (Dias Sobrinho 2013, p.108)

Portanto, acreditamos que devemos agir para fazer valer as políticas públicas que enfatizam uma educação transformadora e emancipatória, mesmo que para isso seja necessário quebrar alguns paradigmas da mesmice, criar uma nova visão de educação na qual realmente aconteçam modificações, tanto no aspecto político social quanto governamental. Pois sabemos que há todo um respaldo legal para que a educação de fato aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, verificou-se que o percurso histórico da educação no Brasil foi marcado por idas e vindas de propostas e reformas nas políticas públicas, acompanhadas por inúmeros movimentos e conflitos por divergências de ideias; As políticas públicas as norteadoras da ação transformadora de uma sociedade do país ou do mundo. Surgem no Brasil como forma de agregar intervenções ao poder público, para assegurar os direitos e deveres da população essas propostas estão interligadas às reformas dos anos 80 e impulsionados pelo FMI e pelo BM.

Percebe-se que muitas transformações em benefício da educação brasileira ocorreram ao longo da história; mas acredita-se que ainda há muito que mudar, para que realmente a educação transformadora, emancipatória do ser humano não se restringe a uma parte da população, mas consiga contemplar a todos os ser humano,

de acordo com proposta determinada em leis, reformas educacionais e declaração universal do direito humano.

Portanto as políticas públicas ao longo da história, sempre estiveram interligadas ao poder político, econômico, social e institucional. Acredita-se que a escola enquanto instituição comprometida com o fazer pedagógico e agente transformador, responsável pelo empoderamento humano, deve manter o seu poder de atuação, priorizando uma educação de qualidade e equidade a todos. Somente a educação é capaz de redimir e humanizar uma sociedade, oferecendo subsídios para que todos se tornem cidadãos atuantes, capazes de agir e transformar seu meio em benefício de todos.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior. **equidade e bem público democratização**. In. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

MATOS, Fernando. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas 2012. p. 1-19.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004. –

MÉSZÁROS. I. **A Educação para além do Capital**. 2ª ed. SP: Bom Tempo, 2008.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SUDBRACK, Edite Maria CANAN, Silvia Regina; **Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais**. Editora CRV, Curitiba, 2016.

PEDAGOGÍA JURÍDICA Y DERECHO EDUCATIVO EN CHIAPAS

Marilú Camacho López¹

Jacobo Mérida Cañaveral²

RESUMEN: El estudio del derecho educativo en Chiapas permite reconocer que frente a una serie de derechos que nos ofrecen los lineamientos normativos en el plano internacional, nacional y estatal, también existen una serie de obligaciones que debemos cumplir en tanto que ciudadanos responsables y comprometidos con las causas justas en el campo educativo. Por ello, debemos admitir que frente a todo derecho, existen deberes y obligaciones, todos los seres humanos independientemente de la nacionalidad, edad, raza, credo, sexo o condición económica tenemos derechos que se fundamentan jurídicamente en los ordenamientos constitucionales vigentes. Los derechos son las facultades que poseemos para disponer o actuar libremente sin agraviar a otros, pero también tenemos deberes como ciudadanos mexicanos, que limitan nuestras acciones pero que a la vez permiten contribuir a la construcción de un país más justo y democrático. De esta manera la relación pedagogía jurídica y derecho educativo debe ser asumida como una práctica sociohistórica que contribuye a la formación de los sujetos en el progreso de la ciencia y la tecnología en su sentido histórico y normativo. “Resulta lógico, pues, el Derecho trae aparejado y lleva implícito la intervención de una autoridad, creada también por el derecho, para exigir el cumplimiento de las reglas que para la convivencia y el orden se han establecido en una sociedad y en una época determinada”. (GÁMIZ: 2007).

Palabras claves: Pedagogía Jurídica, Derecho Educativo.

La construcción de un marco referencial desde donde podamos analizar el derecho educativo y su relación con la formación del pedagogo no depende de una explicación teórica unilateral sino del ejercicio y puesta en práctica de los valores jurídicos y pedagógicos que se derivan en gran medida del conocimiento filosófico y epistemológico que se realice del mundo normativo y de su interpretación consensada y objetivada en el entorno social.

De acuerdo a Villafuerte (2019) el Derecho ostenta, como uno de sus propósitos, la regulación de los diversos ámbitos de la vida social; entre ellos, la

¹ Docente-Investigadora de la Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. Vicepresidenta de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE A.C)

² Director de la Facultad de Derecho, Campus III, UNACH. Director de la Revista GAVEL especializada en temas del campo de conocimiento del Derecho.

Educación. Por ello, la unión pedagogía y derecho es una necesidad insoslayable en la formación de profesionales tanto de la pedagogía como del derecho.

La idea de construir un modelo, enfoque o posición teórica para el análisis de la pedagogía y el derecho educativo tiene muchos seguidores, pero no deja de tener más inconvenientes que ventajas, debido a que se limitan las posibilidades de explicación teórica de las diversas disciplinas que nutren y complejizan no solo el concepto sino su propia naturaleza y campo de estudio.

Una de las grandes aportaciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, consiste en el establecimiento jurídico de un Estado educador. De por sí sola esta tesis mexicana tiene peso suficiente como para dar origen al Derecho Educativo Mexicano (Cisneros: 2000). La aceptación de los derechos y obligaciones del Estado en materia educativa implica la autogeneración de oportunidades para construir el futuro de un pueblo, no se trata de hacer de la educación la única responsable desde la cual se fundamente el desarrollo, pero si distinguirla en su dimensión de pieza fundamental desde la cual la esperanza de un mundo mejor es posible.

En la actualidad, se requiere de la intervención de múltiples profesionales en el ámbito educativo, la formación del Pedagogo debe ser evaluada y realizar adecuaciones curriculares que den mayor sentido a la relación pedagogía jurídica y derecho educativo, en tanto que el pedagogo, es un profesional que se encarga de los procesos formativos, por lo que debe actualizarse en esta área para atender y saber resolver situaciones educativas no solo con la técnica sino también con el conjunto de saberes teóricos que le proporcionen estas dos áreas del conocimiento, prioritarias en su proceso de formación disciplinaria. En el campo de la ética, el pedagogo debe asumir su compromiso con la profesión y con la sociedad en su conjunto, como punto de partida para la consolidación de un profesional garante de la justicia en materia educativa, una forma de redefinir el mundo profesional del pedagogo tendrá que lograrse mediante los procesos de investigación, donde el derecho educativo debe ser un buen punto de partida para su análisis científico- social. "El desarrollo al que a futuro puede aspirar la investigación en educación, en particular en y sobre Chiapas, cuya experiencia se ha visto determinada por coyunturas más político-

institucionales que científico-sociales, dependerá sin duda alguna, de la capacidad de reflexión y autocrítica que se genere entre quienes forman parte de los respectivos espacios institucionales donde los procesos educativos cumplen con una importante función frente a la demanda social". (PACHECO: 2008)

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que no existen planteamientos lineales ni unilaterales en torno al objeto de estudio del derecho educativo, y tampoco respecto a las diversas formas de hacer investigación de las prácticas en este ámbito, debido a que los resultados y descubrimientos dependen en gran medida de factores económicos, sociales e incluso coyunturales, estos factores imponen diversas formas de interpretación y construcción de la realidad respecto a la interpretación y aplicación de los marcos normativos en los entornos escolares en contextos y situaciones diversas. Por ello, es necesario conocer las diversas posturas teóricas y prácticas que le dan sentido al quehacer profesional del pedagogo.

En la interpretación de una norma jurídica, interviene, en primer término, el esclarecimiento objetivo de ella por parte de la inteligencia. En este esclarecimiento intervienen: el análisis de las partes que la componen, las instituciones que la forman y la conclusión provisional o definitiva de que la norma objeto de esclarecimiento pertenece a una verdad, a un sistema, a un orden jurídico determinado. (CISNEROS: 2009).

En el modelo pedagógico vigente y en el actual plan de estudios de la Licenciatura en pedagogía que oferta la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas existe la posibilidad de formar a un nuevo profesional de la pedagogía, conocedor de la realidad educativa desde la dimensión social, política, educativa, tecnológica y jurídica, ponderando lo estrictamente académico y formativo. Esta nueva forma de entender la práctica pedagógica obliga a repensar la formación del pedagogo, como proceso de construcción del conocimiento en los tiempos actuales, no sin antes considerar las múltiples y variadas formas en que es entendida y valorada la pedagogía en su más amplio sentido.

La pedagogía y el derecho son fenómenos eminentemente humanos, son parte constitutiva de la cultura y de la sociedad, regulan conductas y previenen problemas

de orden social y educativo, en tanto que establecen derechos y obligaciones desde los cuales es posible construir relaciones interpersonales basadas en el respeto.

“De acuerdo con la jurisprudencia tradicional, el sujeto de derecho- como persona física o colectiva- con “sus” obligaciones y facultades, representa al derecho en sentido *subjetivo*. Frente a ésta aparece, de acuerdo con la misma doctrina, el derecho *objetivo*, el ordenamiento jurídico, es decir, un conjunto de normas.”(GARCÍA: 2004).

El derecho educativo pretende coadyuvar desde su propio campo disciplinario no solo a constituirse como la suma de saberes entre dos campos del conocimiento fundamentales para el desarrollo humano como son el derecho y la educación, sino mas bien, a conformar comunidades educativas conocedoras de los valores básicos que garanticen la convivencia de las personas en un marco de respeto, tolerancia, solidaridad y diálogo permanente; se trata de visualizar un mundo mejor con el esfuerzo y la comprensión de todos al reconocer el sistema de normas y su incidencia en la vida educativa. “Se acepta así un factor que supone el abandono de la concepción puramente normativista del derecho, y a fin de cuentas se reconoce que el sistema de normas debe su vigencia al hecho de que la comunidad jurídica “lo aprueba, lo cumple y lo realiza”. (GARCÍA:2004).

Aun cuando el ejercicio más frecuente del derecho educativo encuentra en el espacio educacional la mayoría de las acciones que regula, no es exclusivamente en este donde interviene, por lo tanto sería un error circunscribirlo solo a esa área geográfica pues su intervención se da en las expresiones y lugares donde se genere una acción educativa tanto en sus modalidades formal, no formal, e informal; en su visión trans disciplinaria procura desde una visión holística básicamente formada por las aportaciones del derecho y la educación además del concurso de otras disciplinas como la sociología, antropología, y filosofía entre otras, en el afán de encontrar respuestas que se derivan del conocimiento, interpretación y aplicación de la normatividad que en su conjunto, formando lo que en nuestro país denominamos marco jurídico educativo mexicano, donde la legislación educativa es tan solo uno de sus componentes.

Una de las principales aspiraciones del derecho educativo es la de convertirse en la piedra angular capaz de concurrir con otras disciplinas del saber, a la formación y transformación de la sociedad a partir de la educación individual y colectiva de la comunidad por medio de la escuela, y

desde esta, crear condiciones de interrelación cada vez más justas, que nos permitan a todos compartir riesgos en la construcción de nuevos retos y nuevas soluciones que sin duda nos esperan en el futuro inmediato (Gómez : 2010).

CONCLUSIONES

Consideramos que la relación entre derecho educativo y pedagogía jurídica nos da la posibilidad de intervenir de manera más efectiva en las complicadas relaciones que se derivan del proceso enseñanza-aprendizaje y en la vida educativa en su conjunto, haciendo del valor del respeto el valor eje en función del cual debe girar la colaboración interdisciplinaria, esto es la pedagogía incide desde la pedagogía y el derecho desde el propio derecho, la suma de ambas partes permite la construcción de una nueva área del conocimiento, el Derecho Educativo, que en suma atiende el reconocimiento y legitimación de los derechos humanos como área de conocimiento indispensable en la formación de cualquier profesional.

Las instituciones formadoras de pedagogos y de abogados como organizaciones complejas tanto desde el punto de vista de la administración escolar como en la vida académica necesitan de especialistas que conozcan de derecho educativo para regular una serie de acciones académicas y no académicas que permitan el logro de la calidad educativa, brinden información jurídica oportuna a todos los integrantes de esa comunidad educativa y generen cambios que permitan tener más y mejores oportunidades en la vida cotidiana de la escuela. Sin duda *“los cambios tardan en instaurarse y traen como contraparte la inestabilidad, porque lleva tiempo adaptarse”* pero son necesarios en todo contexto social y educativo. (HIRSCH: 1997).

Los profesionales de la pedagogía debemos aceptar la pedagogía y el derecho educativo como una afortunada relación en la que podemos construir nuevas y mejores propuestas para la construcción de un ciudadano responsable y participativo en la vida social del país y de Chiapas, la legitimación de la enseñanza de los derechos humanos en la currícula permitirá su consolidación y permanencia. Además debemos reconocer que los pedagogos tenemos que aprender de otras áreas del conocimiento para entender mejor los procesos educativos, lo cual es un acto de humildad y madurez necesario en la construcción social del conocimiento en materia educativa.

REFERENCIAS

CISNEROS Farías Germán. (2009). **La interpretación de la Ley**. Editorial Trillas. México.

DUSO Pacheco, Luci Mary, Villafuerte Vega Andrés. (2019). **Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado**. Editorial Isolma. Costa Rica.

GÁMIZ Parral Máximo N. (2007). **Lo que todo mexicano debe saber sobre derecho**. Editorial LIMUSA. México.

GARCÍA Maynez Eduardo. (2004). **Filosofía del derecho**. Editorial Porrúa. México.

GÓMEZ Téllez Andrés Otilio, et al. (2010). **Educación y derecho educativo en Chiapas**. Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades, Campus VI. PIFI. Chiapas, México.

HIRSCH Adler Ana. (1997). **Educación y burocracia**. La organización universitaria en México. 2ª. Edición. Ediciones GERNIKA. México.

PACHECO Méndez Teresa. (2008). **La educación en Chiapas**. Desafíos para investigación social. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas, PROIMMSE, IISUE. México.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS PRESÍDIOS: AS NUANÇAS SOBRE A PRÁXIS

*Rochana Basso*¹

*Daniel Pulcherio Ferstenseifer*²

RESUMO:Esse artigo historiciza as políticas públicas educacionais, utilizando-se do método hermenêutico que discorre sobre as principais ideias dos autores pesquisados relativa à temática carcerária. Busca-se trazer para discussão o cenário educativo do sistema prisional quanto ao atendimento e aplicação da legislação pertinente quanto ao acesso à educação de indivíduos privados de liberdade. São apresentadas diversas tentativas de efetivação da legislação educacional voltas ao sistema prisional, as quais elencam ações exitosas por seus relatos, e em contrapartida também são mencionados ensaios de ineficácia na mesma seara. É possível indicar que a maioria dos presídios brasileiros prescindem de planejamento de ações que possam resultar na eficiente aplicação da legislação educacional e penal.

Palavras-chave: educação; sistema prisional; estratégias de ação.

INTRODUÇÃO

O arcabouço legal composto pela Constituição Federal, Lei de Execução Penal, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, assim como o Plano Nacional de Educação, entre outros, traz a assistência educacional aos indivíduos privados de liberdade e demonstra a necessidade de reflexão sobre a sua prática. O objetivo principal desse artigo é trazer a percepção de autores sobre o desenvolvimento prático das políticas públicas educacionais no sistema prisional e as nuances decorrentes.

Faz-se, inicialmente, de forma exploratória, a construção cronológica de parte da legislação referente à educação dentro do sistema prisional nacional, transitando por instrumentos legais para a educação prisional, especialmente assegurados pela esfera federal.

Também busca-se relatar a percepção de autores que pesquisam sobre essa temática tentando agrupar ideias convergentes e indicar outras divergentes,

¹ Bel em Direito. Especialista em Direito Civil e Processual Civil. Especialista em Direito Notarial e Registral. Mestranda em Educação URI/FW. E-mail: bassorochana@gmail.com.br

² Doutor em Direito. URI/FW. E-mail: danielpulcherio@uri.edu.br

enriquecendo o debate sobre o sistema prisional e a urgente resolução de incongruências e dicotomias presentes na realidade prisional.

Ao final, indicam-se algumas possibilidades de, junto ao ordenamento jurídico e a prática educacional, minimizar os efeitos da pena sobre os presidiários.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

A preocupação com o retorno dos indivíduos privados de liberdade à sociedade é algo recorrente no âmbito judicial e até mesmo social. Com o receio de que o presidiário volte a reincidir em crimes do mesmo porte em que foi condenado ou até em situações mais graves, é que houve a iniciativa de criar leis e políticas que diminuíssem ou inibissem esse cenário.

Alguns autores trazem a educação como aparato capaz de fomentar a indivíduos privados de liberdade atitudes que possam ser validadas socialmente. Um passo na educação prisional é dado por meio da Lei de Execução Penal (LEP, nº 7.210/1984) que além de prever a execução da pena, estabelece ainda as assistências, dentre elas a educacional. Essa assistência está explícita nos artigos 17 a 21-A da referida legislação.

Ademais, a Constituição Federal do Brasil (1988), no artigo 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e também da família. Logo a seguir, no artigo 208 garante a Carta Magna a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, compreendida como educação básica (dos 4 aos 17 anos de idade), bem como sua gratuidade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ao mesmo em idade apropriada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) sinaliza a educação prisional como uma de suas modalidades. Embora a LDB (1996) não contemplasse um tópico específico sobre a normatização do oferecimento de educação em unidades prisionais, essa passou a ser ministrada como Educação de Jovens e Adultos (EJA) que teve seus objetivos e metas definidos no Plano Nacional de Educação (PNE), disciplinado pela Lei n 10.172/2001. Além da EJA, também foram inseridos o Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante e a respectiva elaboração de material didático.

Em 2005, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criaram estratégias comuns de financiamento para projetos educacionais com o objetivo de alcançar o público encarcerado. Juntos, eles realizaram o projeto “Educando para a liberdade” financiado pelo governo do Japão. Então, em 2006, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), elaborou parecer favorável a inclusão da remição de pena aos presidiários como estimulando-os ao estudo. A alteração da LEP pela Lei nº 12.453/2011, assegura que o presidiário consegue diminuir a pena ao frequentar as aulas do nível fundamental ao Ensino Superior. Também com vistas à educação, o Parecer CNE/CEB nº4/2010 assegura o acesso ao direito à educação aqueles privados de liberdade.

Outro fato marcante, ocorrido em 2010, foi quando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, disciplinou a Educação de Jovens e Adultos para indivíduos em privação de liberdade nos presídios. Como principais destaques desse resolução estão: a) as atribuições cabíveis aos Estados e ao Distrito Federal, excetuando-se os presídios federais que estão sob responsabilidade cooperada entre os Ministérios da Educação e da Justiça; b) o sistema de financiamento vinculadas à manutenção e também ao desenvolvimento do processo de ensino; c) ações complementares envolvendo a cultura, o esporte e a inclusão digital; d) o oferecimento da EJA em todos os turnos e e) o atendimento às peculiaridades, na organização do ensino, considerando o tempo, espaço e a rotatividade da população nos presídios.

Ademais, regra o artigo 5º dessa resolução que os entes federados têm a obrigação de incentivar a promoção de estratégias pedagógicas novas aos inclusos no sistema prisional brasileiro. Orienta, também, a inclusão da modalidade EaD em ações de educação não-formal nesses espaços.

No ano de 2011, por meio do Decreto nº 7.626, institui-se o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, que contempla da Educação Básica ao Ensino Superior. Esse decreto definiu as competências dos Ministérios da Educação e da Justiça que zelarão pelos procedimentos didáticos-pedagógicos e também pelo sistema de custeio no desenvolvimento do plano, respectivamente.

Doravante, em 2016 houve a publicação da Resolução nº4 do Conselho Nacional de Educação, que dispôs sobre as Diretrizes Operacionais para remição de pena por meio de estudos pelo indivíduo em privação de liberdade, trazendo para a responsabilidade dos sistemas de ensino a supervisão dos programas educacionais oferecidos.

Com relação à legislação educacional, o Plano Nacional de Educação previsto para o período de 2014 a 2024 a EJA está contemplada na meta 9 do mesmo, e, visa assegurá-la principalmente nos ensinos fundamental e médio, destinada aos indivíduos privados de liberdade sem distinção de estabelecimento penal. A meta 10 do PNE complementa o processo educativo penal, quando assegura a formação específica para professores que estarão diretamente vinculados a esse tipo de formação e ambiente.

Frente ao ordenamento jurídico nacional, estão presentes alguns apontamentos que institucionalizam a educação para indivíduos desprovidos de liberdade, e esses atos estão registrados no Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, onde há orientações para a oferta de educação no espaço e no contexto prisional, ancorada pelas orientações presentes na LEP. Há também o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação em conjunto com a UNESCO, cujo objetivo comum é fortalecer e qualificar o oferecimento de educação nos presídios.

Por fim, é possível afirmar que existe amparo legal para ações que promovam a oferta de programas de educação destinados aos indivíduos com privação de liberdade em suas diferentes modalidades, o que passa ser apresentado é a práxis dessa legislação no cenário atual.

DA TEORIA A PRÁXIS

A descrição feita a seguir contempla autores que discutiram sobre a normatização das políticas públicas educacionais e a legislação vigente, demonstrando se a educação é forma de ressocialização ou não de presidiários. Alguns, inclusive, apresentaram métodos e práticas aplicados dentro do ambiente prisional e sua (in)eficácia.

A análise de Silva (2015) demonstrou que, a partir das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, a pena de privação da liberdade teve eficácia sociopedagógica o que incitou a elaboração do PNE no Sistema Prisional e obrigou os estados federativos a terem o seu próprio Plano Estadual de Educação nas Prisões. Como consequência surgiu o Projeto Político Pedagógico para a educação em prisões.

Ao estudar a influência da religião na ressocialização dos presidiários, Freitas (2015) indica a assistência religiosa como possibilidade de auxílio aos indivíduos privados de liberdade. Junqueira (2016) agrega dizendo que programas de inclusão social por meio da arte, auxiliado por apoio psicoterapêutico, qualificação para o trabalho e assistência odontológica são exemplos de práticas que contribuem com a ressocialização dos presidiários.

Autores como Oliveira e Velásquez (2016) afirmam que egressos do sistema prisional que conseguiram desenvolver além muros da prisão alguma atividade laboral, conseguem com maior facilidade seu retorno ao convívio social. Lima (2017) traz como exemplo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego caracterizado como curso profissionalizando voltado à educação prisional.

A participação da empresa no processo de ressocialização de ex-presidiários, viabilizada pelo acesso ao trabalho produtivo é considerada por Dias e Oliveira (2014) com uma medida que se destaca na reconstrução da dignidade dos indivíduos privados de liberdade.

Andrade (2017), Alencar e Hur (2017) fazem breves reflexões sobre a reincidência da mulher em crimes, apontando como causa principal as vivências havidas nos presídios bem a derivação de aspectos patológicos vinculados. Trazem o trabalho prisional com medida plausível de ressocialização.

Carvalho et. al. (2018) em estudo recente, apresenta que a ressocialização dos presidiários tem relação direta com a educação oportunizada nos presídios, fazendo menção ao aumento de escolaridades por parte dos presidiários, o que reverte na possibilidade de melhor de vida.

Para Veloso (2018), é a inovação tecnológica que auxilia no processo de gestão dos presidiários. Por meio do Sistema Integrado de Ressocialização Prisional, é

possível obter informações sobre as características dos presidiários e carregá-las às empresas.

A interseccionalidade entre a universidade e o presídio tem servido de estímulo a novos projetos de vida por parte dos presidiários, esta é a percepção trazida por Lima e Uziel (2019). A discussão trazida por Gonçalves e Fernandes (2019) mira sobre problemas encontrados no sistema prisional o que dificultam aos presidiários sua inclusão social. Os autores relatam em seus estudos o método utilizado na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC).

O abandono familiar é a temática pesquisada por Jesus et al (2015) e apresenta os reflexos do abandono da família, uma vez que é nela que se encontra importante suporte afetivo. Para o autor, o distanciamento social durante o cumprimento da pena interfere na qualidade de vida e no processo de ressocialização dos presidiários.

Em contrapartida os autores trazidos a seguir apresentam uma outra face sobre a temática posta. Ireland e Lucena (2016) dizem que a educação e o trabalho não são garantias da ressocialização e da integração de presidiários ao convívio social. Silva (2015) enfatiza que o sistema de progressão de penas no Brasil, apenas empurra os presidiários para fora das prisões, sem no mínimo antes reeducá-los ou ressocializá-los.

Miranda et. al. (2016) inferem que a exclusão, especialmente para as presidiárias, já existia no cotidiano dessas, muito antes da experiência do aprisionamento, dizendo que esse somente aumentou o estigma social dessas.

A conjuntura nacional sobre o encarceramento, de acordo com Silva (2016), está subjugada ao plano teórico e legal, o que embrutece os presidiários e os conduzem ao alto índice de reiteração criminosa o que escancara o fracasso na tentativa de recuperar o desviante.

Santos (2016) discute sobre os egressos e o mercado de trabalho e afirma que em nível de Brasil as práticas são poucas e ineficientes, ainda que existam alguns projetos incentivados pelo governo. Parafraseando Pereira (2016) o sistema prisional brasileiro não tem conseguido ressocializar os presidiários, muito menos oferecer caminhos que os distanciem do mundo do crime, pelo contrário, há aumento da reincidência criminal. Ribeiro (2017) buscou avaliar a ressocialização de presidiários

do sistema prisional brasileiro e concluiu que o sistema é utópico e discriminador/segregador. Pires (2017) critica a ausência do Estado quanto agente ressocializador e é seguido por Honda (2017) que alerta para a ineficácia da pena quanto ao seu caráter ressocializador.

Pode-se perceber que a maioria dos autores estudados indicam que a ressocialização tem como objetivo auxiliar na reinserção social utilizando-se para tal de diversas ferramentas, processos e ações. Apontam que essa possibilidade é possível por meio das políticas públicas educacionais disponibilizadas nos presídios. No entanto, a corrente minoritária traz estudos que demonstram a ineficácia dessas ações bem como o retorno desses indivíduos ao sistema prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da maior parte dos estudos trazidos neste artigo demonstrarem que as políticas públicas educacionais são uma importante ferramenta para a ressocialização, os demais entendem que isso, de fato, não ocorre.

É necessário que as políticas públicas educacionais se voltem verdadeiramente para o atendimento de todos os indivíduos privados de liberdade. O fomento e a efetiva aplicação dessas políticas com a respectiva ampliação das oportunidades e oferecimento de insumos educacionais nos presídios visando garantir uma educação com equidade, são pontos a serem revistos, uma vez que é possível constatar que há escassez na oferta de oportunidades educacionais no sistema prisional.

Espera-se que a educação prisional alcance um papel mais relevante na disseminação de oportunidades educacionais, bem como considera-se que as políticas públicas educacionais são indispensáveis e precisam ser pensadas e adequadas frequentemente.

Assim, espera-se que um dia todos os direitos assegurados pela legislação possam efetivamente serem alcançados na prática diária do sistema prisional, fazendo assim com que as diferentes nuances entre a teoria e a práxis possam efetivamente se completar e alcançar o objetivo a que se destinam.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. K. S.; HUR, D. U. Discursos sobre a reincidência penitenciária: patologização, institucionalização e exclusão social. **Ayvu, Rev. Psicol.**, v. 03, n. 02, pp. 111-140, 2017.

ANDRADE, V. L. B. **Aprisionar para ressocializar?** Breves reflexões sobre a reincidência na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May – MT. 2017. Monografia. 47 fs. Especialização em Políticas de Segurança Pública e Direitos UFMT – ICHS/NIEVCI. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>. Acesso em 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.453, de 29 de junho de 2011.** Brasília. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 19 de maio de 2010,** Brasília, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010,** Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE nº 4, de 30 de maio de 2016.** Dispões sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo. Brasília, 2016.

CARVALHO, K. R. S dos A.; SANTOS, J. S. dos S. CARVALHO JÚNIOR, C. F. de; SANTOS, I. G. A educação em prisões frente à ressocialização e a reinserção social. **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 4 – 2018.

DIAS, S.; OLIVEIRA, L. J. de A participação da empresa na ressocialização de ex-presidiários através do trabalho produtivo: o projeto “Começar de novo”. **Revista São Luis Orione Online**, Araguaína-TO, Ano XIV, V. I, N. 8 – jan./dez. 2014.

FREITAS, A. G. M. **A influência da religião na ressocialização do apenado**. 2015. TCC. 30fs. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015.

GONÇALVES, A. de S.; FERNANDES, A. C. dos S. O método alternativo para reinserção do apenado na sociedade. **Humanidades e Tecnologias em Revista. FINOM**. Ano XIII. v.15. Jan/Fev. 2019.

HONDA, B. L. **A mulher no sistema carcerário brasileiro e a ineficácia da pena em seu caráter ressocializador**. 2017. TCC. 58 fs. Centro Universitário Toledo. 2017.

IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R de Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 61-78, jan.-abr., 2016.

JESUS, A. C. F de; OLIVEIRA, L. V.; OLIVEIRAS, E. A.; BRANDÃO, G. C. G. O significado e a vivência do abandono familiar para presidiárias. **Ciência e Saúde**. 2015.

JUNQUEIRA, M. H. R.; LIMA, V. A. A. de; ALENCAR, F. B. de; TADA, I. N. C. A inclusão social de encarcerados e ex-apanados. **ECOS | Estudos Contemporâneos da Subjetividade | Volume 6 | Número 2**. 2016.

LIMA, J. C. F. de **Desafios e perspectivas da educação prisional: uma análise dos cursos do Pronatec do IFTM na Penitenciária de Uberaba**. 2017. Dissertação de Mestrado. 159fs. Mestrado em Administração de Organizações Educativas. Olitécninco do Porto. 2017.

LIMA, V. P.; UZIEL, NA. P. Interseccionalidade entre universidade e o cárcere através do projeto vida. **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**. Segundo Semestre 2018. N° 7. (45-60).

MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. dos R. **A educação como direito humano: a importância do acesso de presos ao ensino profissional**. Salão do Conhecimento. XXI Jornada de Pesquisa. UNIJUI. 2016.

OLIVEIRA, M. B. M. C de; VELÁSQUEZ, V. C. Z. **A educação no sistema penitenciário e sua importância na ressocialização**. Simpósio de Trabalhos de Conclusão de Curso e Seminário de Iniciação Científica. 2015.

PEREIRA, F. B. de O. **Sistema carcerário: uma análise da reincidência e ressocialização**. 2016. TCC. 50 fs. Faculdade ASCES. 2016.

PIRES, E. A. A falta do estado quanto ao papel de ressocialização. **BIC**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 206-222, 2017. 2017.

RIBEIRO, F. A reinserção social da ex-presidiária no mercado de trabalho. **Revice - Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p. 357-379, jan./jul. 2017.

SANTOS, N. J dos **A ressocialização por meio da educação escolar no sistema penitenciário do Tocantins**: um estudo de caso. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos Universidade Federal do Tocantins. 2016.

SILVA, E. M. S. **Algumas alternativas para a recuperação da função ressocializadora da pena nos casos dos crimes de furto**. 2016. Monografia. 76 fs. Centro Universitário de Brasília - UniCEUB Faculdade de Ciência Jurídicas e Sociais - FAJS. 2016.

SILVA, M. da C. Reeducação presidiária no Brasil: a lei que não pune e não reeduca. **TRIM**, 8 (2015), pp. 5-25.

SILVA, R. C. **A oferta de educação no cárcere**: uma análise da experiência no Presídio Alvorada de Montes Claros/MG / Roberta Cardoso Silva. -Montes Claros, 2015.133 f. Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. 2015.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VELOSO, A. F. **SIRESP - Sistema Integrado de Ressocialização Prisional**. 2018. Dissertação de Mestrado. 71fs. Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2018.

LAS TIC COMO HERRAMIENTAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA OPTIMIZAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Juan Carlos Mijangos Pérez Tejada¹

Diana Lizeth Paz Albores²

RESUMEN: El uso de las TIC en el ámbito del aprendizaje y enseñanza es clave en la nueva era de la educación donde el estudiante autodidacta conoce, comprende, razona y relaciona con la implementación de métodos y técnicas de estudio los conocimientos adquiridos para aumentar el rendimiento académico.

Palabras Clave: estudio, métodos, técnicas, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico en la población estudiantil es proporcionado por los conocimientos que obtiene el alumno en su aula de clases o ya bien en la lectura comprensiva. En esta era, las TIC han tenido un gran impacto en la educación y generación de conocimientos, ya que, el estudiante puede encontrar todo tipo de información en diversos sitios web, foros, bibliotecas virtuales, etc., que permitirán que el estudiante genere conocimiento gracias a la posterior organización de la información obtenida.

Cuando un individuo de población estudiantil, al tomar una asignatura que puede resultar dificultosa, conlleva problemas en los cuales no podrá generar los conocimientos esperados por el docente y por la asignatura en sí, teniendo un impacto negativo en su aprendizaje y bases para lo que posteriormente podrá aprender.

La finalidad de este proyecto está al alcance de la población estudiantil que, por alguna razón no cuenta con un método de estudio para obtener y relacionar la información de una manera más sencilla, ha tenido un bajo rendimiento académico percatado por sus notas o conocimiento general. Por ende es necesario que un estudiante para estudiar un nivel de educación superior y asignaturas más

¹ Facultad de Medicina Humana Dr. Manuel Velasco Suárez, UNACH. C-II

² Facultad de Medicina Humana Dr. Manuel Velasco Suárez, UNACH. C-II

avanzadas en los siguientes cursos deberá obtener los conocimientos y relaciones de aquellos para fomentar e implementar correctamente lo aprendido.

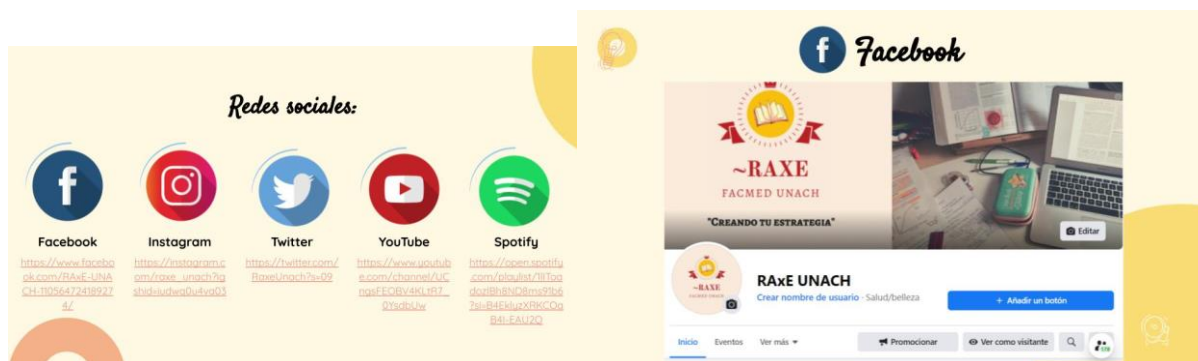
Como finalidad, se dio a conocer a la población estudiantil sobre métodos, técnicas y hábitos de estudio, consejos y demás que deberían tomar para que el estudio sea más agradable y puedan recordar de una manera más fácil y detallada la información, así como tener una mayor facilidad para razonar y relacionar lo aprendido.

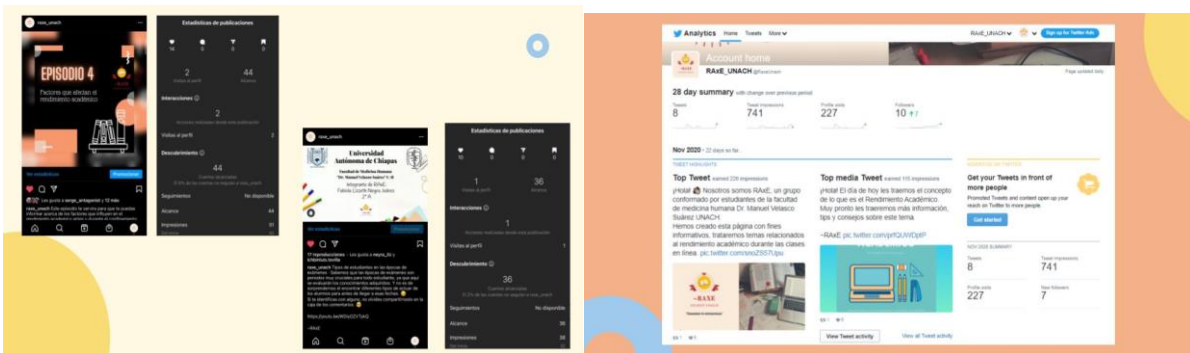
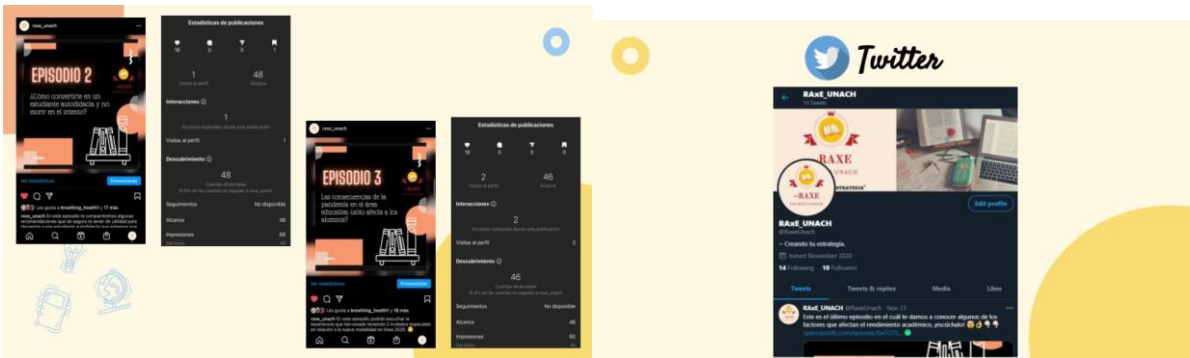
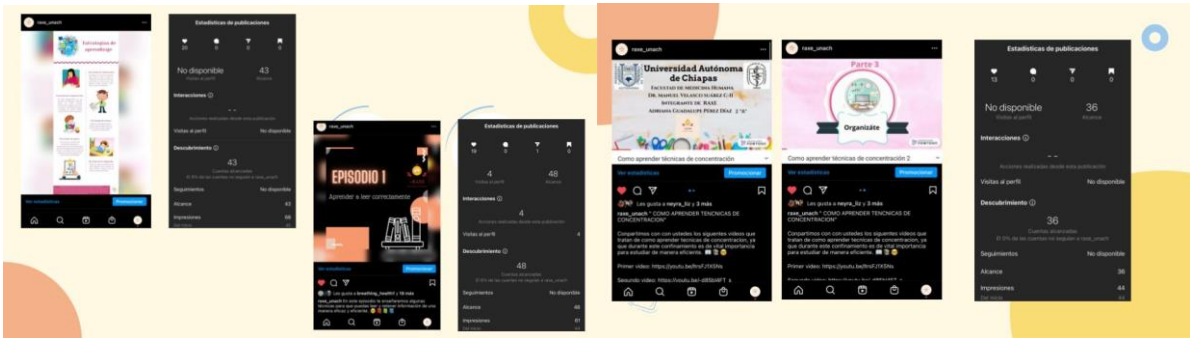
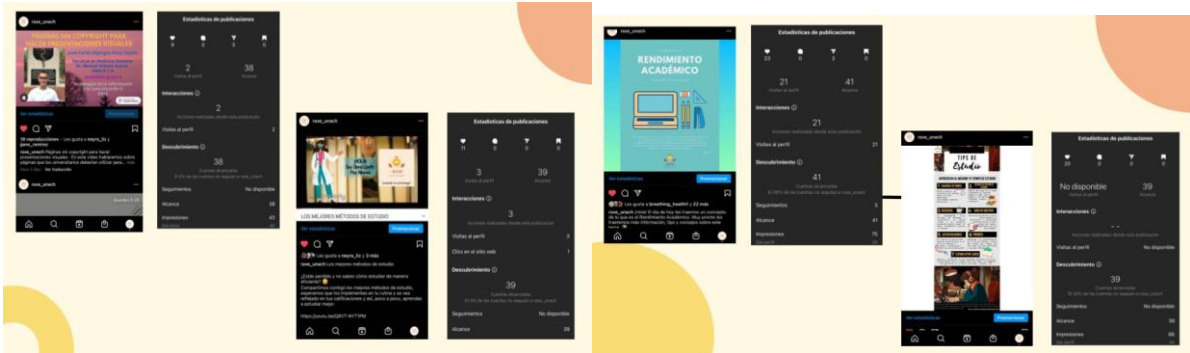
OBJETIVO GENERAL

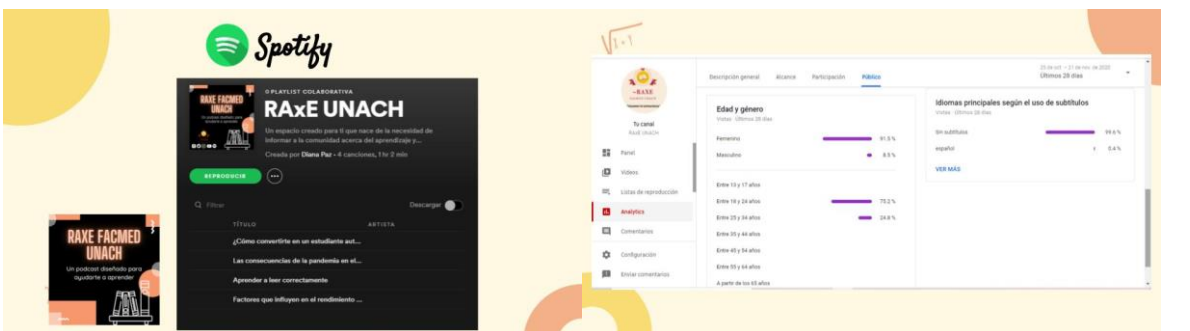
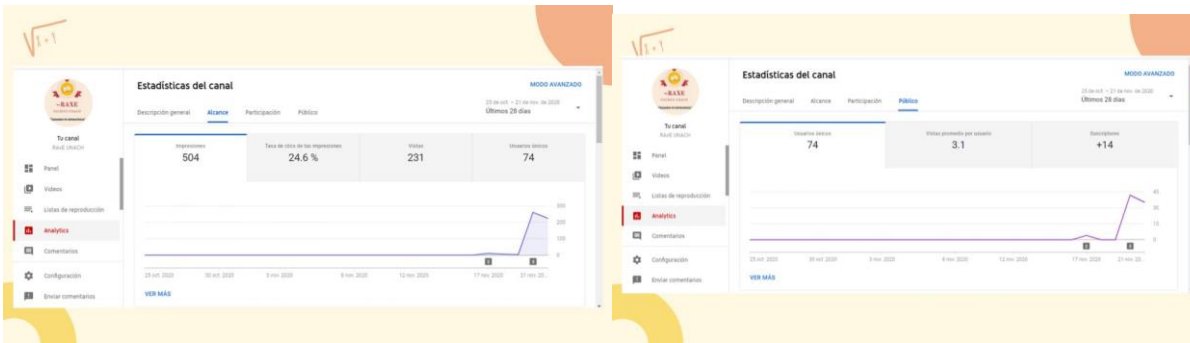
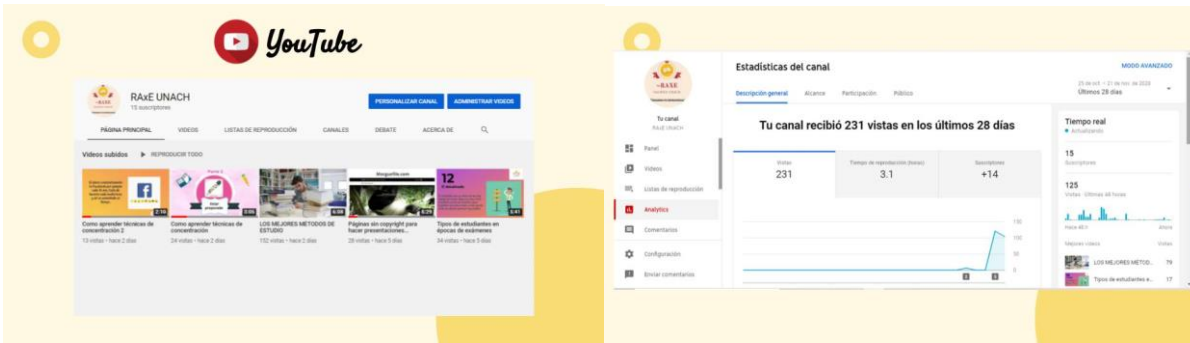
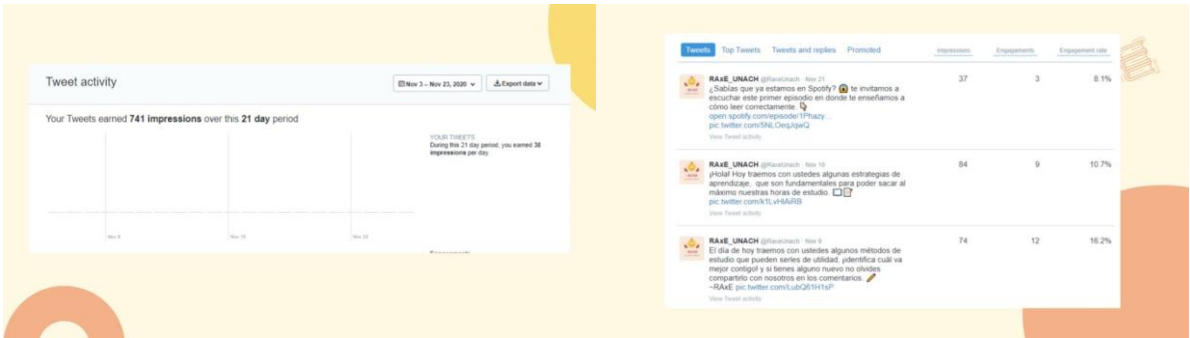
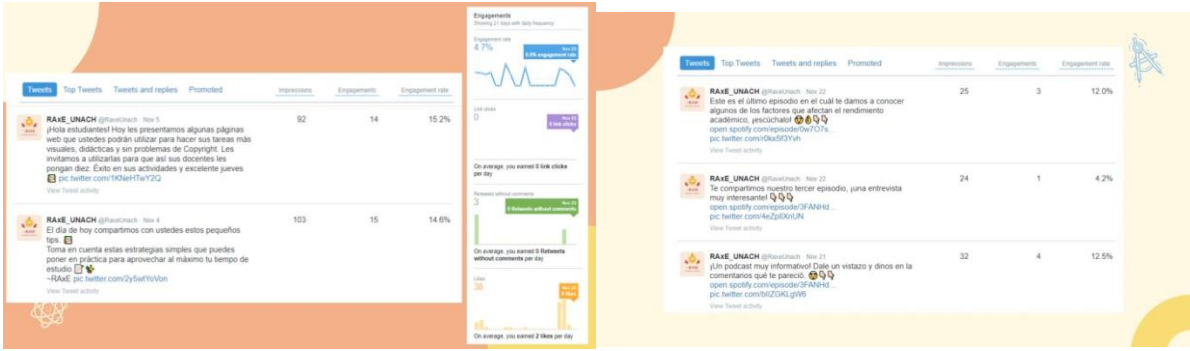
Implementar estrategias de estudio a los alumnos y población en general de Chiapas para sobrellevar las problemáticas relacionadas al bajo rendimiento académico, fomentar la interacción por medio de redes sociales con información de calidad, promoviendo el uso del pensamiento crítico y lograr un impacto positivo en su salud y vida escolar.

METODOLOGÍA

En el presente trabajo se empleó una metodología explicativa en investigación aplicada en las tecnologías, en la cual se pretendió generar estrategias y conocimientos a nuestra comunidad en redes sociales sobre el ámbito estudiantil y el aprovechamiento de técnicas de estudio para su aplicación práctica en los individuos que han seguido nuestras redes sociales con el propósito de generar un impacto positivo en los estudiantes universitarios así como de diferentes niveles educativos.







Aprender a leer correctamente

El día de hoy les enseñaré 5 técnicas para que puedan leer y retener la información de una manera más eficaz y eficiente.

Available on 5 platforms

View public site

Rendimiento del podcast

Reproducciones

Plataformas de escucha

Plataforma	Porcentaje
Anchor	71%
Google Podcasts	14%
Spotify	14%

Episodios más escuchados

Episodio	Porcentaje
Aprender a leer correctamente	71%

Detalles del público

Región geográfica

Región	Porcentaje
Mexico	93%
Spain	14%

4 reproducciones totales **2** público aproximado

Aprender a leer correctamente

Your podcast performance

10/27/20 - 11/25/20

Plays

Daily

Export spreadsheet view on CSV

Anchor DASHBOARD EPISODES

¿Cómo convertirte en un estudiante autodidacta y no morir en el intento?

By Diana Pao

En este episodio te compartiremos algunas recomendaciones que de seguro te serán de utilidad para mejorar y ser un estudiante autodidacta que aprenda que hace dentro y fuera del aula universitaria y así más eficaz durante sus estudios.

Listen on [Apple](#) [Spotify](#) [Message](#)

WHERE TO LISTEN

Metric	Value
Plays	35
Estimated audience	10
Unique listeners	23
Current balance	\$0.00

Gender

Gender	Percentage
Male	52%
Female	48%
Non-binary	0%
Not specified	0%

Source: Spotify

Age

Age Group	Percentage
18-24	~45%
25-34	~30%
35-44	~15%
45-54	~10%

Source: Spotify

Your listeners

Geographic location

Country	Percentage
Mexico	88%
United States	1%
Colombia	2%
Chile	2%

Listening platforms

Platform	Percentage
Spotify	88%
Anchor	6%
Other	6%

Rendimiento del podcast

Reproducciones

Semana Mes 3 meses Totales

Plataformas de escucha

Plataforma	Porcentaje
Spotify	58%
Anchor	23%
Other	11%
Overcast	5%

Episodios más escuchados

Las consecuencias de la pandemia en el área...

17 reproducciones totales 14 público aproximado

Detalles del público

Región geográfica

Región	Porcentaje
Mexico	83%
United States	16%

Demografía del público

Edad

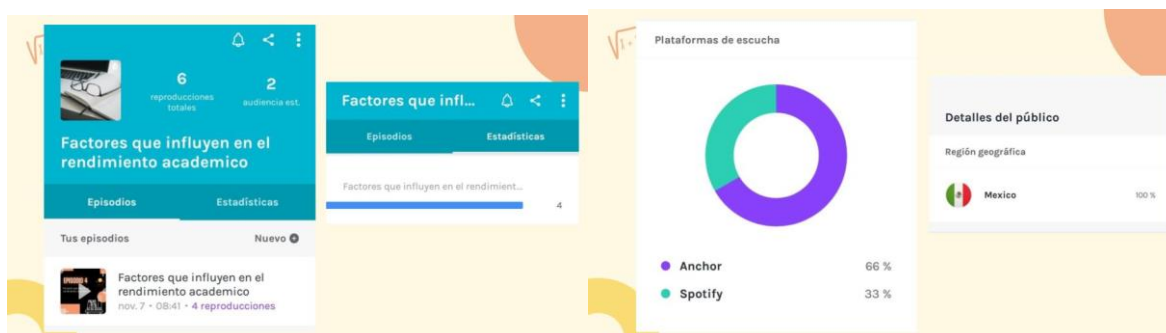
Edad	Porcentaje
0-17	10%
18-22	20%
23-27	10%
28-34	0%
35-44	0%
45-59	60%

Fuente: Spotify

Género

Género	Porcentaje
Female	70%
Male	20%
Non-binary	10%
Not specified	0%

Fuente: Spotify



CONCLUSIONES

1. Los estudiantes de todos los niveles académicos, gracias a las TIC y la WEB 2.0 pudieron conocer y obtener información acerca de los métodos de estudio para que así los apliquen en el estudio y mejorar su rendimiento académico
2. La población estudiantil pudo diferenciar entre métodos, técnicas y hábitos de estudio y posteriormente aplicarlos para generar más conocimiento y recordar de una manera más fluida lo visto en clase.
3. Los estudiantes de varios niveles académicos conocieron aspectos y temas en los que las técnicas de estudio garantizar un mejor rendimiento académico y aumento del conocimiento.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Cmf, W. D. M. (2020, 29 septiembre). **17 páginas que todo estudiante debería conocer para sobrevivir académicamente la cuarentena.** Web del Maestro CMF. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/17-paginas-que-todo-estudiante-deberia-conocer-para-sobrevivir-academicamente-la-cuarentena/>

Tolentino, J. (s. f.). **Estudiantes universitarios vulnerables en la pandemia –.** Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/48962-2/wikiHow>. (2020, 13 mayo). Cómo aprender técnicas de concentración. <https://es.wikihow.com/aprender-t%C3%A9cnicas-de-concentraci%C3%B3n>

Estrategia de Aprendizaje de Apoyo - Estrategias de Aprendizaje en Educación Virtual. (s. f.). <https://sites.google.com/site/actividad22mte/estrategia-de-ensenanza-de-apoyo>.

C. (2017, 21 octubre). **Tipos de estrategias de aprendizaje.**

ClasificaciónDe. <https://www.clasificacionde.org/tipos-de-estrategias-de-aprendizaje/>

12 técnicas de estudio para potenciar tu aprendizaje. (s. f.). Instituto Idat.<https://www.idat.edu.pe/blog/12-tecnicas-de-estudio-para-potenciar-tu-aprendizaje>

Consejos para estudiar online (s. f.). **Blog Universidad Isabel I.**
<https://www.ui1.es/blog-ui1/10-consejos-para-estudiar-online%20desde-casa>.

AULAS REMOTAS E DIREITO À DESCONEXÃO: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Daniela Jéssica Veroneze¹

Chanauana de Azevedo Canci²

Jaqueline Moll³

RESUMO: As transformações no âmbito do trabalho e o aumento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação levam também a um aumento e uma conexão intermitente ao trabalho, mesmo nos períodos considerados de descanso. É de longa data o trabalho dos professores para além dos muros da sala de aula, e com a pandemia da Covid-19, houve um aumento da carga horária e se efetivaram novos meios de comunicação entre gestão, docentes, alunos e famílias. Neste contexto, se torna fundamental discutir a agregação e o cumprimento do direito à desconexão, já em debate no Brasil e no mundo, como direito fundamental da pessoa humana, bem como de legitimar, regulamentar e fiscalizar tal direito na vida dos professores. Aguarda-se o posicionamento legislativo, esperando-se que essa questão, que adveio tão rapidamente, também seja o mais brevemente possível regulamentada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Pandemia. Aulas remotas. Direito à desconexão.

INTRODUÇÃO

As discussões no campo da inclusão de mais um direito fundamental – o direito à desconexão – são recentes em comparação com outros direitos do trabalhador, já consolidados socialmente e nas normativas legais. O direito à desconexão é uma premissa recente, que vem ganhando palco em razão da interferência da globalização, da inserção das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e da conjuntura do desemprego.

Com o trabalho sendo deslocado pela pandemia global de Covid-19, deslocam-se também os tempos para o seu exercício. Trabalhar em casa, em *home office*, foi assumido como emergente, o que aprofundou as relações e o sentimento de

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista CAPES/Brasil. E-mail: dveroneze@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pelo PPGEDU da URI/FW. Bolsista CAPES/Brasil. E-mail: chana.canci@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora do PPGEDU da URI/FW. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

estar sempre conectado ao trabalho em qualquer espaço e tempo, utilizando-se de recursos próprios como celulares, computadores e principalmente a internet.

Este momento atípico trouxe novas facetas e tarefas para os docentes, como o de responder alunos fora do ambiente e do tempo de trabalho por meio de aplicativos de mensagens e redes sociais. Ademais, essas tecnologias, aplicadas à Educação Básica, estreitaram relacionamentos entre família e professor em tempos não definidos, o que agrega as discussões sobre o direito à desconexão docente.

METODOLOGIA

Este trabalho é qualitativo, objetivando discutir o direito à desconexão de professores em tempos de pandemia por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental.

RESULTADOS: AULAS REMOTAS E O DIREITO À DESCONEXÃO

Os momentos de lazer e de desconexão do trabalho se tornaram menores devido ao aumento de trabalho e às impossibilidades de lazer imposto pelo distanciamento social. Ficar o máximo de tempo em casa foi proclamado. Assim o lazer ficou a cargo de mídias e de mais tecnologias, que substituíram relações próximas e físicas por virtuais.

Como exercer um bom trabalho e garantir uma educação de qualidade com tantos problemas que se postulam? São muitas as faltas. Faltam recursos para todos aprenderem; faltam espaços e tempos reservados para o aprender; falta compreensão social de que o trabalho docente é complexo; faltam estruturas externas e internas para aprender sem tanta supervisão pedagógica; faltam meios de contato adequados, institucionalizados e organizados (tanto em espaço quanto em tempo) para o relacionamento pedagógico; falta efetivação na formação pedagógica para enfrentar momentos de distanciamento e regras atípicas para ensinar e aprender. Também são muitas as oportunidades, tais como: avaliar os contextos vividos; compreender a importância da mediação docente; e aprender novas metodologias e recursos.

Fator determinante sobre as tecnologias e sobre as aulas em tempos remotos está na vigilância e controle, pois quando professores dão aulas síncronas, pais e

responsáveis (bem como coordenação pedagógica e demais membros da gestão) podem se conectar e assistir seu trabalho, aprovando-o ou desaprovando-o, diferentemente dos alunos. As câmeras que de costume ficavam em áreas comuns e de grande circulação de pessoas nas escolas, necessárias à segurança, agora estão abertas e entrando nos locais mais íntimos da vida de muitos professores, alunos e famílias.

Professores passaram a responder e exercer seu trabalho em momentos não contratados. Os da Educação Básica, mais especificamente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido às particularidades destes, em que os pais detêm, na maioria das vezes, os recursos para a comunicação (celular, computador, entre outros), respondem mensagem à noite, ou até mesmo, desempenham suas aulas nesses horários para que haja de fato, comunicação e um relacionamento mais proximal entre docentes e discentes. O que era antes, na maioria das vezes, privado – contato telefônico e de mensagem – do professor, passa a ser recurso essencial de trabalho⁴.

O direito à pausa sem prejuízo do trabalho, a limitação da carga horária e a adequação da quantidade de trabalho se fazem necessários. Esse direito, como descreve Amado (2018), Silva e Maciel (2018) e Moreira (2019), advém do não cumprimento do direito da jornada de trabalho regulamentado pela Lei. Os autores enfatizam que a jornada de trabalho respeitada não reivindicaria a necessidade de um novo direito. No entanto, os diferentes fatores que compõe o contexto do trabalhador (desemprego, novas tecnologias, competitividade, desvalorização salarial que leva a uma necessidade de fazer hora extra, etc.) acarretam na criação e regulamentação desse direito ao ócio, isto é, ao direito à desconexão.

O direito à desconexão, como aponta Cardim (2020), teve sua origem consolidada em Lei enquanto direito fundamental na França, em 2017. Amado (2018) contempla que esse direito surge ao efeito natural da limitação da própria jornada de trabalho através de horários fixados a cada contrato, seja coletivo ou individual. O autor afirma, ainda, que o tempo é limitado a um período de trabalho, o qual é

⁴ Ressalta-se, porém, que nem todos os professores abriram sua privacidade para o trabalho fora da carga horária ou disponibilizaram contatos pessoais e meios tecnológicos para ensinar, como o caso de professores que se deslocam até as casas de seus alunos para entregar e orientar atividades.

delimitado pelo horário de trabalho, compondo normas jurídico-laborais. Sendo assim, fora destes tempos, se estaria infringindo o período de descanso do trabalhador. Ressalta também, que esse direito, colocado agora como fundamental e constitucional, não pode acarretar prejuízo ao trabalhador.

Em outras palavras, o direito à desconexão consiste no direito de trabalhar menos, de manter o equilíbrio entre vida profissional e pessoal, de proteger sua saúde e sua vida privada. Esse direito não estimula a ausência total de trabalho, mas a sua redução a níveis aceitáveis tanto individual quanto socialmente, adequando os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação para uma vida mais plena (MAFRA, 2014).

Quando esse direito é ferido podem ser aplicadas sanções aos empregadores. Silva e Maciel (2018) pontuam que a não garantia à desconexão pode ocasionar em dano existencial, haja vista que extrapola as definições de danos extrapatrimoniais, como o conceito de dano moral, posto que fere o projeto de vida e gera danos no convívio familiar e social. Os mesmos autores, contudo, desqualificam a forma como são conduzidas algumas decisões sobre danos existenciais no Brasil, não havendo legitimação, delimitação, considerando subjugada e indefinida pelos magistrados.

Ademais, o ressarcimento de valores pode não corresponder à devida perda, que é a perda de tempo de vida, a qual não se restitui com o pagamento em espécie. Colabora com esta concepção Maior (2003), quando afirma que o simples pagamento de hora extra não deve corresponder aos casos que violam o direito à desconexão, sendo que este direito é requerido pela normalização do excesso de trabalho e do habitual desrespeito ao período de descanso.

Em se tratando do viés educacional, por tratar-se de direito fundamental e constitucional, é imprescindível que se sobreponha às leis de contratação e de desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, esbarra na cultura e na diferenciação do trabalho exercido, citando-se, a seguir, oito fatores que comprometem o bom andamento e execução dessa premissa enquanto direito.

Primeiro, porque não se está tratando de produtos físicos, finalizados, e que se pode desligar e interromper sem danos de existência. Segundo, porque as subjetividades exigem respostas individuais. Terceiro, pelo fato de que ainda não se

constituiu (e talvez nem possa ser constituído em alguns casos como na educação básica) a capacidade do aluno aprender sozinho sem supervisão de outrem. Quarto, pela incapacidade de alguns professores ficarem alheios aos contextos de vulnerabilidade dos alunos, fazendo com que busquem formas de melhorar a condição de vida dos estudantes, mesmo quando o descanso é pretendido (e necessário). Quinto, pela falta de profissionais contratados para dar conta do ensino e aprendizagem. Sexto, pela incorporação silenciosa de tarefas que estão além da função docente (das quais ainda não se tomou consciência coletiva docente). Sétimo, porque quando se desloca o espaço de aprendizagem para múltiplos espaços (casa de alunos, internet, bibliotecas, entre outros) também se deslocam os tempos para aprender. E oitavo, pela falta de recursos para todos e de uma determinada “normatização”, considerando que menores de 13 anos não podem ter e-mail ou rede social cadastrada em seu nome, segundo os hospedeiros desses programas.

Assim, restam ainda mais perguntas: como restringir e limitar o tempo do trabalho pedagógico docente? Como limitar o trabalho docente em tempos de pandemias diante de tantas subjetividades complacentes? As respostas não são simples de serem colocadas em prática e talvez, nem se constituirão como tal, dado que é preciso de consciência coletiva sobre os atos tomados, sobre o trabalho docente além do “dar aula”. É preciso a criação de jurisprudência adequada ao momento e aos trabalhadores docentes, buscando meios de inibição, caso contrário, regulamentar e estabilizar horários e espaços – mesmo que virtuais – para as aulas, como também tornar empático e geral o direito de todos a se desconectarem do trabalho, sem prejuízos para esta esfera, e se reconectarem com os demais âmbitos da vida.

Cardim (2020) concretiza que para que se garanta o direito à desconexão não é preciso limitar ou impor que se desliguem os equipamentos tecnológicos utilizados para o trabalho e comunicação logo que o expediente se encerra, tampouco que programas que bloqueiam o acesso sejam instalados para que se possa controlar as horas de trabalho efetivadas, mas que por meio de negociações se regule e se adeque esse direito.

Acrescenta-se, ainda, que os limites de trabalho tanto por parte do empregador (ente federado ou privado) do docente, da escola, quanto dos alunos e suas famílias sejam estabelecidos considerando os contextos dos sujeitos envolvidos, mas principalmente os contextos e sugestões dos professores, alunos e famílias, para que se concretize o trabalho e os meios disponíveis para a realização deste com qualidade.

Por fim, pontua-se que é preciso, em caráter de urgência, uma regulamentação do Estado sobre os tempos de trabalho pedagógico (limites e jornada), para que não sobrecarregue e cause maiores danos a esses profissionais. Alerta-se que junto à delimitação dos tempos do trabalho pedagógico, também será preciso refletir sobre o controle dispensado, para que não se exacerbe e vire uma espécie de vigilância do “fazer docente”, o que poderia ocasionar maiores danos à saúde mental dos professores.

O momento para discutir e fixar o direito à desconexão é emergente, uma vez que já tramita no Senado Federal, por meio do Projeto de Lei nº 4044 de 2020. Aguarda-se o posicionamento legislativo, esperando-se que essa questão, que adveio tão rapidamente, também seja o mais brevemente possível regulamentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São tempos atípicos os vividos durante a pandemia da Covid-19. Em comparação com outras situações semelhantes experimentadas ao longo da história, esta se destaca para além do distanciamento social. Isso porque, distancia-se somente fisicamente, mas continua-se a se relacionar e a trabalhar de casa, por intermédio das tecnologias.

No entanto, essa conexão “24/7”⁵ gera preocupações tanto no quesito saúde mental dos professores, de aculturação de tarefas, de descumprimentos de lei, quanto de diminuição de quadros de professores e do próprio futuro da educação. É viável tornar o docente em um trabalhador intermitente ligado à sua profissão? Quais consequências a longo prazo isso gerará na sociedade?

⁵ 24 horas por dia e 7 dias por semana.

Sendo assim, são de fundamental importância as discussões quanto ao direito de desconexão também no viés da educação, bem como das garantias dos direitos fundamentais definidos pela Constituição Federal de 1988 e reforçados pelas Leis de amparo ao trabalhador.

Acende-se, porém, sinais de alerta para com essas discussões: Primeiro, o de tornar consciente a imprescindibilidade de um direito à desconexão regulamentado para todos os trabalhadores e classes; Segundo, que se possa estipular de forma legal, no âmbito da sociedade civil, regramentos que regulamentem o uso dos meios de comunicação (dentro e fora das empresas e contratos de trabalho) e destas do trabalho em *home office* especificamente para professores, atentando-se para que estes mecanismos jurídicos não se concentrem no controle e vigilância, nem causem prejuízos múltiplos para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. L. Tempo de trabalho e tempo de vida: sobre o direito à desconexão. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, n. 52, 2018. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/141951/2018_amado_joao_leal_tempo_trabalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Projeto de Lei nº 4044, de 2020. **Altera o § 2º do art. 244 e acrescenta o § 7º ao art. 59 e os arts. 65-A, 72-A e 133-A ao Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para dispor sobre o direito à desconexão do trabalho. Disciplina o teletrabalho quanto às regras da jornada de trabalho, períodos de descanso e férias**. Em tramitação, 2020. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8871666&ts=1598305429608&disposition=inline>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CARDIM, T. C. G. Direito à desconexão: um novo direito fundamental do trabalhador. In: VEIGA, F. S. et al. **Direitos fundamentais e inovações no direito**. Porto: IBEROJUR, 2020. p.143-150.

MAFRA, M. V. Direito à desconexão no universo do trabalho. In: GUERRA, G. A. D.;

VASCONCELOS, R. G.; CHADI, R. (Orgs.). **Direito do Trabalho**. Volume II. Belo Horizonte: FUMARC, 2015. Disponível em: <<https://bityli.com/2L7PJ>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MAIOR, J. L. S. Do direito à desconexão do trabalho. **Revista do Direito Trabalhista**, Brasília, v. 9, n. 10, out., p. 505-520, 2003. Disponível em: <https://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/do_direito_%C3%A0_desconex%C3%A3o_do_trabalho..pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MOREIRA, T. A. C. Algumas questões sobre o direito à desconexão dos trabalhadores. **Minerva Revista de Estudos Laborais**, Braga, Ano IX-I, s. 4, n. 2, p. 129-166, 2019. Disponível em: <<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/mrel/article/view/2755>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, A. A. B.; MACIEL, M. N. C. Metamorfoses do mundo do trabalho e dano existencial: o direito à desconexão do trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 117, p. 11-53, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/567>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: AULAS REMOTAS E SAÚDE DO PROFESSOR EM FOCO

Daniela Jéssica Veroneze¹

Chanauana de Azevedo Canci²

Arnaldo Nogaro³

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar um panorama sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, diante da situação atípica vivenciada em decorrência da Covid-19, alterando substancialmente a forma de viver em sociedade e de relacionar-se. A nova realidade experimentada modificou as formas de comando de todos os setores, refletindo também no campo da educação. O isolamento ou distanciamento social, bem como o trabalho remoto e à necessidade de realização de atividades à distância sobreveio rapidamente, fazendo com que os professores tivessem que adaptar-se na mesma velocidade a novos modelos de aula, de fazer o ensinar. Essa mudança abrupta acaba por gerar uma convergência entre questões de ordem profissional e pessoal. A sobrecarga gera também uma falta de tempo para a contemplatividade da vida e do contexto que se experiencia, assumindo mais e novas tarefas, mudando (velada e consentidamente) o conteúdo da própria profissão.

Palavras-chave: Trabalho docente. Pandemia. Aulas remotas. Saúde do professor.

INTRODUÇÃO

São evidentes as transformações e metamorfoses no mundo do trabalho. Com os processos de globalização e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), atribuiu-se uma nova sobrecarga de trabalho para além dos períodos contratados. Essa sobrecarga de trabalho, assumida e autoexplorada, gera diferentes problemas, os quais elencaremos ao longo deste estudo.

Compreende-se que o trabalho dignifica a vida, mas ele é apenas uma das esferas a ser dignificável. Nesse contexto, o Estado, por meio do direito, intervém para que se possa garantir a saúde, a educação, o lazer, o próprio trabalho e a economia.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista CAPES/Brasil. E-mail: dveroneze@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pelo PPGEDU da URI/FW. Bolsista CAPES/Brasil. E-mail: chana.canci@gmail.com.

³ Doutor em Educação. Professor do PPGEDU da URI/FW. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

Com o trabalho sendo deslocado pela pandemia global de Covid-19, declarada em março pela Organização Mundial da Saúde (OMS), deslocam-se também os tempos para o seu exercício. Trabalhar em casa, em *home office*, foi assumido como emergente, o que aprofundou as relações e o sentimento de estar sempre conectado ao trabalho em qualquer espaço e tempo, utilizando-se de recursos próprios como celulares, computadores e principalmente a internet.

Cabe destacar que a soma de trabalho docente para além dos contratados não é de novidade. Planejar, pesquisar, estudar, avaliar e gestar já compreendiam o trabalho pedagógico antes mesmo da nova configuração gerada pela pandemia.

METODOLOGIA

Este trabalho é qualitativo, objetivando discutir o direito à desconexão de professores em tempos de pandemia por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental.

RESULTADOS: AULAS REMOTAS E SAÚDE DOCENTE

Com a Constituição Federal de 1988 e com a Consolidação das Leis do Trabalho de 1949, limites foram impostos às jornadas de trabalho e às subordinações solidificadas entre empregador e empregado. Conceitos importantes e direitos fundamentais, com estas Leis e seus adendos, foram solidificados para que se tornasse o trabalho um direito fundamental mais adequado à vida.

O trabalho, mesmo antes da pandemia, revelava sinais de ilegitimidade das leis citadas. A tecnologia, com a intencionalidade de trazer conforto para o ser humano, veio ao mesmo tempo, estender jornadas de trabalho, uma vez que se pode trabalhar dentro e fora do próprio ambiente de trabalho (SILVA; MACIEL, 2018). É consenso entre os autores destacados neste estudo, que o mundo globalizado e tecnológico leva o ser humano a uma constante busca por conhecimento, bem como o faz escravo da tecnologia e de seu trabalho.

Mesmo quando os trabalhadores deixam o seu ambiente de trabalho, levam-no para casa, exercendo-o fora do local e do tempo contratado para tal. Sentem-se constantemente impelido a trabalhar, a responder mensagens, fazer relatórios e

trabalham igualmente como se estivessem no local de trabalho, utilizando de seus próprios dispositivos. Essa necessidade de estar sempre presente, está também ligada às ameaças da perda de seu emprego, competição entre colegas, desprofissionalização entre outras, o que ocasiona diferentes desequilíbrios sociais.

Não é apenas um aumento na jornada de trabalho que as NTIC, a globalização e os contextos neoliberais afligem. Existem outros fatores que se agregam à extensão da jornada, tais como apontam Silva e Maciel (2018), Maior (2003) e Rocha e Santos Júnior (2018), como é o caso do risco à degradação da saúde mental do trabalhador, uma vez que está sempre de “sobreaviso”, continuamente precisando se qualificar e não tendo (ou tendo pouco) tempo para si, para a família, para o lazer e descanso (direitos fundamentais garantidos).

Outra causa a se destacar é o desemprego indireto, já que se sujeita a sobrecarregar-se de trabalho ocupando postos de outro profissional. No caso dos professores, fica evidente este contexto em um comparativo entre antes e durante a pandemia, quando assumem – mesmo questionando e reivindicando – turmas com números elevados de alunos, ou contratos de mais de 40 horas semanais (SILVA; MACIEL, 2018; MAIOR, 2003; ROCHA; SANTOS JÚNIOR, 2018).

A respeito do tema, destaca-se a falta de contratação de novos docentes, tanto em nível de concursos para professores quanto de contratação emergencial. No estado do Rio Grande do Sul, o último concurso para professores foi realizado em 2013, e o governo do estado não abriu, em 2020, edital para contratação em caráter emergencial de professores, diminuindo lacunas com os que já exercem a função, aumentando sua carga horária de trabalho, ou com os que estiverem disponíveis no banco de editais anteriores. Esses dados podem ser averiguados mais detalhadamente no *site* da Secretaria de Educação do estado gaúcho.

Ademais a invasão da vida privada (locais e tempos); perdas de relacionamento (filhos cada vez menos assistidos pela família); competição entre colegas de trabalho (tendo em vista que são medidos não por suas capacidades, mas sim, pelo nível de produtividade); sustentabilidade previdenciária de pessoas com problemas causados pelo excesso de trabalho (com maior número de afastamento por problemas de saúde, com tendência à sobrecarga do sistema previdenciário e de

sua sustentabilidade financeira) (SILVA; MACIEL, 2018; MAIOR, 2003; ROCHA; SANTOS JÚNIOR, 2018). Enfim, dilemas que se estendem do individual ao coletivo, gerando inúmeros problemas sociais e culturais.

Da mesma forma que moldamos o conteúdo do nosso trabalho com a tecnologia, por ela somos moldados. A necessidade do ócio, do tempo para o lazer, para si e para a família é fundamental à vida. Autores como Maior (2003), Amado (2018) e Silva e Maciel (2018), demonstram que a necessidade desse tempo é também essencial para a criatividade e, portanto, para a produção. Nesse sentido, compete ao Estado, além de regulamentar o tempo de trabalho, também encontrar formas de inibir a exacerbação da jornada de trabalho. Vê-se, assim, a necessidade de desconexão, isto é, de usufruir do direito a se pausar seu trabalho no fim do expediente, sem penalidades ao emprego.

O trabalho pedagógico, no sentido de ensinar e aprender, sempre estiveram além da sala de aula e dos tempos específicos com os alunos. Planejamentos, correções de avaliações, mediação educativa junto às famílias e alunos, atividades recreativas escolares, formação pedagógica em serviço, pesquisa e extensão (como no caso das universidades) entre tantas outras atividades regulares da docência, as quais são pouco reconhecidas pela sociedade.

Tantas são as atividades que os professores da Educação Básica e aqueles contratado no Ensino Superior possuem, que os contratos firmados em regime de tempo integral ou parcial, com base no direito jurídico, estabelecem tempo, dentro de sua carga horária para o exercer dessas atividades que não estão limitadas pela hora-aula desenvolvida com os alunos. Essa determinação jurídica pode ser observada na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em que se estabelece o Piso Salarial dos Professores do magistério da Educação Básica pública, quando, no art. 2º, §4º, esclarece que “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1). Ou seja, o docente da Educação Básica pública deve ter no mínimo 1/3 de seu trabalho reservado para as atividades extraclasse. A Lei, contudo, não determina como será averiguado o tempo desta fração, nem o local que se deve exercê-la.

No Ensino Superior, o Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior e de seus respectivos cursos, que se enquadram no regime do Sistema Federal de Ensino, compreendendo as configurações desta modalidade, determina que professores contratados em regime integral (40 horas semanais) tenham garantido tempo dentro da carga horária, para estudo, planejamento, pesquisa, extensão, orientação de alunos e demais atividades extraclasse. Destina-se 50% da carga horária para atividades em sala de aula e as demais para a realização de atividades extraclasse⁴.

Ainda há de se considerar que muitos dos professores não se enquadram nas legitimações de contratação acima dispostas. Professores denominados como “horistas”, que, como o nome sugere, trabalham por hora, não têm legitimado tempo de trabalho extraclasse, mas que para a garantia da qualidade do seu serviço, igualmente estudam, planejam, pesquisam, orientam e desenvolvem as atividades além de “dar aula”.

É compreensivo que o trabalho, como aponta Ferreira (2018), organiza a vida das pessoas em seus mais diferentes gêneros, pois, seu descanso semanal, seu tempo com a família, tempo de lazer é previamente estipulado para quando não se está a serviço de seu empregador ou de seu trabalho. No entanto, a vida docente, tem suas diferenciações, em que mesmo longe da sala de aula, mesmo com a definição de tempo para atividades extraclasse, esse tempo, muitas vezes, não é suficiente e extrapola o previsto legalmente.

Durante o período pandêmico não é incomum professores apresentarem suas angústias⁵ de que o trabalho pedagógico aumentou e se complexificou, mesmo desempenhando suas funções em casa, utilizando-se de seus meios tecnológicos. O trabalho desempenhado via plataformas digitais (*classroom*, plataformas de vídeos, gravação de aulas, entre outros) e as redes sociais, tornaram-se imperativos em tempos de Covid-19. Distanciar-se é preciso neste momento, no entanto, educar, também.

⁴ Para professores em regime parcial também são consideradas horas para atividades extraclasse.

⁵ Fala comum em comentários nas redes sociais e em conversa pessoal com esses trabalhadores.

Assim, desnudado e aumentado pela pandemia, Zaidan e Galvão (2020), denominam esse aumento de superexploração da força de trabalho, considerando que este se dilui na vida de quem o executa, não podendo, por falta de regulamentação, computar como hora extra o período trabalhado a mais. Os autores também denunciam que as rápidas mudanças não permitem que o docente possa preparar-se para tal, tendo que fazer em concomitância com seu trabalho. Ademais, falam sobre a falta de estrutura dada para exercerem de longe, tarefa essencial a sociedade. Não é incomum encontrar “professores apêndices” de seus aplicativos de mensagens, isto é, um professor não desconectado ao seu trabalho.

Sobrecarregados em suas atividades e reinventando parte de sua profissão, mostram-se aprendizes de um contexto emergencial de *home school* (ensino em casa) que, em momentos “normais”, não seria bem visto ou aceito por esta classe de trabalhadores. Tostes *et al.* (2018) destaca que a sobrecarga de trabalho pode ocasionar sofrimento mental e possíveis afastamentos, o que é gerado a partir de um conjunto de manifestações físicas e psíquicas, como ansiedade, estresse, fadiga, depressão, cujo direcionamento se dá a ideia de mal-estar docente.

O desgaste em ter que lidar com todas as tarefas corriqueiras, as incertezas sobre o contexto social, político, econômico e calamitoso, a perpetuação de ter que se manter informado e com um cabedal de conhecimento mais ampliado, a dificuldade de acompanhar as reais aprendizagens dos alunos, a falta de recursos adequados para o ensino e aprendizagem, a formação em serviço e as aprendizagens, em tempos instantâneos, de ter que lidar com as tecnologias e suas facetas, elevam as possibilidades de sofrimento docente e afastamentos do trabalho.

Dessa forma, questiona-se: qual é o limite estipulado pelos docentes entre seu trabalho e vida pessoal? Como concretizam os limites de sua jornada de trabalho? Como estão lidando com esse momento complexo da história da humanidade? Que direitos têm esses profissionais ao exercício da vida particular? Que consequências haverá quando dos períodos pós-pandêmicos? Indagações postas para refletir sobre os acontecimentos atuais e suas mudanças sociais pós-pandemia, das quais serão difíceis de responder, uma vez que, cada contexto difere-se em nível, grau e gênero. O debate acerca do tema é fundamental para a construção e adequação de novas e

rearticuladas possibilidades e alternativas para o bem-estar docente em todos os tempos.

A pandemia trouxe também novas facetas relacionadas à visão da profissão docente. Por um lado, viu-se que a intervenção pedagógica no âmbito síncrono e individualizado é fundamental para as aprendizagens, assim como que seus saberes não se resumem a apenas conhecimentos técnicos e específicos do conteúdo. Por outro, a não visualização da sociedade de que este professor estava de fato trabalhando, trouxe uma nova forma de desvalorização: a desvalorização do tempo da pesquisa, do estudo, do preparo, da avaliação das aulas, da própria necessidade ao ócio e demais vivências que caracterizam sua profissionalização. Quanto tempo a mais leva para gravar, editar, acompanhar e analisar uma aula remota? Quantos discentes conseguem acompanhá-la e aprenderem com significância?

Os estudos sobre o sofrimento mental docente se acumulam nas plataformas qualificadas. Em uma busca rápida na plataforma de Periódicos da Capes com os descritores “saúde mental” e “docente”, o tema apresenta 914 trabalhos cadastrados. No entanto, ainda é incipiente o número de publicações sobre a saúde mental dos professores em tempos de pandemia Covid-19⁶ nesta plataforma, tendo em vista que se encontrou apenas um trabalho. Compreende-se que a não inclusão de trabalhos nesta plataforma não exclui pesquisas em desenvolvimento e nem a insignificância do tema, visto que ainda vivencia-se este período. Pereira, Narduchi e Miranda (2020), alertam que essa preocupação não pode ser tardia e que se entende que os governos se preocupam, atualmente, com os riscos biológicos à saúde. Entretanto, como denuncia Harari (2020), todas as escolhas feitas no decorrer da pandemia tornam o futuro melhor ou pior.

Nesta perspectiva, se os professores continuarem assumindo tarefas sem reivindicar seus direitos, sem impor limites e se autocondicionarem para a exacerbação do trabalho, é possível que essas medidas emergenciais continuem a sobrecarregar e a vigiar seu trabalho futuramente⁷. A sobrecarga gera também uma

⁶ Os descritores usados para esta pesquisa foram: saúde mental, docentes e pandemia.

⁷ É provável que a educação não seja mais igual ao que se viu antes da pandemia. O híbrido, uma mistura de presencial e virtual, tende a tomar conta do contexto escolar e universitário. Ademais, isso já era apontado como necessário em diversos estudos da área da educação.

falta de tempo para a contemplatividade da vida e do contexto que se experiencia, assumindo mais e novas tarefas, mudando (velada e consentidamente) o conteúdo da própria profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente sempre esteve muito além dos limites de espaço e tempo destinados nas contratações, e os professores que, até então, não tinham tanta pretensão em responder via canais de mensagem alunos e pais, passaram, no período de pandemia a fazê-lo de forma imediata, produtivista e também se atentando as dificuldades e anseios que surgem.

Acende-se, porém, sinais de alerta para com essas discussões: Primeiro, a fundamentalidade de uma consciência coletiva de que é necessário respeitar os limites da jornada de trabalho, haja vista que, a naturalização de trabalhar além do contratado se dá por parte tanto do empregador quanto do empregado, sem que se tenha consciência das consequências advindas desse ato; Segundo, a necessidade de garantia desses direitos, evitando a crescente substituição de trabalhadores por máquinas e sistemas (tema este que não é novo e vem se mostrando cada vez mais presente e em ascensão).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>.

Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Decreto nº 235 de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino**. Brasília, 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200591&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 nov. 2020.

HARARI, Y. N. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAIOR, J. L. S. Do direito à desconexão do trabalho. **Revista do Direito Trabalhista**, Brasília, v. 9, n. 10, out., p. 505-520, 2003. Disponível em: <<https://bitly.com/G0Sdi>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augusta**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ROCHA, J. P. R.; SANTOS JUNIOR, J. M. R. Jornada de trabalho e direito à desconexão. In: Encontro de Iniciação Científica - ETIC, v. 16, n. 16, Presidente Prudente/SP. **Anais eletrônicos**. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/7345/67647646>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, A. A. B.; MACIEL, M. N. C. Metamorfoses do mundo do trabalho e dano existencial: o direito à desconexão do trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 117, p. 11-53, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/567>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em debate**, vol. 42, n. 116, 2018.

Z Aidan, J. M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe trabalhadora, 2020. Disponível em: <<http://www.defesaclasetrabalhadora.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandem%C3%B4nio-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

A ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS PARA A RECEPÇÃO DE IMIGRANTES SOB A LUZ DA CIDADANIA PÓS-NACIONAL

Marcelo Henrique Menegatt¹

Claudionei Vicente Cassol²

RESUMO: A imigração, enquanto fenômeno histórico, provoca diversas discussões na sociedade e, dentre elas, a questão envolvendo os direitos titularizados pelos estrangeiros. Enquanto uma parcela das pessoas acredita que tal grupo, por estar localizado em outro país, teria menos direitos, ficando em segundo plano frente aos nacionais, outros pensam que, pelo fato de serem pessoas, os imigrantes estariam em posição isonômica com os naturais do país em que se encontram. Ao abordar essa questão, a teoria da cidadania pós-nacional advoga que os direitos e deveres ligados à cidadania são titularizados por todos, independentemente do local onde tenham nascido (Medeiros *et al.*, 2019), sendo que o termo cidadania, em seu conceito amplo, abrange, inclusive, os direitos sociais (Medeiros *et al.*, 2019) e, dentro desses, o direito à educação (BRASIL, 1988), o que leva a concluir que o acesso às escolas é direito universal. Logo, cabe aos países que recebem imigrantes buscar oferecer-lhes educação e, nesse contexto, a presente pesquisa se propõe a trazer uma proposta de adaptação das escolas brasileiras, com fins de materializar o direito à educação aos estrangeiros que, no Brasil, vivem. Tal proposta tem, em sua primeira etapa, o mapeamento das escolas que efetivamente têm imigrantes em seus grupos de alunos para, em seguida, partir para a oferta, em tais colégios, de disciplinas de língua portuguesa, visando melhorar a comunicação dos estrangeiros com os professores e demais colegas, e de classes de nivelamento, com fins de ofertar conteúdos que eventualmente os imigrantes não tiveram acesso em seus países. Espera-se que, com tal proposta, o direito universal à educação se torne mais visível na realidade do Brasil.

Palavras-chave: Adaptação. Escolas. Imigrantes. Cidadania pós-nacional. Direito à educação.

¹ Acadêmico do 3º semestre do curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS (URI-FW). Bolsista PROBIC/FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul) no projeto “Compromisso Omnilateral com a Vida”, onde desenvolve o Plano de Trabalho: Acolhida ao Imigrante na Sociedade Atual a partir da Ação Comunicativa de Habermas: análises e discussões, coordenado pelo Professor Dr. Claudionei Vicente Cassol. Membro do Grupo “Biosofia” (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-FW.

² Pós-Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS e no CE Dr. Dorvalino Luciano de Souza, Cerro Grande-RS. Coordenador do Grupo “Biosofia” (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-FW.

INTRODUÇÃO

A imigração, fenômeno bastante presente na história mundial, tem gerado inúmeros debates em relação aos direitos dos estrangeiros. Alguns afirmam que tal grupo de pessoas, por estar em país diverso do seu estado natal, não gozariam de muitos direitos, ficando em posição secundária frente aos nacionais. Em contraponto, outros pensam que os imigrantes, pelo fato de serem pessoas, estariam em posição isonômica frente aos nacionais.

Em face dessa questão, a teoria da cidadania pós-nacional propõe que os direitos e deveres ligados à ideia de cidadania sejam destinados a todas as pessoas, sem distinções de nacionalidade (Medeiros *et al.*, 2019). Mostra-se como verdadeira promotora da “transferência de direitos do cidadão para o indivíduo” (Medeiros *et al.*, 2019, p. 85-86), valorizando o ser humano considerado como tal, sem limitações territoriais e de fronteiras.

Tendo em vista o caráter amplo da cidadania, que engloba, em seu conceito, os direitos sociais (Medeiros *et al.*, 2019) e, dentro desses, o direito à educação (BRASIL, 1988), é forçoso concluir que o acesso às escolas se mostra como direito universal. Logo, os Estados precisam, tendo como norte a cidadania pós-nacional, destinar esforços para oferecer acesso à educação aos estrangeiros que, em seus territórios, se localizam. É necessário um diálogo nacional-imigrante que não vise à concretização dos direitos somente daqueles, mas que busque uma solução que concilie as aspirações de ambos os polos comunicativos, na esteira do que defende a teoria da ação comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas.

Como forma de materializar o acesso à educação aos imigrantes que, no Brasil, vivem, esta pesquisa apresenta, ao final, uma proposta de adaptação das escolas brasileiras com fins de as tornar mais próximas das necessidades dos estrangeiros. Trata-se de sugestão dos autores deste trabalho, mas que não representa uma proposta fechada, hermética – e nem objetiva a isso –, mas está aberta a sugestões que agreguem valor e a tornem mais próxima da universalização da educação no Brasil.

METODOLOGIA

A presente investigação, para atingir seus objetivos, inicialmente analisa a teoria da cidadania pós-nacional e sua relação com o direito universal à educação, abordando sucintamente o conceito da teoria. Em seguida, estuda a ação comunicativa, de Habermas, abordando seu significado e sua relação com a cidadania pós-nacional e o direito universal à educação. Por fim, apresenta uma proposta de adaptação das escolas brasileiras para a recepção de imigrantes, elaborada pelos autores desta pesquisa.

Reitera-se que esta investigação está ancorada na pesquisa bibliográfica, por meio da leitura de livros, artigos, reportagens, dentre outros veículos semelhantes.

A CIDADANIA PÓS-NACIONAL E O DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO

Nos países que recebem imigrantes, é recorrente a questão envolvendo a extensão dos direitos aos estrangeiros. Alguns, com teorias mais nacionalistas, defendem que os direitos precisam ser oferecidos com exclusividade aos nacionais, sendo a figura do imigrante vista como intrusa e invasora. Outros, ao revés, acreditam que os direitos são destinados a seres humanos, sem ressalvas de nacionalidade.

É nesse contexto que surge a teoria da cidadania pós-nacional, que traz consigo uma visão ampla dos sujeitos de direito e defende uma abordagem mais humanizada e menos excludente dos estrangeiros. Em resumo bastante minucioso, ela defende que os direitos e deveres ligados à ideia de cidadania sejam oferecidos e titularizados para todas as pessoas, independentemente de suas nacionalidades (Medeiros *et al.*, 2019). Logo, em face de tal teoria, não há espaço para visões nacionalistas e de primazia dos nacionais em face dos direitos dos imigrantes, pois a mesma não distingue as pessoas entre brasileiros, canadenses, italianos etc., mas, ao contrário, vislumbra o humano como o detentor de direitos por natureza, não importando o local de seu nascimento. Para tal teoria, é necessário “olhar o outro como outro, e não como estranho” (CORTELLA, 2020, p. 31).

Analisado o conceito de cidadania pós-nacional, cabe uma delimitação da significação por trás da palavra *cidadania*, visto que, muitas vezes, a mesma é tida como sinônimo de direitos políticos. Nas palavras de Medeiros *et al.* (2019, p. 81), cidadania está intimamente ligada a uma “associação dos direitos - sejam eles políticos, sociais, civis, econômicos, ambientais ou difusos - com os deveres, tanto do cidadão ou do seu coletivo para com o Estado e vice-versa”. Nessa toada, percebe-se que a cidadania extrapola a esfera política, englobando senão todas as classes de direitos, boa parte delas, inclusive, conforme estipula Medeiros *et al.*, os direitos sociais, dentro dos quais está o direito à educação, de acordo com o que preleciona o artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Portanto, tendo em vista o defendido pela teoria da cidadania pós-nacional, que afirma serem destinatárias dos direitos e obrigações ligados à ideia de cidadania todas as pessoas, não importando o território onde tenham nascido, e levando-se em conta que a educação é direito de cidadania, é de clareza solar que o direito de acesso a escolas é universal, sendo destinado ao ser humano como um todo, e não somente aos que são nacionais de determinados países.

Por fim, vale trazer a afirmação de Bobbio (*apud* FARIAS; ROSENVALD, 2020), na qual diz que, enquanto o século XX foi a era dos direitos, o século XXI apresenta-se como o momento de efetivar direitos. Porém, tal efetivação, na toada do que propõe a cidadania pós-nacional, precisa alcançar a universalidade dos seres humanos. Seria insuficiente e desumano que a educação, a saúde, a segurança, dentro outros direitos, fossem oferecidos somente a alguns, deixando desatendidos outras tantas pessoas, tendo em vista critérios de nacionalidade. Defender a universalização da educação - e dos direitos de cidadania como um todo - é advogar pela necessária humanização das relações entre as pessoas.

A AÇÃO COMUNICATIVA HABERMASIANA E A SUA RELAÇÃO COM A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Outra teoria que mantém diálogo próximo com a cidadania pós-nacional é a ação comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas, na qual é defendido um modelo de diálogo onde o objetivo se volte para o entendimento entre as partes, e não para o sucesso individual (PINTO, 1995). Em outras palavras, busca-se, com a comunicação, que as partes conciliem suas aspirações com as dos demais interlocutores, de modo que resulte em um consenso (PINTO, 1995).

Segundo Habermas (*apud* Botelho, 2010, p. 110), “na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente ao próprio êxito”. Ainda, de acordo com o filósofo alemão:

Eu abordei o agir comunicativo e o estratégico como duas variantes da interação mediada pela linguagem. No entanto, somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores - no sentido de uma necessidade transcendental tênue - **a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade de entendimento.** (HABERMAS *apud* MAIA, 2005, p. 26, grifo nosso)

Logo, sob a égide da ação comunicativa, não cabe um pensamento individualista e que busque, na comunicação, um modo de fazer prevalecer, a todo custo, as suas necessidades; ao revés, é necessária uma visão aberta aos anseios do próximo, que esteja pronta a construir uma solução que beneficie ambas as partes, sonhando “com uma humanidade fraterna, solidária, inclusiva, gentil e unida” (CURY, 2007, p. 110). Sob esse aspecto, é visível a grande relação entre a teoria habermasiana ora apresentada e a cidadania pós-nacional. Enquanto esta busca uma universalização dos direitos e deveres ligados à cidadania e, mais especificadamente, do próprio direito à educação, aquela se mostra como uma importante ferramenta para efetivar tais direitos a todos, pois, conforme já mencionado, propõe um ato comunicativo em que partes busquem considerar os direitos e necessidades dos outros interlocutores e almejem construir uma solução que beneficie a todos. Aplicando tal diálogo nas relações nacional-imigrante, pretende-se galgar um olhar do nacional para com o imigrante – e vice-versa – que considere os direitos e busque construir uma solução que os efetive para ambos os polos comunicativos,

concretizando a ideia de universalizar os direitos e deveres de cidadania – cidadania pós-nacional.

Falar de expansão do direito à educação para os imigrantes passa também por defender um diálogo com o estrangeiro que não vise a fazer prevalecer o direito nacional somente, mas que também busque considerar os direitos inerentes das pessoas com quem se dialoga, com o fim de que tanto os nacionais, quanto os imigrantes possam sair da comunicação com uma solução que os assista.

UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS PARA A RECEPÇÃO DE IMIGRANTES

Ao longo desta pesquisa, pode-se constatar, à luz da teoria da cidadania pós-nacional, que o direito à educação é titularizado por toda a humanidade, sem distinções de nacionalidade. Em outras palavras, todas as pessoas, não importa onde estejam, mantêm consigo o direito a ter acesso a uma escola e à aprendizagem, mais especificadamente. Logo, os imigrantes, mesmo estando em países diferentes dos que nasceram, não perdem tal direito e, por isso, os Estados que recebem estrangeiros precisam agir de forma a assegurar que tal grupo de pessoas seja assistido.

No caso do Brasil, de acordo com o site do Ministério da Justiça e Segurança Pública do país (2019), na série de 2010 a 2018, foram calculados 774,2 mil imigrantes, sendo que a principal nacionalidade registrada é oriunda do Haiti. Também obtiveram destaque ao longo da série países como Bolívia, Colômbia, Argentina, China e Peru. No caso dos Venezuelanos, registraram crescimento exponencial a partir de 2016, obtendo o primeiro lugar em número de registros em 2018.

Tendo em vista essa realidade, também o Brasil, como país que é destino de imigrantes, com grande destaque para os países falantes da língua espanhola, precisa de medidas concretas para buscar materializar o direito à educação às crianças e jovens que vêm com suas famílias para o país. E, para isso, não bastam discursos políticos “bonitos”; são necessárias políticas públicas que efetivamente ofereçam uma escola adequada a tal grupo de pessoas.

Como forma de materializar tal objetivo, o presente estudo apresenta, em seguida, uma proposta que, na visão dos autores, é adequada para “dar vida” ao direito à educação do povo migrante residente no Brasil.

A primeira etapa proposta é mapear as escolas que efetivamente apresentam imigrantes como alunos. O objetivo desse procedimento é evitar a concentração de esforços e recursos materiais/financeiros em escolas que não os necessitem, pois não apresentam nenhum estrangeiro como discente.

Feita a lista de colégios que realmente apresentam imigrantes, parte-se para a criação de uma classe de língua portuguesa extra para tal grupo de alunos, com o fim de lhes ensinar o básico do idioma nacional, para que possam se comunicar de maneira efetiva com os professores e colegas. Tal etapa é extremamente importante, visto que os estrangeiros chegam ao país muitas vezes sem saber nenhuma palavra em português, o que dificulta seus aprendizados em outras disciplinas, pois podem vir a não entender o que os professores falam. Ainda, referente a essa classe especial, é crucial que as escolas tenham professores que entendam e consigam se comunicar com os alunos. Sabe-se que muitas escolas mal apresentam o mínimo de recursos para a aprendizagem, quão mais professores de outras línguas. Porém, entender a língua portuguesa é crucial para o bom desempenho dos alunos nas demais classes, motivo pelo qual é necessário a destinação de recursos humanos e financeiros aos colégios para que possam ensinar o básico do idioma nacional aos estrangeiros.

Além disso, em uma terceira e última etapa, propõe-se a realização de disciplinas de nivelamento. Sabe-se que o currículo e a base educacional de cada país muitas vezes variam. Alunos do 5º ano no Brasil podem ter um currículo diferente de alunos da mesma etapa, mas oriundos do Haiti, por exemplo. Logo, é necessário nivelar os alunos estrangeiros, para que consigam acompanhar as matérias ministradas no Brasil de maneira satisfatória, ensinando aos mesmos os conteúdos que eventualmente não tenham aprendido em seus países.

Reforça-se, por fim, que tal procedimento de adaptação das escolas brasileiras é uma proposta dos autores desta pesquisa e, por isso, propõe-se a dar sugestões para facilitar a aprendizagem dos imigrantes que, nesse país, são residentes. Por esse motivo, não tem a pretensão de ser uma proposta fechada, mas está aberta a

sugestões que venham a agregar na busca da efetivação do direito à educação para todos, sem distinções de nacionalidade.

CONCLUSÃO

No decorrer desta pesquisa, pode-se verificar como a teoria da cidadania pós-nacional, enquanto proposta de expandir os sujeitos de direitos – e obrigações – relacionados à cidadania para além das fronteiras nacionais, propõe uma necessária universalização do direito à educação, de modo que os países que eventualmente recebem imigrantes – tais como o Brasil – precisariam galgar a criação de políticas públicas que materializem o acesso a escolas para os estrangeiros que ali residem.

Nessa toada, percebeu-se que a teoria habermasiana da ação comunicativa é importante ferramenta para efetivar direitos a estrangeiros, visto que propõe um diálogo em que as partes buscam o entendimento, e não o próprio sucesso. Aplicado à comunicação nacional-imigrante, incentiva as partes a olhar para as demais pessoas com um pensamento aberto, pronto para entender suas necessidades e buscar uma solução benéfica para ambas. Efetivar o direito à educação para imigrantes passa, conforme já dito, por um diálogo com vistas ao entendimento, e não ao sucesso individual.

Por fim, apresentou-se uma proposta de adaptação das escolas brasileiras para a recepção de imigrantes, buscando que se efetive, no Brasil, o direito universal à educação aos estrangeiros aqui residentes.

Tal proposta passa, em um primeiro momento, pelo mapeamento das escolas que efetivamente têm estrangeiros nos seus grupos de alunos. Superada tal etapa, busca-se a oferta, em tais colégios, de disciplinas de língua portuguesa para os imigrantes, com vistas a proporcionar um satisfatório entendimento do idioma nacional aos mesmos, o que os auxiliaria no aprendizado das demais disciplinas e na comunicação com os colegas. Por fim, propõe-se a disponibilização de classes de nivelamento aos estrangeiros, visando a lhes oferecer a aprendizagem de conteúdos que eventualmente não aprenderam nas escolas de seus países de origem.

Espera-se, com tal proposta, que a educação se torne realmente universal no Brasil, de modo a não ser privilégio de alguns, mas que seja direito de todos,

independentemente de critérios de nacionalidade. Acrescenta-se, por fim, que a mesma não se propõe a ser hermética, mas está aberta a sugestões que agreguem na busca da efetivação da educação para estrangeiros.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Marcos César. **A Legitimidade da Jurisdição Constitucional no Pensamento de Jürgen Habermas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CORTELLA, Mario Sergio. **A diversidade: aprendendo a ser humano**. (Coautora Janete Leão Ferraz). São Paulo: 3DEA Editora; Littera, 2020.

CURY, Augusto. **Nunca Desista de Seus Sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de direito civil: parte geral e LINDB**. v. 1. 18 ed. rev. atual. ampl. Salvador: Ed. JusPodivm, 2020.

MAIA, Benjamin Perez. **Educação, Saúde e Ética: o “Agir Comunicativo” entre Professor e Aluno**. Curitiba, 2005, 112 f. Dissertação de mestrado – setor de educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27694/D%20-%20MAIA,%20BENJAMIN%20PEREZ.pdf;sequence=1>>. Acesso em: set. 2020.

MEDEIROS, Marcelo de Almeida; VALE, Teresa Cristina de Souza Cardoso; RAMOS, Davidson Afonso de; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SOUZA, Leticia Suely de. Fronteiras de Estados emergentes: migração, cidadania pós-nacional e trabalhadores latino-americanos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 30, p. 77-112, set. - dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n30/2178-4884-rbcpol-30-77.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018**. 2019. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>>. Acesso em: nov. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 8-9, fev.-ago. 1995, p. 77-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n8-9/07.pdf>>. Acesso em: mar. 2020.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EMPODERAR AL PACIENTE ENSEÑÁNDOLE SOBRE SEDENTARISMO.

Álvarez -Ríos Naomi Berenice¹

Corzo-Solis Stephany Alejandra²

González-Espinoza Rilbi³

Carrera Pola Maritza⁴

RESUMEN: *Antecedentes.* La introducción de las herramientas de interactividad de la WEB 2.0, ha revolucionado la forma de educar a la población, el reto más grande a través de los años ha sido lograr que se interesen por la información sobre su salud, hoy en día es posible gracias a la facilidad que nos otorgan los medios electrónicos para difundir e intercambiar información, sin embargo el verdadero cambio en la percepción de la salud para el paciente, necesitará de su participación activa al momento de entender y preservar su salud, esto era imposible, hasta que llegó la Escuela de Pacientes. *Objetivo.* Utilizando las herramientas tecnológicas pretendemos educar a la población sobre las implicaciones que trae consigo una vida sedentaria y el mejor plan de acción para desterrarlo de sus vidas. *Método.* Investigación-acción. *Resultado:* las personas alcanzadas con las TIC fueron de 1.7k (visualizaciones) identificando que los países Latinoamericanos, Estados Unidos y Alemania participaron del mismo. *Conclusión* Consideramos que el impacto obtenido en la población fue exitosa para el cumplimiento de nuestros objetivos y metas.

Palabras claves: Interactividad, escuela de pacientes, empoderamiento del paciente, difusión.

INTRODUCCIÓN

La difusión de la información sobre el sedentarismo, inicia alrededor de la década de los 70's entre carteles, dibujos en periódicos y televisión, se trataba de un canal de producción de información estática, que no permitía la retroalimentación del receptor. Pues aun con la información viniendo de muy pocas fuentes, esta no era del todo confiable.

¹ Alumnas de la Facultad de Medicina Humana, Dr Manuel Velasco Suárez¹

² Alumnas de la Facultad de Medicina Humana, Dr Manuel Velasco Suárez¹

³ Alumnas de la Facultad de Medicina Humana, Dr Manuel Velasco Suárez¹

⁴ Catedrático de la Facultad de Medicina Humana, Dr Manuel Velasco Suárez

Según los criterios "cooperianos" más del 60% de la población informaba ser sedentaria. El primer caso de difusión, de acuerdo a las recomendaciones que estaban en auge es a la difusión de la información sobre el sedentarismo, inicia alrededor de la década de los 70's entre carteles, dibujos en periódicos y televisión, se trataba de un canal de producción de información estática, que no permitía la retroalimentación del receptor. Pues aun con la información viniendo de muy pocas fuentes, esta no era del todo confiable.

Según los criterios "cooperianos" más del 60% de la población informaba ser sedentaria. El primer caso de difusión, de acuerdo a las recomendaciones que estaban en auge es a mediados de 1970, se consideraron a efectos del cálculo, no sedentarios sólo a las personas que realizaban ejercicios físicos aeróbicos en el tiempo de ocio (Branco, 2016).

El problema de aquel tiempo, era ver por todas partes información promoviendo los ejercicios aeróbicos para combatir el sedentarismo, aun sin tener una definición real y certera de este, es por ello que la población comenzó a dividirse entre los que se consideraban sedentarios porque la televisión les decía que no hacían aerobics, y los que sí hacían aerobics

La morbilidad del comportamiento sedentario fue difundida de modo más intenso a lo largo de los años 1990, a través de programas de promoción de la actividad física y salud, como Active for Life (Inglaterra), Proesa (México), Agita São Paulo (Brasil), entre tantos otros similares que se esparcieron por el mundo. Estos programas, que básicamente se dedicaron a difundir las recomendaciones de actividad física y salud contenidas en el texto de Kenneth Cooper. (Branco, 2016).

Proesa con el tiempo al no establecer estrategias adecuadas para cuidar a su población terminó por desvanecerse, Active for life comenzaba su difusión en aquel entonces en revistas y periódicos, pero al día de hoy ya tiene un sitio WEB, lo mismo que Agita São Paulo, la cual se convirtió al día de hoy en un movimiento que combina las herramientas de la WEB con la posibilidad de monitorear la salud física de los brasileños.

La WEB 1.0 era un sistema rígido, la difusión de la información por lo tanto era complicada, con la llegada de la WEB 2.0 se abrió para el médico un mundo de

posibilidades totalmente nuevo e innovador, permitiéndole no solo acceder a información de calidad, sino convirtiéndolo en un sujeto activo en la educación de la población, es así como la WEB 2.0 se vuelve una herramienta que comienza a revolucionar la medicina.

Los usos más frecuentes de la Web 2.0 son para estar informado, la educación médica continuada, la colaboración y práctica de la medicina para resolver dudas o comunicarse con pares, el conocimiento sobre una enfermedad específica de interés para los pacientes y el público, y compartir datos (Caballero, 2011).

Es esta posibilidad de resolver dudas y comunicarse que nos abre el camino en la atención médica personalizada, incluso desde la prevención, como es el caso de la necesidad de difundir estilos de vida saludable, rutinas de ejercicio, o en su defecto información básica general sobre el sedentarismo.

En la web 2.0 predomina el uso de mantener relaciones sociales de manera virtual, desapareciendo las distancias y las limitantes del tiempo en estas relaciones, ejemplos de ello se encuentran en múltiples aplicaciones online tales como facebook, twitter, instagram, etcétera. Es por esto que a la versión 2.0 se le llama la “web social o colaborativa”.

Con esta desaparición de las distancias es que logramos poder explicarle las consecuencias de ser sedentario a alguna persona en cualquier otro lugar del estado, o del país, e incluso más allá. Las publicaciones en facebook o twitter permiten mostrar a un público variado y altamente participativo las utilidades de hacer actividad física, y el entorno “bello” de instagram, permite promover el ejercicio como una actividad beneficiosa no sólo a nivel físico.

Sin embargo, las herramientas de la WEB no nos han limitado a modificar la conciencia del paciente sobre su salud a nivel colectivo, sino que nos han permitido modificar la percepción de un “paciente pasivo” e innovar como un nuevo paciente autónomo, interesado y deseoso de conocer sobre su salud.

El concepto de un paciente educado y dispuesto a opinar sobre su salud es nuevo, y con ello vienen los retos también, se trata no sólo de brindarle la información que necesita, si no de hacerlo de la forma más sencilla y adecuada posible.

La escuela de pacientes nace con el objetivo de mejorar la salud y el bienestar global del paciente y sus cuidadores en todas las esferas de la vida, su objetivo es ser un espacio de formación e intercambio de experiencias entre pacientes, sus asociaciones, familiares, cuidadores, profesionales de todos los ámbitos de salud y la ciudadanía en general. (Andalucía, 2020).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los principales problemas del sedentarismo es la cantidad de enfermedades asociadas para las que es factor de riesgo, entender esta enfermedad como un predisponente importante es esencial en la educación de la salud de nuestra población, sin las herramientas adecuadas podría ser imposible llegar al punto específico en el que podamos interesar a las personas por realizar actividad física.

El uso de las TIC, podrá ser capaz de generar en la población un compromiso con la práctica regular de actividad física, con el horizonte puesto en encontrar posibles soluciones de “reenganche” hacia estas prácticas activas tan saludables (Sanchez; et. al, 2019).

El tema del “reenganche” podría no ser solamente una situación del tipo de información que se le brinda al usuario, si no de la forma en que esta es transmitida para aquel que se convierte en receptor. Lograr el uso correcto de las herramientas didácticas que interesen a la población y logren llamar su atención es el principal problema a atender.

El sedentarismo se ha podido identificar como un factor de riesgo para diversas enfermedades Crónico-Degenerativas como son: diabetes mellitus, enfermedades cardiovasculares, obesidad, síndrome metabólico y depresión, entre muchas otras, que afectan la calidad de vida de las personas (Puebla ,2015).

A través del visionado de vídeos podemos trabajar contenidos actitudinales y de concientización, por ejemplo con reflexiones sobre la importancia de la actividad física y los efectos negativos que pueden tener determinados hábitos sobre la salud (Lafuente, 2013).

Es complicado llevar información a las personas ocupadas, pues muchas veces ponen de excusa la falta de tiempo para poder acceder a esta información, el reto es

diseñar una estrategia que permita luchas contra estas excusas, en este caso, implementando el uso del podcast, por su facilidad de acceso, y la posibilidad de escucharlos incluso mientras se realizan tareas diarias.

Se han tenido resultados positivos usando un plan de comunicación que implementado en Internet a través de mensajes en formato podcast cuyo objetivo principal es fomentar estilos de vida saludables a partir de consejos, definición de conceptos y la ruptura de mitos relacionados con la salud general e integral podemos conseguir (Colas, 2017).

OBJETIVO GENERAL

Concientizar a la población por medio de las herramientas de la tecnología de la información y comunicación sobre las implicaciones que trae consigo una vida sedentaria y dar a conocer planes de acción para desterrarlo de sus vidas.

METODOLOGÍA

Investigación-acción de tipo práctica. Se involucra indagación individual y en equipo, nos centramos en el desarrollo y aprendizaje de los participantes implementando un plan de acción para resolver el problema, introducir la mejora y generar el cambio. El liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad.

RESULTADOS

Canal de Youtube: Neutrófilos

<https://www.youtube.com/channel/UCthKxnHUtrWwJKVhY-9EGtw?fbclid=IwAR162ShF37XmVCqzaL7NPbybWLhHvs37kuzQk0EH6K8UWCOaitE0N0SQxfQ>

Total de vistas: 643 vistas.

Edades alcanzadas entre 17-25 años.

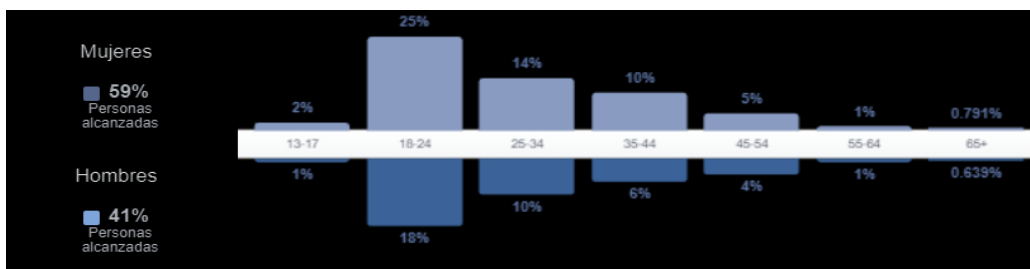












Página de Facebook: Neutrófilos

https://www.facebook.com/Neutr%C3%B3filos-104102134588287/?view_public_for=104102134588287

Likes y seguidores: 397 likes y 404 seguidores

País	Personas alca...	Ciudad	Personas alca...	Idioma	Personas alca...
México	3,187	Tuxtla Gutiérrez, Chiap...	1,456	Español	2,672
Estados Unidos de Am...	31	San Fernando, Chiapa...	461	Español (España)	528
Perú	25	Villa Flores, Chiapas, ...	163	Inglés (Estados Unidos)	48
Colombia	15	Villa Corzo, Chiapas, ...	138	Portugués (Brasil)	17
Chile	5	Frontera Comalapa, C...	74	Español (México)	6
Guatemala	5	Cintalapa, Chiapas, Me...	57	Alemán	6
Argentina	4	Oaxaca de Juárez, Mé...	53	Francés (Francia)	4
Ecuador	4	Tapachula, Chiapas, M...	43	Inglés (Reino Unido)	2
Brasil	2	Comitán de Domíngue...	40	Árabe	2
Canadá	2	San Cristóbal de Las C...	39	Italiano	1
Alemania	1	Ciudad de México, Mé...	34	Chino simplificado (Chi...	1
El Salvador	1	Chiapa de Corzo, Chia...	31	Portugués (Portugal)	1
Honduras	1	Huimanguillo, Tabasco,...	25		
República Dominicana	1	Ocozocoautla de Espin...	17		
Bolivia	1	Berriozábal, Chiapas, ...	16		



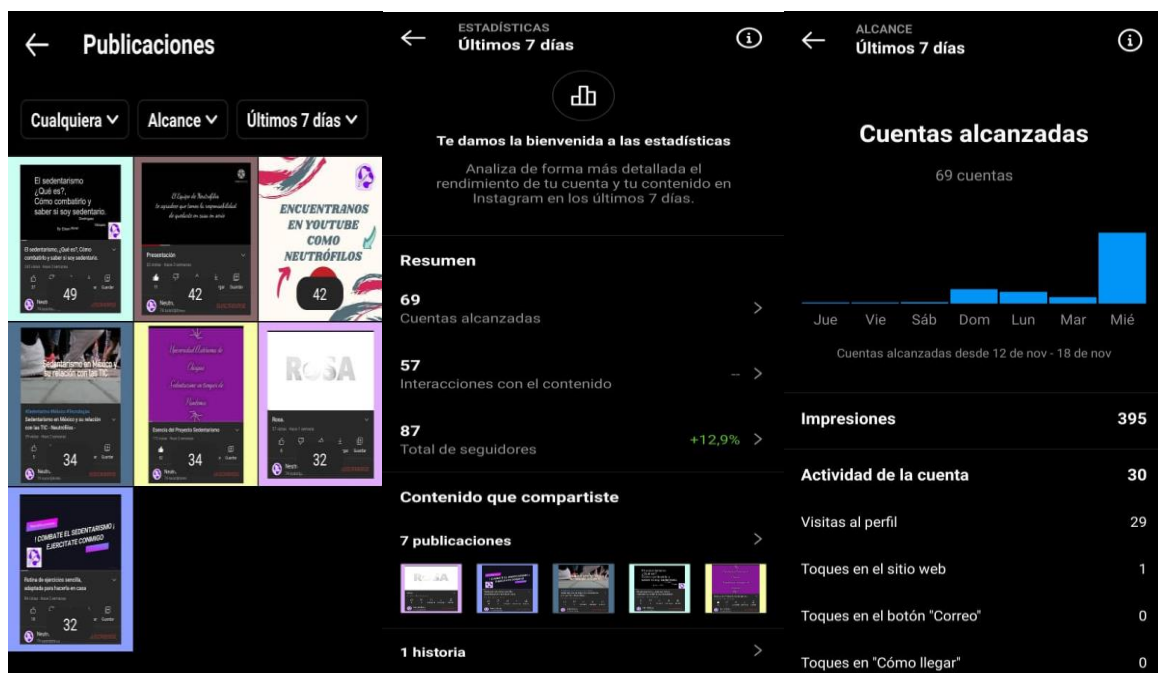
Fecha	Publicación	Tipo	Segmentación	Alcance	Interacción
13/11/2020 7:40	 Buen día! El día de hoy, te	📄	🌐	383	24 35
12/11/2020 12:10	 Cuarentena+hábitos sedentarios,	📄	🌐	74	6 13
11/11/2020 21:14	 https://anchor.fm/neutrofilos-	📄	🌐	254	6 12
10/11/2020 8:23	 Hoy les traemos una entrevista	📄	🌐	126	10 16
08/11/2020 13:59	 Rosa es un video que surge	📹	🌐	57	4 3
07/11/2020 11:41	 Hola querid@ seguidor@ el	📹	🌐	1.7K	461 334
06/11/2020 13:16	 En esta ocasión hablaremos un	📹	🌐	131	8 10
05/11/2020 9:15	 ¿Sabes cuales son los objetivos	📹	🌐	64	3 8
04/11/2020 12:56	 Conoce más sobre el	📹	🌐	525	113 60
03/11/2020 9:58	 Ahora estamos en Youtube! dale	📹	🌐	679	199 109

Cuenta de Instagram: neut_rofilos

https://www.instagram.com/neut_rofilos/?hl=es-la

Seguidores: 82

Publicaciones: 14



CONCLUSIONES

Transformar la educación del paciente para convertirlo en un paciente autónomo es un trabajo complicado que requiere de constante actualización del médico sobre las nuevas estrategias de abordaje. Al ser un trabajo conjunto, ambas partes deben establecer comunicación que sea beneficiosa para ambos, esta debe basarse en el respeto mutuo.

No basta solo con generar información que pueda servirle a la población para entender los problemas a los que se enfrentan, también tenemos que aprender a elaborar estrategias de intervención que permitan desde nuestros hogares, emocionarlos y ayudarles a sentirse parte de la sociedad que está preservando su salud en todos los sentidos.

El trabajo nos mostró una realidad cruda y dolorosa que muchas veces aunque conocemos en superficialidad, preferimos ignorar, que la población a pesar de estar sometida a una cantidad de información confiable, veraz y suficiente para cuidar su salud, suelen hacer caso omiso a la misma, descuidando su salud.

La tecnología es una de las mejores formas de difundir información que resulte atractiva y estética, aunque es un arma de doble filo cuando logras combinar la cantidad suficiente de información, con un nivel de presentación llamativo, pueden conseguirse excelente resultados, consiguiendo que el nivel de difusión aumente progresivamente.

No debemos olvidar que la capacidad de adaptarnos a las necesidades de nuestra población, y de entender sus preocupaciones nos hará profesionales cada vez más humanos, reconocer nuestra posición y responsabilidad con la población como estudiantes y difusores de la información conseguirá que trabajemos constantemente en nuestras propias conductas, y que utilicemos responsablemente la tecnología en pro de nuestra sociedad.

Fuentes de información:

Branco Alex (2016). **El sedentarismo es...** (Blezio Cecilia). São Paulo, Brasil: Diccionario crítico de educación física (2015).

Vinicio Carlo (2011). **La Web 2.0, Salud 2.0 y el futuro de la Medicina**. Barranquilla, Colombia: Salud Uninorte.

Colás P (2016). La motivación y el uso de las TIC como factores de engagement para la actividad física. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sánchez, L.; Herazo, Y.; Galeano, L.; Romero, K.; Guerrero, F.; Mancilla, G.; Pacheco, N.; Ruiz, A.; Orozco, L.; (2019). **Comportamiento sedentario en estudiantes universitarios**. Barranquilla, Colombia: Revhipertension.

Puebla Jorge (2015) TIC y **Educación Física**. Cantabria, España: Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Lafuente García Georgina (2013) **Tesis de maestría. Sistema de Estudios de Posgrado: Maestría profesional en Comunicación de la Universidad de Costa Rica**. Andalucía Jd. Escuela de Pacientes. Available at: <https://escueladepacientes.es/>. Accessed November 14, 2020.

ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA

Adriane Bonatti¹

Willian Edson Tomasi²

Eliane Cadoná³

RESUMO: O presente trabalho refere-se a um projeto de pesquisa articulado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). O principal objetivo consiste em investigar sentidos de Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Saúde exercitados por professores/as da Educação Infantil da Rede Municipal de uma cidade do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, com fins de evidenciar e problematizar os possíveis desdobramentos desses nos processos de subjetivação dos/as alunos/as. Propõe-se a realização de entrevistas presenciais, de duração de mais ou menos uma hora, com professores e professoras que atuam na Educação Infantil, junto à faixa etária dos zero aos quatro anos, em escolas localizadas no perímetro urbano. Estes/as seriam, portanto, convidados/as para participar da pesquisa mediante apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Práticas Discursivas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa que, por sua vez, está articulado ao projeto guarda-chuva de um dos autores, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Frederico Westphalen, que investiga práticas discursivas sobre gênero e educação em meio a narrativas de sujeitos, mídias e políticas públicas. Pretende-se, com o projeto mapear narrativas e produções discursivas de professores/as da Educação Infantil sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero, com a finalidade de compreender que sentidos de saúde, gênero e cuidado

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen-RS - URI/FW.

² Acadêmico do Curso de Psicologia da URI/FW.

³ Doutora em Psicologia e Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Especialista em Psicologia Clínica Ampliada; Graduada em Psicologia e em Ciências Biológicas pela URI/FW; Professora e atual Coordenadora do Curso de Psicologia da mesma universidade.

atravessam seus fazeres em sala de aula. (SPINK, 2000; SPINK; MEDRADO, 2000; ÍÑIGUEZ, 2002; RASERA; JAPUR, 2005).

O uso do termo *práticas discursivas* juntamente com a inspiração dos/as autores/as citados/as acima refere-se à argumentação de que a linguagem é vista como mais do que apenas representação de uma realidade. Ela apresenta-se como (re)produtora de sentidos, modos de ser e habitar no mundo, sendo fundamental ao movimento de análise da produção de subjetividade. Portanto, o projeto busca compreender que lugar, por meio das narrativas de professores/as, estes dão às questões de gênero e saúde na Educação Formal. (BUTLER, 1987; 2008; COLLING, 2004; FOUCAULT, 1998; 2004; 2005; LOURO, 2000).

Ressalta-se que o grupo de pesquisa, até então, realizou entrevistas com professores/as do Ensino Fundamental e, no momento, inicia a investigação junto ao Ensino Médio. Ainda, há a pretensão de englobar o Ensino Superior dentro da proposta pela compreensão de que a pesquisa é inédita na região e contribuirá para as discussões sobre gênero desse cenário, com base nas demandas da Educação. (BRASIL, 1996; 1997).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. A pesquisa será realizada a partir de entrevistas semiestruturadas previamente pensadas e aplicadas pelos/as bolsistas e pela orientadora em uma cidade localizada ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, cuja média populacional é de 30 mil habitantes. Contou como primeiro passo o contato, realizado pela orientadora, com a Secretaria de Educação e Cultura do município participante para receber as devidas autorizações para realização do projeto e posterior realização de um mapeamento de todas as Escolas que atendem a Educação Infantil da cidade escolhida. Posteriormente foi decidido que participarão da pesquisa professores/as atuantes da Educação Infantil do berçário à pré-escola, concursados/as há mais de um ano e maiores de 18 anos. Como critério de exclusão estão os/as professores/as: em atestado médico; do Ensino Fundamental e/ou Médio; menores de 18 anos; com

contrato emergencial. Há a pretensão de entrevistar 49 professores/as. (MARTINS, 2009; MINAYO, 2010).

Segundo dados colhidos da Secretaria de Educação Infantil do município, a Educação Infantil é dividida em oito escolas que ofertam serviços a crianças de 4 meses a 3 anos e 20 escolas que ofertam educação, no nível de pré-escola, para crianças a partir dos quatro anos de idade.

No caso das Escolas de Educação Infantil com oferta de serviços dos 4 meses aos 3 anos, o município possui a seguinte distribuição de professores/as:

Tabela 1

Escola 1	7 professores/as
Escola 2	14 professores/as
Escola 3	6 professores/as
Escola 4	8 professores/as
Escola 5	13 professores/as
Escola 6	14 professores/as
Escola 7	14 professores/as
Escola 8	15 professores/as

Fonte: o e as autoras (2020).

A distribuição de professores/as por escola, no caso da parte da Educação Infantil que oferta ensino às crianças a partir dos 4 anos (pré-escola) se dá da seguinte forma:

Tabela 2

Escola 1	2 professores/as
Escola 2	2 professores/as
Escola 3	5 professores/as
Escola 4	5 professores/as
Escola 5	2 professores/as
Escola 6	2 professores/as
Escola 7	1 professor/a
Escola 8	1 professor/a
Escola 9	1 professor/a
Escola 10	1 professor/a
Escola 11	1 professor/a
Escola 12	1 professor/a
Escola 13	1 professor/a
Escola 14	1 professor/a
Escola 15	1 professor/a
Escola 16	1 professor/a
Escola 17	1 professor/a
Escola 18	3 professores/as
Escola 19	2 professores/as
Escola 20	2 professores/as

Fonte: o e as autoras (2020).

A composição da amostra dos/as professores/as de crianças de 4 meses a 3 anos, nas escolas que possuem até oito profissionais serão escolhidos dois/as, sendo que um/a atende a classe de bebês e o/a outro/a a classe de crianças pequenas. Já nas escolas que tiverem de nove a 15 professores/as serão escolhidos quatro profissionais. Dos/as professores/as da pré-escola, será eleito/a um/a professor/a, por sorteio, na escola que tiver de um a três professores/as, e dois, no caso das escolas que tiverem de três a cinco.

Para a efetivação das entrevistas, a pessoa será convidada para participar de uma entrevista semiestruturada que será aplicada pela professora orientadora responsável pelo projeto e/ou alunos/as bolsistas selecionados previamente para tal atividade. A entrevista semiestruturada possibilita a compreensão do que a pessoa que está sendo entrevistada sabe, o que sente, de que maneira se posiciona em relação ao assunto, dando espaço para o protagonismo mútuo do/a entrevistador/a entrevistado/a. (ARAGAKI et al., 2014).

Dos processos burocráticos cabe ressaltar que foi entrado em contato com a Secretaria de Educação e Cultura do referido Município, com fins de obter autorização (mediante assinatura de Termo de Autorização Institucional – TAI) do/a gestor/a do espaço para contatar as escolas. O mesmo será feito com cada diretor/a de escola. Será solicitado, após este processo, acesso à lista de professores/as, e os/as mesmos/as serão contatados/as e, no momento, haverá a apresentação dos propósitos da pesquisa. Consentindo sua participação, cada professor/a assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento o qual ficará com uma via. O não consentimento por parte do/a professor/a sorteado/a implicará em novo sorteio.

A realização das entrevistas semiestruturadas inicialmente se daria no local escolhido pelo/a professor/a, porém em detrimento da atual pandemia do *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), elas serão feitas via Plataformas Digitais e terão duração média de uma hora. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, após essa etapa serão submetidas à análise de discurso cuja base será voltada às perspectivas adotadas por autores/as construcionistas. A análise baseia-se

nas ferramentas teórico-metodológicas propostas pelos/as autores/as, através da construção de mapas, articulando os objetivos do estudo, os materiais coletados e o olhar subjetivo de quem investiga, com a finalidade de chegar a eixos temáticos que respondem aos propósitos da pesquisa. (BRASIL, 2020; SPINK et al., 2000; GERGEN, 1985/2009; ÍÑIGUEZ, 2002; GERGEN; GERGEN, 2010; GUATTARI; ROLNIK. 1996; GUATTARI, 1990) .

O projeto não apresenta nenhum benefício direto aos entrevistados/as, no entanto percebe-se que o estudo contribuirá com informações importantes referentes ao assunto, acrescentando elementos significativos à literatura e à comunidade a partir das divulgações dos resultados em congressos e demais eventos que possam retornar as informações à comunidade. A pesquisa também não apresenta riscos, no entanto poderá causar desconforto devido às questões da entrevista, assim, caso haja necessidade, o/a participante poderá pausar a entrevista ou até mesmo interromper sua participação. Ainda, caso necessário, o/a participante poderá ser encaminhado a outros/as profissionais especializados na área que necessitar com a finalidade de prestar apoio e/ou assistência.

As entrevistas, o TAI e os TCLE serão mantidos sob a guarda da pesquisadora por cinco anos e, após esse prazo, serão destruídos. Os cuidados em relação ao sigilo das informações e a questão do anonimato serão respeitados, conforme prevê a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Os/as participantes poderão retirar o seu consentimento a qualquer momento. Também terão a liberdade de entrar em contato com a pesquisadora quando sentirem necessidade, com fins de esclarecer dúvidas a respeito. Ressalto que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da URI/FW (CAEE 29958920.6.0000.5352) e cumpriu com todas as suas exigências, no que tange à sua avaliação.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Esta pesquisa faz parte de uma investigação maior, que engloba coleta e análise de entrevistas junto a professores/as que atuam da Educação Infantil ao Ensino Superior. É pioneira no município e na região, ainda não foi iniciada, no entanto,

seus achados contribuirão para uma formação sólida, junto à secretaria de educação, a respeito dos temas “Orientação Sexual” e “Identidade de gênero” através da compreensão dos locais de fala e que práticas produzem em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

ARAGAKI, Sérgio Seiji et al.. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. IN: SPINK, Mary Jane (org). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde publica Portaria Nº 454 de 20 de março de 2020. Declara, para todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>>. Acessado em: 03 dez. 2020.

_____. *Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24 jul. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, S.; Cornell, D. (coord.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

COLLING, Ana Maria. O corpo que os gregos inventaram. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. L. (orgs). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. V. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Em defesa as sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de janeiro: Graal, 2004.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **INTERthesis**, v. 6, n. 1, p. 299-325, 1985/2009.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

ÍÑIGUEZ, Lupicínio. Construcionismo Social. In: MARTINS, João Batista (org). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: Rima, 2002.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade; TEÓFILO, Carlo Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais**. São. Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

RASERA, Emerson F.; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 21-29, 2005.

SPINK, Mary Jane. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRINCIPAIS EVENTOS INTERNACIONAIS E PROPOSITURAS DOCUMENTAIS QUE INFLUENCIARAM O DIREITO EDUCATIVO NO BRASIL

Silvia Regina de Oliveira

Edite Maria Sudbrack

Elke Luanne da Silva Xavier

RESUMO: Este trabalho pretende analisar as principais propostas, documentos e eventos que contribuíram para alavancar o direito educativo no Brasil, tendo um olhar voltado para a Agenda 2030 e o Fórum Mundial da Educação ocorrida em maio de 2015 na Coreia do Sul, quando durante o evento foi aprovada a Declaração de Incheon e contou com a participação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (UNESCO), que foi protagonista na elaboração do Marco de Ação da Agenda 2030. Neste trabalho também propomos realizar uma análise do ODS 4 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação - ODS 4), que visa a "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Palavras-chave: educação, direito educativo, desenvolvimento sustentável, mobilização.

INTRODUÇÃO

A educação reconhecida e fomentada como um direito humano, está presente desde os primórdios dos direitos em múltiplas legislações, debates e eventos, tanto a nível nacional com internacional. Neste interim foram realizadas importantes conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015).

Além destes eventos que o debate sobre educação produziu, foram engendrados e firmados vários acordos e construídos vários documentos, com vista, a melhoria da qualidade da educação.

Neste trabalho faremos um resgate cronológico dos eventos ocorridos entre 1990 a 2015, bem como, analisaremos os documentos voltados para a educação produzidos nestes eventos.

METODOLOGIA

Este trabalho percorrerá os caminhos da pesquisa qualitativa, análise documental, bibliográfica.

Serão analisados artigos científicos e documentos sobre a educação construídos durante eventos a nível nacional e internacional.

Segundo Gil (2008), a pré-análise é a fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante). A seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise.

Após realizada a leitura flutuante dos documentos pesquisados, com o objetivo de levantar hipóteses emergentes e projeção teórica da pesquisa, faremos o registro por meio de fichamentos, durante e depois de realizarmos do levantamento do material.

Sobre a utilização da pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa, Oliveira (2012), afirma que a pesquisa bibliográfica proporciona a investigação de uma gama de fenômenos mais amplos do que poderia se investigar diretamente, ou seja, quando o problema da pesquisa requer a compreensão de dados dispersos no tempo e no espaço. Através dela o pesquisador aprofunda suas reflexões sobre as considerações dos autores estudados, porém, é necessário estar atento para que não se faça apenas um resumo do material pesquisado.

Gil (2008), afirma 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.

O autor, explica ainda que a pesquisa documental é realizada a partir de análise de documentos autênticos de pessoas, instituições, organização, etc.; sendo utilizada amplamente em investigações históricas, para que sejam realizadas descrições e comparações de fatos sociais ocorridos.

Observando as considerações de Minayo (2000) sobre a pesquisa qualitativa, este tipo de pesquisa, segundo a autora, se ocupa “nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Minayo (2007), também destaca a importância do pesquisador realizar questionamentos, pois, eles permitem que o pesquisador ultrapasse a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos. Assim, para autora, o trabalho de campo deve ter ligação com a vontade e a identificação com o tema a ser abordado, o que permitirá ao pesquisador, uma melhor realização da pesquisa proposta.

RESULTADOS

O direito à educação, juridicamente, é reconhecido no cenário internacional, tendo como principal marco, no contexto contemporâneo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seus trinta artigos, registra os direitos considerados humanos, dentre eles, o educacional. O documento proclama a educação como um instrumento promotor de conquistas progressivas comuns para todos os povos e nações e, portanto, deve ser protegido pelo ordenamento tanto de âmbito nacional, quanto de âmbito internacional. (SOUZA e KERBAUY, 2018).

Em 1990, foi produzido um documento oriundo das discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que objetivava satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Segundo Souza e Kerbauy, no ano de 2000, na sequência dos movimentos de renovação dos compromissos de uma “educação para todos”, destaca-se a Declaração de Dakar – Educação para todos, que foi resultante da Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, que teve a finalidade de reiterar os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien.

Em 2000, durante a Cúpula para o Milênio, foram lançados os ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio), destacamos a abrangência dos oito propostos e que foram chancelados com o apoio de 191 nações, São eles:

- 1 - Acabar com a fome e a miséria.
- 2 - Oferecer educação básica de qualidade para todos.
- 3 - Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres.
- 4 - Reduzir a mortalidade infantil.
- 5 - Melhorar a saúde das gestantes.

6 - Combater a Aids, a malária e outras doenças.

7 - Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente.

8 - Estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, foram sucedidos em 2015, pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), pela Organização das Nações Unidas (ONU), no documento Agenda 2030, que é constituída de dezessete objetivos para redução da pobreza, promoção social e proteção ao meio ambiente a serem alcançados até 2030.

A educação foi tratada nesta Conferência através do ODS 4; **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação - ODS 4.**

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), essa nova agenda representa uma oportunidade histórica para melhorar os direitos e o bem-estar de cada criança e cada adolescente, especialmente os mais desfavorecidos, e garantir um planeta saudável para as meninas e os meninos de hoje e para as futuras gerações.

Já a Declaração de Incheon, é um documento mais recente, sendo construído em maio 2015 na Coreia do Sul. Na ocasião foi realizado um balanço das metas de Educação para todos relativas ao período 2000-2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos quinze anos, de 2016 a 2030.

Todos os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, que compõem a Agenda 21, contribuem direta ou indiretamente para a melhoria da educação, porém o ODS 4, dirige sua ação para: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O ODS 4, traz subitens que vão criar parâmetros e metas para os próximos 15 (quinze) anos, conforme quadro:

**SUBITENS DO OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS 4/
AGENDA 2030.**

4.1 até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.

4.3 até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade;

4.4 até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;

4.5 até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

4.6 até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;

4.7 até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que

proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.b até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

4.c até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no documento base da Agenda 2030 (2020)

CONCLUSÕES

A educação tem sido evidenciada em vários documentos em nível nacional e internacional, tem ganhado relevância nas discussões de eventos mundiais.

Akkari (2017) salienta que o debate internacional sobre o direito à educação corresponde um movimento iniciado com o advento da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. A educação, nesse contexto, passa a ser cada vez mais objeto de crescentes influências internacionais.

O Brasil, assim como outros países da América do Sul, tem sido signatários em diversos eventos internacionais, como por exemplo, os eventos de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015).

Analisando sua participação desde os anos de 1990, que trazia a máxima de uma “Educação para Todos”, ou seja, um período de aproximadamente 40 anos, considerando que a Agenda de 2030, foi pensada para atingir seus objetivos em 2030, e analisando ainda as metas previstas na ODS 4, e sabendo que já se passaram 05

anos da Agenda de 2030, e da Declaração de Incheon, fazemos um alerta ao país; Temos ainda em 2020, crianças, jovens e adultos fora da escola, nossos índices de abandono desistências e reprovação escolares permanecem elevados. Os nossas bolsas de estudos, não foram ampliadas em 2020, muito pelo contrário, foram diminuídas por decreto presidencial; nossos cursos técnicos, profissionalizantes e superiores estão em redução de oferta.

Temos uma considerável taxa de analfabetismo, e mais de 11 milhões de analfabetos; Segundo o IBGE, a maior parte do total de analfabetos com 15 anos ou mais, 56,2% - o que corresponde a 6,2 milhões de pessoas - vive na Região Nordeste e 21,7%, o equivalente a 2,4 milhões de pessoas, no Sudeste.

Há uma disparidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, entre os Estados da nação brasileira.

Segundo um levantamento da Revista Exame tendo como base os dados do IDEB de 2019, os estados com mais escolas de nível socioeconômico baixo tendem a ter também notas menores no IDEB.

Conforme os apontamentos feitos, embora tenha ocorrido avanços na educação brasileira, constatamos que o Brasil ainda precisa “fazer sua tarefa de casa”, pois, assim como alunos que aprendem e não usam seus conhecimentos para sua melhoria enquanto ser humano, não vai adiantar o país ser signatário de eventos internacionais, como tem feito a mais de 40 anos, assinar documentos com metas e objetivos a serem alcançados se, ao retornar para seu território não conseguir avançar na implementação destes desafios.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, 2017.

CAMILLO, Everton da Silva. FILHO, Claudio Marcondes de Castro. **Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) e ODS 4 da agenda 2030: quais as convergências?** Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 15. UNESP, 2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – UDH. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em :02 de dez. de 2018.

Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e. Acesso em 18 nov. 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 26^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^o ed. Atlas. São Paulo 2008.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1, 5^oed. São Paulo. Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hecitec, 2000.

OLIVEIRA, Maria Izete de; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia prático: projeto de pesquisa e trabalho monográfico**. Cáceres, Ed. UNEMAT, 2012.

Portal do UNICEF: **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 19 nov.2020.

Portal da Revista Exame. **Brasil, Estados com alunos mais pobres tiveram menores notas no IDEB**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/estados-com-alunos-mais-pobres-tiveram-notas-menores-no-ideb/>. Acesso em: 18 nov.2020.

SOUZA. Kellcia Rezende. KERBAUY Maria Teresa Miceli. **O direito à Educação Básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon**. Revista Online de Política e Gestão Educacional. Araraquara, 2018.

TRANSFORMACIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Carmen Rosa Iglesias Martín

Universidad de Salamanca

RESUMEN: En un periodo de emergencia como el que se está desarrollando en los últimos meses, la protección de los datos personales adquiere una importancia muy importante. Ha surgido entonces el dilema entre la protección de los datos personales o el interés público y la investigación científica. Debemos tener en cuenta que nos encontramos ante una circunstancia extraordinaria por lo que las medidas que han de adoptarse deben tener el mismo carácter extraordinario.

Palabras clave: Protección de datos personales, pandemia, medidas excepcionales

INTRODUCCIÓN

El pasado 11 de marzo, la Organización Mundial de la Salud declaró pandemia global el virus Covid-19.

Tan solo unos días más tarde el Presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, declaraba el Estado de Alarma Nacional en todo el territorio español. A través del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo se limita la movilidad de los ciudadanos salvo causas justificadas como desplazamiento al trabajo, asistencia a centros sanitarios o adquisición de medicamentos o comida.

Además, tanto el gobierno español como instituciones internacionales junto con el apoyo y movimiento de las redes sociales hizo que se difundiera el llamamiento global a quedarse en casa (#Yomequedoencasa).

En un periodo de emergencia como el que se está desarrollando en los últimos meses, la protección de los datos personales adquiere una importancia muy importante. Ante una pandemia fácilmente transmisible y totalmente desconocida, resulta fundamental, en el plano de la investigación sanitaria:

1.- El seguimiento y la recogida de información útil sobre aquellas personas que dieron positivo en el Covid-19.

2.- Otro objetivo que se ha propuesto es crear formas alternativas de atajar el problema y limitar el contagio, con vistas a la fase dos, al final de la cuarentena, pero con la consciencia de que el virus aún no ha desaparecido definitivamente.

Una de las primeras propuestas fue la de una aplicación, descargable en cualquier smartphone, capaz de rastrear los movimientos de todas las personas que la descargan y de advertirlas en caso de que, siempre desde el seguimiento, haya tenido contacto con una persona que haya dado positivo en el Coronavirus.

Esta propuesta ha suscitado mucha polémica entre la opinión pública. Hay quienes aclaman ésta y todas las demás soluciones posibles para poner freno a la situación de emergencia y quienes, por el contrario, reclaman la protección de los datos personales, reivindicando el derecho a la privacidad.

Ha surgido entonces el dilema entre la protección de los datos personales o el interés público y la investigación científica.

ADOPCIÓN DE MEDIDAS

El 21 de abril de 2020, el Comité Europeo de Protección de Datos (EDPB) adoptó las Directrices sobre el tratamiento de datos relativos a la salud con fines de investigación científica en el contexto de la pandemia de Covid-19.

El objetivo de las Directrices es aclarar cómo tratar los datos personales, incluidos los relativos a la salud, para llevar a cabo la investigación científica necesaria en la lucha contra la pandemia de acuerdo con el Reglamento General de Protección de Datos 2016/679.

El Reglamento no obstaculiza la investigación científica, sino que permite un tratamiento legítimo de los datos sobre la salud para descubrir una vacuna o un tratamiento terapéutico para la Covid-19.

El EDPB distingue entre:

1.- El tratamiento de los datos personales recogidos (incluidos los datos relativos a la salud) específicamente con fines científicos: uso primario.

2.- El tratamiento de los datos recogidos inicialmente para otro fin: uso secundario.

La recopilación de datos de personas que se supone que padecen Covid-19 para realizar un ensayo clínico forma parte del uso primario.

Por el contrario, se incluye en el uso secundario cuando la información sobre los síntomas del SARS-Cov-2 facilitada por un paciente a un profesional sanitario con

fines terapéuticos se utiliza posteriormente para llevar a cabo investigaciones científicas.

La distinción entre uso primario y secundario tiene consecuencias importantes, especialmente en lo que se refiere a la base jurídica para el tratamiento de datos, su información y limitación.

El EDPB recuerda que, con arreglo a la jurisprudencia europea, **el concepto de "datos relativos a la salud"** en el sentido del art. 4.15 del Reglamento, debe interpretarse de manera amplia y, en primer lugar, incluye la información en un contexto específico (por ejemplo: información sobre un viaje reciente o presencia en una región afectada por Covid-19 tratada por un profesional de la salud para hacer un diagnóstico); y en segundo lugar, incluye informaciones correlacionadas entre sí, (como por ejemplo, la presunción de que una persona determinada está expuesta a un riesgo más elevado de sufrir un ataque al corazón, sobre la base de mediciones repetidas de la presión arterial durante un periodo de tiempo determinado).

Por lo que se refiere al **concepto de "tratamiento de datos personales con fines de investigación científica"**, mencionado en el art. 159 del Reglamento, el EDPB subrayó que no puede extenderse más allá de su significado común y, por lo tanto, implica un "Proyecto de investigación establecido de conformidad con las normas metodológicas y deontológicas sectoriales pertinentes, en consonancia con las buenas prácticas".

Por todo ello, debemos de partir del consentimiento expreso de los interesados, el consentimiento no puede considerarse libremente dado si existe un desequilibrio evidente entre el interesado y el responsable del tratamiento. Por lo tanto, es importante que el interesado no sufra presiones si decide no dar su consentimiento. Por ejemplo, el tratamiento de los datos relativos a la salud proporcionados por los interesados puede basarse en el consentimiento expreso de los interesados, respondiendo a un cuestionario formulado en el marco de un estudio clínico sobre los síntomas y la progresión de una enfermedad en pacientes. Los investigadores deben saber que el consentimiento puede ser retirado por los interesados en cualquier momento y, en este supuesto - sin perjuicio de la legalidad de los tratamientos efectuados hasta ese momento de conformidad con el

Reglamento- el responsable del tratamiento debe cesar todo tratamiento ulterior e incluso suprimir los datos recogidos.

De este modo, el EDPB reconoce que el tratamiento de los datos relativos a la salud efectuado en el marco de la lucha contra la Covid-19 puede responder a motivos importantes de interés público, como el de (1) controlar la evolución de epidemias y su difusión, y la (2) búsqueda de contactos para enfermedades contagiosas.

El EDPB recuerda acertadamente que el tratamiento de los datos relativos a la salud se basa en el Derecho de la Unión Europea (UE), y en la legislación adoptada por cada uno de los Estados miembros, que debe prever: (1) medidas adecuadas y específicas para proteger los derechos y libertades del interesado, (2) el respeto del principio de proporcionalidad y (3) el derecho a la protección de los datos personales. Esto implica que las condiciones y el alcance del tratamiento de los datos pueden variar de un Estado a otro, aunque no significativamente.

El artículo 9 del Reglamento señala que no será de aplicación la prohibición del tratamiento de datos en aquellas circunstancias en que concurren *razones de interés público en el ámbito de la salud pública*. De acuerdo con esto, la protección de datos contempla situaciones en las que el tratamiento está permitido, incluso sin el consentimiento de los afectados y, de esta manera, garantizar que se cumple con las directrices de las autoridades en la lucha contra el virus.

En el mismo Reglamento, el Considerando 46 dispone que *“el tratamiento de datos personales también debe considerarse lícito cuando sea necesario para proteger un interés esencial para la vida del interesado o la de otra persona física. En principio, los datos personales únicamente deben tratarse sobre la base del interés vital de otra persona física cuando el tratamiento no pueda basarse manifiestamente en una base jurídica diferente. Ciertos tipos de tratamiento pueden responder tanto a motivos importantes de interés público como a los intereses vitales del interesado como por ejemplo cuando el tratamiento es necesario para fines humanitarios, incluido el control de epidemias y su propagación, o en situaciones de emergencia humanitaria. Sobre todo, en caso de catástrofes naturales o de origen humano”*.

Leyendo atentamente este Considerando 46, nos damos cuenta que la situación actual es perfectamente incluíble en este precepto y que, por tanto, el uso

de los datos cuando sea necesario está permitido. Se deduce que la legislación de protección de datos no va a erigirse como ningún impedimento cuando, por motivos de salud pública, sea necesario compartir datos relativos a la salud de las personas.

El hecho de que el tratamiento de datos esté permitido no excluye que su uso esté limitado a la finalidad requerida y que no pueda extenderse a ningún otro propósito. Los principios de necesidad y finalidad deben respetarse en todo momento. El tratamiento de datos está aceptado cuando sea necesario para *contener la propagación del coronavirus* y no persiga otra finalidad distinta, a lo que es necesario añadir que los datos no se podrán conservar más tiempo del necesario para alcanzar su fin.

Imaginemos que la normativa de protección de datos impidiera el tratamiento de los mismos incluso en coyunturas tan inusuales como la actual, y nos encontráramos ante la necesidad de comunicar que una persona ha estado en contacto con el virus a todos aquellos con los que ha tenido trato, para así intentar impedir que la enfermedad se propague a terceros. No parece lógico ni prudente que estas situaciones no aparecieran contempladas, teniendo en cuenta que las normas deben navegar en la misma dirección y en ningún momento, suponer un impedimento en esta batalla, sino únicamente exigir que el tratamiento de nuestros datos se haga conforme a los principios que establece su protección.

Por otra parte, las legislaciones nacionales deben interpretarse a la luz de los principios relativos al tratamiento de datos personales contemplados en el artículo 6 del Reglamento, a las que se añaden, para los tratamientos con fines de investigación científica, las estrictas condiciones en las que el art. 89 permite introducir excepciones a determinados derechos de los interesados (derecho de acceso, rectificación, cancelación, limitación del tratamiento y oposición).

El principio de transparencia exige que se facilite a los interesados, de forma clara y comprensible, la información pertinente en los plazos previstos.

Otro principio subyacente de todo esto es el de integridad y confidencialidad, que exige la adopción de medidas técnicas y organizativas adecuadas, el cifrado de datos, acuerdos de no divulgación y disposiciones estrictas en materia de autorización, restricciones y registros de acceso a los datos.

La Agencia Española de Protección de Datos, ante tales circunstancias, ha elaborado una lista de preguntas más frecuentes a las que ha dado respuesta, con el fin de aclarar todas las dudas relativas a la protección de datos en *tiempos de coronavirus*.

Son muchas las personas que tienen que ir a trabajar y, ante el temor y el problema que puede suponer que estén infectadas, se permite a los empresarios conocer el estado de sus trabajadores respecto al virus y obtener información relativa a sus viajes, síntomas, aspectos que se incluyen dentro de los datos personales. Siempre que tenga tal finalidad de interés y seguridad colectiva y el objetivo de elaborar un plan de actuación.

¿Qué ocurre si hay una persona infectada? La AEPD insiste en intentar informar a los trabajadores del contagio sin desvelar, salvo que sea realmente necesario, la identidad del afectado, siempre con la intención de asegurar la protección de la salud del resto de trabajadores.

Se vuelve a insistir en que la protección de datos no debe ser un impedimento a las decisiones de las autoridades sino una garantía y salvaguarda de estos derechos.

Por último, también se ha dado respuesta a la cuestión de si los trabajadores deben informar sobre su posible contagio. Basándonos en razones de salud general e interés y protección de todos los ciudadanos, se ha llegado a la conclusión de que tal información deberá comunicarse.

Debemos tener en cuenta que nos encontramos ante una circunstancia extraordinaria por lo que las medidas que han de adoptarse deben tener el mismo carácter extraordinario. Pero no debemos olvidar que este tratamiento de datos ha de llevarse a cabo siempre por los responsables y personas autorizadas para ello, siguiendo las instrucciones y cumpliendo con la responsabilidad y obligaciones de su trabajo. Si el tratamiento se realizara por cuestiones ajenas a su profesión, podríamos encontrarnos ante un delito de vulneración del secreto profesional del artículo 199.2 del Código Penal.

Las medidas adoptadas no se limitan únicamente a la protección de datos en lo que se refiere a aspectos clínicos, también las hay tendentes a realizar un estudio

de la movilidad. El 27 de marzo se publicaron *una serie de medidas dirigidas a proteger la salud y seguridad de los ciudadanos, contener la progresión de la enfermedad y reforzar el sistema de salud pública*. Estas medidas permitían el uso de la geolocalización. Debemos partir de la ampliación de competencias unida a la declaración del Estado de alarma y el seguimiento al que nos vemos sometidos todos los ciudadanos con el objetivo de controlar la propagación del virus.

En algunos países se ha implantado una aplicación para el móvil que pretende hacer un seguimiento de todos los ciudadanos contagiados y así poder controlar a todas aquellas personas con las que mantuvieron contacto. Sin embargo, esta medida parece ser contraria a nuestra normativa de protección de datos. Como hemos dicho, la protección de datos no es óbice a la aplicación de las disposiciones del Gobierno, lo que no significa que no se deba garantizar la protección y el correcto tratamiento de nuestra información personal. Para que el tratamiento de esos datos sea conforme a la ley, se debe tener en cuenta lo que dispone el artículo 8 de la Ley Orgánica de Protección de Datos, en el que se reitera la exigencia de que el tratamiento de estos datos se realice en aras de interés público o, como ocurre en la actualidad, por razones humanitarias, buscando garantizar la vuelta a la normalidad y aplicándose con la proporcionalidad exigida en virtud de las circunstancias. *El tratamiento de datos personales debe estar concebido para servir a la humanidad*.

CONCLUSIÓN

Para concluir, es cierto que debemos tener en cuenta que la situación a la que nos enfrentamos es de tal gravedad que hace que sea necesario que se apliquen medidas que podemos considerar que atentan contra algunos de nuestros derechos y libertades, no podemos olvidar que las citadas normas autorizan el tratamiento de información perteneciente a nuestra vida privada.

Resulta comprensible y razonable la sobreexposición de nuestros datos personales en situaciones de tan extraordinaria gravedad como la que estamos viviendo, pero siempre que se tomen como medidas extraordinarias avaladas por esta situación excepcional, sin que se utilicen como instrumento político justificativo del gobierno para controlar su gestión.

En el momento en que el tratamiento de nuestros datos deje de ser esencial para la salida de la crisis humanitaria provocada por el coronavirus, se deberá poder ponerle fin de acuerdo con lo establecido en las leyes.

Después de haber examinado sólo algunos de los aspectos, podemos concluir que “La normativa reflejada en el Reglamento General de Protección de Datos es garantista, pero también prevé que en situaciones en las que está en juego el interés público, como es el caso del control de epidemias o su propagación, esté permitido el uso de información para hacer más efectiva la calidad de la asistencia sanitaria. El dilema entre libertad y seguridad, entre el derecho a la privacidad y la persecución del bien común, no queda superado ni en circunstancias como la provocada por la Covid-19”. El riesgo al que nos enfrentamos como sociedad tiene su origen en la vuelta a la ansiada normalidad. El temor a que algunos de los derechos y libertades de los que gozábamos no sean restituidos.

REFERENCIAS

Foucault, M. (1983). **Vigilar y castigar**: nacimiento de la prisión. España Siglo XXI. 1975.

Waycott, J., Thompson, C., Sheard, J., & Clerehan, R. (2017). **A virtual panopticon in the community of practice**: Students' experiences of being visible on social media. *The Internet and Higher Education*, 35, 12-20.

Iglesias Martín, C.R., “**Las TIC: un escenario de riesgo. La protección jurídica del menor**”, págs.. 301-322, *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*, González Alonso, F., Castaño-Calle, R., Ed. ISOLMA, 2020

Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre del Código Penal

Reglamento General de Protección de Datos 2016/679

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales

Directrices 03/2020, de 21 de abril, sobre el tratamiento de datos relativos a la salud con fines de investigación científica en el contexto del brote de COVID-19
<https://elpais.com/ciencia/2020-03-27el-peligroso-placer-de-insultar-desde-los-balcones>

A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELA DIFICULDADE DA MANUTENÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Micheli Ketli Strack*¹

*Gustavo Buzatto*²

RESUMO: O presente trabalho objetiva refletir a respeito da responsabilidade estatal ante a dificuldade da manutenção do ensino à população carente em meio à pandemia, utilizando-se, para tanto, o método de pesquisa indireta bibliográfica. O direito educativo está previsto no artigo 6º da Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, sendo considerado um direito social e fundamental, preceito de dignidade humana. A propagação de tal direito é elencado como dever da família e do Estado, devendo ser ministrado com mecanismos que auxiliem na construção do desenvolvimento e do caráter da pessoa, almejando sua evolução profissional e pessoal, tornando-o capaz de exercer a cidadania. Todavia, tem-se que a desenvoltura do direito educativo ficou prejudicada com o advento da pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) no ano de 2020, uma vez que, devido à adoção da educação não presencial, o nicho populacional carente restou por prejudicado, pois lhe falta meios tecnológicos para tanto. Dito isso, o Estado, como responsável pela manutenção da educação à toda população, deveria agir de modo a proporcionar às pessoas carentes meios tecnológicos ou outras medidas educacionais, com o fim de possibilitar que estas usufruam tanto quanto os alunos de classes sociais mais altas, buscando proporcionar o pleno direito constitucional. Caso o Ente Público se omita em seu dever prestacional, o mesmo pode vir a ser responsabilizado, com fundamento no artigo 36, §6º da CF/88.

Palavras-chave: Direito à Educação. Desigualdade Social. Responsabilidade Civil.

INTRODUÇÃO

O presente resumo objetiva refletir a respeito da responsabilidade civil estatal ante a dificuldade da manutenção do ensino à população de baixa renda em meio à pandemia, utilizando-se, para tanto, o método de pesquisa indireta bibliográfica.

A priori, consigna-se que o direito educativo é considerado um direito fundamental do homem, assim como um direito social, pois amparado no artigo 6º da Constituição Federal, promulgada em 1988. Além de instituir a educação como

¹ Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI, *Campus* de Frederico Westphalen, RS. Endereço eletrônico: michelistrack@hotmail.com

² Professor orientador do curso de Direito da URI - Campus Frederico Westphalen/RS. Endereço eletrônico: gbuzatto@uri.edu.br

direito inerente à pessoa humana, a Carta Magna também estabelece sua construção e promoção como obrigação do Estado e da família, conforme seu artigo 205.

Ainda, a Constituição Federal exige que o ensino seja ministrado por meio de mecanismos que auxiliem na construção do desenvolvimento e do caráter da pessoa, tornando-a capaz de evoluir profissional e pessoalmente. Por esta razão, vê-se refletir a importância conferida pela Carta Magna à educação.

Contudo, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) no ano de 2020 obrigou a adoção de medidas de segurança, a fim de evitar a aglomeração de pessoas e, conseqüentemente, o contágio do vírus, haja vista o alto grau de transmissão frente à ausência de vacina e tratamento eficaz contra esta doença. Dentre estas medidas está o fechamento das escolas.

Com isso, o tradicional processo presencial de aprendizagem ficou impossibilitado, sendo preciso, assim, a desenvoltura de métodos diversos, a fim de evitar a ausência de aulas e maiores danos aos alunos. Nesta lógica, o ensino a distância foi um meio utilizado para que a educação continuasse a se propagar no país.

Todavia, sabe-se que a rede mundial de computadores não é um artefato disponível a toda população brasileira, tendo em vista a desigualdade de renda e social constantes, acarretando, assim, com que determinados alunos ficassem impedidos de utilizar da educação à distância neste período. Para tanto, gize-se que o Estado, Ente responsável pela propagação da educação que é, tem o dever de agir, buscando evitar tal infortúnio.

Nesta lógica, caso venha se omitir em sua obrigação constitucional de proporcionar educação a toda população, abre-se a possibilidade da responsabilização civil da Administração Pública.

A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELA DIFICULDADE DA MANUTENÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM MEIO À PANDEMIA DO DIREITO EDUCATIVO E A DESIGUALDADE SOCIAL

O direito à educação é considerado um direito fundamental do homem, assim como um direito social, pois tem amparo no artigo 6º da Carta Magna de 1988. Além de instituir a educação como direito inerente a pessoa humana, a norma constituinte também estabelece sua construção como obrigação do Estado e da família, conforme o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Desde já, percebe-se que a educação foi posta como direito público subjetivo, sendo imprescindível para o desenvolvimento do homem, uma vez que o capacita para integrar a sociedade e exercer a cidadania.

Outrossim, a fim de garantir o pleno desenvolvimento da educação no país, a Constituição Federal elencou certos princípios ao ensino, os quais devem ser obrigatoriamente observados quando da instituição da educação. Nesta lógica, descreve o artigo 206 da CF, abaixo retro transcrito:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
 - IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, Art. 206).

Neste sentido, ressalta-se que o ensino deve ser ministrado por meio de mecanismos que auxiliem na construção do desenvolvimento e do caráter da pessoa

humana, de forma igualitária e com a manutenção da liberdade de pensamento de cada indivíduo, tornando-o capaz de evoluir profissional e pessoalmente.

Com o intuito de reforçar a obrigação do Estado para com o direito fundamental à educação, o artigo 212 da Carta Magna estabelece um percentual mínimo sobre a arrecadação dos impostos que cada ente federado deve aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino

§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões.

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas.

§ 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal. (BRASIL, 1988, Art. 212).

Neste sentido, ainda, infere-se que a inobservância da destinação do percentual mínimo de recursos adquiridos à educação pode acarretar em uma das hipóteses de intervenção federal, na esteira do artigo 34, inciso VII, da CF,

caracterizando-se como um princípio sensível da Carta Magna (MORAES, 2019, p. 915).

Por estes fatos, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 concedeu à educação uma notória importância, valorando-a não só para o desenvolvimento do homem, como também da sociedade como um todo.

Contudo, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) no ano de 2020 obrigou a adoção de medidas de segurança, dentre as quais destacam-se o isolamento social, o fechamento de determinados comércios e, inclusive, o fechamento das escolas. Tais medidas buscaram evitar a aglomeração de pessoas e, conseqüentemente, o contágio do vírus, haja vista o alto grau de transmissão frente à ausência de vacina e de tratamento eficaz contra esta doença.

Ante o fechamento das escolas, houve a impossibilidade do tradicional processo presencial de aprendizagem, sendo preciso, assim, a desenvoltura de métodos diversos, a fim de evitar a ausência de aulas e maiores danos aos alunos. Nesta lógica, a adoção de aulas não presenciais, por meio do uso de tecnologias e internet, como o ensino à distância, gozou de boa recepção no país (OLIVEIRA et al, 2020, p. 52864).

Todavia, a rede mundial de computadores não é um artefato disponível à toda população brasileira, tendo em vista a constante desigualdade de renda e social, acarretando no impedimento de determinados alunos usufruir da educação à distância neste período.

Neste sentido, é necessário apontar que a ausência de ensino é uma causa geradora de diversos prejuízos à pessoa humana, como é exposto por Antonio R. P. Mota e Benigno Nuñez Novo (2018, p. 123):

As conseqüências da falta de acesso a uma educação de qualidade são evidentes: As pessoas excluídas do sistema educativo não contam com as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. O desenvolvimento insuficiente de competências para a vida afeta as suas relações e a tomada de decisões no cotidiano. Esta falta de acesso aumenta o abandono do sistema educativo e, conseqüentemente, a desigualdade, e alimenta o círculo vicioso de marginalização e pobreza [...]. (MOTA; NUÑES, 2019, p. 123).

Esta falta de acesso à educação caracteriza-se como uma inobservância de objetivos e princípios consagrados pela Constituição Federal de 1988, fazendo-se prejudicar o desenvolvimento pessoal e profissional outrora determinados.

Por esta razão, as pessoas afastadas da educação no corrente ano devido à falta de acesso as tecnologias necessárias para o ensino não presencial, se não amparadas por soluções tomadas por parte do Poder Público, faz com que haja a transgressão de um direito fundamental e inerente a dignidade da pessoa humana.

DA RESPONSABILIDADE CIVIL ESTATAL

Consigna-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 adotou, como regra, a teoria do risco administrativo, em seu artigo 37, § 6º, com a responsabilidade objetiva da Administração Pública. Neste sentido, para originar o dever ressarcitório do Estado, deve-se ter um dano ocasionado a terceiro pelos seus agentes, em razão do exercício de sua função administrativa, sendo necessário haver uma conexão entre a ação/omissão da Administração Pública e o dano ocorrido.

Contudo, para melhor entender a maneira que é fixada a responsabilidade ressarcitória ao Ente Estatal, deve-se fazer uma distinção entre a conduta omissiva e a conduta comissiva. Nesta lógica, na esteira dos pensamentos de Cavaliei (2019, p. 337), quando há um ato comissivo do Poder Público que gere dano a terceiro, inegavelmente haverá o dever de indenizar, independentemente de culpa. Porém, o cenário não é o mesmo quando se trata de um ato omissivo.

Neste sentido, Cavaliei (2019, p. 344) distingue a omissão específica da omissão genérica, relatando que a primeira ocorre quando o Estado está na condição de garante mas se omite com seu dever prestacional, originando a responsabilidade objetiva. Já quanto à segunda, o Ente Público tem o dever legal de agir, porém nada o faz para evitar o dano, concorrendo para o resultado danoso com sua omissão. Nesta hipótese, haverá a responsabilidade subjetiva da Administração Pública.

Assim, consigna-se que:

[...] na omissão genérica, que faz emergir a responsabilidade subjetiva da Administração, a inação do Estado, embora não se apresente como causa direta e imediata do dano, concorre entretanto para ele, razão pela qual deve o lesado provar que a falta do serviço (culpa anônima) concorreu para o

dano, que se houvesse uma conduta positiva praticada pelo Poder Público o dano não teria ocorrido. (CAVALIERI, 2019, p. 346).

Consoante a isto, percebe-se que a administração pública pode ser responsabilizada a reparar o dano causado a terceiro por seus agentes, nessa qualidade, independentemente de culpa, quando houver um ato comissivo ou omissão específica. Porém, a culpa deverá restar comprovada no caso de omissão genérica em um dever de agir.

Para melhor aferição da possibilidade da responsabilização ressarcitória do Estado em face da falta de instrumentos necessários para a desenvoltura do ensino não presencial em escolas públicas, é necessário atentar-se quanto aos danos decorrentes de fenômenos da natureza ou por fato de terceiro. Nesta hipótese, nasce a responsabilidade subjetiva do Estado, pois o dano advém de fatos estranhos à atividade administrativa. Assim:

A Administração Pública só poderá vir a ser responsabilizada por esses danos se ficar provado que, por sua omissão genérica ou atuação deficiente, concorreu decisivamente para o evento, deixando de realizar obras que razoavelmente lhe seriam exigíveis, ou de tomar providências que lhe seriam possíveis. Pela omissão genérica a responsabilidade do Estado deve ser considerada dentro de suas possibilidades de atendimento. (CAVALIERI, 2019, p. 361).

Assim, conclui-se que, para haver responsabilização Estatal quanto aos danos ocasionados por fenômenos da natureza ou por fato de terceiro, deverá ficar provado que o dano era evitável, podendo a Administração Pública intervir, porém permanece omissa.

Lado outro, mister se faz pontuar as causas excludentes de responsabilidade, pois, caso presentes, a responsabilidade civil do Ente Público fica prejudicada.

Neste sentido, salienta-se que as causas excludentes quebram o nexo de causalidade existente entre a ação ou omissão e o dano gerado, não havendo mais nenhuma relação de causa e efeito. Assim é com o caso fortuito ou força maior, como exposto por Cavalieri (2019, p. 339).

Tipificado no artigo 393 do Código Civil, pode-se dizer que o caso fortuito decorre por um fato alheio à vontade das partes, sendo que a força maior deriva de

acontecimentos naturais. É de se ressaltar que não há um entendimento firmado sobre a conceituação destes institutos, porém, a principal característica de ambos é a inevitabilidade (GONÇALVES, 2020, p. 522).

Consoante a isto, infere-se a existência de duas espécies de fortuito, quais sejam, o fortuito interno, o qual possui ligação com a pessoa, e o fortuito externo, que, por sua vez, está estritamente vinculado a forças naturais. Assim, “somente o fortuito externo, isto é, a causa ligada à natureza, estranha à pessoa do agente e à máquina, excluiria a responsabilidade, principalmente se esta se fundar no risco. O fortuito interno, não.” (GONÇALVES, 2020, p. 523).

Tal entendimento vai ao encontro do Enunciado n.º 443 do Conselho da Justiça Federal da V Jornada de Direito Civil: “O caso fortuito e a força maior somente serão considerados como excludentes da responsabilidade civil quando o fato gerador do dano não for conexo à atividade desenvolvida.”.

Assim, salienta-se que apenas quando o dano for gerado por fato previsível, porém, inevitável, é que o dever de indenizar do Estado será excluído, pois decorrente de uma causa estranha à atividade administrativa (fortuito externo). Contudo, caso haja o fortuito interno, o qual está intimamente ligado à pessoa, permanecerá a obrigação ressarcitória, haja vista ser um risco da atividade.

Ainda sobre o dever ressarcitório da Administração Pública, Di Pietro (2020 *apud* PEREZ, 2020) afirma que existirá quando o dano for direcionado a determinadas pessoas e não à população como um todo, rompendo-se, com isso, o princípio da igualdade perante a especificidade do dano.

Dito isso, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) pode ser caracterizada como uma causa de força maior, uma vez que tal situação era extremamente imprevisível e inevitável, pelo seu alto grau de transmissão. Assim, os danos desta decorrente não podem ser de responsabilidade da administração pública, pois enquadra-se como fortuito externo.

Todavia, a dificuldade de alcance do ensino para com o ensino à distância não é um dano gerado diretamente pela pandemia, uma vez que isto não foi empecilho, evidentemente, para os estudantes com classe social média ou alta. Porém, não é de se duvidar acerca da impossibilidade de manutenção dos estudos

quanto às pessoas de classe baixa, as quais não possuem condições econômicas suficientes para adquirir os materiais necessários para usufruir do ensino à distância.

RESULTADO E CONCLUSÃO

Diante das breves considerações realizadas nesta pesquisa, conclui-se que a educação é consagrada pela Constituição Federal de 1988 como um direito social e fundamental, imprescindível para o desenvolvimento humano. Inclusive, posiciona o Estado como um dos responsáveis pela sua promoção.

Contudo, a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) ocasionou danos em relação à educação das pessoas de baixa renda, uma vez que estas não logram dos recursos necessários para manter a educação à distância, a qual foi usada como meio de patrocinar o ensino diante do isolamento social.

Dito isso, o Estado, como responsável pela manutenção da educação a toda população, deveria agir de modo a proporcionar às pessoas carentes meios tecnológicos ou outras medidas educacionais, a fim de possibilitar que estas usufruam tanto quanto os alunos de classe social mais alta. Caso o Ente Público se omita em seu dever prestacional, o mesmo pode vir a ser responsabilizado, com fundamento no artigo 36, §6º, da CF/88.

A respeito das causas excludentes de responsabilidade acima elencadas, tem-se que a pandemia não enquadra-se como tal, uma vez que o dano ocorrido pela ausência do ensino não foi típico da contaminação com o vírus, mas sim, pela falta de estrutura das escolas públicas em manter a educação neste cenário.

Perante estes fatos, conclui-se que se houver omissão da Administração Pública em não fornecer materiais ou equipamentos precisos para o exercício da educação à distância, haverá a responsabilidade civil daquela, mediante a obrigação indenizatória. Assim o é pois o Ente Estatal não buscou evitar o dano quando possuía a obrigação de fazer, com a inobservância de um direito fundamental estabelecido pela Carta Magna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho da Justiça Federal. **ENUNCIADO N.º 443 DA V JORDANA DE DIREITO CIVIL**. Brasília, 11 jan. 2012. Disponível em: ><https://www.cjf.jus.br/enunciados/enunciado/356><. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 05 DE OUTUBRO DE 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm<. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

CAVALIERI, Sergio Filho. **PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE CIVIL**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: ><https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597018790/cfi/6/10!/4/30/2@0:0><. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

MORAES, Alexandre de. **DIREITO CONSTITUCIONAL**. 35. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: ><https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020915/cfi/6/50!/4/410/2@0:0><. Acesso em 10 de nov. de 2020.

MOTA, Antonio Rosembergue Pinheiro; NOVO, Benigno Nuñez. O DIREITO À EDUCAÇÃO. **REVISTA JURÍDICA PORTUCALENSE**. Porto, n. 24, p. 111-127, 2018. Disponível em: > <file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/17198-Texto%20do%20Trabalho-59162-1-10-20190416.pdf><. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

OLIVEIRA, Eleilde de Sousa Oliveira et al. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) E OS NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO APÓS A PANDEMIA OCACIONADA PELA COVID-19. **BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT**. Curitiba, v. 6, n. 7. P. 52860-52867, jul. 2020. Disponível em: > <file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/14095-36567-1-PB.pdf><. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **DIREITO CIVIL V 4 - RESPONSABILIDADE CIVIL**. v. 4, 15. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Disponível em: > <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553615957/cfi/0!/4/2@100:0.00><. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

PEREZ, Adriane Nogueira Naves Perez. RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO X PANDEMIA. **ASSOCIAÇÃO DOS PROCURADORES DO ESTADO DE GOIÁS**. Goiânia, 30 mar. 2020. Disponível em: > <https://www.apeg.org.br/artigo-responsabilidade-civil-do-estado-x-pandemia/><. Acesso em 12 de nov. de 2020.

BEM E MAL-ESTAR DOCENTE À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO

Rosa Carine Menezes Mattos¹

Jordana Wruck Timm²

RESUMO: O artigo versa sobre o bem e mal-estar docente à luz do Direito Educativo. Objetiva-se discutir a saúde e qualidade de vida dos profissionais da educação como um direito. O método utilizado na elaboração do estudo contempla a pesquisa bibliográfica, a qual busca subsídios em artigos, dissertações e teses para aprofundar a compreensão de conceitos como bem e mal-estar docente, saúde, qualidade de vida e Direito Educativo. Como principais resultados aponta-se a constatação de que o Direito Educativo é relevante para a efetividade do direito à saúde dos profissionais da educação, destacando a necessidade da busca de estratégias que assegurem condições saudáveis e dignas de trabalhos no contexto educacional. Diante disso, conclui-se que é necessário aprofundar as pesquisas sobre as interfaces entre Educação, Psicologia e Direito, a fim de viabilizar políticas públicas que garantam relações de respeito e de solidariedade entre os distintos segmentos da comunidade escolar, como um dos pilares do bem-estar docente.

Palavras-chave: Bem e Mal-estar docente. Saúde. Qualidade de vida. Direito Educativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a questão do bem e mal-estar docente na perspectiva do Direito Educativo, procurando compreender as interfaces entre esse ramo do Direito com a garantia da saúde e da qualidade de vida dos professores, enquanto profissionais da educação. Inicialmente, procuramos esclarecer quais são as noções de bem e mal-estar docente, saúde, qualidade de vida e as implicações da pandemia do COVID-19 na realidade dos profissionais da educação, no contexto de 2020. Também apresentamos os conceitos de Direito Educativo ou Educacional.

A seguir, destacamos a relevância do Direito Educativo para pensarmos políticas públicas e estratégias que assegurem, aos docentes, o acesso ao direito à saúde e às condições dignas de trabalho. Nesse sentido, sublinhamos as

¹ Mestranda em Educação (URI/Frederico Westphalen). Professora na Escola de Educação Básica (URI/São Luiz Gonzaga). E-mail: rosacarine@gmail.com

² Professora orientadora. Doutora em Educação (PUCRS). Bolsista de pesquisa (PNPD/CAPES) e professora colaboradora no PPGEduc (URI/FW). E-mail: jordana@uri.edu.br

contribuições da área do Direito Educativo na defesa da escola como espaço promotor de bem-estar.

Dessa maneira, buscamos evidenciar a relevância de lançarmos olhares interdisciplinares para a questão, articulando as diferentes áreas do conhecimento, tais como Educação, Psicologia e Direito, a fim de construirmos posicionamentos mais esclarecidos e abrangentes a respeito da temática.

MÉTODOS

Este estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, a qual buscou subsídios em artigos, dissertações e teses sobre o tema, para embasar os argumentos quanto à importância do Direito Educativo para a ampliação das compreensões acerca da saúde e da qualidade de vida dos docentes. A pesquisa tem viés qualitativo, em nível descritivo e interpretativo. Optamos por esse viés no entendimento de que o mesmo compreende o conhecimento como uma construção mútua entre pesquisador-pesquisado que permite o fundamento e compreensão do fenômeno em sua particularidade e complexidade (MINAYO, 1994).

RESULTADOS

CONCEPÇÕES DE BEM E MAL-ESTAR DOCENTE

A temática do bem e mal-estar docente é pertinente, sobretudo nas condições atuais. A reflexão sobre a qualidade de vida dos educadores demanda a retomada de conceitos e noções como bem e mal-estar, saúde e qualidade de vida. Para Esteve (1999), o mal-estar docente relaciona-se com dois grupos de fatores. Na primeira ordem, constam os fatores internos à sala de aula, ligados às relações afetivas entre professor e aluno, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Na segunda, aparecem os fatores ambientais, externos à sala de aula e à escola e que interferem na eficácia da ação docente.

Fossati, Guths e Sarmiento (2013) salientam os fatores ligados à própria pessoa do docente, contemplando seu modo de ser e de encarar a vida interferem diretamente em seu bem e mal-estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência. A trajetória de vida e a produção de sentido na vida dos

professores se expressa em diferentes eixos no exercício da docência. Eles desenvolvem diferentes valores como estratégia de resposta aos desafios apresentados no percurso profissional.

Torna-se necessário superar o conceito apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo o qual saúde seria situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Tal conceito tem demonstrado distanciar-se da realidade, devido à impossibilidade de uma vida sem percalços. Pensar a saúde desse modo implica em refletir sobre os modos de vida, as formas de organização dos indivíduos e das organizações. Também se relaciona com as questões econômicas, da gestão dos recursos públicos, a produção bens e serviços e a qualidade do acesso ao atendimento à saúde.

Quanto à noção de qualidade de vida, Pereira, Teixeira e Santos (2012) citam pesquisas que vinculam esse conceito a indicadores que vão desde a renda até a satisfação com determinados aspectos da vida. Para os autores, recorrendo-se à etimologia do termo qualidade, ele deriva de “qualis” [latim] que significa o modo de ser característico de alguma coisa.

De acordo com Minayo et al. (2000, p. 10):

[...] qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Almeida, Gutierrez e Marques (2012) acreditam que é preciso englobar na compreensão de qualidade de vida, as condições objetivas, o tempo de vida dos indivíduos e o significado que as próprias pessoas atribuem a essas condições e à maneira com que vive. Desse modo, a compreensão da qualidade de vida varia em relação a grupos ou sujeitos.

Uma boa percepção de qualidade de vida dependerá das possibilidades que tenham as pessoas de satisfazer adequadamente suas necessidades fundamentais. Isso se liga à capacidade de realização individual, que é dependente das oportunidades reais de ação do ator social. Ou seja, uma boa

ou má percepção sobre a vida é relativa à qualidade do ambiente em que se encontra o sujeito, ao oferecimento de condições de realização e de satisfação das necessidades básicas que a própria sociedade estipula como essenciais, e que o interessado toma e deseja, ou não, como verdade para sua própria vida (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p. 38).

Com base nessas ponderações, compreende-se que a boa qualidade de vida relaciona-se com a possibilidade de atingir as aspirações estabelecidas socialmente com as condições de que dispõe. Tal possibilidade vincula-se com as opções de consumo e escolha estipuladas pelo meio social. Em se tratando do conceito de bem-estar, torna-se relevante entender a noção de bem-estar subjetivo (BES), em que são levadas em consideração as avaliações dos indivíduos sobre suas vidas. As avaliações são realizadas de forma cognitiva (satisfações globais com a vida e com outros domínios específicos como com o casamento e o trabalho) e incluem a análise pessoal das vivências de emoções positivas e negativas.

Conforme Siqueira e Padovam (2008), a avaliação satisfatória do bem-estar subjetivo demanda o reconhecimento por parte do indivíduo de que mantém nível elevado sua satisfação com a vida, alta frequência de experiências emocionais positivas e baixas frequências de experiências emocionais negativas. São enfatizados os níveis de bem-estar que as pessoas conseguem alcançar em suas vidas. As autoras consideram que a denominação de bem-estar psicológico (BEP) decorre das críticas às fragilidades das formulações de bem-estar subjetivo, enfatizando que, enquanto BES tradicionalmente se sustenta em avaliações de satisfações com a vida e num balanço entre afetos positivos e negativos que revelam felicidade, as concepções teóricas de BEP são fortemente construídas sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano e dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Sobre o bem-estar no trabalho, Siqueira e Padovam (2008) descrevem três componentes que perpassam esse conceito: satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo. A Psicologia Organizacional e do Trabalho definem essas noções como vínculos positivos com o trabalho (satisfação e envolvimento) e com a organização (comprometimento afetivo). O bem-estar no trabalho exige que os profissionais estabeleçam vínculos afetivos positivos com a atividade desempenhada, demonstrando satisfação e engajamento, bem como com a

organização, comprometendo-se com o avanço da organização. Observa-se que profissionais com nível elevado de bem-estar no trabalho demonstram estar satisfeitos com o trabalho, envolvem-se com as tarefas realizadas e expressam compromisso afetivo com a organização em que atuam.

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NO BEM E MAL-ESTAR DOCENTE

No ano de 2020, a pandemia do novo Coronavírus configura-se como um fator adicional para o estresse e o sofrimento dos indivíduos. Neste momento ímpar da história da humanidade, pelo menos no sentido de que a nossa geração tenha vivenciado, uma dificuldade com a questão da saúde referente a pandemia (COVID 19). Uma grande preocupação mundial com a saúde física das pessoas, mais do que justo, um novo vírus que desafia a sociedade a repensar suas práticas cotidianas e a buscar novas formas de relações interpessoais e novos cuidados com a saúde, individual e coletivamente. Exercitar a empatia, a resiliência e o equilíbrio emocional tornam-se cruciais para a sobrevivência nesse cenário complexo e desafiador. Em especial no que trata dos educadores, é preciso que reaprendam a exercer seu ofício, de forma remota, manejando as tecnologias e estabelecendo os vínculos afetivos indispensáveis ao ato de ensinar e aprender, como mencionado anteriormente, mas sem o toque, sem o olho-no-olho.

Um dos fatores mais atingidos pela pandemia é a sociabilidade. O isolamento social desafia a natureza gregária dos seres humanos e pode ter consequências para a saúde mental. Ações e maneiras de driblar essa situação, se antes as orientações educacionais eram menos online e mais ao vivo, atualmente frente às diversidades, estamos nos reinventando, nos reconhecendo e também revivendo uma nova educação.

Os impactos para a saúde e o bem-estar dos docentes são intensos. Além das medidas gerais de higiene e proteção, os professores passam a enfrentar novos desafios: a preparação de aulas nas plataformas digitais, a gravação de vídeos, a utilização de ferramentas tecnológicas, o volume de trabalhos para corrigir, a dificuldade e a reclamação de grande parte dos alunos, as críticas de algumas famílias e o descrédito de considerável parcela da sociedade quanto à qualidade das

aulas remotas, dentre outros elementos. Também o fato de precisar conciliar as atividades profissionais com a convivência familiar e as tarefas domésticas pressionam os educadores a buscar estratégias para manter o equilíbrio e dar conta da demanda de trabalho.

A atuação na Educação Básica e no Ensino Superior transforma-se radicalmente, exigindo a migração para as aulas remotas, com utilização de ferramentas online no formato de aulas síncronas e/ou assíncronas. Conseqüentemente, há impactos na identidade docente e profissional, implicando na perda praticamente total das habituais ferramentas de trabalho que eram centralizadas basicamente no encontro com o aluno na presencialidade dele, nossa e de nossos colegas de profissão, no qual funcionavam como garantias da prática pedagógica. Rapidamente, a realidade muda e é preciso responder a ela de forma competente, rápida e eficaz.

Antes da pandemia, os conhecimentos práticos e/ou domínio das tecnologias digitais eram incipientes como plataformas, aulas online, canais em ambientes virtuais, no qual vinham sendo estudadas nas formações continuadas dos docentes, sendo que para muitos o universo digital era desconhecido, não dominado e também não utilizado maciçamente. Paralelamente, tem-se a preocupação com a vida. O número de mortes é impactante e a forma como ocorrem, sem o tempo para a elaboração do luto, são fatores que ampliam o sofrimento e asseveram as preocupações de toda a sociedade, gerando um clima de incerteza, de dor e de ansiedade na torcida pela descoberta da vacina e pela garantia de que as autoridades serão eficientes na defesa da saúde da população, garantindo o acesso à vacina e às políticas de garantia de trabalho e renda, sem as quais a crise econômica e social trará ainda mais repercussões negativas. Diante do exposto não há como negligenciar os impactos de tal pandemia sobre a saúde e a qualidade de vida dos educadores e também é imprescindível um olhar atento na escola frente as expectativas vislumbrando um ano letivo 2021.

O DIREITO EDUCATIVO E O BEM-ESTAR DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

As reflexões a respeito dos impactos da profissão docente na saúde e na qualidade de vida dos professores, aprofundados pelas circunstâncias da pandemia do coronavírus, reforçam a importância do Direito Educativo ou Educacional na defesa de condições de trabalho saudáveis e propícias à dignidade humana. Gigoski, Quinto e Pacheco (2018) explicam que Di Dio foi o precursor do Direito Educativo ou Educacional, no Brasil, a partir do Curso de Direito Comparado, realizado na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), em 1970. Nesse evento, Di Dio apresentou o trabalho intitulado “O Direito Educacional no Brasil e nos Estados Unidos. Com base em Joaquim (2009), as autoras salientam, ainda, que o 1º. Seminário de Direito Educacional, ocorrido na UNICAMP em 1977, foi um marco para a autonomia e a sistematização desse direito. Segundo Di Dio, apud Joaquim (2009, p. 113):

[...] o mais apropriado seria a expressão direito da educação, direito educacional ou direito educativo. Os puristas optariam por direito educativo, uma vez que o adjetivo educacional soaria a galicismo. De outro lado, no linguajar comum, educativo carrega a conotação de algo que educa, ao passo que educacional seria o direito que trata da educação. Consciente das possíveis objeções, que, segundo ele, podem ser feitas ao termo; usaremos a expressão Direito Educacional, à espera de que o uso e os especialistas consagrem a melhor denominação.

Gigoski (2019) destaca que o Direito Educativo se constitui como um ramo do Direito Público, distinguindo-se do direito à educação, que é um direito humano fundamental relacionado ao direito que o indivíduo possui de participar do processo educacional. Verdera (2014, apud GIGOSKI; QUINTO; PACHECO, 2018) argumenta que o Direito Educativo estuda, essencialmente, a legislação educacional, a sua integração no sistema e sua função considerando o ponto de vista do próprio Direito, e ainda seus princípios norteadores e sua origem doutrinária. Para Varela (2011), o Direito Educativo dedica-se à problemática educacional, por meio:

[...] do estudo das normas jurídicas que regulam uma complexa gama de questões que se prendem, designadamente, com a concepção, a organização, a gestão, o funcionamento e o controle do desempenho das instituições educativas e, em particular, as condições de realização do direito à educação a diversos níveis e num determinado contexto sócio histórico, com o

envolvimento dos diversos agentes, situados dentro e fora do âmbito escolar (VARELA, 2011, p. 9).

Desse modo, o Direito Educativo abrange as relações entre os distintos segmentos que compõem a esfera educacional, dentre os quais professores, alunos, gestores, funcionários técnico-administrativos, especialistas e demais envolvidos no processo de ensinar e aprender. Nas palavras de Peres, apud Joaquim (2009, p. 114), o Direito Educacional é um ramo especial do Direito, compreendendo:

[...] um já alentado conjunto de normas de diferentes hierarquias; diz respeito, bem proximamente, ao Estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou de aprendizagem de particulares e do poder público, pessoas físicas e jurídicas, de entidades públicas e privadas.

Trata-se de um conjunto de normas voltadas à mediação das relações entre os integrantes do processo educacional, integrando diferentes áreas do Direito, tais como Penal, Trabalhista, Tributária, Civil e Direito Constitucional, dada a interdisciplinaridade que caracteriza a área da educação. Joaquim (2009) considera o Direito Educativo como:

[...] conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo ensino -aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento.

Gigoski, Quinto e Pacheco (2018) alertam para a importância da adoção de um conceito amplo e não estanque de Direito Educativo, compreendendo-o como “conjunto de normas que preceitua e regula os ditames referentes à educação, inclusive sobre o direito à educação”. A partir de tais conceituações, cumpre pensar em que sentido o Direito Educativo pode contribuir para a defesa da saúde e do bem-estar dos docentes. Isso porque, consideramos que professores saudáveis e satisfeitos poderão desempenhar suas tarefas com mais afinco e eficiência, cooperando para o êxito do processo de ensinar e de aprender.

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988, assegura o direito à saúde aos cidadãos brasileiros, de forma ampla, responsabilizando juridicamente o Poder Público pela efetivação desse direito. Vasconcellos (2011) ressaltam que a saúde do

trabalhador abrange a totalidade política da dimensão da saúde enquanto direito de todos e dever do Estado de garanti-la e de vigiar para que seja garantida. Segundo os autores, a base político-ideológica e institucional da saúde do trabalhador é a dimensão holística da saúde pública sobre os determinantes sociais, incluindo o trabalho. A vigilância da saúde é a sua dimensão técnica interventora. “O campo da saúde do trabalhador e a sua vigilância da saúde é instrumento da política de intervenção do Estado, e o campo da saúde ocupacional é um dos objetos dessa intervenção” (VASCONCELLOS, 2011, p. 413).

O direito trabalhista é concebido como condição de tutela da força de trabalho, conforme evidenciam Vasconcellos (2011), como é observado no direito trabalhista, consignado na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Em termos conceituais, a saúde do trabalhador enfatiza o protagonismo do trabalhador, visando sua participação como co-formulador da política.

A questão ética permeou o nascimento do campo da saúde do trabalhador, em sua essência, a partir do princípio da não delegação. A hegemonia do saber técnico, considerando o trabalhador como mero objeto das relações sociais de produção, a despeito de que é mais diretamente sobre a saúde do trabalhador que incidem as consequências dos arranjos sociotécnicos dos processos produtivos, evidencia relações autoritárias impermeáveis a uma crítica sobre relações desiguais entre pessoas (VASCONCELLOS, 2011, p. 416).

Os autores elucidam o caráter interventor da saúde do trabalhador, como política de Estado, considerando os trabalhadores como sujeitos coletivos e não mais como coletivos de sujeitos. A introjeção de princípios da saúde do trabalhador no campo da saúde ocupacional coloca o trabalhador no centro da política enquanto agente da transformação. A questão da saúde do trabalhador relaciona-se com os processos produtivos, o meio ambiente e o desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2011). Feitos esses apontamentos, considerando o professor como trabalhador, como profissional da educação, o Direito Educativo torna-se fundamental para pensar no bem-estar docente de forma ampla, contemplando os distintos segmentos da comunidade escolar e a complexidade das relações estabelecidas no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o bem e o mal-estar docente remete à compreensão de que o exercício da docência é complexo e desafiador. Exercer a profissão demanda competências e saberes, bem como o comprometimento com uma educação de qualidade para todos. Nesse interim, a formação inicial e continuada adquire papel preponderante. Isso porque a cultura da profissão docente se fortalece a partir da competência e do comprometimento.

O Direito Educativo tem importantes contribuições para a garantia da saúde e da qualidade de vida dos profissionais da educação. Isso porque, a saúde é considerada como direito fundamental de todo cidadão e as leis trabalhistas buscam assegurar condições saudáveis e dignas aos trabalhadores. Além disso, o Direito Educativo traz marcos relevantes para delimitar as relações entre os distintos segmentos da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários, sociedade em geral), primando por relações de reciprocidade, respeito e reconhecimento mútuo.

Dessa maneira, convém aprofundar os estudos acerca da intrínseca relação entre Direito Educativo e bem-estar docente, buscando respaldo para pensar políticas públicas e estratégias voltadas a assegurar que o ambiente educacional seja um espaço de construção de conhecimentos socialmente significativo, de solidariedade e de respeito. Conseqüentemente, a docência poderá promover o sentimento de pertença, de reconhecimento e de autonomia, não produzindo o adoecimento, mas o almejado bem-estar. Com esses contornos, a relação educativa contempla a corporeidade, a sensibilidade, a cultura, o conhecimento, enfim, as múltiplas dimensões do humano, uma vez que todos os envolvidos educam e são educados para a existência ética e solidária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. GUTIERREZ, Gustavo Luis. MARQUES, Renato. **Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas, de pesquisa.** São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH/USP), 2012.

DALLARI, Sueli Gandolfi. O Direito à Saúde. **Revista de Saúde Pública.** v. 22. n. 1. São Paulo, fev. 1988.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: António Nóvoa (Org.). **Profissão professor**. 2 ed., p. 93-124, Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

FOSSATI, Paulo; GUTHS, Henrique; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Perspectivas para o Bem-estar na Docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, Vol. XIII - Nº 1-2 - p. 271-298, mar./jun. 2013.

GIGOSKI, Iarana de Castro; QUINTO, Jeanice Rufino; PACHECO, Luci Mary Duso. **Direito Educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil**. URI/RIIDE Brasil: Frederico Westphalen, 2018.

GIGOSKI, Iarana de Castro. **Mediação de conflito escolar: cultura de paz e possibilidade do direito educativo**. Dissertação de Mestrado. PPGEduc. URI. Frederico Westphalen, 2019. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-193.pdf>. Acesso em 27 de nov. de 2020.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressado, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M.C.S.; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.7-18, 2000.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Documentos básicos, suplemento da 45ª edição, outubro de 2006. Disponível em espanhol em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf. Último acesso em: 16 jul. 2020.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. **Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 24, n. 2, Brasília abr./jun. 2008.

VARELA, Bartolomeu. **Manual de direito educativo: uma abordagem introdutória, com a aproximação à realidade jurídico-educacional de Cabo Verde**. 2 ed., Praia: Versão digital, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21281734-Manual-de-direito-educativo.html>. Acesso em: 27 de nov de 2020.

VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de. Entre a saúde ocupacional e a saúde do trabalhador: as coisas nos seus lugares. In: VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de; OLIVEIRA, Maria Helena Barros de (Orgs.). **Saúde, Trabalho e Direito: uma trajetória crítica e a crítica de uma trajetória**. Revisão geral de Rosângela Gaze, Celma Alvim e Jairo da Matta. Rio de Janeiro: Educam, 2011. p. 401-422.

A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Book Antiqua, pela Editora URI - Frederico Westph, publicada em formato PDF, em dezembro de 2020.