COLEÇÃO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – VOLUME 3

Práticas educativas, políticas e valores: possibilidades e desafios contemporâneos

ORGANIZADORAS

CAMILA AGUILAR BUSATTA
JAQUELINE MOLL
MARINES AIRES

EDITORA URI FREDERICO WESTPH

PPGEDU

COLEÇÃO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – VOLUME 3

PRÁTICAS EDUCATIVAS, POLÍTICAS E VALORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Coleção de resultados de pesquisa de teses e dissertações do PPGEDU – URI/FW

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
Marcelo Paulo Stracke
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Elisabete Cerutti
Diretor Acadêmico
Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo
Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo Roberto Giollo
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretora Geral
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba
Diretor Acadêmico
Carlos Augusto Fogliarini Lemos
Diretor Administrativo
Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Julio Cesar Wincher Soares
Diretora Acadêmica
Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Renzo Thomas

CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)
Adriana Rotoli (URI/FW)
Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)
Arnaldo Nogaro (URI/FW)
Camila Aguilar Busatta (URI/FW)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)
Cesar Riboli (URI/FW)
Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)
Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)
Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)
Edite Maria Sudbrack (URI/FW)
Eliane Cadoná (URI/FW)
Elisabete Cerutti (URI/FW)
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)
Gelson Pelegrini (URI/FW)
Jaqueline Moll (URI/FW)
Jordana Wruck Timm (URI/FW)
Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)
Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)
Lenir Basso Zanon (UNIJUI)
Leonel Piovezana (Unochapeco)
Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)
Liliana Locatelli (URI/FW)
Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)
Lizandro Carlos Calegari (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luana Teixeira Porto (URI/FW)
Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)
Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)
Marinês Aires (URI/FW)
Mauro José Gaglietti (Uniavan)
Noemi Boer (UFN)
Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)
Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)
Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)
Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)
Sibila Luft (URI/Santiago)
Silvia Regina Canan (URI/FW)
Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Organizadoras
Camila Aguilar Busatta
Jaqueline Moll
Marines Aires

PRÁTICAS EDUCATIVAS, POLÍTICAS E VALORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Frederico Westphalen
2024

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/.

Organizadores: Camila Aguilar Busatta, Jaqueline Moll, Marines Aires
Revisão Linguística: Editora URI – Frederico Westph
Revisão Metodológica: Editora URI – Frederico Westph
Capa/Arte: Samuel Alex Agazzi
Diagramação: Ariele Eidt, Karol de Rosso Strasburger

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as). Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

P925 Práticas educativas, políticas e valores [recurso eletrônico] : possibilidades e desafios contemporâneos / organizadoras Camila Aguilar Busatta, Jaqueline Moll, Marines Aires. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2024.
1 recurso online. 317 p. – (Coleção Produção do Conhecimento ; 3)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-62-0

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Políticas públicas. 4. Saúde. I. Busatta, Camila Aguilar. II. Moll, Jaqueline. III. Aires, Marines.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDITORA URI FREDERICO WESTPH

URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

SEÇÃO I: EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS 8

O INSTRUTOR DO PROERD, O EDUCADOR SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CONTRATO SOCIAL: EDUCAÇÃO E VALORES 9

Nédia Giacomini
Arnaldo Nogaro

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROCURADORES MUNICIPAIS 24

Jan Carlos Novakowski
Silvia Regina Canan

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS (DES) CONTINUIDADES 36

Ariele Souza de Vargas
Silvia Regina Canan

MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR: CULTURA DE PAZ E POSSIBILIDADE DO DIREITO EDUCATIVO 49

Iarana de Castro Gigoski
Luci Mary Duso Pacheco

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E CONSELHOS ESCOLARES: ONDE ESSES CONCEITOS SE (DES) ENCONTRAM – UM ESTUDO A PARTIR DA LEI Nº 7.040/98/SEDUC/MT 68

Wislan Lima Marques
Luci Mary Duso Pacheco

ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA 87

Sandra Maria Mariga Bordini
Luci Mary Duso Pacheco

FERRAMENTA EDUCACIONAL DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA EMPRESAS: UM ESTUDO SOBRE O MÉTODO DIIVE E O SISTEMA PULPO ENQUANTO PROMOTORES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE EMPRESARIAL 109

Lucas da Rocha Jaskulski
Luci Mary Duso Pacheco

O PAPEL DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO NA FORMAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO LEGISLATIVO DE RONDONÓPOLIS – MT 135

Rodenil Gonçalves de Jesus
Daniel Pulcherio Fensterseifer

***TALLER* VERTICAL INTERNACIONAL COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS UNIVERSITÁRIOS 154**

Renato José Dall-Agnol
Lucí dos Santos Bernardi
Cristhian Moreira Brum

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO, EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE QUÍMICA 174

Thiago Roberto Baldissarelli
Eliane Cadoná

SEÇÃO II: EDUCAÇÃO, SAÚDE, ESPORTES 195

BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DE UM CONTEXTO ESPECÍFICO DE ATUAÇÃO 196

Rosa Carine Menezes de Mattos
Jordana Wruck Timm

A MEDICINA NO BRASIL OITOCENTISTA: HISTÓRIA DE UMA ÁREA EM FORMAÇÃO 215

Ângelo Luís Ströher
Jordana Wruck Timm

O JOGO E A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO 228

Alessandra Zanini da Silva Rodrigues
Claudionei Vicente Cassol

AVALIAÇÃO PRÉ-ANESTÉSICA: UMA ABORDAGEM TERAPEUTICA E EDUCACIONAL 246

André Rigo
Eliane Cadoná

EDUCAÇÃO PERMANENTE: UM CAMINHO PARA HUMANIZAÇÃO DA ATENÇÃO EM SAÚDE 263

Jair Antônio Zancan
Silvia Regina Canan

FINITUDE HUMANA E ÉTICA DO CUIDADO: A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MEDICINA E OS CUIDADOS PALIATIVOS 274

Adriana Elisa Wilk
Luci Mari Duso Pacheco

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE DA ÁREA DA SAÚDE: PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 292

Jeferson Polachini Skzypek
Eliane Cadoná

SEÇÃO I

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O INSTRUTOR DO PROERD, O EDUCADOR SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CONTRATO SOCIAL: EDUCAÇÃO E VALORES

***Nédia Giacomini*[1]**
***Arnaldo Nogaro*[2]**

INTRODUÇÃO

As TDICs como ferramentas não são boas nem más, são recursos utilizados pelo ser humano, portanto, a finalidade que lhe damos ou o uso que fazemos vai definir seus atributos e seu valor: promover o bem ou para pôr as pessoas em risco. "Inerentemente elas não são nem malignas nem benéficas, mas podem vir a sê-lo, dependendo de como são usadas" (Rich, 2013, p. 31). As características e particularidades deste texto não permitem que façamos uma longa exposição e com isso argumentemos a respeito dos pontos positivos e negativos das TDICs. Como o objetivo é falar a respeito da importância do trabalho do policial instrutor do Proerd na preventividade e orientação de crianças e jovens, a respeito dos perigos e riscos a que podem estar expostos, a perspectiva do texto será esta.

A pesquisa que deu sustentação aos argumentos aqui transcritos é de natureza teórico-bibliográfica de natureza qualitativa realizada em obras de autores reconhecidos como Rich (2013), Castells (2000), Toffler e Toffler (2012), Sibilia (2015), Palfrey e Gasser (2011), Abreu; Eisenstein; Estefano (2013), dentre outros. A organização do texto contempla a caracterização e filosofia do Proerd; num segundo momento tratamos da emergência e disseminação das TDICs; na terceira seção falamos dos perigos da internet; e, por fim, qual a direção que pode ser dada ao trabalho de orientação e com que objetivos.

[1] Bacharel em Direito. Acadêmica do Mestrado em Educação do PPGEDU-URI. Formadora do PROERD. E-mail: nedia.giacomini@gmail.com
[2] Licenciado em Filosofia. Doutor em Educação- UFRGS. Professor do PPGEDU URI Frederico Westphalen e do Curso de Medicina da URI Erechim. E-mail: narnaldo@uri.com.br.

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 Resistence 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 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.

Verificamos que além de ser um agente de mudança de comportamento o trabalho do policial militar instrutor do Proerd está intrinsicamente 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 cognitiva 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 e 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).

EMERGÊNCIA E DISSEMINAÇÃO DAS TDICS

Castells (2000) chamava a atenção para o movimento que estava ocorrendo há duas décadas e alertava para a repercussão que teria na vida das sociedades, especialmente sob o signo da ideia de rede, de conexão e da crença que as pessoas desenvolviam em decorrência disso.

A ideia de a sociedade organiza-se em forma de rede não é algo novo, o que aparece diferente são as ferramentas tecnológicas (digitais) e a velocidade com que as conexões ocorrem, cobrindo o espaço universal em tempo real. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) fornecem a base material para que outras formas de relacionamento e interação aconteçam, mesmo em espaços distantes, o que antes não era possível. Castell (2000, p. 497) traduz com propriedade este novo cenário ao afirmar que "[...] o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder".

Chegamos ao século 21 com transformações profundas em diferentes faces da vida e no nosso entorno. A ciência, a tecnologia, o conhecimento foram sendo acumulados e aprimorados de tal sorte que estamos em um ciclo sobre o qual não temos grandes certezas, mas sabemos que é inevitável e que produzirá seus efeitos e sobre os quais pagaremos o devido preço se não formos suficientemente inteligentes, precavidos e saibamos utilizar de sabedoria como lembra Bostron (2018), p. 113). "Podemos pensar na sabedoria como a habilidade de entender aproximadamente aquilo que é importante". A era digital sustenta-se sobre tecnologias e informação, o que faz Castells (2000, p. 505) externar que a "[...] informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutural social."

Dependendo do ponto de vista que nos colocamos podemos ver os resultados da produção histórica humana como o fim de uma era que coloca em risco a humanidade ou o começo de uma nova, aonde muitas oportunidades virão. Para Castells (2000, p. 506), é começo de uma nova existência e, sem dúvida, o início de uma nova era, "[...] a era da informação, marcada pela autonomia da cultura vis-à-vis as bases materiais de nossa existência." Num primeiro momento, suas palavras são otimistas e animadoras, geram esperança e crença no porvir, mas a última frase de seu livro sinaliza para algo com que tenhamos de nos preocupar. Segundo ele, "[...] teremos de olhar-nos no espelho da realidade histórica. E talvez não gostemos da imagem refletida" (Castells, 2000, p. 506). É neste ponto

que pretendemos ancorar nossa reflexão a respeito das mídias sociais (internet), seus riscos e perigos para crianças e jovens.

A rede pode representar muitas possibilidades e o acesso a realidades que sem ela sequer poderíamos imaginar, mudar nossa vida para o melhor, resolver problemas sociais, interconectar povos, estender soluções de saúde a populações isoladas, mas há outra face com a qual nos preocupamos e queremos refletir um pouco mais sobre ela na próxima seção.

DEPENDÊNCIA DE INTERNET ENTRE CRIANÇAS E JOVENS

Sibilia (2015, p. 14) refere-se às transformações que culminam com a contemporaneidade como geradoras da era do fim do "homem" como comumente era concebido. Para ela há uma suspeita de que "[...] o corpo humano, em sua antiga configuração biológica, estaria se tornando 'obsoleto'". As tecnologias foram inventadas para serem extensões do nosso corpo, para alargar nossas capacidades, mas as TDICs produzem uma alquimia em nós de outra natureza. E nesta metamorfose é que encontramos a geração de crianças e jovens que, na sua maioria, não tem a noção de como o mundo era antes da emergência das TDICs. Para quem fez ou está fazendo a transição (pré-digitais) do mundo pré-digital para o digital ainda persistem muitos traços de consciência e lembranças das quais podemos falar ou remeter-nos com certo saudosismo. Mas os nativos digitais (ND) sequer conseguem imaginar outra realidade a ponto de serem criados muitos adjetivos para esta forma de via, dentre os quais podemos denominá-los de "hiperconectados" ou como Serres (2013) os denomina de "Polegarzinha", em função da forma como utilizam seus dedos para digitar em aparelhos tecnológicos e por circularem "[...] por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias" (SERRES, 2013, p. 19). Na compreensão de Palfrey e Gasser (2011), eles criaram uma rede 24/7 que mistura o humano com o técnico em um grau que nunca experimentamos antes, e que está transformando os relacionamentos humanos de maneira fundamental.

A respeito do "hiperconectados", Canoura e Balanguer (2014) referem estudos internacionais que demonstram que as crianças e adolescentes estão mais vulneráveis do ponto de vista psicológico, social e familiar e possuem quatro vezes mais chances de ficarem expostos a situações de perigos da internet. Para eles, a vulnerabilidade da vida real desloca-se para o mundo virtual. Os autores (2014) referidos chamam a atenção que há toda uma engenharia por trás das redes de conexão que atraem crianças e jovens por meio da

interatividade, de jogos, que os fazem encontrar "[...] *allí un mundo mágico por fuera de las reglas del mundo adulto*" (Canoura; Balanguer, 2014, p. 20).

A naturalidade com que os ND acessam a internet contagia pais ou responsáveis deixando-os livres de qualquer regra ou controle. Pode-se também concluir que muitos pais ou responsáveis sequer possuem o conhecimento ou o interesse para realizar o acompanhamento e definir regras de uso. Canoura e Balanguer (2014) comparam o mundo virtual com uma selva cheia de tesouros e perigos na qual não estão somente as crianças e jovens, mas adultos de todas as idades, características e com as mais variadas intenções. Não se trata de rechaçar o mundo digital pelas suas características, mas vários pesquisadores (Abreu, 2013; Young, 2011; Luna, 2013) vêm alertando para os riscos e perigos da exposição e acesso sem controle, como reforçam Canoura e Balanguer (2014, p. 29).

> *Como en qualquier otra actividad em la que se cometen excesos, em la concectividad existen riesgos de salud. Puede aparecer sobrepeso, hipertensión, tendinites, perdida de ralciones importantes y de actividades fundamentales, incluídas el studio, el trbajo, el sueño. Todo esto, claro, quando hablamos de excesso, no de uso apropriado.*

A relação das novas gerações com a tecnologia digital não está restrita à sua característica ferramental ou sociológica – na mudança de seus comportamentos – mas, interfere na constituição de sua identidade como lembram Palfrey e Gasser (2011, p. 30-31). Eles alegam que a formação da identidade "[...] entre os Nativos Digitais é diferente da formação da identidade entre as gerações pré-digitais, no sentido de que há mais experimentação e reinvenção de identidades, e diferentes modos de expressão, como o *YouTube* e os *blogs*". (grifo do autor).

O alerta também vem relacionado às informações que os ND colocam nas redes e se expõem sem muito controle. Como possuem o poder de decisão sobre o que, como e a quem vão revelar as informações pessoais, pela ausência dos adultos, nem sempre possuem a consciência ou a maturidade par avaliar os riscos e perigos. Para Palfrey e Gasser (2011, p. 31), os riscos associados à "[...] maneira em que as identidades dos jovens estão sendo formadas e acessadas pelos outros neste ambiente convergente devem ser considerados seriamente – talvez mais seriamente do que a maioria dos pais e dos professores pode agora imaginar."

Palfrey e Gasser (2011, p. 241) demonstram que estudos feitos correlacionam negativamente a exposição a conteúdo violento da mídia e níveis elevados de agressão. "Em outras palavras, se uma criança tem tendências agressivas, ela tem uma maior probabilidade

de se comportar ainda mais agressivamente quando a violência da tela conduz a uma excitação.” A violência também é destacada por Luna (2013) trazendo ao debate estudos realizados que evidenciam que a exposição a imagens e símbolos violentos e à violência gerada na *Web* em forma de assédio, ações de gangues e atividades racistas, sexistas e homofobias podem resultar em vulnerabilidade, angústia e mau desenvolvimento para os jovens, especialmente quando a *Web s*erve como distribuidora principal de imagens e informações para o mundo.

O temor em relação à internet não está recluso à violência. Young *et al*. (2011) falam em dependência de jogos de azar, retenção ao convívio social, compulsividade e sexo virtual, distúrbios do sono, dentre outras. Ocorrências que são identificadas por estudiosos que se tornam objeto de atenção não somente de pais, responsáveis ou professores, mas que está pondo em alerta autoridades de saúde pública.

> A dependência de internet foi identificada como um problema nacional, não apenas nos Estados Unidos, mas também em países como China, Coreia do Sul e Taiwan, fazendo aumentar a intervenção governamental no combate à dependência de internet e ao que se tornou uma séria preocupação de saúde pública. (Young; Abreu, 2011, p. 13-14).

Os estudos feitos revelam a dependência como fato, mas ainda não há maior precisão quanto às causas que geram esta dependência, o que dificulta a intervenção ou prevenção. Por isso acredita-se que processos educativos, intervenções na prevenção sejam importantes. A hipótese é de que fatores etiológicos e situacionais estejam associados. Young, Yue e Liying (2011, p. 25) consideram que um indivíduo apresenta dependência de internet ao satisfazer uma das três seguintes condições:” 1. sentir que é mais fácil se autorrealizar virtualmente que na vida real; 2. Experienciar disforia ou depressão sempre que o acesso à internet for interrompido ou deixar de funcionar; 3. finalmente, tentar esconder dos membros da família o tempo real de uso.” Os mesmos autores (2011) descrevem as características dos dependentes da internet: pessoas que se sentem pouco hábeis socialmente e daí conseguem se expressar mais livremente; têm dificuldades de formar relacionamentos íntimos e se escondem no ciberespaço; pessoas que possuem baixa autoestimas são atraídas para o potencial interativo anônimo; pessoas que buscam fuga psicológica, procuram a internet para amortecer a dor, dentre outros aspectos.

Ao que tudo indica e pela incidência de muitos estudos, cada vez mais teremos a busca de soluções, mas elas precisam estar alinhavadas com políticas públicas como ocorrem, em

países referidos neste artigo, que já estão tratando da questão com o zelo devido e como preocupação do estado. Se assim pensarmos e agirmos teremos maior probabilidade de êxito.

CONSIDERAÇÕES E DIREÇÃO DAS ORIENTAÇÕES

A dúvida ou inquietação é sobre como vamos agir para frear as situações mais críticas? Poderíamos pensar em normas, leis, mas como afirmam Palfrey e Gasser (2011), a lei raramente é a resposta certa, no entanto, não devemos hesitar em usá-la quando ela pode fazer mais bem do que mal. A dificuldade é que há muitos campos em descoberto no que diz respeito aos aspectos legais e, em muitos casos, situações de dificuldade para identificar os autores de determinados atos.

No que diz respeito a saídas possíveis, Palfrey e Gasser (2011, p. 17) consideram que estamos diante de dois caminhos: "[...] um em que destruímos o que é ótimo na *internet* e na maneira como os jovens a utilizam, e outro em que fazemos escolhas inteligentes e nos encaminhamos para um futuro brilhante em uma era digital". O temor ou medo da exposição ao mundo digital é legítimo em função da carga demasiada de informações e com o impacto de jogos de imagem violentos *online*, reiteram Palfrey e Gasser (2011). Por isso há que se procurar conhecer quais são as ameaças reais e quais são produzidas com outros interesses.

É bem importante compreender que quando falamos de dependência de internet estamos nos referindo ao seu uso compulsivo, ou seja, quando a pessoa não é mais capaz de controlar ou regular o próprio comportamento virtual. Por isso, Abreu, Eisenstein e Estefano (2013) esclarecem que é preciso discutir o que é perigoso e pode causar dano do que é arriscado e do que é "normal". E isso quem tem a responsabilidade são os adultos ou responsáveis pelas crianças e jovens que acessam a rede. Neste sentido o Proerd cumpre uma função relevante de formação do caráter e pode ser um espaço no qual uma pessoa especializada orienta, esclarece dúvidas e dá direção a muitos comportamentos. Este papel pode-se dizer que é formação de consciência crítica e de cidadania, uma vez que uma criança ou jovem esclarecido tem menor probabilidade de ser enganado ou expor-se nas redes sociais.

Rich (2013, p. 32) diz que nossa tarefa como cuidadores, pais e cidadãos do século 21 é compreender as mídias, reconhecer e usar seu imenso potencial para o bem "[...] proteger a nós mesmos e aos outros contra danos e discernir quando eles são a melhor ferramenta para a atividade em questão, desligando-os quando não for esse o caso. "Talvez uma dificuldade que estejamos enfrentando está relacionada a como nós, os pré-digitais, usamos as mídias, e como

os ND utilizam. Se conseguirmos entender isso poderemos encontrar formas de prevenir e orientar crianças e jovens para que as TDICS não tenham impacto negativo na sua saúde, educação e relações.

O PROERD COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO PARA USO DOS TDICS

Através do Proerd (programa educacional de resistência às drogas e a violência) o Policial Militar, ao ministrar as lições previstas no currículo, aborda temas relacionados aos perigos que os alunos podem se expor durante sua vida real ou virtual.

A distância entre esses dois mundos cada vez se diminui, se dilui, aproximando a vivência virtual da real, e o trabalho de orientação quanto à responsabilidade e consequências das escolhas da convivência nesses dois meios de interação com o mundo, faz parte da rotina pedagógica do instrutor do Proerd, através das lições repassadas para os alunos dos 5º e 7º anos.

Muito mais que conceitos sobre violência, *bullying* e drogas o instrutor Proerd traz para o ambiente escolar experiência do seu contexto profissional sobre os riscos que o indivíduo se expõe diariamente, seja ao sair de casa para sua rotina diária ou de utilizar de forma inadequada os TDICS. Ao exemplificar com situações vividas no atendimento de ocorrências policiais, cria-se uma forma de alertar os nativos digitais dos perigos que estão expostos, diariamente, na rede ou no mundo real, e esclarece a respeito dos cuidados e precauções que devem ser observadas para que essa convivência e uso sejam realizados de forma saudável.

O objetivo do Proerd, programa desenvolvido pelas policiais em mais de 60 países, é de auxiliar os alunos a identificarem pressões que podem sofrer de outras pessoas, de forma direta ou indireta, para que façam uso de substâncias lícitas ou ilícitas ou de se engajarem em ações violentas como forma de resolver problemas ou manifestar suas decepções (CMP, 2013) e com este propósito o instrutor, trabalhando com vivências diárias dos estudantes, incluindo nesta análise as relações mantidas nas redes sociais, demonstra formas de identificar pessoas de má fé que utilizam, inclusive, do anonimato digital para cometer crimes contra crianças e adolescentes usuários dos sistemas e adverte quanto a necessidade do estudante de se expor a essas situações de riscos.

Continuando na análise, o policial militar, através do “Modelo de Tomada de Decisão PROERD”, após utilizar quatro etapas de avaliação do problema, direciona as crianças e adolescentes para refletirem sobre o problema ou questão em debate para que decidam de forma segura e responsável sobre a melhor escolha a ser tomada (CMP, 2013), pois “A visão do Proerd é que os jovens que refletem sobre as diversas situações são capazes de fazer melhores escolhas, de forma não impulsiva, e de comunicar e relacionar-se melhor com as pessoas” (CMP, 2013, p. 4) construindo caminhos para um pensamento refletivo sobre o problema para que a ação não seja impulsiva ou realizada por influência de terceiras pessoas.

Com este propósito, o currículo do programa desenvolvido durante os dez encontros pelo Policial Militar não se limita ao estudo único da questão de prevenção de uso de drogas, mas “[...] 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), trazendo para o debate em sala de aula questões da vivência e inquietações diárias da vida dos estudantes, incluindo os perigos do uso indevido das redes mundial de computadores quanto a questão de segurança pessoal, da preservação da intimidade e questões de *cyberbullying*, assunto recorrente durante as aulas devido sua contemporaneidade e pertinência.

Integrado às práticas pedagógicas e seguindo a metodologia proposta o Policial Militar induz a reflexão do ND sobre a convivência e reflexões das suas escolhas na vida virtual e real para que tenha habilidade e discernimento para tomada de decisões seguras e responsáveis e assim não prejudique sua saúde e segurança da família e das pessoas com que se relaciona, como também consiga discernir que a dependência, tanto de substâncias lícitas ou ilícitas como da compulsão de estar conectado a rede de computadores, pode interferir de forma danosa na saúde, desenvolvimento físico, social e futuro do usuário.

Através do conteúdo programático do Proerd os estudantes são conduzidos à reflexão crítica sobre seu papel e contribuição para a construção de um mundo possível, com respeito aos valores e dignidade humana e a necessidade de uma postura cidadã nas relações interpessoais e sociais, seja no convívio físico ou virtual, uma vez que a interação e integração entre esses dois mundos se faz cada vez mais presente na vida de todos, e como tal pode contribuir para o desenvolvimento do ND nas suas relações de aprendizados e social, desde que a utilização se dê de forma saudável e responsável, como ocorre no dia a dia do mundo além das telas dos computadores e *smartfones*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente falar em uso de tecnologia nas relações diárias perpassa a ideia de futuro e centraliza a ideia de necessidade para acompanhar as rotinas diárias: aprendizado, socialização, lazer e trabalho.

Para os ND as TDICs fazem parte das várias fases do seu desenvolvimento, desde o celular alcançado pelos pais pela primeira vez para assistir ao filme infantil, que antes era visto apenas na televisão, como ferramenta auxiliar no processo de alfabetização e para a realização de atividades sociais e recreativas a partir de então.

Como visto, Castells (2000) chamou a atenção para esse movimento e alertou quanto à repercussão do surgimento de formas de relacionamento e interação em espaços diferentes, nessa hiper conexão às TDICs. Estas trazem consigo o acesso às novas realidades a exposição de problemas pessoais, sociais, dependência quanto o uso das redes e a exposição de crianças e adolescentes do ponto de vista psicológico, social, familiar a imagens e símbolos violentos, assédios na Web e ações de diversos tipos de criminosos, além da possibilidade de dependência de jogos de azar, influência no convívio social, compulsividade e acesso facilitado ao sexo virtual, vulnerabilidades e perigos ligados ao uso indevido das TDICs.

Diante deste contexto de exposição torna-se imprescindível a reflexão sobre alternativas viáveis para que os usuários das redes, principalmente crianças e adolescentes, façam o uso das TDICs de forma consciente, reconhecendo as ameaças e vulnerabilidades trazidas junto com todos os benefícios e comodidades, já que as TDICs não são totalmente boas ou más e essa definição se dará pela forma como serão usadas pelos ND.

Para isso, pais e responsáveis e professores, pela rotina do ND, devem aproveitar a oportunidade de convívio e formação para refletir com as crianças e adolescentes sobre os perigos e problemas trazidos pela internet, se usada de forma indevida. A atividade preventiva e de orientação realizada pelo instrutor do Proerd, durante as aulas, de forma didática, trata e adverte sobre esses perigos pela perspectiva da sua experiência profissional. Soma-se ao seu depoimento o conteúdo programático das lições estudadas, possibilitando um aprendizado enriquecedor ao ND sobre essas questões que o tornam vulnerável em “um clique” ao usar indevidamente as TDICs. Insiste-se na necessidade dos cuidados que devem ser adotados para que o uso das tecnologias seja feito de forma responsável e seguro: premissa repassada e reforçada a cada lição do Proerd para que o estudante, faça suas escolhas ao longo da vida, de forma consciente, na construção de uma postura cidadã consigo e com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. N. de; EISENSTEIN, E.; ESTEFANON, S. G. B. (Orgs.) **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BOSTRON, N. **Superinteligência**: caminhos, perigos e estratégias para um novo mundo. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.

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://shre.ink/DSJD.pdf Acesso em: 21 nov. 2020.

CANOURA, C.; BALANGUER, R. **Hiperconectados.** Guía para la educación de nativos digitales. El impacto de las tecnologias em las mentes de niños y adolescentes. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: comunicação, sociedade e cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHALOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CMP **- COLETÂNEA DE MANUAIS PROERD** 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

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.

LUNA, C. Uma *Web* perturbada pela violência. *In:* ABREU, C. N. de; EISENSTEIN, E.; ESTEFANON, S. G. B. (Orgs.) **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 60-71.

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://shre.ink/DSJg Acesso em: 24 nov 2020.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: enfrentando a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Penso, 2011.

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.

RICH, M. As mídias e seus efeitos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes: reestruturando a questão da era digital; *In*: ABREU, C. N. de; EISENSTEIN, E.; ESTEFANON, S. G. B. (Orgs.) **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 31-46.

SERRES, M**. Polegarzinha**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico**: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

TOFFLER, A.; TOFFLER, H. **O futuro do capitalismo**: a economia do conhecimento e o significado da riqueza no século XXI. São Paulo: Saraiva, 2012.

YOUNG, K. S.; YUE, X. D.; LIYING. Estimativas de prevalência e modelos etiológicos da dependência de internet. *In*: YOUNG, K. *et al.* (Org.) **Dependência de internet**: manual e guia de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 19-35.

YOUNG, S. K. ABREU, C. N. de. Introdução. YOUNG, K. *et al.* (Org.) **Dependência de internet**: manual e guia de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-16.

YOUNG, K. *et al.* (Org.) **Dependência de internet**: manual e guia de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROCURADORES MUNICIPAIS

Jan Carlos Novakowski[3]
Silvia Regina Canan[4]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pierre Bourdieu foi um filósofo e sociólogo francês que viveu entre os anos de 1930 e 2002. Suas teorias e seu modo de pensar "conversam" com as premissas de Max Weber e, no que se refere ao conceito de classe, aos estudos de Karl Marx.

Dentre seus diversos estudos, Bourdieu retrata a forma de como as pessoas acabam por incorporar a estrutura social em que convivem, refletindo seus costumes e os reproduzindo com a passar das gerações. Para o autor, tal estrutura social os condiciona a proceder de determinado modo, o que é denominado pelo sociólogo como *habitus*, sendo definido como:

> Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1994, p. 15).

Em suma, o *habitus* pode ser interpretado com um *modus operandi* do indivíduo, o qual segue inconscientemente sua direção sem questionar seu agir (BOURDIEU, 1994, p. 14). Portanto, o *habitus* pode confirmar e orientar a ação do agente como produto das relações sociais do mesmo, tendente a assegurar a reprodução destas mesmas práticas:

> Cada agente, quer saiba ou não, quer queria ou não, é produtor e reprodutor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações

[3] Possui graduação em Direito, Pós-Graduação em nível de Especialização em Direito Tributário e também duas especializações em Direito Processual Civil, bem como Pós-Graduação em nível de aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior e Teoria Geral e Princípios do Direito Administrativo. É Mestre em Educação – URI, Campus Frederico Westphalen/RS.

[4] Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, Membro do GIEPES –Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, Pesquisadora e Líder do NEPPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, Membro do GT CLACSO – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais.

> encerram, pois, uma ‘intenção objetiva’, como dirá a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU, 1994, p. 15).

Já no que se refere ao campo educacional, Bourdieu critica o sistema educativo quando prega a ideia de que a escola, ao invés de servir como meio de favorecimento de mobilidade social (mudança de classe social, seja por evolução econômica, cultural ou social), potencializa as diferenças e enaltece ou menospreza o aluno conforme sua origem e seu capital cultural.

Bourdieu traz, em diversas de suas obras, três modalidades de “capital”, os quais servem para classificar as pessoas em determinadas categorias sociais, a saber:

- *Capital econômico*: indica a situação social do individuo proporcionalmente às suas posses, bens e dinheiro;
- *Capital social*: corresponde ao meio em que o sujeito está envolvido, sua rede de contados, influência e apoio de outros indivíduos; e
- *Capital cultural*: corresponde às vantagens adquiridas pelo sujeito desde sua infância até sua evolução em sociedade, considerando determinadas habilidades que lhe são transferidas pela família, pela escola ou mesmo que lhes são disponibilizadas em razão de sua situação financeira, permitindo-lhe maior alcance cultural. O capital cultural é, portanto, o produto/resultado do *habitus.*

Portanto, quanto maior a quantidade de capitais, melhor o *status* social da pessoa. Este último (capital cultural) é o que mais interessa ao estudo em epígrafe.

A relação de poder e dominação sempre esteve presente em determinada estrutura social, sendo necessário interpretar a dimensão da luta entre os diversos grupos sociais, em especial para legitimar determinadas práticas culturais e sociais para justificar determinada cultura dominante (ALMEIDA, 2007, p. 47).

Quase que concomitantemente aos estudos de Bourdieu, outro filósofo e teórico social chamado Michel Foucault (FOUCAULT, 2008, p. 222-236) manifestou em seus estudos que o conhecimento indicado nos escritos é resultante das relações sociais e de políticas públicas educacionais, de modo que a história e práticas do sujeito soam determinantes para interpretar sua evolução educacional. Assim, o conhecimento (ou saber) não se mostra como fruto de vários saberes técnicos, mas sim como resultado de práticas de disciplina que se perpetuam durante a vivência do sujeito, mesmo que apenas em determinado período de sua vida, de tal modo que o conhecimento resulta em empoderamento do indivíduo: “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1999, p.31).”

Com o objetivo de explicar a relação de dominação entre sujeitos, Bourdieu, em seus estudos sobre dominação de um grupo social sobre outro, analisando o simbolismo e os valores tácitos agregados a cada cultura, como visto acima, trouxe à tona sua teoria sobre o capital cultural. Em aprofundamento ao mencionado anteriormente, o sociólogo defende que a origem social e cultural reflete diretamente no desempenho educacional do indivíduo, de modo que dependendo de sua origem, terá mais ou menos oportunidades em razão do nível de seu aprendizado, considerando, destarte, seu capital cultural. No entender de Bourdieu, o capital cultural corresponde ao "conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima" (BOURDIEU, 2007, p. 46). Para o autor a transmissão de capital cultural, em regra, "ocorre de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta" (BOURDIEU, 2007, p. 46). No entanto, o capital cultural é adquirido apenas se as ações correlatas integrarem o cotidiano do indivíduo; se há habitualidade (*habitus*). Dentre as formas, o capital cultural pode existir nos seguintes estados: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*.

No entanto, apesar de tais apresentações teóricas, importante refletir: Especificamente, sob quais modalidades se mostra o capital cultural? Qual delas se mostra preponderante no mundo moderno? Há correlação entre o capital cultural, a mobilidade social e a motivação à qualificação educacional?

Importante mencionar que neste estudo o capital cultural terá um enfoque escolar, de tal modo que serão considerados os reflexos no estudo educacional dos sujeitos, não menosprezando ou mesmo desconsiderando as outras dimensões dadas ao capital cultural.

O CAPITAL CULTURAL

Para melhor esclarecer o disposto na parte introdutória, esmiuçando a teoria de Bourdieu, necessário mencionar que o capital cultural **incorporado** é aquele que se caracteriza pelo aprendizado adquirido por proximidade, onde o sujeito adere ao conhecimento, aos gostos e à cultura escolar dos familiares e das pessoas que lhe são próximas. É demorado e é realizado pessoalmente pelo agente.

Bonamino, Cazelli, Alves e Franco (2010) assim definem o capital cultural incorporado:

> O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do background familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar

> dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

Esta forma de capital cultural é incorporada ao ser ao longo do tempo, e depende de investimento e dedicação tanto por parte do sujeito ativo quanto do sujeito passivo desta relação. Para Bourdieu (2007, pg. 74/75), "o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um '*habitus*'". Assim, não se pode transmitir por doação ou transmissão hereditária, ou mesmo por compra ou troca, mas sim de maneira dissimulada e inconsciente, tornando parte do perfil e das intenções do ser, facilitando a aquisição de conhecimento através de outras modalidades, especialmente do objetivado (BOURDIEU, 2007, pg. 75).

Sobre a influência do capital cultural incorporado na vida de uma pessoa, especialmente naqueles que tiveram que trabalhar durante seus estudos, Bourdieu assim se posiciona:

> Com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível indicando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo, e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado. Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado individuo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 2007, pg. 76).

Já o capital na forma **objetivada** pode ser entendido como aquele que existe em face dos bens culturais disponíveis ao indivíduo tais como livros, pinturas, música, teatro e outros. Portanto, "para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo" (BONAMINO; CAZELLI; ALVES; FRANCO, 2010). No entanto, de nada adianta ter acesso aos bens ou instrumentos se o sujeito não possuir os códigos para decifrá-los, o que só se adquire através do capital cultural incorporado (ou a posterior, do institucionalizado).

A simples posse ou propriedade de bens culturais não implica em saber usa-los ou usufruir os mesmos de maneira adequada, pois "o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital" (BOURDIEU, 2007, pg.

77). Desta sorte, quem é privado do capital cultural incorporado, terá dificuldade de usufruir do capital cultural objetivado, caso estiver à sua disposição. Bourdieu assim esclarece a situação:

> Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utiliza-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (BOURDIEU, 2007, pg. 77).

Por fim, o capital cultural **institucionalizado** (ora cognominado de capital escolar) é aquele desenvolvido somente através da escola, mediante acumulação de títulos, voltado quase que exclusivamente para o retorno que o diploma trará para o sujeito. O mercado de trabalho, por vezes, é influenciador sobre qual curso a pessoa irá realizar para ter um melhor retorno financeiro. Assim, o título escolar, em tese, medirá o sucesso ou insucesso profissional do sujeito, de tal modo que acaba se tornando menos valorizado em face da facilidade de sua aquisição, bem como o inverso (BONAMINO; CAZELLI; ALVES; FRANCO, 2010). Em resumo, "o capital cultural é adquirido pelo contato com pessoas especializadas, mais cultas que transmitem o capital incorporado; o capital cultural objetivado se realiza por todos os eventos realizados dentro e fora [...] e o institucionalizado através da escolaridade" (SENNA, 2015).

Não se pode, contudo, analisar o capital cultural institucionalizado sem lhe ofertar uma visão crítica:

> A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modelos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que lhe confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2007, pg. 78).

Para o referido sociólogo, é possível destacar uma das conclusões mais importantes deste artigo: o simples fato de um sujeito portar um diploma não garante que o mesmo seja provido de capital cultural, muito menos que tem potencial para adquirir ou prosseguir em sua carreira educacional ante a obtenção do referido diploma. Assim sendo, outros fatores se mostram influenciadores da qualificação profissional das pessoas, sejam aqueles oriundos de seu lar e seu contexto social (capital cultural prévio e posterior à aquisição do título) ou

mesmo aqueles resultantes do próprio ambiente de trabalho e da atividade-fim (aumento de salário, ou mesmo melhor condição de vida em face das ofertas do mercado).

Bourdieu (2007, pg. 76), referindo-se aos modos incorporado e objetivado, entende que a acumulação inicial do capital cultural "só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural". Já a aquisição de capital cultural (institucionalizado) ocorre durante ou após a diplomação ofertada por instituições educacionais. Não há que se desconsiderar, contudo, a analogia feita acima sobre o capital cultural incorporado quando a "família" é a própria empresa e seu complexo de funcionários, fazendo com que o trabalhador se adapte ao meio em que labora para que, após, possa produzir um melhor resultado.

Ana Senna (2015) entende que o capital cultural no estado institucionalizado, também reconhecido como capital escolar é responsável pela autonomia do sujeito em virtude de sua construção social:

> E é na particularidade do estado institucionalizado, com a trajetória escolar, títulos e a possibilidade de acesso às mais diversas informações e leitura do mundo, que essas práticas possibilitam ao ator social uma autonomia aparente, já que não existe autonomia individual mas uma construção social do individuo. O "capital cultural" se converte numa moeda de respeito e possibilidade.

Portanto, não merece ser olvidado o viés da mobilidade social, objetivo da aquisição de capital cultural por parte do sujeito, tendo como foco utilizar seu conhecimento para fins de enriquecimento pessoal (capital econômico) e elevação de classe social (capital social).

O próprio Bourdieu (2007, pg. 79) entende que o capital cultural institucionalizado pode ser um catalizador para o capital econômico do sujeito, de tal modo que o investimento em ensino escolar só é medido à proporção do retorno econômico de que o mesmo resulta, chegando a responder, mesmo que de forma implícita, a uma das indagações deste escrito:

> Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, *de facto*, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). **As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da exploração escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pela transformação da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital** (BOURDIEU, 2007, pg. 79). (grifou-se)

É possível observar, pois, que aquele que possui recursos (capital econômico) só investirá em qualificação educacional se houver rentabilidade financeira satisfatória e,

inversamente, o detentor de capital cultural institucionalizado só se aperfeiçoará na conversão de seu intelecto técnico para capital cultural se houver reflexo financeiro positivo em seu capital econômico. O capitalismo e o consumismo desenfreado vigentes no mundo moderno também podem se mostrar como fatores determinantes a esta premissa.

O CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO (OU CAPITAL ESCOLAR) E A SUA INFLUÊNCIA NA CARREIRA E NA EDUCAÇÃO CONTINUADA – PERSPECTIVA BOURDIANA

Pierre Bourdieu, no seu livro "Escritos Sobre Educação", faz uma análise extremamente aprofundada da influência dos capitais (social, econômico e cultural) na valorização profissional do graduado, bem como o valor que seu diploma tem para o mercado de trabalho em relação ao capital agregado ao agente. Sobre esta perspectiva é que se mostra necessária a análise da influência exercida especificamente pelo capital cultural institucionalizado (ou capital escolar) na educação continuada dos trabalhadores.

A escolha de um curso superior nada mais é do que uma estratégia utilizada pelo indivíduo na busca de melhor condição social, econômica ou mesmo cultural (mobilidade social) e geralmente refletem uma afinidade com seu hábito educacional, ou seja, com a influência intelectual recebida acerca de sua área de interesse. Identifica-se, pois, uma afinidade prévia entre o curso e o discente:

> Se cada um dos momentos da série de ações ordenadas e orientadas que constituem as estratégias objetivas pode parecer determinado pela antecipação do futuro e, em particular, suas próprias consequências (o que justifica o emprego do conceito de estratégia), é porque as práticas que o *habitus* engendra e que são comandadas pelas condições passadas da reprodução de seu princípio gerador já estão previamente adaptadas às condições objetivas todas às vezes em que as condições nas quais o *habitus* funciona tenham permanecido idênticas (ou semelhantes) às condições nas quais ele se constituiu (BOURDIEU, 2007, p. 84).

Por vezes, a estratégia utilizada não indica a afinidade entre o sujeito e o curso que pretende colar grau, tendo como única e exclusiva finalidade o investimento em determinado curso mediante retribuição pecuniária (foco no capital econômico). Assim, o ensino superior se caracteriza como mero "degrau" na escalada educacional que gerará lucro ao estudante. Tem-se, pois, uma estratégia puramente econômica, onde a evolução intelectual somente ocorrerá mediante a probabilidade de retribuição financeira:

> As aspirações efetivas, capazes de orientar realmente as práticas, por serem dotadas de uma probabilidade razoável de serem seguidas de efeito, não tem nada em comum com as aspirações sonhadas, desejos, [...] ou com simples projetos, projeções conscientes e explicitas de possíveis que, igualmente, venham a acontecer ou não e expressamente constituídas como fins da ação destinada a faze-lo advir. (BOURDIEU, 2007, p. 89)

Pela observação supra é possível identificar que a elevação de qualificação educacional, mesmo que o agente tenha desejo de intelecto e de evolução individual, esperando reconhecimento de seu superior para ascender em sua carreira, provavelmente será efetivada (ele só irá galgar graus educacionais superiores) caso a remuneração seja uma consequência de sua elevação educacional. Ou seja, **não haverá investimento econômico em educação sem retribuição econômica da educação**, podendo se mostrar presente mesmo àqueles providos do *habitus* cultural oriundo do capital incorporado. Retomando considerações sobre o *habitus*, Bourdieu (2007, p. 91) o classifica como "racional", visto que utilizado especificamente com o intuito de "tirar proveito econômico" de determinada situação, *verbis*:

> [...] o *habitus* racional que é condição de uma prática econômica imediata e perfeitamente adaptada é o produto de uma condição econômica particular, aquela que é definida pela posse do capital econômico e cultural necessário para perceber efetivamente as "ocasiões potenciais" formalmente oferecidas a todos, mas realmente acessíveis unicamente aos detentores dos instrumentos necessários à sua apropriação.

Relembra-se, pois, que este comportamento não é intrínseco ao indivíduo, mas sim produto de um *modus operandi* coletivo, que identifica o sujeito; é um costume de sua classe social ou de seu seio familiar. Caracteriza-se, pois, como o *ethos* (caráter, identidade moral) da sua classe, como bem pontua Bourdieu (2007, p. 98):

> Enquanto necessidade feita virtude, o *ethos* de classe é a propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivo em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances (ou as posições atuais e potenciais na estrutura da distribuição do capital econômico e cultural).

Portanto, um cidadão desprovido de capital cultural incorporado, que busca intelecto no curso superior com o único intuito de produzir capital econômico (riqueza) com seu conhecimento (por simples estratégia econômica), igualmente somente galgará outros níveis educacionais (pós-graduação) mediante retribuição econômica. Tais pessoas veem o lucro como um fim em si mesmo, e não como uma consequência resultante da sua elevação intelectual.

Este comportamento é efeito da mobilidade social, onde um indivíduo de classe social inferior se utiliza de seu capital escolar para mudar de classe e ir para outra de nível mais elevado, amparado na obtenção de riquezas (capital econômico) obtidas em face da utilização e melhoramento de seu capital escolar/institucionalizado (graduação, pós-graduação, mestrado, etc.).

Por estas circunstâncias se mostra tão comum empregados reivindicarem majoração de remuneração, atualização salarial e benefícios antes de investirem em sua carreira, como forma de motivação econômica à evolução, quando ao invés, poderiam reivindicar uma carreira promissora como forma de reconhecimento pela sua dedicação.

Não é forçoso afirmar que o mercado privado tem influenciado e exigido muito mais qualificação profissional do que propriamente desejo do sujeito por intelecto, visto que há uma perspectiva de melhor remuneração quando se investe em educação continuada.

Partindo-se dessa inferência, Bourdieu (2007, p. 119) identificou que o investimento escolar (investimento econômico no custo da educação) é realizado pelo agente proporcionalmente ao lucro/retorno que tal investimento lhe proporcionar, independentemente de qual modalidade de capital cultural lhe for afeta:

> Para tornar perceptível a necessidade de pensar como tal o sistema das estratégias de reprodução, não há, com toda a certeza, melhor exemplo do que o do investimento educativo, voltado a ser objeto de apreensões parciais e abstratas pela divisão do trabalho entre as disciplinas. Os economistas têm o mérito aparente de formular explicitamente a questão da relação de sua evolução no tempo – entre as **taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico**. Mas, além do fato de que sua medida de rendimento do investimento escolar não leva em conta senão **os investimentos e os lucros monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, como os gastos acarretados pelos estudos e o equivalente em dinheiro do tempo consagrado ao estudo** [...]. (grifou-se)

O referido sociólogo constatou que as potencialidades individuais de cada sujeito, empiricamente chamadas de “dom” ou “aptidão” são objeto da transmissão familiar de capital cultural, e para que tais atributos resultem na carreira profissional, não passam de investimento em tempo e capital cultural institucionalizado com o intuito de lucro:

> [...] ao omitir de remanejar as estratégias de investimento escolar para o âmbito das estratégias educativas e do sistema das estratégias de reprodução, condenam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais bem oculto e socialmente mais importante dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural: as interrogações ingênuas sobre a relação entre a “aptidão” (*abillity*) para os estudos e o investimento nos estudos dão testemunho da ignorância de que “a aptidão” ou o “dom” é também produto de um investimento em tempo e em capital cultural. É compreensível que, em se tratando de avaliar os lucros do investimento escolar, não se vá além da consideração das rendas monetárias individuais senão

> para indagar – numa lógica tipicamente funcionalista – sobre a realidade das despesas com educação para a "sociedade" em seu conjunto (*social rate of return*) ou sobre a contribuição que a educação traz à "produtividade nacional" (*the social gain of education as meansured by its effects on national productivity*) (BOURDIEU, 2007, p. 119).

Raros são os indivíduos que investem em intelecto apenas com o intuito de promover o bem comum, sendo, inversamente, comum e lógico que a evolução intelectual tenha como objetivo a realização econômica; alguns, por outro lado, tem como objetivo aperfeiçoamento profissional ou mesmo filosófico. Bourdieu (2007, p. 220) justifica que é o capital cultural de cada indivíduo que o define enquanto profissional e investidor de sua própria carreira educacional sem se afastar do economismo provocado pela diplomação influenciada pela cultura familiar:

> Essa definição das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social ao sancionar a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do "capital humano" que, não obstante suas conotações humanísticas, não escapa ao economismo e ignora, entre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, mas também, herdado, que pode ser posto a seu serviço.

Portanto, "o 'interesse' que uma pessoa ou uma classe de sujeitos dedica aos 'estudos' depende de seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para o êxito social" (BOURDIEU, 2007, p. 125). Assim, é possível que não haja investimento em sua educação continuada por entenderem que não são bem sucedidos em seu ofício ou, ainda, que mesmo bem sucedidos não alcançariam outros níveis sociais através da qualificação profissional, acabando por estagnarem-se intelectualmente.

Imperioso mencionar, por oportuno, que filhos de burgueses de classe média com maior riqueza de capital cultural tendem a ter maior investimento familiar nos estudos do que as famílias de classes mais elevadas, que dispõem de outros meios para obter sucesso profissional, conforme explica Bourdieu:

> [...]; as frações das classes médias mais ricas em capital cultural (e.g. professores primários) têm uma propensão a investir no mercado escolar (isto é, uma boa-vontade cultural como espírito empresarial escolar) incomparavelmente mais forte que as frações dominantes da classe dominante, embora estas não sejam menos ricas em capital cultural. (BOURDIEU, 2007, p. 122)

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, no livro “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”, obra esta que traz uma pesquisa sociológica, particularmente no campo da sociologia da educação, afirmam a dificuldade de acesso ao ensino universitário por pessoas de baixa renda e conforme as profissões de seus genitores:

> Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas no ensino superior sendo ao mesmo tempo ao menos representadas na população ativa. Um cálculo aproximado das chances de acesso à universidade segundo a profissão do pai indica que em cem elas são inferiores a um para os filhos de assalariados agrícolas, quase setenta para filhos de industriais e mais de oitenta para os filhos de membros das profissões liberais. [...] (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 16).

No transcorrer da obra, Bourdieu e Passeron indicam as tendências educacionais dos indivíduos de acordo com suas classes sociais, a influência do capital cultural familiar, do capital social e outras variáveis sociológicas. Por estas razões e com base nas fundamentações ora justificadas e nas conclusões então apresentadas, é que se pode atestar que o capital cultural é fator determinante e influenciante na carreira funcional e educacional dos sujeitos, merecendo melhor compreensão acerca das motivações e objetivos dos mesmos em virtude de seu capital cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capital cultural se mostrou importante motivador à educação continuada especialmente em razão da formação do mesmo nos sujeitos. O incentivo ao estudo e à graduação demonstra a presença de um *habitus*, seja ele próprio ou racional, fomentando o indivíduo à promoção da educação continuada, forçando o sujeito, mesmo de maneira involuntária, a buscar mais conhecimentos e procurar realizar com maior qualidade seus afazeres, refletindo em uma execução eficaz e eficiente de suas tarefas.

Considerando as premissas apresentadas por Pierre Bourdieu e de outros autores que as aderiram, foi possível constatar que o investimento no capital escolar se dá, basicamente, com o objetivo principal de ascensão da classe social para outra superior, trazendo, mesmo que de forma implícita, o interesse econômico e na mobilidade social para a manutenção da educação continuada, refletindo num *habitus* racional e, por consequência, em uma opção de curso que fosse mais útil ou satisfatória aos seus anseios do que, necessariamente, a si mesmo.

O interesse na qualificação educacional, apesar de "mascarado" pela afinidade da área de escolha, é preponderantemente econômico e com o fito de alterar (para melhor) a condição financeira.

Portanto, foi possível concluir que o sujeito desprovido de capital cultural incorporado, que busca intelecto no curso superior com o único intuito de produzir capital econômico (riqueza) com seu conhecimento (por simples estratégia econômica), somente galgará outros níveis educacionais (pós-graduação) mediante retribuição econômica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? *apud* PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BONAMINO, Alicia, ALVES, Fátima, FRANCO, Creso, CAZELLI, Sibele. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487 a 499, set./dez. 2010. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27515491007>. Acesso em: 11 Jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Anilce Nogueira e Afrânio Catani (Organizadores). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SENNA, Ana. **Capital social e capital cultural na biblioteca comunitária Paulo Coelho das favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo no Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS (DES) CONTINUIDADES

Ariele Souza de Vargas[5]
Silvia Regina Canan[6]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Políticas públicas é como são chamados os projetos criados para melhorar ou modificar algo em determinada sociedade, visando o bem-estar comum da população. Nas políticas públicas para a Educação, as medidas podem assegurar direitos previstos pela constituição, bem como acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos.

Nesse contexto, é possível entender que as políticas públicas não surgem aleatoriamente, são projetos criados a partir de necessidades previamente estabelecidas pela sociedade. Além disso, para sua criação, leva-se em consideração as disputas sociais ou ideológicas que se sobressaem no período histórico/no momento em que são criadas.

Tal temática é de suma importância, posto que as políticas públicas educacionais representam o conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado que visam assegurar o cumprimento do direito à educação, e, direta ou indiretamente, contam com a participação de entes públicos ou privados.

Nesse sentido, faz parte de um conjunto de projetos de estado e de governo e dialoga com vários setores da nossa sociedade. Portanto, será aprofundado o conceito de descontinuidade e a partir de qual autor será tratado, bem como será realizada uma análise do surgimento deste campo, para compreender melhor o nascimento de uma nova política pública, identificando suas permanências, continuidades ou descontinuidades.

Além disso, importa ressaltar que a descontinuidade tratada aqui não caracteriza apenas a exclusão de uma política pública, mas as transformações sofridas ao longo de sua trajetória, as quais marcam uma modificação para cumprir com determinados objetivos. Isso ocorre porque, ao passo que a sociedade se transforma e novas necessidades se configuram, novas demandas e modificações surgem e precisam ser atendidas. Não obstante, as políticas

[5] Doutoranda Bolsista Capes modalidade I no Programa de Pós-graduação da Universidade de Cruz Alta – Unicruz – Mestre em Educação pela URI.
[6] Doutora em Educação – Professora do PPGEDU/URI.

públicas vão sendo remodeladas; o que não é ruim, pois, do contrário, estariam estagnadas e sem valor significativo para a sociedade atual.

Destarte, torna-se importante analisar o conceito de política pública sob o viés das descontinuidades, tendo em vista que propõe dialogar sobre um termo que é interdisciplinar e que está presente entre os vários setores da sociedade. Ainda que seu conceito possa parecer óbvio, ressalta-se que o óbvio precisa ser reiterado porque acaba sendo esquecido, conforme salienta Saviani (2011, p.15). Por isso, conhecer as concepções que envolvem o termo é imperial para compreender como se relacionam ou se contrapõem no momento de sua elaboração.

Nesse sentido, compreender se as políticas públicas educacionais no Brasil passam por mudanças, seja pela forma como se modificam e surgem novas demandas sociais, seja pelas mudanças políticas e forma de governança, torna-se válido ao passo em que a sociedade se transforma e as políticas públicas são reformuladas/modificadas e/ou, muitas vezes, simplesmente excluídas - ainda que fazendo parte do cotidiano de sujeitos em comum.

Destarte, estudar as políticas públicas para Educação Superior e suas descontinuidades requer uma análise crítica sobre a questão, sendo assim, "compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do estado como um todo e as contradições do momento histórico em questão" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Desde sua criação, a Educação brasileira tem passado por modificações, inclusões, vetos, criação de novos projetos, bem como de novas políticas públicas que visam atender as necessidades do direito à educação previsto em lei.

Assim, essas modificações e interferências estatais são estudadas neste trabalho por um viés crítico, posto que dizem respeito às descontinuidades das políticas educacionais. Não obstante, esta pesquisa se define, também, pelos contextos históricos do trabalho em questão e pela necessidade de compreender para quem são as políticas públicas, se são para os sujeitos ou para o próprio Estado, e a quem ou ao que o Estado se submete para realizar essas manobras.

Como afirma Gadotti (1984, p. 144), "a cada modelo de estado também corresponde uma proposta de educação, uma vez que todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem que se deseja formar", ou seja, a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade.

Esse artigo é resultado de uma dissertação de mestrado onde buscou-se analisar as modificações das leis em quatro políticas públicas da Educação Superior, o Enem, o Sisu, o Prouni e o Fies. Não obstante, a importância e a justificativa para a deste trabalho residem na percepção de que as políticas públicas fazem parte do dia a dia das pessoas, ainda que muitas não tenham consciência disso. É algo que afeta sua vida diretamente. Sem embargo, o estudo de políticas públicas que foram criadas e que existem até os dias atuais permite uma análise do poder de interferência dos sujeitos na história como atores históricos e sociais dos projetos que estão em disputa por parte dos grupos sociais e seus interesses.

AS DESCONTINUIDADES

As descontinuidades para este texto, têm como base as observações de Dermeval Saviani (2008). O autor, ao tratar dos limites e perspectivas da política educacional brasileira, identifica a intermitência das políticas como uma falta de linearidade, ou seja, as modificações ocorridas nas políticas públicas, ao longo do tempo, muitas vezes são pequenas alterações na lei, mas, que permitem profundas e significativas mudanças na execução das mesmas.

Com relação as periodicidades das políticas públicas, o autor traz em seu texto uma análise sob o viés histórico, ocasionadas a partir de duas limitações, a primeira, da destinação precária de recursos, o que o autor denomina de tributárias, e a segunda, uma "sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente" (SAVIANI, 2008, p. 7).

Para esse capítulo serão consideradas as restrições referentes a sequência de reformas. Analisadas quatro políticas públicas para Educação Superior, a partir de suas descontinuidades, ficam evidentes os pontos, as conjunturas em que se modificam tais políticas, e o alcance dessas alterações no contexto da Educação.

Nesse sentido, as descontinuidades são caracterizadas pelas modificações nas leis, inserções, vetos ou emendas, que muitas vezes mascaradas como uma medida necessária, propõem uma mudança de rumo dentro das políticas, que em seu início propunha um determinado objetivo e que, durante seu percurso, esse é desviado ou modificados.

As descontinuidades tratadas aqui, não são necessariamente a exclusão de uma política pública, mesmo porque diversas políticas públicas na Educação Superior, desde o momento de sua elaboração estão em vigência até os dias atuais, portanto não caberia a palavra descontinuidade como sinônimo de exclusão. Existe ainda uma outra questão a ser tratada

como descontinuidade, a de meios que garantam a efetividade das políticas públicas, pois estas nem sempre conseguem lograr êxito em determinados espaços onde deveriam se constituir verdadeiramente como meio de garantir os direitos legais propostos por elas.

Esta discussão implica em analisar, no resultado de ações diretas por parte do Estado no que diz respeito à educação, as relações de poder e o comportamento do mesmo na forma de se eximir dos encargos referentes ao financiamento da Educação Superior, que se dá através do repasse de verbas para a iniciativa privada, tendo como foco o impacto das alterações das leis, elementos de continuidade das políticas públicas na defesa de um projeto neoliberal.

A descontinuidade das políticas públicas para Educação Superior vem a ser o âmago de interesse de análise, e está relacionada diretamente à forma de como se dividem as ações públicas do Estado, devido aos processos políticos de transição, articulações políticas e as rupturas no processo de financiamento da educação.

As ações públicas dos governos, nas alterações das Leis das políticas públicas para educação superior, são o seio para a formulação da seguinte questão: "Quais as políticas públicas para a Educação Superior que, em âmbito federal, tiveram, de fato, continuidade no Brasil após a LDB/96, e quais os motivos que motivaram as suas permanências ou descontinuidades?". Os estudos nesse sentido seguem pelo ensino superior para analisar os fenômenos relacionados à descontinuidade das políticas públicas, delineando sua associação às questões de financiamento da educação através da iniciativa privada, entre outros, como forma de isenção do Estado na ampliação do acesso ao ensino superior.

Partindo do pressuposto de que a única continuidade existente nas políticas públicas para educação superior seja justamente esse o aspecto de isenção, de fomento a um projeto de Estado neoliberal, bem como responder a demandas internacionais e privatistas muito mais que as próprias demandas internas existentes na educação superior. Dessa forma, a descontinuidade estaria ligada às mudanças realizadas nas transições de governos, e aos objetivos de suas iniciativas nas negociações políticas inerentes nos arranjos institucionais políticos.

AS ANÁLISES DAS DESCONTINUIDADES

Baseados nas reflexões que buscamos desenvolver ao longo do estudo através da proposta de compreender se as políticas públicas para a Educação Superior que, em âmbito

federal, tiveram, de fato, continuidade no Brasil após a LDB/96, e quais as razões que motivaram as suas permanências ou descontinuidades. Pode-se dizer que dentre as políticas estudadas, todas tiveram sua dinâmica modificada de certa forma, porém, mantendo algumas características essências desde o momento de sua criação.

Nesse sentido, compreender e estudar o que são políticas públicas para Educação Superior, através de seus conceitos, propiciou compreender que uma política pública deveria estar direcionada ao interesse público com finalidades de proporcionar garantia de direitos para a sociedade.

Contudo, muitas vezes, políticas públicas são elaboradas com premissas pautadas nas prioridades dos governos, naquilo que esses julgam necessário para cada situação. Por isso, frequentemente são emendadas, substituídas ou vetadas, por vezes voltadas aos interesses de um pequeno grupo ou classe, tendo em vista que não se constituem a partir dos problemas reais enfrentados, e tão pouco determinadas pela própria sociedade. E isso ocorre muitas vezes por essas políticas assentarem-se mais com os anseios de quem está no poder, do que efetivamente com as demandas que a sociedade realmente necessita.

A exemplo disso, a atual LDB/96, inserida num contexto em que a educação já era tida como mercadoria, influenciada por organismos internacionais, trouxe para a educação a facilidade na privatização do ensino aumentando a sua concepção da Educação como negócio. Assim, para fomentar a demanda existente, à vista disso, se tornaria um negócio bastante lucrativo.

A Educação, nesse sentido, toma forma de capital e lucro, atraindo o investimento de recursos para a iniciativa privada e, também, empreendimento de capital estrangeiro. Destarte, é importante ressaltar não só ao capital estrangeiro, como também a influência de organismos internacionais na educação.

Economicamente, esse discurso, perpassou o social, adentrando no campo da educação quando coloca a necessidade de mudanças no cenário educacional, tendo em vista que é percebido como importante instrumento de crescimento econômico e, também, de produtividade para o trabalho. No entanto, é necessário considerar que são perspectivas diferenciadas em termos de perspectiva, de compreensão e propostas a educação.

No que concerne ao objetivo de compreender se há consequências na descontinuidade das políticas públicas de Educação, para a Educação Superior brasileira, é inegável que tais políticas de acesso ao Ensino Superior promoveram avanços no acesso, oportunizando que um número maior de estudantes de baixa renda em ingressar no Ensino Superior, no entanto,

ainda longe de serem politicas democráticas, ainda necessitam de continuidades para melhor compreender o conceito do que sejam as políticas públicas igualitárias, exequíveis e eficientes.

Referente ao Exame Nacional do Ensino Médio, O ENEM teve sua criação durante o governo Fernando Henrique Cardoso, cujo Ministério da Educação estava sob a tutela de Paulo Renato Souza, o então Ministro da Educação. Preliminarmente uma ferramenta de indicador público do governo federal de modo a avaliar a qualidade do ensino médio das escolas públicas e privadas (INEP, 2019).

Em 2004, o ENEM passa a ser utilizado como porta de entrada para programas de Ensino Superior, com a criação do PROUNI - Programa Universidade para Todos, que em 2005 começou-se a usar a nota do ENEM para concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos participantes, e aumentou consideravelmente o número de estudantes que realizaram a prova com o objetivo de ingressar em uma faculdade (INEP, 2019)

Podemos analisar dois principais aspectos, o primeiro é o ENEM como novo formato, se tornou no mais novo vestibular, pois o objetivo inicial, que visava apenas uma avaliação do Ensino foi desviado, revelando um caráter excludente presente no exame, marcado pela mesma desigualdade de oportunidades que os vestibulares, não alterando a lógica capitalista da exclusão.

Primeiramente é importante inferir que o ENEM, criado no governo do Fernando Henrique Cardoso, trouxe consigo as premissas estabelecidas pelos organismos internacionais, seguindo a cultura internacional de avaliação educacional, nos moldes do SAT (EUA)[7].

O exame foi criado para compor o papel do "Estado avaliador"[8] que foi cunhado, para se referir às políticas adotadas pelos governos neoliberais que enfatizavam a avaliação associado aos princípios neoliberais, de perspectiva eficientista e produtivista, implicando também na reordenação da educação, que por meio da importação de modelos de gestão privada, traz para a educação ênfase em resultados ou produtos dos sistemas educacionais (LOURENÇO, 2016).

[7] Trata-se de um modelo de avaliação inspirado no Scholastic Aptitude Test / Scholastic Assessment Test - SAT, que consiste em uma das etapas para ingresso dos alunos no Ensino Superior nos EUA. Porém, para ingresso em uma Universidade americana, a nota do SAT não é o único critério levado em consideração. Tão ou mais importantes são as outras etapas do processo: a entrevista com o aluno, cartas de recomendação de professores, seu currículo escolar, sua participação em atividades extracurriculares, entre outros. (CARNEIRO, 2012.p. 221)

[8] O Estado Avaliador segundo Yannoulas, Souza e Assis (2009), presente na América Latina surge associado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade.

Especialistas salientaram que tais alterações embora visassem uma melhora na Educação Básica acredita-se que uma das consequências desse aumento de participantes no exame, tenha sido revelada com o resultado do Exame em 2007, o pior desde 2002, quando também houve um forte incremento do número de inscritos na prova. De acordo com Quinalia (*et al*., 2013) isso poderia ser um indicativo de que a educação no país não havia melhorado como se supunha. Ao contrário, o ensino continuava ruim.

O segundo, que seu caráter avaliativo passa a ser utilizado como forma de ingresso nas universidades particulares, através de programas como PROUNI e FIES, intensificando uma política pública onde predomina a máxima política neoliberal, em que visa diminuir a intervenção estatal com gastos públicos que poderiam ser melhor direcionados à economia, deixando a cargo das universidades particulares o cuidado com a Educação Superior, diminuindo consideravelmente os investimentos com universidades públicas.

Já em relação ao SISU, este apresenta algumas contradições, a primeira delas é de que grande parte dos aprovados nem sequer efetivavam suas matrículas, resultando em um processo de evasão, pois no mesmo instante em que é dada a eles a oportunidade de se candidatar ao curso que almejavam, por outro lado, não são garantidas as condições para sua permanência nele, colocando a universidade em cheque no que tange a sua função social, promovendo a manutenção de exames meritocráticos de seleção.

Controvérsias foram encontradas, a primeira delas é de que grande parte dos aprovados não efetivaram suas matrículas. A segunda, se refere há um número considerável de estudantes que abandonam a instituição ainda no primeiro período dos seus cursos e, ainda segundo o autor, em relação à promessa do ingresso de um número maior de estudantes oriundos de outras regiões do país, o número de estudantes de fora de Minas Gerais, cidade citada por Nogueira (et. al, 2017), que efetivamente se matricularam na instituição não cresceu. Existe então o que o autor chama de contradição, se por um lado é dada aos estudantes a oportunidade de se candidatar ao curso que quiserem, por outro, não são garantidas as condições objetivas para sua subsistência fora do seu local de origem.

O SISU, no que refere-se ao debate sobre direito à educação, promove desigualdade de oportunidades, embora seja uma política revestida de princípios democráticos, a condução dessa política para o ingressante, acontece em oposição a esses fins, pois não privilegiaram as camadas populares, mas sim, as elites do país, promovendo oportunidades para quem tem melhores condições, elitismo e seletividade social e, mais recentemente, a questão da inclusão social, pois tal processo não muda a lógica do vestibular. Fica visível uma carência de

políticas que visem assegurar qualidade no Ensino Médio público do país, para que os estudantes oriundos desse modelo consigam lograr com um sistema educacional de mais equidade.

O PROUNI, apesar do discurso de que se trata de uma política pública como espaço promotor da redução das desigualdades sociais, é na verdade uma maneira de destinar recursos públicos ao setor privado, onde o governo se abstém da sua responsabilidade quanto à oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, e transferindo recursos públicos para o fortalecimento de instituições privadas, promovendo a mercantilização da educação superior. Política pública na mesma perspectiva que o FIES.

Desde a sua criação, em 2005, o programa já concedeu mais de 1,7 milhão de bolsas. No primeiro semestre de 2015, foram disponibilizadas 213.113 bolsas, sendo 135.616 integrais e 77.497 parciais. Os números expressivos, sugerem uma política pública de resultados positivos (LOURENÇO, 2016).

Entretanto, o programa, no que observa Sguissardi (2006), é uma maneira de destinar recursos públicos ao ensino privado, onde o governo se abstém da sua responsabilidade, quanto à oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, transferindo recursos públicos para o fortalecimento do setor privado.

Sob o manto do discurso de estimular instituições privadas de ensino a destinarem gratuitamente 10% das suas vagas para estudantes de baixa renda (BRASIL, 2004), promovendo a mercantilização da educação superior (LOURENÇO, 2016; SILVA 2021). Trata-se de um espaço determinado entre o Estado e mercado, denominado terceiro setor, regido pela lógica empresarial, mas com financiamento por parte do setor público (CATANI, 2002).

De fato, quase todas as mudanças realizadas no texto legal, desde o PL n.º 3.582/2004 (BRASIL, 2004a), passando pela MP n.º 213/2004 (BRASIL, 2004b), até chegar a LOF n.º 11.086/2005 (BRASIL, 2005a), foram no sentido de restringir os direitos estudantis e aumentar as vantagens das instituições privadas, como as que tratam a educação como mercadoria.

À vista disso, o FIES tem se mostrado uma política de atenuação das desigualdades, restando aos estudantes de classes menos favorecidas a oportunidade de cursar uma faculdade mediante um endividamento, reduzindo suas condições sociais. Nesse sentido, a mercantilização da educação superior, a partir de grupos que dominam o ensino privado, vão de encontro ao que seria democratização do Ensino Superior.

A redução da renda bruta para aquisição deste benefício não apresenta vantagem significativa no processo de democratização de acesso ao Ensino Superior, em tese, deveria ser o contrário, quanto maior a renda e melhor condição econômica de arcar com a responsabilidade contratual do financiamento, melhores chances de aderir ao programa, enquanto, os de classes mais vulneráveis, com poder aquisitivo mais baixo, ficariam com as vagas nas Universidades Públicas. Isso ocasionaria menos riscos as instituições bancárias de inadimplência e menos ônus para o Estado.

À vista disso, o FIES tem se mostrado uma política de atenuação das desigualdades, restando aos estudantes de classes menos favorecidas a oportunidade de cursar uma faculdade mediante um endividamento, reduzindo suas condições sociais.

A mercantilização da educação superior, a partir de grupos que dominam o ensino privado (CARVALHO, 2016), e ainda que, com índices de inadimplência altos, apresenta-se como uma política de Estado em se isentar dos custos com a Educação, promovendo uma terceirização do financiamento à educação superior. Medidas sugeridas por organismos internacionais como por exemplo o Banco Mundial, sendo que este não vê razão de toda educação ser financiada pelo setor público (BANCO MUNDIAL, 1999).

Muito embora o FIES e o PROUNI sejam políticas públicas para acesso à Educação Superior, que apresentam formas de operacionalização diferenciadas, ao passo que uma permite acesso mediante concessão de bolsas custadas pelas próprias universidades, com recursos angariados através da isenção de impostos, e a outra através de instituições bancárias, depois pelo próprio estudante.

O PROUNI por um lado, através de medidas populistas no acesso aos bens sociais, beneficiou também os grupos hegemônicos (CURY, 2005). O FIES por outro, como instrumento de democratização do Ensino Superior, favoreceu as instituições privadas na mesma proporção, tornando a Educação um nicho de mercado (CHAVES, 2010).

O FIES e o PROUNI, com a isenção de impostos, propiciaram as universidades a redução de custos com a carga tributária, o investimento em novas formas de captação de estudantes, através da expansão para os interiores, com vistas a preencher maior número de vagas, inclusive os pagantes de meias bolsas (SILVA, 2020), também viabilizou que as universidades com fins lucrativos, se lançassem para abertura de capital, se tornando grandes empresas no setor educacional.

Em concordância com Silva (2020), o público-alvo das instituições de ensino privadas é, justamente, a população de baixas condições econômicas, fomentada pelas políticas

públicas como PROUNI e o FIES, que através dos benefícios concedidos por essas políticas tiveram lucros exorbitantes, como nunca antes, podendo assim se expandir não só em suas fronteiras territoriais, mas também monetários, por parte das universidades que se organizaram como empresas econômicas, possibilitando a penetração de capital estrangeiro na educação superior brasileira.

Para a autora, um relatório da Unesco revelou que em 2010 o Brasil foi considerado o quinto melhor mercado de ensino superior. Como exemplo tem-se o da "Anhanguera", que foi a primeira empresa educacional a abrir capital na bolsa de valores, seguida da Estácio de Sá, Kroton Educacional, Grupo Pitágoras e Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do Colégio Oswaldo Cruz (COC)" (SILVA, 2020, p. 80-82).

Empresas educacionais, como as que se lançaram ao mercado nos ajustes da Bovespa, para abertura de capital e captação de investimentos, lucraram milhões por meio do lançamento de títulos, participação acionária de bancos de investimento, de acordo com Chaves (2010), a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, havia faturado até julho de 2008, um valor de R$ 447 milhões, e a Kroton possuía um patrimônio líquido de R$ 440,9 milhões, além do faturamento, a aquisição por grupos e fusões, com objetivo de expandir fronteiras.

A crescente expansão apresentada por Chaves (2010), é uma consequência das políticas públicas para a Educação Superior criada nos últimos anos, promoveram uma massificação de vagas, universidades e estudantes, mas também uma acelerada expansão do ensino superior privado, sob a lógica da mercantilização da educação superior, fatos que a autora chama de oligopólio, quando a Educação Superior passa a ser ditada pelas demandas do capital financeiro. Consolida-se, assim, o empresariamento da educação (CHAVES, 2010), e a mercantilização (SILVA, 2020) (LOURENÇO, 2016), que de acordo com Santos (2004), não produz apenas para o mercado, mas para si como mercado.

Desse modo, podemos observar que essas políticas educacionais têm como peculiaridade a regulação e o controle, com propósitos a responder a um conjunto de ajustes de natureza econômica, que resulta no crescimento desenfreado do setor privado em detrimento do público, no fomento à competitividade e na tomada do mercado como principal referência para a educação (CARNEIRO, 2012).

Em referência a proposta para esse trabalho, ou a questão das descontinuidades, é importante salientar que durante os mandatos dos governos Lula, e Dilma, o Ensino Superior brasileiro tanto público quanto privado, manifestou avanços expressivos; sobretudo no que se

refere à ampliação de vagas e, notadamente, às possibilidades efetivas de ingresso dos segmentos sociais menos favorecidos; presença mais consistente de estudantes provenientes das escolas públicas de menor poder econômico, de negros e de indígenas, em relação ao que se identificava até a década de 2000.

Entretanto, se observados, em alguns casos, as políticas ao passar por modificações, além de tornarem-se excludentes, passam a ser ineficazes, por vezes determinando a exclusão e o acréscimo da desigualdade, seja através da ordem econômica vigente, como no caso do PROUNI, que abriu portas para o ensino EAD e que visa lucro, considerando a educação como mercadoria e não como direito, ou seja, pela inoperância de alterações ou modificações como no caso do SISU, que não possui qualquer alteração substancial no sentido de se tornar uma política pública eficaz na garantia do acesso e permanência do ensino superior.

Todavia há presente aqui uma continuidade, em todas as políticas públicas apresentadas desde a LDB/96, até as políticas da Educação Superior, a ininterrupção se dá em relação ao modus operandi de uma proposta de Estado marcado pelas influências de organismos internacionais relacionados a cortes de gastos, privatizações, entre outros casos, culminando em ações determinadas por mercado, por lucros e desigualdades sociais, que visam isentar o mesmo de suas obrigações em relação aos gastos com a Educação Pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as políticas públicas de democratização do ensino e expansão das universidades públicas, precisam ser revistas e planejadas de forma integrada, refletindo sobre o propósito e os objetivos destas políticas, analisando o conjunto de fatores e recursos envolvidos no preparo destes programas. Ademais, as políticas públicas carecem de avaliação e monitoramento, de forma a produzir indicadores que possam viabilizar o controle dos investimentos públicos, uma vez que a retroalimentação do sistema é fundamental para tomadas de decisão mais precisas e com maior eficácia na solução dos problemas.

Verificou-se que no Brasil as políticas voltadas para a Educação Superior anseiam por geração de resultados ambiciosos, sem considerar os arranjos institucionais envolvidos nas etapas de execução e fornecimento do produto ou serviço pretendidos, que em sua maioria advém de um jogo de forças em disputas dentro do espaço do poder.

A democratização do ensino superior não pode se restringir apenas a ampliação de oferta de vagas, mas sim, deve ir em busca do acesso e permanência das classes mais

vulneráveis, e que lhes sejam colocadas as condições para isso, com melhores propostas para Educação Básica de qualidade e igualitária, políticas de permanência dos estudantes, entre outros fatores, uma economia que não prive os sujeitos de seus direitos básicos.

Encerramos este estudo conscientes de que muito ainda é preciso estudar e discutir a respeito das políticas públicas que envolvem a Educação Superior. Como políticas públicas educacionais que desenvolvam projetos e ações melhorando e direcionando a educação de qualidade, de forma igualitária, não apenas formal, mas que seja de acesso para todos. Entendemos que desse trabalho poderão advir novas pesquisas com melhores aprofundamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em mai. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.582 de 18 de maio de 2004.** Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos - PROUNI, e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em mai. 2021.

CARNEIRO, Veronica. Lima. **As avaliações estandartizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na etapa final da educação básica.** Revista Exitus, Santarém, v. 2, n. 1, p. 217-230, 2012. Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, Brasil

CARVALHO, João Deusdete de**. Políticas públicas e ensino superior no Brasil: o desafio da inclusão social a partir dos programas Fies e ProUni.** 2016. 140f. – Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito) – Universidade De Santa Cruz, Santa Cruz, RS, 2016.

CATANI, Afrânio, HEY, Ana Paula. GILIOLI, Renato**. O Prouni: democratização do acesso as Instituições de Ensino Superior? Curitiba, Educa**r em Revista, n. 28, p. 125-140, dez. 2006.

CHAVES, Vera. Lucia. Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p.481-500, abr-jun/2010. Disponível em Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf. Acesso em: jun. de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil**. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. Da (Eds.). O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Unisal, 2005. p. 3–30.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 5 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1984.

INEP, 2019. **ENEM Histórico.** Disponível em: http://inep.gov.br/. Acesso em mai. de 2021.

LOURENÇO, Vania Maria**. Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 2016. 145 f. Dissertação (Pós-Graduação Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, 2016

NOGUEIRA, Claudio. Marques. M.; NONATO, Brescia. França.; RIBEIRO, Gustavo. Meirelles.; FLONTINO, Sandra. R. D. **Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-31, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vBZSprC4YgKLgGpwXjJYC8v/?lang=pt. Acesso em: jun. de 2021.

QNALIA Cristina Leão *et al*. **Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal.** In: Universitas/JUS, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan/jun. 2013. Disponível em: https://www.uhumanas.uniceub.br/jus/article/view/2259. Acesso em: 10 mai. 2015.

SAVIANI, Dermeval**. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval**. História das ideias pedagógicas no Brasi**l. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, **O. Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. **Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300741&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: mai. de 2020.

SILVA, Vanuzia. **O Setor Privado e a Educação Superior Brasileira no Governo Lula e Dilma**. São Paulo. Editora Dialética. E-book 2021.

YANNOULAS, Silvia. Cristina; SOUZA, Camila. Rosa. Fernandes.; ASSIS, Samuel. Gabriel**. Políticas educacionais e o Estado avaliador: uma relação conflitante**. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 57-67, jul./

MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR:
CULTURA DE PAZ E POSSIBILIDADE DO DIREITO EDUCATIVO

Iarana de Castro Gigoski[9]
Luci Mary Duso Pacheco[10]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Geralmente quando surge um conflito na vida cotidiana os indivíduos passam a discuti-lo, a negociá-lo, que é a forma encontrada para resolvê-lo, podendo acarretar uma solução satisfatória para os envolvidos ou clarear uma situação evitando, com isso, a sua ampliação. A negociação deve ser compreendida como um dos meios de solução de conflitos, pois, através dela é que as partes podem encontrar, juntamente, uma maneira para dirimir o que era considerado uma dificuldade ou problema. Por essa concepção de negociação afirma-se que as partes vão além de simplesmente atingir suas vontades, passam com a solução do conflito. A forma de negociação mencionada é considerada cooperativa, a qual é definida por García Costoya (vol. 1, 2004, p. 26), como sendo:

> [...] un estilo de negociación cooperativo que supone que, más allá de las posiciones o reclamos explícitos que cada parte tiene frente al conflicto, existen otros intereses, además de los opuestos, que resulta conveniente explorar y que pueden ampliar el espectro de opciones a considerar para lograr una resulución del conflicto en que todas las partes resulten beneficiadas.

Ainda, traz o referido manual, que mediação, partindo dessa ideia de negociação, pode ser considerada como uma extensão, ou seja, quando as partes não conseguirem, por si, chegarem a um denominador comum em relação ao conflito existente, poderão recorrer à mediação.

O sentido etimológico do termo mediação, de acordo com Ferreira (2010, p. 1361-1362), é o ato ou efeito de mediar, que significa intervir como árbitro ou mediador. É a intervenção e a intercessão. No sentido jurídico pode ser compreendido como "Técnica de

[9] Mestre em Educação, professora da rede pública estadual- RS/Brasil, e-mail: a073974@uri.edu.br.
[10] Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil, e-mail:lucimdpacheco@gmail.com.

solução de conflitos que, pela intervenção de terceira pessoa, se busca induzir as partes litigantes à produção de um acordo", ou "processo pacífico de acerto de conflitos internacionais, no qual (ao contrário do que se dá na arbitragem) a solução é sugerida e não imposta às partes interessadas". De acordo com García Costoya (vol. 1, 2004, p. 27) define mediação da seguinte maneira:

> La mediación implica la intervención de un terceiro neutral, aceptable para las partes, sin poder de decisión sobre el acuerdo al que eventualmente pueden llegar y cuya función primordial es ayudarlas, mediante la conducción de un proceso básicamente comunicacional, a explorar los diversos elementos elementos implicados en el conflicto de modo tal que puedan encotrar opciones de solución satisfactorias y acordar sobre las formas y mecanismo de llevarlas a cabo.

Para Delgado (In: Alonso e Vidal, 2018, p. 245), a mediação é definida como uma maneira dinâmica de gerir as convivências e conflitos, onde as pessoas envolvidas no processo de mediação mostram confiança em suas capacidades para reconhecer suas necessidades, se responsabilizar pelo conflito e mais, fazê-lo útil tanto para o seu desenvolvimento quanto para os demais.

Além disso, mediação é um instrumento de solução de conflitos, que usa o diálogo como mecanismo para a construção de uma alternativa satisfatória para ambos os envolvidos no conflito. E para ser efetivada deve ser voluntária (ambos os envolvidos devem querer participar) e consensual (deve haver concordância por ambos os mediandos do proposto por eles) e ter a presença de um facilitador do diálogo (mediador), que deve ser imparcial.

Muszkat (2003, p. 34) menciona a mediação de conflito, no meio judiciário, como sendo um método pacífico de resolução ou administração de conflitos, considerando que esse instrumento oferece as partes em litígio uma forma não adversaria de tratar suas questões, distinta justiça comum, que trabalha com a lógica de ganhar ou perder, o que desestimula e privilegia a disputa e o antagonismo.

Por isso, o Poder Judiciário elaborou a Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, que em seu preâmbulo, aduz que essa resolução disporá sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Em suas considerações menciona o seguinte:

> [...] a conciliação e a mediação são instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios, e que sua apropriada disciplina em programas já implementados no país tem reduzido a excessiva judicialização dos conflitos de interesses, a quantidade de recursos e de execução de sentenças. CONSIDERANDO

> ser imprescindível estimular, apoiar e difundir a sistematização e o aprimoramento das práticas já adotadas pelos tribunais;

A Lei nº. 13.140/2015, que preceitua sobre a mediação de conflito, em seu parágrafo único, artigo 1º a conceitua: "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".

Com o advento do Novo Código de Processo Civil, Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015, houve a recepção da mediação de conflitos em seus artigos 165-175 (Dos Conciliadores e Mediadores Judiciais).

De acordo com Vezzulla (apud Rodrigues, 2016, p. 7), a mediação já vem de longa data, desde os tempos antigos, pois os povos desse período buscavam viver em harmonia, a fim de preservar e promover a união, a qual era imprescindível à defesa de seu território contra ataques inimigos. No ocidente, o objetivo da mediação era assegurar a paz interna, a fim de garantir uma sociedade melhor, com condições de viver a globalização sem perder a identidade.

Segundo Miranda (apud Rodrigues, 2016, p. 8), o instituto da mediação possui formatos heterogêneos nos diversos países do mundo, um exemplo é o modelo norteamericano, que já é significativamente antigo, no qual define que a mediação poderá ocorrer em qualquer momento, isto é, anterior ou posterior a existência do litígio e o mediador pode ser qualquer pessoa, porém essa deve observar o código de ética desse instituto, o que lhe é imposto.

O modelo referido possui um centro de estudos de excelência sobre o assunto, denominado Harvard Negociation Project (Projeto de Negociação de Harvard – PNH), a qual objetiva o "desenvolvimento da teoria e da prática da resolução de conflitos, visando a intervenção no mundo das controvérsias, à elaboração de teorias, educação, formação, escrita e divulgação de novas ideias no cerne dos meios consensuais". (Rodrigues, 2016, p. 8). No Brasil, conforma ensina Miranda (apud Rodrigues, 2016, p. 8), a mediação de conflito é recente, tendo como seu marco inicial a implementação do Plano Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), no qual o Governo Federal reconhece a importância dos direitos econômicos, sociais e culturais e ressalta o direito à vida, a integridade física e à justiça.

Ao que se refere, ainda, a mediação de conflitos no Brasil, conforme ensina Miranda (apud Rodrigues, 2016, p. 8-9), divide-se em três modalidades, a comunitária caracterizada pelo atendimento gratuito e trabalho voluntário dos mediadores; a institucional, realizada por

pessoas jurídicas de direito privado que possam cobrar pelos serviços prestados; e a independente, que conta com particulares especializados na prática de mediação, como uma forma de consultoria.

DO CONFLITO E DA VIOLÊNCIA

O conflito, entre outros significados, é o confronto, a oposição entre duas ou mais partes. Para Abbagnano (2012, p. 204), conflito compreende a "contradição, oposição ou luta de princípios, propostas ou atitudes". Segundo Kant e Hume, ambos mencionados por Abbagnano, o conflito de tese, para o primeiro, são denominados de antinomias, e para o último, o conflito significa o choque entre a razão e o instinto, pois, o instinto leva a crer, e a razão põe em dúvida aquilo em que se crê.

Fiorelli, Fiorelli e Junior (2008, p. 6) afirmam que o conflito surge de uma mudança, opõe-se a estagnação, que pode ser real ou percebida, ou ainda, em perspectiva, e que afeta o relacionamento entre pessoas. As mudanças decorrem da interferência de algo ou alguém a um sistema, que modifica ou apenas tem essa perspectiva.

Além disso, Chrispino e Chrispino (2011, p. 38) explanam que o conflito pode ser considerado parte inerente da vida humana e da atividade social, surgindo das diferenças de interesses. Para Vasconcelos (2012, p. 19-20) o conflito é dissenso, sendo um "fenômeno inerente às relações humanas. É fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns".

Assim, pode-se afirmar que o conflito é toda opinião contrária ou maneira divergente de interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivem em sociedade tem a experiência do conflito, mais especificamente com o "eu", denominado de intrapessoal, desde a mais tenra idade, ou seja, está presente na infância, na adolescência e na maturidade, caracterizado pelos dilemas: fazer/não fazer; falar/não falar; ir/não ir; entre outros. Outra forma de conflito é o interpessoal, que decorre da convivência entre as pessoas, exemplos desses conflitos são as briga com o vizinho, a separação familiar, o desentendimento na escola, entre outros (Chrispino e Chrispino, 2011, p. 37-38).

Fiorelli, Fiorelli e Junior (2008, p. 6), assinalam que a "causa-raiz de todo o conflito é a mudança, real ou apenas percebida, ou a perspectiva de que ele venha a ocorrer". Podendo ser as percepções apenas sentidas por um dos envolvidos, mesmo sem a evidência de que o fato realmente ocorreu, no entanto, há que se considerar que para um dos envolvidos sua

existência é real, o que se define como realidade psíquica. Os autores esclarecem, ainda, que a natureza do conflito dependerá das pessoas envolvidas e de inúmeros outros fatores, tais como: a) bens, os que dizem respeito ao patrimônio, aos direitos, os haveres pessoais; b) princípios, valores e crenças de qualquer natureza; c) poder, em suas diferentes acepções; e por fim, relacionamentos interpessoais.

Quando assimilada a noção de conflitos como inerentes às relações humanas, sabe-se que este estará presente em qualquer tempo e espaço de convivência coletivas consideradas as características, convicções, educações, religiões e orientações sexuais distintas existentes entre os sujeitos (Rodrigues, 2016, p. 14).

Muszkat (2003, p. 25) declara que após o conflito, poderá ocorrer ou se desenvolver atitudes de violência, o que não é consequência necessária de um conflito. Todavia, quando isso ocorre, é devido as dificuldade que o indivíduo tem de conviver com a diversidade, bem como de encontrar soluções satisfatórias para administrá-las. Explica, também que:

> Violência é a forma mais disruptiva e primária de resolução de conflitos. Ocorre como tentativa de reequilibrar o sistema psíquico mediante uma experiência instantânea de triunfo. Todo indivíduo, que não possui autoconfiança suficiente para enfrentar suas necessidades e frustrações adultas com um nível de tolerância, procura pelo ato violento de resgatar sua "dignidade" (Muszakat, 2003, p. 25).

Sabe-se que os conceitos de violência são amplos e abrangentes, no entanto, Freitas (apud Rodrigues, 2016, p. 33) a define como sendo "qualquer constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem, ou seja, é qualquer ação que tenha por objetivo causar dor ou sofrimento físico".

O tema violência, segundo Souza (apud Rodrigues, 2016, p. 34) é definido pela Organização Mundial da Saúde – OMS como o uso da força física ou poder, em forma de ameaça ou de maneira efetiva, real contra si próprio, outra pessoa, grupo ou comunidade, com a intenção de provocar um resultado, podendo ser de sofrimento, morte, lesão, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. Porém, independente o resultado produzido, o que irá se sobrepuser para ocorrer à caracterização da violência é a intenção do agente agressor.

Fernández (2005, p. 29) declara que as instituições sociais alojam a violência porque criam sistemas de convivência que permitem ignorá-la ou potencializá-la e, no entender do autor, "toda a instituição parece gerar como produto inevitável certo abuso de poder como, por exemplo, as prisões, os manicômios e o Exército". Todavia, embora de forma mais velada, há maus tratos e abusos entre semelhante em instituições de ensino, que por seus

objetivos e processo deveriam excluí-los.

Debarbieux (apud Rodrigues, 2016, p.38) relaciona a violência escolar a três dimensões sócias organizacionais, são elas:

> A degradação do ambiente escolar em razão da gestão e estruturas deficitárias; a violência que se inicia de fora para dentro da escola, com a participação de gangues, tráfico de drogas e exclusão social crescente na comunidade escolar; as manifestações de violência internas e especificas de cada instituição escolar; a ocorrência de violência no âmbito interno das escolas depende de fatores históricos temporais, passageiros ou não.

A mudança de comportamento de um indivíduo do aceitável para o não, e essa sendo capaz de gerar um conflito, pode ser vista de acordo com Sales (2007, p. 25), como algo negativo, mas, há que se mencionar, que seu entendimento pela mediação é diverso, eis que consiste em algo positivo e necessário para o aprimoramento das relações, e sua boa administração representa o caminho para o entendimento e para a harmonia entre as partes.

Fernández (2005, p. 24) ensina que, pelo fato do conflito derivar de uma situação de confronto entre dois ou mais sujeitos, com antagonismos motivados pelas diferenças de interesses, alguns podem surgir com mais agressividade que outros. Por este viés, explana:

> [...] Alguns conflitos fluem com agressividade quando, de alguma forma, falham os instrumentos mediadores que permitiriam uma confrontação pacífica. Dessa forma, quando está em jogo a tensão de interesses e aparece o conflito, tudo dependendo dos procedimentos e estratégias empregados para evitá-lo. Caso não use procedimentos pacíficos, mas bélicos, apareceram episódios agressivos que poderão conduzir à violência [...].

No concernente ao conflito compreendido em mediação, Suares (apud Fiorelli, Fiorelli e Junior, 2008, p. 7) dispõe ser um processo interacional, que ocorre entre duas ou mais partes, predominando relações antagônicas, "nas quais as pessoas intervêm como seres totais em suas ações, pensamentos, afetos e discursos; que em algumas vezes, mas não necessariamente, podem ser processos conflitivos agressivos; que se caracterizam por ser um processo co-construído pelas partes e que pode ser conduzido por eles ou por terceiros".

O conflito pode ser distinguido quanto sua estrutura que corresponde à existência de interesses com tendências a se opor; quanto à situação de conflito que é o conflito em andamento, isto é, as condições em que os interesses, aptidões e poderes encontram-se ativados; e o conflito manifesto compreendido como o conjunto de condutas e ações específicas que se relacionam ao conflito, ou seja, aquilo que compreende e indica o conflito, enfim, o que observa dele. (Fiorelli, Fiorelli e Junior, 2008, p. 8-9).

Souza *et al*. (2012, p. 32) apresenta as espirais de conflito, esclarecendo, em consonância com os autores Rubim e Krisberg, que o conflito possui uma escalada progressiva, resultado de um círculo vicioso de ação e de reação. E mais,

> Cada reação torna-se mais severa do que a ação que a precedeu e cria uma nova questão ou ponto de disputa. Esse modelo, denominado de espirais de conflito, sugere que com esse crescimento (ou escalada) do conflito, as suas causas originárias progressivamente tornam-se secundárias a partir do momento em que os envolvidos mostram-se mais preocupados em responder a uma ação que imediatamente antecedeu sua reação (Souza, *et al*., 2012, p. 32).

Partindo da ideia das espirais de conflito, há que se mencionar a classificação dos processos judiciais de resolução de disputa: os construtivos e os destrutivos. Consoante a isso, Deutsch (apud Souza, *et al*., 2012, p. 33-34) esclarece que "um processo destrutivo se caracteriza pelo enfraquecimento ou rompimento das relações sociais preexistentes à disputa em razão da forma pela qual esta é conduzida". Nessas relações, o conflito poderá se expandir ou tornar-se mais acentuado enquanto se desenvolve a relação processual, tornando o conflito independente dos reais motivos iniciais. Neste cenário, as partes assumem posições de competidores, tornado a disputa uma constante busca pela vitória, pois ocorrendo uma perda da relação que existia antes da disputa processual, acentua a animosidade por ineficiência da forma de endereçar o conflito.

Os processos construtivos seriam aqueles em razão das quais as partes concluiriam a relação processual, e a seu término haveria um fortalecimento da relação social preexistente à disputa. E esses processos se caracterizariam pelos seguintes fatores:

> [...] i) pela capacidade de estimular as partes a desenvolver soluções criativas que permitem a compatibilização dos interesses aparentemente contrapostos; ii) pela capacidade das partes ou do condutor do processo (seja juiz ou mediador) a motivar todos os envolvidos para que prospectivamente resolvam as questões sem atribuição de culpa; iii) pelo desenvolvimento de condições que permitam a reformulação das questões diante de eventuais impasses; iv) pela disposição das partes ou do condutor do processo a abordar, além das questões juridicamente tuteladas, todas e quaisquer questões que estejam influenciando a relação das partes. Em outros termos, partes quando em processos construtivos de resolução de disputas concluem tal relação social preexistente à disputa, e em regra, robustecimento do conhecimento mutuo e empatia (Deutsch apud Souza, 2012, p. 33-34).

Por meio da mediação se buscam os pontos de convergência entre os envolvidos, para que se possa amenizar o conflito e facilitar a comunicação. A mediação, como instrumento de solução de conflitos, necessita da participação ativa dos envolvidos, eis que estimula o diálogo, por meio de questionamentos simples e abertos, com o intuito de fazer com que os

indivíduos busquem em si e em seu conhecimento dos fatos a solução para as questões, assim como para o problema em discussão. (Sales 2007, p. 31).

OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Com a ideia de ser a mediação um mecanismo com possibilidade de desenvolver o diálogo e este, por sua vez, ser o instrumento com eficácia suficiente para solucionar ou amenizar um conflito e evitar o desenvolvimento da violência, há que se considerarem seus objetivos e princípios.

OBJETIVOS

A maior preocupação que se tem quando se desenvolve uma sessão de mediação é a busca da aproximação das partes e a retomada do diálogo, embora a celebração do acordo seja, em muitos casos, uma consequência, esse não é considerado o ápice da sessão. Tem-se, então, como meta primordial da mediação o retorno da comunicação entre os conflitantes, sem ruídos e agressões, enfim a pacificação dos envolvidos. (Sales, 2007, p. 34).

A mediação possui suas vantagens devido ao fato de que não importa ganhar ou perder o litígio, mas sim estabelecer, caminhos, soluções que possam atender, efetivamente, os anseios reais dos envolvidos na contenda, pois esses afloram com a retomada do diálogo e, por consequência, excluem os sentimentos negativos, como a raiva, as mágoas, o que faz com que a harmonia da relação seja retomada e, ainda, auxilia a ver o fato que gerou o conflito sob outra perspectiva, qual seja, positiva.

Dentre os objetivos da mediação Sales (2007, p. 33) destaca a solução dos conflitos, a prevenção da má administração de conflitos, a inclusão social e a paz social. Martín (2011, p. 324) esclarece no que se refere à paz, que essa, embora signifique a ausência de todo o tipo de violência, não quer dizer que o conflito não se faça presente, pois mesmo que a paz seja a negação da violência, isso não ocorre com os conflitos, eis que fazem parte da vida e do cotidiano social.

Apesar de parecer, na maioria das vezes, que o interesse da mediação é o acordo, isso não é de todo correto, pois os objetivos da mediação vão além da sua simples efetivação, pois auxilia os envolvidos a:

> □ Facilitar que se estabeleça uma nova relação entre as partes em conflito. O objetivo será, pois o de trocar o marco de relação entre as partes implicadas. □ Aumentar o respeito e a confiança entre estas, fomentando por uma parte que o respeito seja mutuo entre as partes em conflito e por outra a segurança, a confiança e a fé nas pessoas com as quais negociamos. □ Corrigir informações e percepções falsas que se possa ter a respeito do conflito e/ou entre os implicados nele. Tratar-se-ia de esclarecer e desculpar as ambiguidades que aparecem durante o conflito. □ Criar um marco que facilite a comunicação entre as partes e a transformação de conflito. Preparar um encontro comunicativo e de interação adequado proporciona que a negociação chegue um bom termo (Martín, 2011, p. 327).

Além desses objetivos, Fiorelli, Fiorelli e Júnior (2008, p. 61-62) trazem os seguintes: a) obter a satisfação das partes, significando a identificação da melhor forma de solucionar o conflito segundo a interpretação dos mediandos (conflitantes) e após celebrar acordo que abranja seus interesses; b) promover o autoconhecimento com crescimento cognitivo dos participantes, que segundo os autores, é o objetivo maior da mediação, sendo evidenciado pelas seguintes conquistas:

> consciência dos seus comportamentos e reações emocionais; conhecimento dos seus verdadeiros interesses; identificação de seus pontos fracos e fortes, preconceitos, crenças, valores etc.; reconhecimento de que precisa de outras; disposição para acolher e compreender as manifestações de outras pessoas; aceitação (não obrigatoriamente concordância) de diferentes percepções a respeito dos mesmos fatos e situações; compreensão de que o conflito é inerente ao relacionamento interpessoal; aceitação da existência de diversas opções para o atendimento dos diferentes interesses; compreensão de que, na relação interpessoal, a satisfação do interesse de cada um depende do atendimento do interesse do outro; compreensão de que, em um conflito, cada parte possui responsabilidades por seu estabelecimento, desenvolvimento, manutenção e pelas possíveis soluções; reconhecimento de que é possível deixar de enfrentar o outro para, cooperando com ele, enfrentarem o problema.

Contudo, a mediação não põe fim aos conflitos. A sua proposta é que sejam superadas as manifestações conflituosas agressivas que podem ter como consequência o desencadeamento de atitudes de violência. Além disso, são os antagonismos que vem a ser reorientados, fazendo surgir formas estáveis e pacíficas da relação, estimulando atitudes de tolerância, de responsabilidade e de iniciativa individual, fazendo emergir uma nova ordem social. (Chrispino e Chrispino, 2011, p. 60).

PRINCÍPIOS

Os princípios da mediação de conflitos podem variar dentre os países, porém tem-se o consenso sobre alguns deles, demonstrando a boa utilização desse instrumento. Os princípios

a serem destacados são: liberdades das partes, não competitividade, poder de decisão das partes, participação de terceiro imparcial, competência do mediador, informalidade do processo, confidencialidade no processo. (Sales, 2007, p. 31).

De acordo com o disposto no artigo 2º da Lei nº 13.140/15, a mediação de conflito 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. (BRASIL, Lei nº 13.140, 2015).

O artigo 166 do Novo Código de Processo Civil (VADE MECUM, 2015, p. 314) dispõe o seguinte: "Art. 166. A conciliação e a mediação são informadas pelos princípios da independência, da imparcialidade, da autonomia da vontade, da confidencialidade, da oralidade, da informalidade e da decisão informada.".

Para Fiorelli, Fiorelli e Junior (2008, p. 61), os princípios concernentes a esse tipo de mediação são: o caráter voluntário, o poder dispositivo das partes, a credibilidade e imparcialidade do mediador, a competência do mediador (sua capacitação), a diligência dos procedimentos (observação das regras), a flexibilidade, a clareza, a concisão, a simplicidade (os participantes devem compreender e ter suas necessidades atendidas) e a confidencialidade do processo.

Observa-se que os princípios, em sua maioria, têm a mesma denominação ou equivalente, mas todos com a mesma finalidade, deixar claro que a negociação e a decisão é das partes envolvidas no conflito, ou seja, os mediandos é que irão analisar as suas necessidades, verificar as possibilidades de cumprir com o proposto, chegar a uma conclusão e, se for o caso, a um acordo.

No entanto, a mediação é um procedimento e um instrumento que segue determinações que a configuram, devendo ser distinguida das demais intervenções como da arbitragem e conciliação. É neste sentido que Martín (2011, p. 326) escreve e menciona que para melhor assimilá-la deve-se observar e apreender o que esse procedimento, denominado mediação, não é. Assim, expõe:

> a mediação não é um processo terapêutico: a participação na mediação pode ou não ter um feito terapêutico, mas não está desenhada como um processo terapêutico tradicional. É muito mais um processo interativo que não intrapsíquico, a mediação está dirigida à tarefa e à consecução de um objetivo. Busca a resolução e os resultados entre as partes, mais que as causas internas do conflito. A mediação não é arbitragem, na arbitragem quem decide é o arbitro e na mediação são os próprios interessados que devem tomar as decisões. A mediação não é a mesma coisa que a negociação tradicional. A mediação não é conciliação: os dois termos foram utilizados como sinônimos e esta confusão pode provir no direito de família.

É importante saber que a mediação é utilizada em diversos contextos, como no Poder Judiciário, nas relações comunitárias e nas atividades privadas. Deve-se deixar claro que a mediação de conflitos não salvará o todo, pois, esta possui algumas limitações e contraindicações, mesmo assim, deve ser entendida como um instrumento ou procedimento hábil de manutenção e de renovação da ordem social. (Chrispino e Chrispino, 2011, p. 63-64).

Outo fator importante para a efetivação da mediação é a existência de um mediador, que possui característica e função próprias dessa atividade. Considerados os objetivos e os princípios da mediação, há que se verificar o que se faz necessário para o desenvolvimento da mediação de conflitos.

ELEMENTOS DA MEDIAÇÃO

A mediação de conflitos para se desenvolver necessita de alguns elementos, entre eles temos os mediandos, que são as pessoas que estão em conflito, o fato ou o conflito em si e o mediador. O termo Mediador deriva do Latim mediatore sendo considerada a pessoa que medeia ou intervém, o intermediário, aquele que coordena uma discussão em grupo, painel ou mesa redonda, ou, ainda, o moderador – indivíduo que atenua. (Ferreira, 2010, p. 1361 e 1409).

O mediador é um terceiro que de maneira imparcial, auxilia os mediandos a gerirem o conflito, que com técnicas e habilidades possui a capacidade estimular o diálogo cooperativo entre os mediandos, bem como, de alterar tanto o poder quanto a dinâmica social desses indivíduos, influenciando suas crenças e comportamentos.

A norma jurídica brasileira que dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a auto composição de conflitos no âmbito da administração pública é a Lei nº. 13.140/15, que preceitua, dentre outro assuntos, sobre quem pode ser mediador extrajudicial, judicial e co-mediador da seguinte forma:

> Art. 9º Poderá funcionar como mediador extrajudicial qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para fazer mediação, independentemente de integrar qualquer tipo de conselho, entidade de classe ou associação, ou nele inscrever-se. [...] Art. 11. Poderá atuar como mediador judicial qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para fazer mediação, independente de integrar qualquer tipo de conselho, entidade de classe ou associação, ou nele inscrever-se. (BRASIL, Lei nº 13.140, 2015).

Martín (2011, p. 334) quanto a isso esclarece que são necessárias algumas habilidades importantes a serem desenvolvidas e absorvidas pelo mediador para fins de auxiliar as partes

a adotarem uma postura cooperativa. Algumas das habilidades são ferramentas que o mediador deve conhecer e saber utilizar na mediação:

> Respeito pelas necessidades do outro: você ganha, eu ganho; Os problemas se transformam em possibilidades: respostas criativas para as queixas; Empatia: colocar-se no lugar do outro, fazer-se entender e fazer que o outro se sinta entendido; Bom sentido: atacar o problema e não a pessoa; Poder cooperativo: criar poder com o outro, junto com o ouro, não mais que o outro; Dirigir emoções: o medo, a dor, o desinteresse e a frustração podem ser uteis para obter uma mudança verdadeira, se forem em administrados; Aspecto volitivo: o desejo genuíno de identificar e resolver problemas pessoais que obstaculizam as possibilidades de um bom resultado; Fazer um mapa de conflito: esquematizar todos os fatores que estão em jogo para obter assim uma visão comum do problema; Criar opções alternativas viáveis para ambos, apesar de que, em determinados momentos possa parecer que alguém não ganhará nada; Considerar o problema em um contexto mais amplo.

Assim, o mediador, já considerada a sua imparcialidade, tem que favorecer a comunicação entre os mediandos em conflito, objetivando suavizá-lo, fazendo com que os envolvidos no conflito percebam-no de maneira diferente. Por esse motivo que o mediador é o meio utilizado para facilitar o diálogo e para auxiliar na organização do processo de tomada de decisões, pois essa é única e exclusiva responsabilidade dos mediandos. Em síntese o mediador é um facilitador e um organizador de diálogo.

Todavia, há que se mencionar, também, quem não pode assumir esse papel, que de acordo com Fiorelli, Fiorelli e Junior (2008, p. 150), é o profissional que pretende aconselhar, escolher e apontar caminhos que, ao seu entender, é o melhor para os mediandos.

Fica claro que o papel desempenhado pelo mediador, entre outros, é o de apaziguar o confronto instalado entre os mediandos, a fim de iniciar e manter a comunicação; de estabelecer à comunicação, que deve ser objetiva, prática e conclusiva, direcionada às questões em debate, para fins de compreensão do problema e de formulação de alternativa; de estabelecer a cooperação, ou seja, obter dos mediandos a disposição para a recepção e análise construtiva das novas ideias e tentativas de soluções, e de equilibrar a mesa de negociação, que dizer que o mediador não deve tomar partido e sim, por meio de técnicas, elevar a autoestima do mais fraco, auxiliá-lo na compreensão dos fatos e, se for o caso, buscar informações técnicas fora do ambiente de mediação. (Fiorelli, Fiorelli e Junior 2008, p. 156).

Da abordagem sobre mediação feita até então, pode-se extrair que esse instrumento é imprescindível e necessário, pois a comunidade anseia por resultados palpáveis provenientes desse processo, em especial a retomada do diálogo e da paz.

Outro aspecto fundamental se refere à organização do ambiente para o desenvolvimento da sessão de mediação.

DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE À SESSÃO DE MEDIAÇÃO

Inicialmente, se abordará sobre a maneira que as partes serão dispostas em uma sala de mediação, pois isso transmite informações significativas, sendo uma forma de linguagem não verbal, a qual deve ser analisa, pois de acordo com o Manual de Mediação Judicial (Souza, *et al*., 2012, p. 102), isso irá demonstrar tanto o que as partes podem esperar da mediação quanto como irão se comportar nesse ambiente.

Neste sentido, o referido manual recomenda que o posicionamento das partes deva ser de tal maneira que todos consigam se vir e se ouvir, bem como, participar dos debates. Outra informação importante é a de que as partes não devem ficar em posição antagônica, pois poderá despertar sentimentos de rivalidade ou polarização. Por esse motivo é que, no caso da disposição das mesas, é sempre melhor colocar os mediandos lado a lado. Quanto às pessoas que acompanharem os mediandos, esses devem sentar-se cada qual com seu mediando. Em relação ao mediador, o seu posicionamento deve ser equidistante em relação às partes. Em caso da presença de um co-mediador esse deve sentar-se próximo ao mediador. (Souza, *et al*., 2012, p. 102).

Há algumas maneiras de se dispor os mediandos, de acordo com o formato da mesa de mediação, o mesmo manual (Souza *et al*., 2012, p. 104-105) esclarece como fazê-lo.

A mesa redonda demonstra a igualdade entre os sujeitos na sala da sessão de mediação, a qual é considerada a mais vantajosa, pois tanto as partes quanto os mediadores se acomodam de maneira equidistantes afastando a ideia de qualquer hierarquia entre os participantes.

Na mesa retangular os mediadores sentam em um dos lados da mesa de maneira que fiquem de frente para os mediandos, todavia, esses são colocados lado a lado. Isso faz com que se extraia o sentimento de rivalidade das salas tradicionais de audiência. Esse formato de mesa não é considerada adequada para uma sessão de mediação tanto quanto a redonda, por isso a colocação dos mediandos lado a lado é a mais adequada para o caso.

Sem o emprego de mesa: neste caso aproxima as partes. O mediador poderá optar em retirar a mesa e colocar as cadeiras mais próximas entre si, criando um ambiente mais informal. Quanto à sessão de mediação, em síntese, essa se inicia com a sessão de abertura, na qual se menciona e apresenta o processo de mediação, abordando seu desenvolvimento, as regras que devem ser seguidas e os princípios como da confidencialidade, da informalidade, da voluntariedade, entre outros. Por se tratar de um ato voluntário, questionam-se as partes de

seu desejo ou não em participar da sessão de mediação, a qual só ocorrerá se ambas tiverem a vontade/interesse em participar da mediação.

Após essa introdução, cada parte descreverá a sua situação, ao seu tempo, considerando sempre o respeito pelo outro. Posterior a isso, o mediador elucida o que foi mencionado pelas partes, elaborando um resumo e mantendo sempre a neutralidade. Sendo o resumo confirmado pelos mediandos, o mediador identifica as questões, interesses e sentimentos que deverão ser trabalhos, e para isso se utiliza de várias técnicas que estimulam a participação, as mudanças de atitudes e percepções.

No entanto, durante esse processo podem ocorrer as sessões individuais, uma das técnicas da mediação, na qual se reafirma a confidencialidade e se mantém a imparcialidade. Por conseguinte, a essa sequência de atos, passa-se a sessão conjunta final, na qual se organizam as questões suscitadas, explanam-se os interesses e o que os mediandos construíram, em comum acordo, e se encerra a sessão com o acordo firmado ou não (Souza, *et al*., 2012, p. 102).

Por fim, Chrispino e Chrispino (2011, p. 60) esclarecem que a grande vantagem da mediação de conflito, independente do tempo necessário para conduzir a sessão, é que os envolvidos, "após ajustarem o acordo de mútua concordância, são capazes de habitar o mesmo espaço sem que as relações tenham sofrido um esgarçamento que impeça o convívio posterior". Isto significa que a mediação, em seu objetivo maior, trará a luz atitudes de tolerância, respeito mútuo, responsabilidade pelos atos que acordaram praticar, por meio de iniciativa própria, sem coerção, formando assim, uma nova forma de convivência social.

MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR

Compreendida a mediação de conflito, passar-se-á a análise da mediação de conflito escolar, eis que as dificuldades e conflitos que as crianças e adolescentes enfrentam no meio social acabam por se incluírem no ambiente escolar, e isto ocorre pela heterogeneidade de indivíduos pertencente a esse espaço. Relembra-se que em todos os ambientes nos quais pessoas passem a ter um convívio, consequentemente surgirão conflitos, mas nesse meio, em específico, se poderão desenvolver nos alunos habilidades capazes de auxiliar na prática do respeito às diferenças e individualidades, da solidariedade, da humanidade e de uma cultura de paz.

Por este viés, Garcia Costoya (vol. 1, 2004, p. 27) menciona que por meio da

implementação de projetos de mediação nas escolas busca-se gerar situações em que os alunos possam aprender, desenvolver habilidades, bem como utilizá-las em sua vida. Essas habilidades são definidas como: "Comunicación eficaz; Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales; Capacidad para tomar decisiones; Conocimiento de si mismo; Manejo adecuado de las emociones y la tención; Capacidad de empatia; Capacidades para la resolución de conflitos".

Esclarece-se que a mediação de conflito, quando ocorre nas instituições de ensino é denominada de mediação escolar ou de conflito escolar. Os fundamentos basilares deste procedimento são os mesmos da mediação judicial, porém, de acordo com Ortega-Ruiz e Rey (2002, p. 154-155), embora a mediação escolar não possa seguir o modelo formal (mediação judicial), não pode ser desculpa para não aplicar e utilizar suas condições e atribuições. Esses autores exemplificam a questão formal referindo-se a necessidade de formação do mediador.

A caracterização do instituto da mediação para mediação escolar foi adaptada para ser desenvolvida de acordo com as características das escolas, sendo os próprios atores dessas instituições os mediadores dos conflitos, os quais tentarão solucionar e administrar os conflitos que surgirem nesse meio da melhor forma possível. Nessa linha, segundo Sales (2007, p. 187), a mediação de conflito escolar, dentre outras coisas, se caracteriza por possibilitar a educação em valores, para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos.

Quando a aplicação da mediação de conflitos no ambiente escolar teve seu início, segundo Chrispino e Chrispino (2011, p. 69) há cerca de trinta anos e surgiram como resposta organizada frente à onda de violência nos Estados Unidos, época em que religiosos e ativistas perceberam a importância de ensinar a crianças e jovens as técnicas de mediação de conflitos.

Baseando-se nessa premissa, em 1972, em Nova York, cria-se a CCRC (*Children´s Creative Response to Conflict*) com o objetivo desenvolver condições para que as crianças aprendessem a usar uma comunicação mais aberta e as auxiliar a entenderem melhor a natureza dos sentimentos e capacidades, assim como a compartilharem sentimentos e identificarem suas próprias qualidades, auxiliar também no desenvolvimento de autoconfiança e, por fim, a pensarem criativamente sobre os problemas e preveni-los, bem como a buscarem soluções para seus conflitos (Chrispino e Chrispino, 2011, p. 69).

No ano de 1981 um grupo de pais e professores do Havaí, que buscavam a prevenção da guerra, criaram a ESR (*Educators for Social Responsability* – Educadores para a Responsabilidade Social). Em 1982, em São Francisco, criaram o *Conflict Resolution Resourcer for School and Youth*, que pode ser considerado o mais famoso e o modelo mais

reproduzido de mediação de conflito escolar. Em 1984 a mediação ganha reconhecimento por todo o país e um grupo de mediadores comunitários se reúne e funda a NAME – *National* Association for Mediation in Education, que consiste em uma rede de apoio a todos os mediadores. Já em 1985, cria-se um programa conjunto entre todos os Educadores para a Responsabilidade Social e a Coordenação de Educação (*Resolving Conflict Creatively*) – Nova York –, que consiste em um programa baseado no desenvolvimento de um currículo de resolução de conflitos (Chrispino e Chrispino, 2011, p. 70).

Por vários países existem projetos e programas que têm como objetivo amenizar, diminuir ou solucionar a violência e o conflito através da mediação escolar, entre eles estão Irlanda do Norte (1977), Nova Zelândia (1987), Canadá (1988) e mais recentemente Austrália, Polônia, Inglaterra, Alemanha, África do Sul, França, Bélgica, Costa Rica, Chile, Argentina, Espanha, entre outros (Chrispino e Chrispino, 2011, p. 71).

Quanto aos objetivos da mediação escolar, bem como seus princípios será verificado que suas terminologias e significados, se não forem os mesmos, são bem próximos dos judici

ais. Os objetivos da mediação escolar, conforme o material de Maldonado (2010, p. 27) são:

> Vivirlo como una oportunidad para examinar diferentes perspectivas; Reconocer el impacto de sus respectivas acciones y responsabilizar-se por ellas; Identificar emociones próprias y ajenas; Explorar distintos interesses y necessidades; Trabajar cooperativamente en la búsqueda de soluciones que sean buenas para todos los participantes.

Ainda sobre os objetivos da mediação escolar, consoante ao que apresenta Battaglia e Schabbel (apud Sales, 2007, p. 189) destacam-se os seguintes: desenvolver uma comunidade cujos alunos desejem e sejam capazes de praticar uma comunicação aberta; ajudá-los a desenvolverem uma melhor compreensão da natureza dos sentimentos, capacidades e possibilidades humanas; contribuir para o compartilhamento de sentimentos; desenvolver a consciência de suas qualidades e dificuldades, possibilitando o fortalecimento da autoconfiança em suas próprias habilidades, aprimorando o seu pensar criativo sobre os problemas, bem como preveni-los e solucioná-los.

Ao que se refere aos princípios da mediação escolar, conforme Maldonado (2010, p. 27) são:

> voluntariedad: los involucrados en el conflitcto decidem libremente participar del processo, continuar y eventualmente llegar o no a un acuerdo; Auto-composición: las partes construyen por sí mismas el contenido del acuerdo; Imparcialidad: los

> mediadores desarrollan su tarea como terceros imparciales, no toman partido por los disputantes y se mantienen en un punto medio entre ellos, equilibrando las possibilidades de participación; Flexibilidad: el proceso no se rige por reglas formales estrictas. Se adapta a las circunstancias y necesidades.; Confidencialidad: los mediadores se comprometen a mantener reserva sobre lo expresado durante el proceso.

Outra abordagem refere-se ao mediador escolar, que da mesma forma que em outros tipos de mediação, deve ser treinado para esse fim, ou seja, receber formação, capacitação para desenvolver esse trabalho. Segundo Ortega-Ruiz e Rey (2002, p. 154-155), no que tange ao mediador de conflito escolar, esclarecem que esse papel não pode ser desempenhado por qualquer pessoa não formada especificamente para isso, pois, a mediação requer o domínio de habilidades e capacidades, e essas devem ser reconhecidas no mediador. Além disso, o mediador deve estar motivado e principalmente receber treinamento para essa tarefa.

> Nem todo mundo deve ser um(a) mediador(a), o que não quer dizer que as atitudes de escuta responsável e objetiva, de tolerância diante dos sentimentos dos demais, de imparcialidade diante de fenômenos que não lhe competem, de liberdade de expressão e de riqueza de sentimentos e emoções, que acompanham ou devem acompanhar a formação de mediador(a), não devam ser instruídas para todos. É o papel social e sua condição durante a mediação que deve ser reservado para a execução de um processo mediador. Confundir este papel com seus atributos e características e acreditar que todos (as) somos mediadores(as) sempre, nada mais é que expressar até que ponto não se entendeu o valor deste instrumento. (Ortegaruiz e Rey, 2002, p. 156).

Entretanto, para Martín (2011, p. 348), o mediador escolar poderá ser qualquer membro da comunidade educativa, desde que primeiramente deseje e, posterior a isso, receba a formação adequada para desempenhar esse papel.

Tendo em vista o exposto, podem-se mencionar os benefícios da mediação de conflitos, Maldonado (2010, p.29) explica que a mediação fortalece as habilidades e capacidades tanto dos mediandos quanto dos mediadores. Quanto aos mediadores menciona o seguinte: “en el caso de los mediadores, porque les permite adquirir habilidades para el reconocimiento y manejo de conflictos, la comunicación y la conducción de procesos, a la vez que ayuda a desarrollar su empatía y a poner en acción sus aprendizajes”. A autora menciona que, entre outras habilidades e capacidades, os mediandos, por participarem da mediação, experimentam uma maneira respeitosa de falar, de ouvir e ser escutado; além de aprenderem regras de manuseio dos conflitos; expressar sua perspectiva do conflito; ampliar o conhecimento de seus interesses, necessidades e emoções; adquirir habilidades de pensamento crítico e de tomada de decisões; aceitar a responsabilidade de suas ações; comprometer-se em reparar danos eventuais e acordar novas maneiras de conviver com o outro no futuro.

Maldonado (2010, p.29) afirma o seguinte: “Sin duda, la mediación entre pares pone en acción valores tales como la solidaridad, la equidad, el respeto, el reconocimiento del outro, la apreciación de la diversidad, la cooperación, el diálogo, la responsabilidad, el compromiso y la paz”.

Sendo assim, a mediação escolar é uma excelente ferramenta para trabalhar e resolver conflitos de maneira pacífica os quais venham surgir na escola, na sociedade, enfim no decorrer da vida do aluno.

A partir das observações feitas até então, mais especificamente sobre a mediação de conflito escolar, pode-se dizer que essa auxilia os membros de uma comunidade educativa a analisar e a solucionar os conflitos por meio de perspectivas cooperativas e positivas, atentas e respeitosas com os sentimentos, as necessidades e os interesses dos envolvidos, além de constituir um trabalho importantíssimo, preventivo e formativo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1 edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6 ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2012.

BRASIL, **LEI Nº 13.105, DE 16 DE MARÇO DE 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm Acesso em: 15 de nov. de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **RESOLUÇÃO Nº 125 DE 20 DE NOVEMBRO DE 2010.** Disponível em: http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579. Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015. **Mediação de conflitos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm . Acesso 31 jan. 2017.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P.. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo. Biruta, 2011.

DELGADO, Emilio Rodríguez. Prevención del acoso escolar en el centro educativo. In**: El acoso escolar, bullying y ciberbullying**: formación, prevención y seguridade. ALONSO, Fernando González; VIDAL, Jacinto Escudero. Orgs. Valencia: Tirant Humanidades, 2018, pp. 209-239.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5 ed.. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORELLI, José Osmir. FIORELLI, Maria Rosa. JUNIOR, Marcos Julio Olivé Malhadas. **Mediação e solução de conflitos**: teoria e prática. São Paulo. Atlas, 2008.

GARCÍA COSTOYA, Marta. **Programa nacional de mediación escolar**: marco general. 1. ed., 2. reimp. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004.

MARTÍN, Nuria Belloso. Mediação: a melhor resposta ao conflito? In: **Justiça restaurativa e mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais**. SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Doglas Cesar. Orgs. Ijuí. Editora Unijuí. 2011.

MUSZKAT, Malvina Ester (organizadora). **Mediação de conflitos**: pacificando e prevenindo a violência. 3 ed. São Paulo. Summus, 2003.

RODRIGUES, Maria Victória Braz Borja. **A mediação escolar e redução da violência**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de conflitos**: família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SOUZA, Aiston Henrique de. [*et al*]. **Manual de mediação escolar**. André Gomma de Azevedo org. Brasil: Ministério da Justiça, 2012.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2012.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E CONSELHOS ESCOLARES: ONDE ESSES CONCEITOS SE (DES) ENCONTRAM – UM ESTUDO A PARTIR DA LEI Nº 7.040/98/SEDUC/MT

Wislan Lima Marques[11]
Luci Mary Duso Pacheco[12]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o advento das revoluções industriais, originou-se uma eminente onda de necessidade de conhecimento para que os cidadãos recebessem instruções escolares, com o objetivo de terem a capacitação mínima para desenvolverem suas atribuições sociais e trabalhistas, pois estavam migrando do ambiente rural, no qual não existiam estruturas escolares. Com o desenvolvimento da tecnologia e processos cada vez mais tecnificados nas organizações, o conhecimento se tornou o fundamento estratégico primordial em suas operações, com isso, as companhias iniciaram procedimentos que poderiam gerir o conhecimento e desenvolver as competências congruentes em seus colaboradores.

Para tal feito, lançou mão da educação corporativa, que estabeleceu a gestão do conhecimento e a gestão por competências como ferramentas para executar suas estratégias educacionais. Conjuntamente com a educação corporativa emergiram várias funções organizacionais que não existia anteriormente, uma delas foi a do educador corporativo, função que tem a incumbência de gerir e disseminar conhecimento, bem como ser uma agente de influência na capacitação do quadro funcional nas organizações. Para que o educador corporativo desenvolva suas atividades, ele precisa se apropriar de uma gama de práticas pedagógicas já conhecidas no seio acadêmico, como também de outras que emergiram no ambiente empresarial.

Sendo assim, o presente capítulo procura abordar o referencial teórico sobre "A Educação Corporativa: histórico, definições e sujeitos", nele será possível discutir as temáticas: origens da educação corporativa; definições e conceitos de aspectos da educação

[11] Mestre em Educação, URI/FW, a096273@uri.edu.br.
[12] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil. E-mail:lucimdpacheco@gmail.com

corporativa; estrutura organizacional da educação corporativa e seus sujeitos; gestão por competência e gestão do conhecimento na educação corporativa; competências técnicas e pedagógicas do educador corporativo; prática educativas do educador corporativo e; contribuições da história e dos conceitos. Segundo Eboli *et al*. (2010, p. 3):

> A aceleração vertiginosa e sem precedentes no avanço da ciência e da tecnologia nos últimos três séculos mudou radicalmente a face do mundo. A mudança atinge todas dimensões da vida humana, desde as mais elementares – como sua duração e possibilidade de convivência com bilhões de pessoas – até as mais complexas, como as formas e a velocidade da comunicação e o acesso a bens que transformaram o próprio conceito de bem-estar.

Houve, nos últimos séculos, um crescimento incomparável do conhecimento científico, que trouxe junto com suas origens, mudanças que provocaram avanços significativos ao desenvolvimento da sociedade. O advento da competição capitalista, que enfaticamente foi o leito que fluiu o rio das águas correntes da tecnologia, corroborou para o avanço científico e foi por este acelerado. Com este fato, percebe-se um expressivo aumento das riquezas, que influenciaram a construção de direitos políticos e sociais, como também contribuiu para o bem-estar das pessoas (Eboli *et al*. 2010).

ORIGENS DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Ao longo da história, com a modernização dos processos de produção, veio a necessidade de transmissão de conhecimento, para que assim se constituísse um modelo de gestão mais sólido. Voltemos aos primórdios da Primeira Revolução Industrial, na qual a produção artesanal foi substituída pela produção industrial, fato que representou uma transição rápida na história do mundo ocidental, pois a população veio a se concentrar no perímetro urbano, abandonando os campos, na expectativa de melhoria das condições de vida pelo novo tipo de trabalho gerado. A partir desse momento, a transmissão de conhecimentos para a execução do trabalho passou a ter um caráter mais estruturado, para que se pudessem reproduzir as habilidades necessárias ao trabalho com as novas máquinas. Neste contexto em que os cidadãos se encontravam, percebia-se a carência de conhecimentos básicos para poderem desenvolverem suas atividades nas fábricas (Zanotta, 2016).

Com a evolução deste período na história, houve um grande esforço de sistematização do conhecimento e de sua difusão a toda a sociedade, por meio da universalização ao acesso à educação. A partir do século XIX, um enorme esforço foi despendido em todos os países da

Europa ocidental e dos Estados Unidos por garantir que todos os cidadãos tivessem acesso à educação básica. Essa demanda social levou à estruturação dos sistemas públicos de ensino desses países (Eboli *et al*., 2010).

Os sistemas de educação foram estruturados em diferentes níveis de ensino, que se constituía de escolas que ofereciam a educação para a população. Esses níveis e essas escolas se organizavam para disponibilizar serviços educacionais por um período único na vida dos cidadãos, que em geral atendia da idade de 7 a 24 anos. Com o lento processo de evolução do conhecimento e da tecnologia, as pessoas podiam viver em sociedade pelo resto de suas vidas com a formação obtida em sua juventude. Ser educado passou a ser uma condição para ser um cidadão em um mundo que rompeu com a estratificação social herdada no período feudal (Eboli *et al*., 2010).

No início do século XX, com o advento da Segunda Revolução Industrial que ocorreu devido à automação e a produção em massa, surgiu então o método de organização taylorista. O taylorismo é um método de organização do trabalho desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915) que tinha como objetivo a racionalização do trabalho através da divisão com ênfase nas tarefas, para uma produção padronizada. A execução das tarefas era repetitiva e o treinamento consistia na reprodução do conhecimento necessário para executá-las, de forma automatizada e alienante. Nesse período, a responsabilidade de analisar, interpretar e investigar o resultado do negócio, além de criar e fazer seguir as regras e normas por todos na empresa, cabia aos dirigentes, com uma nítida distinção entre concepção e realização do trabalho (Zanotta, 2016).

Para a era da informação se atribui o conceito de terceira revolução industrial, que ocorre ao final do século XX e início do século XXI, na qual o aumento expressivo de meios de comunicação possibilitou a disponibilidade de conhecimento para a sociedade. Diante deste fato, entende-se que a informação é o diferencial para ser bem-sucedido ou não ser, pois através da aprendizagem organizacional se pode desenvolver a capacitação dos profissionais que atuam nessas organizações, bem como no quanto conseguem atrair, reter, formar e desenvolver talentos, de maneira alinhada com sua visão estratégica, valores e cultura (Zanotta, 2016).

A sociedade do conhecimento, que se originou em um produto de uma revolução científica e tecnológica sem precedentes na história, intensificou suas ações nos ambientes organizacionais, quando o aumento de informações se tornou imprescindivelmente necessária para a realização das operações corporativas. Com as demandas crescentes de conhecimento

necessário para operar, as organizações se encontraram em um cenário no qual era indispensável uma estratégia para organizar a gestão do conhecimento em suas estruturas, para que assim pudessem multiplicar as informações para seu quadro de colaboradores, com o intento de desenvolvê-los para o cumprimento de suas responsabilidades com mais eficácia. Nas palavras de Eboli (2014) fica evidente esse fato, mesmo já nos momentos próximos do início da terceira evolução industrial, quando a GE - General Motors - pro-ativamente desenvolveu um projeto de educação corporativa para seus líderes:

> Charles Coffin foi presidente da empresa GE de 1892 a 1922, sucedendo seu fundador, Thomas Edison. Coffin criou uma meritocracia baseada em avaliação de performance, que foi pedra fundamental de uma cultura que transformou a GE em uma máquina de fazer talentos. Sua universidade corporativa, a Crotonville, foi em 1956 – a primeira de que se tem registro no mundo -, revelou-se uma importante ferramenta na consolidação dessa cultura, na qual é muito forte o compromisso pessoal do líder com as ferramentas e os processos de gestão de pessoas. (Eboli *et al*., 2014, p. 26)

Nota-se que a GE já vislumbrava que o desenvolvimento de seus líderes se constituía em uma estratégia fundamental para o sucesso de seus negócios. Sendo assim, trouxe harmonia entre os cursos teóricos e a utilização prática do conhecimento ensinado para seus líderes, pois demandavam desse aperfeiçoamento em suas atividades, implementando assim um sistema de educação corporativa, na qual o conhecimento específico é disponibilizado para pessoas em funções específicas e em um espaço e tempo específico.

Neste período dos acontecimentos pertinentes à educação corporativa é que se iniciou a troca de paradigma na gestão de empresas, a modificação da administração taylorista-fordista para a gestão flexível, promovendo forte impacto no comportamento das organizações. Propensões mais verticalizadas e fundamentalmente centralizadas de gestão começam a ceder lugar a modelos horizontais e descentralizados. A então orientação da divisão do trabalho mental e manual tende a ser abolido, tarefas divididas e uniformizadas se tornam integrais e complexas, requerendo assim que em todos os níveis organizacionais houvesse pessoas com capacidade de pensar, decidir e executar tarefas concomitantemente (Eboli, 2004).

A administração era padronizada e centralizadora, o trabalho se constituía alienante, a tecnologia com automatização era rigorosa e o trabalhador se encontrava banalizado e rotinizado, sendo assim, novos modelos de gestão enfatizaram a produção embasada na flexibilidade, diversificação e autonomia (Eboli, 2004).

No modelo taylorista, o foco na repetição do trabalho e a reprodução do conhecimento

eram pilares para concretização de resultados satisfatórios nos negócios. A estabilidade no ambiente externo permitia essa postura, na qual os gestores eram responsáveis por analisar, interpretar e prospectar o ambiente dos negócios e criar normas, manuais e regras que deveriam ser seguidos por todo quadro de colaboradores. Todavia, este panorama estava em transformação, a expansão do conhecimento, as constantes mudanças, tarefas cada vez mais complexas e o crescimento da implantação da tecnologia nos ambientes corporativos estavam exigindo das empresas colaboradores dotados de capacidade intelectual em todos os seus níveis hierárquicos e não somente repetidores de ações pré-determinadas pela alta gestão (Eboli, 2004).

DEFINIÇÕES E CONCEITOS DE ASPECTOS DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Segundo Zanotta (2016), em meio a crescente necessidade de capacitação em funções específicas, atendendo às demandas de produção, serviços e comércio como um todo, surge a área de treinamento e desenvolvimento, a qual se habilitou a produzir e entregar cursos que atendiam a demanda de formar habilidades peculiares e operacionais, com base nas necessidades do indivíduo. Diante de um novo horizonte de incertezas e constantes mudanças é que emergiu a visão da área do treinamento e desenvolvimento de pessoas nas organizações, para que pudessem alinhar as habilidades e conhecimentos dos colaboradores ao cumprimento de suas demandas de tarefas operacionais. Para compreendermos esse momento histórico da educação corporativa, cumpre-se a perspectiva de um olhar corporativo às três etapas interdependentes, mas perfeitamente distintas da educação profissional, que segundo Chiavenato (2016), são:

> Formação profissional: educação institucionalizada ou não, que visa a preparar e formar o homem para o exercício de uma profissão, em um determinado mercado de trabalho. Seus objetivos são amplos e mediatos, visando qualificar a pessoa para uma futura profissão. Pode ser obtida nas escolas ou fora delas ou mesmo dentro das próprias empresas.
> Treinamento: educação institucionalizada ou não, que visa adaptar a pessoa para o exercício de determinada função ou para a execução de tarefa específica em determinada organização. Seus objetivos são mais restritos e imediatos, oferecendo os elementos essenciais para o exercício de um presente cargo, preparando o indivíduo adequadamente. Desenvolvimento profissional: educação profissional que visa a ampliar, desenvolver e aperfeiçoar a pessoa para seu crescimento profissional em determinada carreira na organização ou para que se torne mais produtiva em seu cargo. Seus objetivos perseguem prazos mais longos, visando dar ao homem conhecimentos que transcendem o que é exigido no cargo atual, preparando-o para assumir funções mais complexas e numerosas. (Chiavenato, 2016, p. 38-39).

Esses três tipos de educação profissional não têm demarcações definidas entre si, pois um mesmo esforço educacional pode ser dirigido para formação ou para treinamento ou ainda para desenvolvimento. O importante é considerar que os diferentes meios estão servindo aos objetivos desejados (Chiavenato, 2016).

No presente estudo, com a visão voltada para a educação corporativa, não temos como objetivo embarcar no contexto da formação profissional, aspecto constituinte da educação profissional, como citado acima. Todavia, na concepção dos aspectos de treinamento e desenvolvimento de pessoas é que consiste no caminho que se chegou ao contexto das universidades corporativas. Chiavenato (2016) conceitua, delimita e diferencia esses dois aspectos:

> O treinamento é um processo educacional de curto prazo que utiliza procedimentos sistemáticos e organizados pelos quais as pessoas de nível não gerencial aprendem conhecimentos e habilidades técnicas para um propósito definido. Por outro lado, o desenvolvimento é um processo educacional de longo prazo que utiliza procedimento sistemático e organizado pelo qual o pessoal gerencial aprende conhecimentos conceptuais e teóricos para propósitos genéricos (Chiavenato, 2016, p. 40).

O foco no treinamento se constitui em preparar colaboradores de nível operacional, para ocupar um determinado cargo na organização, utilizando da premissa de lhe fornecer conhecimentos inerentes a suas tarefas de trabalho, a suas atitudes diante de situações organizacionais e de aprimoramento de habilidades. Todavia, o desenvolvimento tem como intento ampliar e aperfeiçoar o crescimento profissional de colaboradores de nível gerencial, tendo como propósito a ascensão de suas carreiras na organização, dando-lhe a oportunidade de percorrer um caminho educacional que o habilite de competências individuais para a funções mais complexas (Chiavenato, 2016). Conforme Eboli:

> Exige-se cada vez mais das pessoas, em todos os níveis hierárquicos, uma postura voltada ao autodesenvolvimento e a aprendizagem contínua. Para criar esse novo perfil as empresas precisarão implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, não apenas a aquisição de conhecimento técnico instrumental (Eboli, 2004, p.37).

Com a visão clara, de que um novo aspecto na geração de vantagem competitiva sustentável emerge, torna-se fundamental o comprometimento organizacional com a educação e o desenvolvimento de seus colaboradores. Sendo assim, surge o eminente conceito das Universidades Corporativas, sendo um elo eficaz para o alinhamento e desenvolvimento dos talentos humanos de acordo com as estratégias empresariais (Eboli, 2004).

Segundo Meister (1999, p. 29) “as universidades corporativas são um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresárias da organização”. Neste contexto, requer uma estrutura de cultura empresarial voltada para competências e resultados, o que implica profundas mudanças não só na estrutura, nos sistemas, nas políticas e nas práticas de gestão, mas também na mentalidade organizacional e pessoal.

Uma vez que as Universidades Corporativas vêm para dar suporte as organizações no que tange a qualificação e requalificação de seu quadro funcional segundo suas perspectivas, é que se percebe que essa estrutura está fundamentada no princípio da formação continuada dentro das organizações, porém com o foco voltado para as competências críticas de suas operações.

> Educação corporativa é um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão de pessoas com base em competências, devendo, portanto, instalar e desenvolver nos colaboradores (internos e externos) as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias do negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo e permanente vinculado a propósitos, valores, objetivos e metas empresariais (Eboli, 2004, p.40).

A tendência do cenário de formação continuada, dentro das organizações é a implantação das universidades corporativas, atrelando a um desafio que é uma oportunidade de repensar a área de treinamento e desenvolvimento de pessoas, no que se refere ao seu formato e objetivos específicos. Assim, faz-se necessário investir em um modelo e conceito de formação, com seus processos e estrutura de universidade, visando o aprimoramento de seus profissionais. Frente à demanda do mercado atual, além de assegurar a vantagem competitiva da sua organização, em relação aos seus concorrentes, conta com a valorização da expertise dos seus colaboradores (Zanotta, 2016).

> No contexto de educação continuada, a Educação Corporativa, naturalmente, passa a ter uma importância maior dentro das organizações, pois se torna uma estratégia fundamental para o desenvolvimento individual das pessoas nas organizações, que gera o desenvolvimento em equipe, consequentemente, o desenvolvimento organizacional, fechando assim um ciclo básico da gestão por competências que além de gerar conhecimento individual, agrega valor às organizações, gerando vantagem competitiva, tão almejada no mercado atual. A educação complementar que os programas educacionais organizacionais possibilitam, geram um grande valor competitivo às organizações (Zanotta, 2016).

Observa-se que a educação corporativa se tornou uma estratégia imprescindível para as organizações executarem a gestão do conhecimento, bem como para qualificarem as

pessoas dentro de suas funções. As empresas têm buscado cada vez mais alinhar conhecimento e perfil dos colaboradores a cada cargo em seu organograma, para que possam aumentar sua competência organizacional. Diante desse cenário a educação corporativa vem ao encontro como estratégia fundamental para formar os colaboradores aos requisitos corporativos desejados. Esse entendimento fica evidente nas palavras de Meister (1999) dizendo que:

> O modelo de treinamento inovador e altamente desenvolvido representado pelas universidades corporativas é um parâmetro valioso para empresas de todos os tipos e tamanhos, interessadas em aprimorar seus programas de educação corporativa. No limiar do século vinte e um, as qualificações da força de trabalho serão fundamentais para a competitividade das empresas. Todas elas, independentemente de serem públicas ou privadas, terão de desenvolver estratégias para promover a aprendizagem contínua no ambiente de negócios, a fim de competir com sucesso no mercado global (Meister, 1999, p. 234).

Com a necessidade eminente de desenvolver estratégias para disseminar a aprendizagem organizacional é que as empresas se apropriaram de uma das técnicas de produção do Toyotismo, que por sua vez influenciou as abordagens dos sistemas de educação corporativa. O modelo *Just in Time*, que traduzido para o português significa "Na Hora Certa" foi desenvolvido pela Toyota para elevar a qualidade dos seus processos de produção, o princípio se baseia em utilizar uma peça ou produto para os processos de fabricação dos veículos "justamente na hora" que se precisasse, sendo assim diminuindo custos e despesas com produtos parados em seu estoque, com isso não se teria dinheiro parado em seus estoques. Diante desse conceito, Meister (1999) ressalta sua relevância para os processos de ensino aprendizagem no ambiente organizacional:

> Uma das contribuições importantes de muitas universidades corporativas foi encorajar a criação de um plano anual de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo como veículo para que os funcionários se responsabilizem pela aquisição de novas qualificações. Esses planos são bastantes específicos e conduzem cada funcionário a níveis cada vez mais altos de desempenho profissional e de equipe. Eles são examinados regularmente para responder à evolução das necessidades do ambiente de negócios e do mercado assim como para assegurar que os funcionários certos participem no momento certo das atividades de treinamento e aprendizagem certas (Meister, 1999, p. 242).

Em um ambiente corporativo de aprendizagem contínua, os colaboradores buscam sua qualificação dentro da própria empresa, focando sua busca em se aperfeiçoar segundo um plano de estudo da organização. Essa ação produz para empresa uma diminuição de custos em treinamentos desnecessários para o momento em que o funcionário se encontra em suas

atividades. O desenvolvimento das competências vem no momento certo em que o colaborador certo precisa do conhecimento certo para se aperfeiçoar. Sendo assim as informações não se tornam obsoletas e não entram em esquecimento, pois a apreciação será efetuada no momento em que se necessite dela.

Diante dos conceitos e definições no âmbito do conteúdo de treinamento, desenvolvimento e universidade corporativa apresentado, cumpre-se salientar os aspectos que ocorreram no processo evolutivo da educação corporativa que os diferenciaram. Eboli (2004) traz algumas questões das UCs que se diferenciam do T&D:

> Objetivo principal: desenvolver as competências críticas do negócio em vez de habilidades individuais. Foco do aprendizado: privilegiar o aprendizado organizacional fornecendo a cultura corporativa e conhecimento coletivo e não apenas o conhecimento individual. Escopo: concentrar-se nas necessidades dos negócios, tornando o escopo estratégico e não focado exclusivamente nas necessidades individuais. Ênfase dos programas: conceber e desenhar ações e programas educacionais a partir das estratégias de negócios, ou seja, da identificação das competências críticas empresariais.
> Público-alvo: adotar o conceito de educação inclusiva, desenvolvendo competências críticas no público interno e externo (familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros comerciais e comunidade) e não somente nos funcionários. Local: contemplar a possibilidade de ser um projeto virtual e não necessariamente um local físico. Resultado: aumentar a competitividade empresarial e não apenas as habilidades individuais. No quadro abaixo, apresentam-se as principais características de um centro de T&D tradicional e de uma universidade corporativa, possibilitando melhores compreensões das implicações da mudança de paradigma no que se refere aos termos de desenvolvimento de pessoas no ambiente empresarial (Eboli, 2004, p. 49).

FIGURA 1- Mudança de paradigma de centro de T&D para universidade corporativa

MUDANÇA DE PARADIGMA		
CENTRO DE TREINAMENTO	→	**EDUCAÇÃO CORPORATIVA**
Desenvolver habilidade	**Objetivo**	Desenvolver as competências críticas
Aprendizado individual	**Foco**	Aprendizado organizacional
Tácito	**Escopo**	Estratégico
Necessidades individuais	**Ênfase**	Estratégias de negócios
Interno	**Público**	Interno e externo
Espaço real	**Loca**	Espaço real e virtual
Aumento das habilidades	**Resultado**	Aumento da competitividade

Fonte: Adaptado de Meister (1999).

Seja em uma estrutura de um centro de treinamento e desenvolvimento, seja em uma universidade corporativa, é visível a irrefutável necessidade contemporânea de disseminar conhecimento e desenvolver pessoas nas organizações. Com isso, necessita-se de um olhar mais profundo para a importância do educador corporativo, que corrobora para a execução

das práticas educacionais empresariais, promovendo assim, a evolução no capital intelectual das corporações. Para que a Educação Corporativa se desenvolva com uma visão coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento, tendo como foco os objetivos que deseja atingir no longo prazo, faz-se necessário articular estratégias que estejam coerentes com as competências individuais e organizacionais. O educador corporativo é então um dos pilares que apoiará a concretização dessas estratégias e elevará o patamar de conhecimento e competitividade da empresa (Pereira, 2013).

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA E SEUS SUJEITOS

Eboli (2010) cita na obra "Educação corporativa: fundamentos evolução e implantação de projetos", uma pesquisa realizada pela Corporate University (2004), realizada nos EUA, na qual verificou que:

> 62 é o número médio de funcionários plenos equivalentes que apoiam a operação e administram a UC (Universidade Corporativa). Os autores da pesquisa argumentam que, com relação ao pessoal interno da UC, devem ser levados em conta outros fatores. Por exemplo, 58% de todas as UCs empregam 20 ou menos funcionários plenos equivalentes e apenas 16% empregam mais de 100 funcionários. Apenas 27% das UCs especialistas empregam de 1 a 10 funcionários plenos equivalentes e outras 12% empregam de 11 a 20, enquanto 24% empregam de 101 a 300 funcionários plenos equivalentes. Os autores da pesquisa reforçam a necessidade de desenvolvimento do pessoal de apoio e administração da UC. O desenvolvimento de habilidades dos funcionários internos da UC foi considerado como de alta importância por 40 % dos respondentes e de media importância por outros 46% dos respondentes.

A pesquisa realizada nos indica que, já em 2004, tinha-se uma estrutura organizacional dos sistemas de educação corporativa, composto por um organograma de funções representadas por funcionários plenos equivalentes (colaboradores que estão a serviço exclusivo da educação corporativa). A pesquisa revela que são 15 os papeis da administração e operação da UC, a saber:

Administração:

- Gestão de conta e relacionamento;
- Gestão de fornecimento da aprendizagem;
- Gestão de projetos;
- Líderes de áreas de currículo e escolas;

 Gestão da tecnologia de aprendizagem;

 Gestão de fornecedores.

Instrução:

 Facilitador/instrutor/educador corporativo;

 Desenvolvimento e projeto instrucional presencial;

 Desenvolvimento e projeto instrucional em e-learning.

Melhorias de desempenho:

 Consultoria em desempenho;

 Mensuração e avaliação;

 Pesquisa e desenvolvimento.

Outros:

 Apoio de retaguarda (administração, registro);

 Gestão do conhecimento e comunidades de prática;

 Comunicações corporativas. Conforme a leitura dos papeis em um sistema de educação corporativa, sugere-se que a estrutura é composta pelos seguintes sujeitos:

 Chief Learning Officer ou CLO, líder geral da UC, responsável por toda a estrutura da educação corporativa;

 Diretores, responsáveis por unidades regionais que atendem as demandas de aprendizagem dos colaboradores de determinado espaço geográfico que a organização atua;

 Gestores de departamento, líderes responsáveis por gestão de relacionamentos, fornecimento de aprendizagem, projetos, currículos, EaD e fornecedores;

 Educadores corporativos, responsáveis por aplicar os processos de ensino-aprendizagem, bem como desenvolver projetos instrucionais presenciais e EaD;

 Consultores, executa a diligência de avaliar, mensurar o desempenho da educação corporativa e realizar pesquisas de desenvolvimento;

 Analistas, colaboradores que realizam o apoio aos processos administrativos e gestão do conhecimento, executando assim os registros de informações pertinentes aos processos educativos.

A presente pesquisa tem como intento compreender o perfil do educador corporativo, portanto não se aprofundará no entendimento dos demais sujeitos.

GESTÃO POR COMPETÊNCIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Diante deste cenário, envolvendo a relevância do papel do educador corporativo nas organizações, tem-se em vista discorrer sobre as competências necessárias para a prática de suas atividades no contexto da aprendizagem organizacional, uma vez que se identifica a sua influência na capacitação dos colaboradores e para os resultados coletivos. Entretanto, para se compreender as competências essenciais para a demanda de trabalho do educador, torna-se relevante antes o entendimento da gestão por competências e da gestão do conhecimento.

Segundo Dutra (2017), o conceito de competência foi abordado inicialmente em 1973 por David McClelland, que se esforçava em uma perspectiva mais eficaz que os testes de inteligência nos processos de escolha de colaboradores para as organizações. O conceito foi rapidamente conduzindo para dar suporte nos processos de avaliação e desenvolvimento de pessoas, com o intendo de aperfeiçoar os colaboradores em suas funções. McClelland, com bons resultados atingidos em suas experiências, recomendou analisar as pessoas que galgaram êxito em suas atividades, com isso identificar os quesitos relevantes de sua performance e prontamente investigar as relevâncias de tal conhecimento, com o objetivo de disseminá-lo para outros.

No contexto da educação corporativa o educador é recrutado para tal ofício após ter sido reconhecido como perito em suas atividades, bem como logo após ter galgado resultados satisfatórios para a organização. Sendo assim, são selecionados pelo sistema organizacional de aprendizagem para multiplicar seus conhecimentos, habilidades, valores e influenciar atitudes relevantes de ação. Portanto, é plausível compreender que o perfil do educador corporativo está embasado nas suas competências, competências essas que são formadas no decorrer da sua trajetória de vida. Segundo Dutra (2017), resume-se o conceito de McClelland no Brasil da seguinte maneira:

> A definição das competências diferenciadoras para cada um dos cargos ou grupos de cargos da organização, que em português seriam: conhecimento, habilidades e atitudes resumidos pela siga CHA. Definido o CHA ou perfil ideal para o ocupante de cada cargo ou grupos de cargos, era realizado um confronto entre o perfil ideal e o real da pessoa. Deste confronto entre os perfis ideal e real, eram estabelecidos os pontos a desenvolver. Os pontos a desenvolver ou chamados por muitas organizações de "gap", representavam a base para a construção de agendas de desenvolvimento individual ou coletivo (Dutra, 2017, p. 8).

Com base neste conceito, fica evidente que a competência do educador corporativo está fundamenta em uma pluralidade de aspectos, que envolve: seus conhecimentos, que constitui em seus saberes; suas habilidades, que se refere a sua capacidade de poder fazer; e em sua atitude, que está vinculado ao querer fazer, aludindo ao comportamento do sujeito.

Percebe-se que este conceito não propõe rupturas com o entendimento taylorista de gestão, porém se empenha a acomodar as pessoas a funções de maneira mais diligente, fundamentando-se sempre no cargo das pessoas. Segundo Dutra:

> O conceito de McClelland (1973) era utilizado por 67% das organizações privadas e por 82% das organizações públicas que tinham gestão de pessoas com base em competências, quando efetuamos a primeira pesquisa em 2005 (DUTRA; FISCHER; RUAS; NAKATA, 2008), e por 52% das organizações privadas e 65% das organizações públicas, quando medimos em 2010 (Dutra, 2017, p.8).

Como citado, pode-se entender através dos percentuais que o conceito do CHA é amplamente utilizado nas organizações, sendo uma ferramenta de gestão fundamental em um ambiente organizacional cada vez mais fluido.

Outro aspecto relevante na constituição da competência do educador corporativo se refere a sua conduta de valores, que foram apropriados ao longo da construção de sua identidade profissional. Saber, poder fazer e querer fazer são atributos fundamentais para suas atividades, todavia, o saber ser traz o complemento necessário para a constituição do perfil do educador corporativo, que está fundamentado no princípio da ética e da moral e que compreende a relevância do "resultado de um aprendizado que é obtido ao longo da vida da pessoa" Dutra (2017, p. 9). Sendo assim, o aprendizado adquirido com a experiência de vida pessoal e profissional, revela que os mesmos são os pilares da construção dos saberes do educador corporativo. Nessa jornada, os conhecimentos são apropriados através das situações vividas no percorrer das experiências familiares, dos contextos sociais, das formações escolares e acadêmica, da interação afetiva, da prática cotidiana nas organizações, etc.

Tardif (2014) traz essa visão de perceber o professor/educador corporativo como um agente que guia suas ações tanto na perspectiva epistemológica, quanto na perspectiva moral e ética:

> A prática educacional mobiliza duas grandes formas de ação: por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais. Essas duas formas de ação exigem dois tipos de saber por parte dos professores: um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber

> técnico-cientifico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais... o professor ideal fundamenta sua ação nas ciências da educação, e, ao mesmo tempo, orienta a sua ação de acordo com uma ordem de valores e de interesses. Sua prática educativa participa, portanto, a um só tempo, da ciência e da ação moral; conjuga os méritos das ciências do comportamento e da aprendizagem e as virtudes de uma ética da pessoa, de sua autonomia e de sua dignidade (Tardif, 2014, p. 163-164).

Portanto, ao conceito de competência CHA, agrega-se a intrínseca vertente dos valores, formando assim o acróstico CHAV, sendo complementado pelo "V" de valores. Posto isto, entende-se que o educador corporativo em suas demandas de trabalho, para efetivá-las com competência, necessita de: saber o conhecimento necessário para ensinar; poder fazer, executar na prática seu conhecimento; querer fazer, ter a atitude de agir embasado em seus conhecimentos e habilidades e; saber ser, no âmbito de suas atitudes agir pautado em uma moral e uma ética que foi construído com toda a sua experiência ao longo de sua vida.

Diante desse panorama, no qual se identifica o conceito CHAV como sendo de grande valia para o contexto da gestão por competência, ainda se torna necessário compreender o conceito da entrega, que traz o entendimento que a sociedade educou seus cidadãos com uma visão voltada para o que as pessoas fazem e não pelo que elas entregam. É assim que o mundo corporativo tem gerido seus colaboradores, porém o conceito de entrega vem influenciado uma nova perspectiva na gestão de pessoas. Imperceptivelmente, os indivíduos valorizam as pessoas pelo que elas fazem, por seus atos, realizações e não pela descrição formal de suas funções e atividades. Por exemplo, imagine-se em um cenário no qual há dois funcionários em uma equipe de trabalho, com as mesmas funções e tarefas, que são remunerados e avaliados pelos mesmos parâmetros. O primeiro, quando solicitado para resolver alguma demanda de trabalho, é eficazmente resolutivo, trazendo a solução de imediato, é portanto, um colaborador de grande valia para a empresa. O segundo, executa suas atividades com o foco voltado para não deixar o problema acontecer, ou seja, resolvendo as situações antes mesmo delas surgirem. Este segundo funcionário é muito mais precioso para as organizações, entretanto, no contexto em que não se valoriza o conceito da entrega, são minimamente valorizados, quando não são nem mesmo reconhecidos (Dutra, 2017). Ampliando essa definição, o autor diz que:

> As pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes em competência entregue para a organização. A competência entregue pode ser caracterizada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização. Cabe destacar o entendimento de agregação de valor como algo que a

> pessoa entrega para a organização de forma efetiva, ou seja, que permanece mesmo quando a pessoa sai da organização (Dutra, 2017, p. 18).

Toda a dinâmica do conceito de gestão de competência está embasada no saber, ou seja, no conhecimento. No cenário da então sociedade do conhecimento, da era da informação, é que emerge, no início da década de 1990, o conceito de gestão do conhecimento. Desde então, o assunto administração do conhecimento esteve em evidência. Pesquisadores de administração, consultores e os especialistas da mídia começaram a alertar as empresas a considerar a necessidade de terem em suas estratégias organizacionais a criação e disseminação do conhecimento como pilar fundamental de vantagem competitiva, para que assim pudessem capacitar os trabalhadores do conhecimento - corpo de profissionais engenheiros, os cientistas, os médicos, os escritores, os projetistas de software e outros pensadores criativos – tendo como objetivo edificar o ambiente de aprendizagem que preencherá as demandas da economia da informação pós-industrial Takeuchi e Nonaka (2008). Ramal (2012) define gestão do conhecimento como:

> Um esforço intencional e coordenado, por parte da gestão da organização, no sentido de coletar e gerenciar os ativos de conhecimento de modo a disponibilizá-los onde eles são necessários (especialmente próximo à ação, junto à tomada de decisão), utilizá-los em suas atividades e maximizá-los em sua própria recriação. A abordagem é técnica e de intervenção prática nas empresas, voltada para criar modos de disseminar e alavancar o conteúdo de conhecimento existente com o objetivo de elevar o desempenho organizacional (Ramal *et al*., 2012, p. 61).

As pesquisas científicas, consultorias e a atenção gerencial devotadas à gestão do conhecimento mostram uma presença plausível dos esforços das empresas em criar e estabelecer estratégias permanentes, edificar organizações mais eficazes em seus recursos, em seus objetivos e em sua contribuição para a sociedade (Ramal, 2012). Takeuchi e Nonaka (2008) contribuem para a percepção dessa realidade quando dizem que:

> Em uma economia na qual a única certeza é a incerteza, a fonte certa de vantagem competitiva duradoura é o conhecimento. Quando os mercados transformam-se, as tecnologias proliferam, os competidores multiplicam-se e os produtos tornam-se obsoletos quase do dia para a noite, as empresas bem-sucedidas são as que criam consistentemente novos conhecimentos, disseminam-no amplamente pela organização e o incorporam rapidamente em novas tecnologias e produtos (Takeuchi e Nonaka, 2008, p. 39).

O mundo globalizado está em uma roda de constantes mudanças, mudanças que tem promovido muitas instabilidades no contexto econômico, social e político. Com isso, as organizações se encontram com a necessidade contínua de conhecimentos para gerir suas

atividades, sejam na fabricação ou comercialização de produtos, seja na prestação de serviços. Portanto, a estratégia de gestão de conhecimento vem ao encontro desses fatos, sendo uma ferramenta que organizará e criará o conhecimento nas organizações, desenvolvendo assim o capital intelectual individual e organizacional.

Em vista dessa perspectiva, torna-se necessário definir preliminarmente o conceito de conhecimento no ambiente organizacional, para que se compreenda melhor o conceito e as diretrizes da gestão do conhecimento. Sendo assim, a priori é necessário apresentar a distinção entre dados, informação e conhecimento, já que são ideias inter-relacionadas, porém não são sinônimas. Dado consiste em um conjunto de fatos celebres e básicos, que não tem importância ou objetivo.

Em um contexto geral, as organizações são diligentes em guardar seus dados, porém o fato a ser analisado é se à possibilidade de extrair significado relevante pra o trabalho cotidiano. A informação é o integrante que possui significado, porquanto ela dá forma aos dados. A informação é integrada por dados básicos, que são harmonizados, produzidos e trabalhados para estabelecer importância e propósito a quem necessite em suas atividades. Os dados se tornam informação quando é conjugado valor a eles, de várias maneiras: contextualizando, calculando, corrigindo ou condensando os dados.

Desse modo, houve empenho para o dado produzir informação, o que gerou significado, trazendo mérito e propósito, sendo assim útil para as ações dos indivíduos. Todavia, informação em si não é conhecimento. Conhecimento consiste uma amplitude maior e abrange os caminhos de como as informações se apropriam na mente dos conhecedores: uma conjuntura da experiência prática, da informação contextual, da experimentação, da observação e da reflexão. A dinâmica de ensinar e aprender consiste no processo de transformação da informação em conhecimento. Por conseguinte, a aprendizagem é o meio responsável por produzir a internalização das informações nas mentes dos sujeitos, convertendo-as em conhecimento (Ramal, 2012).

Diante das definições de dados, informações e conhecimento, compreende-se que esse processo está inserido nas práticas cotidianas das organizações, conduzindo-as a uma gestão que priorize o conhecimento. Sendo assim, Takeuchi e Nonaka (2008) desenvolveram uma teoria que define dois tipos de conhecimento:

> O conhecimento explícito pode ser expresso por palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, áudios, especificações de produtos ou manuais. O conhecimento explícito pode ser rapidamente transmitido aos indivíduos. O conhecimento tácito, por outro lado, não

> é facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando-se de comunicação e compartilhamento dificultoso. As intuições e os palpites subjetivos estão sob a rubrica do conhecimento tácito. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora (Takeuchi e Nonaka, 2008, p. 19).

Portanto, para compreender esses dois tipos de conhecimentos, necessita-se entender as inter-relações que à entre eles, que se referem a quatro padrões interdependentes básicos para a criação do conhecimento em qualquer organização, que foi fundamentado por Takeuchi e Nonaka (2008):

> - De tácito para tácito. O indivíduo compartilha conhecimento tácito diretamente com outro. Por exemplo, um aprendiz de padeiro pode adquirir habilidades tácitas através da observação, imitação e prática com um padeiro altamente profissional. Com isso, as habilidades se tornam parte da sua própria base de conhecimento tácito, ou seja, elas foram socializadas na prática artesanal da confecção de pães. Porém, a socialização é uma maneira bem limitada na geração de conhecimento. É verdade que o aprendiz aprende as habilidades com o que é perito. Todavia, nem um nem outro ganham ideias sistemáticas de conhecimento de seu trabalho prático do artesanato. Sendo assim seu conhecimento nunca se torna explícito, não podendo ser disseminado na organização com um todo.
> - De explícito para explícito. O indivíduo também pode articular partes distintas do conhecimento explícito em um novo todo. Por exemplo, quando um auditor de uma empresa coleta informação de toda a organização e a junta em um relatório financeiro, esse relatório é um novo conhecimento no sentido de que sintetiza informações de muitas fontes diferentes. Mas essa combinação não amplia a base de conhecimentos já existentes da empresa.
> - De tácito para explícito. Ocorre quando há troca/combinação entre conhecimento tácito e explícito. Por exemplo, quando um auditor que, em vez de meramente copilar um plano financeiro para sua empresa, desenvolve uma abordagem nova e inovadora para o controle orçamentário, baseado em seu próprio conhecimento tácito desenvolvido durante anos em sua função.
> - De explícito para tácito. Além do mais, à medida que o novo conhecimento explícito é compartilhado pela organização, outros empregados começam a internalizá-lo – isto é, usam-no para ampliar, estender e reformular seu próprio conhecimento tácito (Takeuchi; Nonaka 2008, p. 19).

Nas organizações geradoras de conhecimento esses quatro padrões existem em uma relação criativa e contínua de conhecimento. Primeiramente os colaboradores aprendem os conhecimentos tácitos entre si e em um ambiente no qual há socialização de seus saberes particulares. Após, esses saberes são estruturados em conhecimento explícito que pode ser comunicado para os membros de sua equipe e para outros da organização, acontecendo assim a articulação do conhecimento. A seguir, a equipe organiza esse conhecimento, juntando-o em um manual ou normativos de trabalho e incorporando-o em um novo produto ou serviço, estabelecendo assim a combinação de conhecimento. Por último, por meio da experiência de criar um novo produto ou serviço, os colaboradores e as equipes de trabalho agregam mais

valor ainda à sua própria base de conhecimento tácitos, concretizando assim a internalização do conhecimento.

Esse processo, nomeado de Modos de Conversão – socialização, externalização, combinação e internalização (SECI), é constituído por meio de um ambiente de interação apropriado, que se possibilita a socialização, ou o partilhamento dos conhecimentos tácitos entre os sujeitos. Mediante um diálogo contínuo, esse conhecimento disseminado se torna externalizado ou conceitualizado, de maneira que se possa ser alienado aos outros conhecimentos explícitos. Essa combinação de conhecimentos explícitos permite o crescimento do conhecimento sistêmico nas organizações. O conhecimento sistêmico, por sua vez, sendo utilizado como conhecimento prático em suas operações organizacionais, torna-se internalizado pelos sujeitos, provendo assim o desenvolvimento de novos conhecimentos tácitos (Ramal *et al*., 2012).

Com a demanda da gestão do conhecimento sendo uma força competitiva cada vez mais evidente, o educador corporativo se constitui como um agente do conhecimento, capaz de transformar dados em informações e informações em conhecimento e assim disponibilizá-los ao quadro de colaboradores das organizações, com o intuito de agregar valor à força de trabalho. Com o amparo do departamento de educação corporativa o educador influencia na criação do conhecimento tácito e explícito, contribuindo assim no processo de socialização, externalização, combinação e internalização do conhecimento, fazendo com que aja continuidade no alargamento da inovação de novos produtos e serviços, bem como a alavancagem do desenvolvimento comportamental dos colaboradores.

De posse das definições de gestão por competência e gestão do conhecimento, é possível ver que se pode construir competências críticas, ou seja, aquelas que irão diferenciar estrategicamente as empresas, através da aplicabilidade desses conceitos. Tais conceitos são geridos pela educação corporativa das organizações e o educador corporativo está imerso na ação de aplicar tais conceitos, porém antes que ele multiplique e desenvolva esse processo nas organizações, ele mesmo já está sendo desenvolvido nesse feito. As competências e a gestão do próprio conhecimento são vivenciadas e aperfeiçoadas em sua prática. Sendo assim, a compreensão das competências e os saberes do educador corporativo na contemporaneidade estão no âmago da questão para se identificar seu perfil.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa**. 8.ed. Barueri: Manole, 2016.

DUTRA, Joel S. **Competências**: conceitos, instrumentos e experiências. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

EBOLI, Marisa (Org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. 1.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

EBOLI, Marisa (Org). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos.** 1.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**: **a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas.** 1.ed. São Paulo: Editora Pearson, 1999.

MEISTER, J.C; WILLYERD, K. **O ambiente de trabalho de 2020.** 1 ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al*. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21° ed. Petrópolis.

PEREIRA. S. B. R. A **constituição identitária do educador corporativo nas empresas**: o significado da experiência e da formação pedagógica para essa constituição. Dissertação de Mestrado: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia e Educação. Pontifica Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP: São Paulo.

RAMAL, Andrea (org). **Educação corporativa: fundamentos e gestão**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. 1.ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ZANOTTA. M.N.M. **Educação corporativa e currículo**: avanços e desafios. Dissertação de Mestrado: Mestrado em Educação. Pontifica Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP: São Paulo.

ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Sandra Maria Mariga Bordini[13]
Luci Mary Duso Pacheco[14]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo versa acerca de como se estrutura o sistema de educação corporativa. Ademais, será analisada a forma como ocorreu a evolução dos processos que visam produzir conhecimento na história da sociedade, embasados em uma perspectiva de educação para além dos espaços formais, visando à educação corporativa. Busca-se, também, compreender de que forma pode ocorrer uma aprendizagem colaborativa por meio dos avanços tecnológicos voltados para a educação em ambientes corporativos. Além disso, a educação continuada ofertada em ambientes corporativos alavanca o crescimento pessoal dos colaboradores e, por consequência, de toda a organização à qual ele pertence, sendo a educação corporativa o perfeito meio de valorizar o humano no processo de gestão de qualidade.

A EVOLUÇÃO DOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE

A velocidade das mudanças repletas de complexidades e incertezas que vem modificando-se em muitas culturas, padrões de famílias, de instituições, de entidades educacionais, de empresas e corporações, retoma a compreensão sobre como a sociedade se desenvolveu para poder entender, então, qual é o papel da educação na sociedade em diferentes processos educacionais.

No livro A Terceira Onda, o escritor americano Alvin Toffler, um dos estudiosos das

[13] Mestre em Educação, gerente do SESC- Erechim-RS/Brasil, e-mail: a008179@uri.edu.br.
[14] Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil, e-mail:lucimdpacheco@gmail.com.

mudanças sociais (2003), apresenta a concepção sobre a história da sociedade por meio da descrição em três fases distintas revolucionárias as quais ele usou a metáfora de ondas de mudança.

A primeira onda da mudança teve início com a descoberta da agricultura e foi a Revolução agrícola que levou milhares de anos para acabar. A segunda onda de mudança foi provocada pela revolução industrial e durou em torno de 300 anos. Por sua vez, a terceira onda traz consigo uma mudança no modo de vida caracterizada pela energia e pelas diversificações renováveis.

Por volta de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, no período da terceira onda chamada de era da informação, surgiu a invenção do computador e a necessidade do conhecimento da tecnologia para o início do uso dos computadores domésticos e também onde começaram a nascer os novos modelos de trabalho, bem como corporações, tendo a necessidade de aprimoramentos e investimentos na área da educação para a preparação destes profissionais.

Na era da informação, chamada de terceira onda, há, também, grandes influências no trabalho, onde iniciam as substituições de pessoas por inteligência artificial e as pessoas passam a conviver de forma virtual.

O quadro 1 ilustra paradigmas entre a era industrial e a era do conhecimento, possibilitando a comparação de características e suas principais mudanças.

QUADRO 1 - Comparação de paradigmas Era Industrial x Era do Conhecimento

Paradigma Industrial	Paradigma do Conhecimento
Previsibilidade/estabilidade	Imprevisibilidade/instabilidade
Mão de obra especializada	Empreendedor e multifuncional
Capital financeiro	Capital intelectual
Estrutura tradicional	Estrutura virtual e flexível

Fonte: Pacheco *et al*. (2009, p. 31).

Os paradigmas apresentados no quadro 01 permitem a compreensão da importância do papel humano na era do conhecimento, uma vez que aborda um novo perfil profissional e a demanda pelo capital intelectual.

Por certo, a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento,

impactada por uma revolução científica e tecnológica de grande intensidade, exigiu das organizações um longo percurso onde essas foram e continuam a ser desafiadas a compreender continuamente as consequências das mudanças e a readequar os processos. Esse cenário requer que revejam as estratégias e busquem diferenciais competitivos na mesma velocidade dos fatores que a impactam para, assim, garantir a sobrevivência.

Se recursos tecnológicos, inovação consistente e estratégias corporativas são requisitos obrigatórios para a permanência das empresas no mercado atual, os profissionais tornam-se indispensáveis, uma vez que são os responsáveis diretos pela implantação e sustentação desses fatores. Não seriam criados e/ou implantados recursos tecnológicos, não existiriam projetos e medidas inovadoras e não seriam possíveis a criação e a flexibilização de estratégias corporativas sem a atuação humana.

Similarmente, na era do conhecimento, as pessoas puderam entender o quanto a educação é importante e que a sociedade do conhecimento e da tecnologia trazem consigo novas oportunidades, novas esperanças, novos modelos de entendimento de mundo.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente a partir dos anos 60 e 70, surgem propostas pedagógicas e discursos da Educação Não-Formal. E, nos anos de 1990, essa passou a ter um lugar de destaque no cenário nacional frente às mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Foi valorizado o aprendizado grupal, bem como os valores culturais que asseguram o indivíduo em suas habilidades e competências extracurriculares.

No Brasil, a Educação Não-Formal pode ser relacionada ao surgimento da pedagogia libertadora de Paulo Freire, voltada para a educação de adultos trabalhadores. O novo cenário da Educação abre-se no século XXI com novas perspectivas para o profissional que se insere no mercado de trabalho, sob diversas abrangências, como mostra a própria sociedade, que vive um momento particular de discussões sobre globalização, neoliberalismo, terceiro setor, educação on-line, enfim, uma nova estrutura firma-se na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuarem neste cenário competitivo.

A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS ESPAÇOS FORMAIS

Um novo olhar para uma educação que forme cidadãos humanitários, respeitando o humano pela sua essência e capacidades desenvolvidas desde seus primeiros passos seguidos por valores e infinitos possibilidades de saberes, faz-se cada vez mais necessário. É preciso

prospectar uma nova era da Educação, visionando à preparação de novas competências socioemocionais (agir, pensar, sentir). O mundo é complexo e precisa acompanhar a evolução. E, na Educação, está a chave da mudança, visto ser a Educação que desenvolve e humaniza o ser humano.

Conforme Gonh (2001), socióloga e pesquisadora em Educação Popular, há diferença entre a Educação formal da não-formal e da informal. Da educação formal, ressalta o espaço territorial da escola, a sua regulamentação e normatização, assim como a presença dos currículos. Na modalidade não-formal, referência a tese da intencionalidade, o aprendizado espontâneo e a instrumentalidade presente na figura do educador social, além de critérios de solidariedade e identificação de interesses comuns. Já, na informal, destaca os processos de socialização gerados no interior de relações intra e extrafamiliares.

Vale destacar que a Educação formal se efetiva nos espaços institucionalizados, como escolas, faculdades e universidades, onde o ensino é legitimado com base nos aportes legais. A Educação não-formal também é organizada por aportes normativos, mas o seu âmbito é o extraescolar, como Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades e empresas públicas e privadas. A Educação não-formal desenvolve-se em diversos espaços, tais como bairros, associações, organizações não governamentais, nos projetos sociais, enfim, em todos os espaços interativos com a comunidade educativa. E a Educação informal acontece no cotidiano dos sujeitos históricos, sem planejamento e sem conteúdo programático oficial, mas que também os forma por meio de um conjunto de interações sociais (Gohn, 2001).

Além disso, busca-se compreender as ações coletivas no campo da Educação não-formal, nos marcos de uma teoria social crítica. As práticas da Educação não formal desenvolvem-se usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas indenitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Além disso, apresenta processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais, por meio de parcerias das escolas com a comunidade educativa, através dos conselhos (criança, adolescente, juventude, idosos) e colegiados (GOHN, 2001).

Segundo Brandão (1981, p. 64), psicólogo e antropólogo que defende Escolas Transformadoras,

> [...] a educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nós nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias. [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Assim, a Educação precisa ser compreendida dentro de uma perspectiva conceitual ampla, não se restringindo mais aos processos de ensino e aprendizagens no interior de unidades escolares formais.

Conforme Moran (2018), professor, referência nacional em metodologias ativas, modelos híbridos e tendências na educação, dizia que "[…] os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais.". O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um.

A Educação abrange processos formativos ocorridos em diferentes lugares, e, diante de tamanho desafio, há necessidade de se pensar a importância da educação e a relevância do fazer pedagógico no atual espaço social, que pode ser compreendido como resultado de uma nova sociedade do conhecimento.

Outrossim, a educação e a formação não podem mais adotar um estilo individualista em seus espaços, onde cada um desempenha um papel, sem considerar e interagir com o outro. Uma nova forma de aprender constrói-se e emerge com a formação de um saber compartilhado. E onde há espaços coletivos com trocas de conhecimento e experiências, constroem-se novos saberes.

Deve-se refletir, também, que a inovação e a experimentação, devidamente avaliadas, deverão instituir-se como processos naturais. Conforme Nóvoa (2017), Doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea de Portugal, "É necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas onde têm vivido desde o final do século XIX, criando ambientes educativos inovadores".

A escola, como espaço de aprendizagem, passa também por grandes transformações. Neste contexto social, ela não será o único espaço que garantirá ao indivíduo a aprendizagem. Por esta necessidade, a aprendizagem acontece em espaços não só formais, mas em outros espaços educativos, instituições, entidades públicas e privadas, empresas, corporações e em muitos outros espaços organizados da sociedade. A Escola precisa estar em rede. Deve envolver-se na sociedade, junto a todos, prevalecendo a cidadania e fortalecimento das

políticas públicas.

Desta forma, fortalece e aproxima os interesses em prol à educação como bem comum em todos os âmbitos. Conforme esta constatação, é possível reconhecer e identificar a realização de muitas práticas pedagógicas significativas além das que já acontecem em ambientes formais da Educação, que possibilitem educadores criativos, críticos, propositivos e transformadores de uma sociedade de conhecimento realizar a construção de novas aprendizagens.

Brandão (1981) menciona que "[...]práticas pedagógicas inovadoras podem incentivar a criação e recriação do saber.". Além disso, grande parte dos conhecimentos dos alunos são adquiridos em espaços não escolares. Por certo, este mundo contemporâneo, com toda sua fluidez e rapidez que propõem as mudanças especialmente as tecnológicas, faz com que se exija tanto instituições de educação como das grandes corporações a adoção de um processo mais dinâmico para poder atender as demandas especialmente do mundo do trabalho, onde se exige que profissionais sejam extremamente capacitados, com habilidades e competências e, especialmente, atualizados e adaptados para este contexto.

Diante dos novos paradigmas educacionais, como a busca pela qualidade do ensino, a corrida pela profissionalização, o incessante preparo para o mercado de consumo e de trabalho, novas práticas educativas surgem, abrindo espaços para uma gama de projetos que têm por objetivo o desenvolvimento de uma educação participativa, inclusiva, democrática e transformadora. Projetos socioeducativos e projetos pedagógicos são elaborados por diferentes grupos privados e públicos (empresas, por exemplo) ligados a diferentes atividades profissionais, numa relação interdisciplinar (Gohn, 2001).

É importante destacar que a Educação não-formal não implica ausência de organização, de planejamento ou conteúdo. Segundo Gohn (2001), "Os dois únicos elementos diferenciadores que têm sido assinalados por pesquisadores são relativos à organização e à estrutura do processo de aprendizado.". Vale ressaltar, também, que a Educação formal e a não-formal caminham paralelamente e, portanto, há a possibilidade de enriquecer o ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da Educação não-formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural.

É preciso caminhar neste momento para uma educação que seja de fato empoderada de seu sujeito/objeto. Na atual conjuntura vivida, não faz mais o mínimo sentido manter uma postura na qual a educação formal coloca o conhecimento como 28 um objetivo a ser alcançado e substituir este pensamento por um objetivo a ser construído de forma conjunta

com todos os atores envolvidos nos processos educacionais.

Por meio destes movimentos de educação não-formal, ocorrerá a agregação de valor aos mais diversos saberes, enaltecendo e valorizando o sujeito que constrói a si mesmo e o seu saber de forma única e singular. É importante que tais movimentos sejam internalizados pelos diversos atores que estão ligados à área da educação, mas principalmente para os jovens estudantes que poderão perpetuar um novo modelo de educação. Esta nova sociedade educacional deve compreender um modelo de formação do conhecimento que seja participativo e de forma cooperativa providenciar que todos os envolvidos neste processo educacional tenham seu conhecimento valorizado a fim de que se possa de fato compreender o conhecimento como um objetivo em permanente construção e não como um mero objetivo a ser alcançado.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A Educação no espaço corporativo é a institucionalização da qualificação do colaborador, focado no desenvolvimento de competências, para aprimorar o trabalho e, consequentemente, na obtenção de resultados pessoais e profissionais no âmbito da organização.

Para Eboli (2004), Doutora em Administração e Especialista em Educação Corporativa, Desenvolvimento de Pessoas, Gestão por Competências, Gestão da Cultura e Mudança Organizacional, Sistemas de Educação Corporativa e Universidades Corporativas, “A Educação Corporativa é conceituada como o conjunto de ações integradas que têm como propósito o desenvolvimento de indivíduos com foco nas competências empresariais e humanas que são estratégicas para o sucesso da organização”.

As corporações buscam desenvolver os colaboradores para ganhar competitividade e obter os resultados almejados em suas estratégias. Desta forma, agregar a tecnologia à Educação Corporativa aproxima mais rapidamente as realidades dos colaboradores aos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e melhora a qualidade de vida, possibilitando mais tempo com seus familiares e menos tempo em trânsito para estar presente em locais de acesso ao conhecimento.

O período da transição entre a sociedade industrial e a sociedade do conhecimento e da informação exigiu das organizações um longo percurso no qual foram desafiadas a atuar de forma flexível na mudança e adequação de seus processos. E, neste período, foi o marco do

surgimento da educação corporativa no Brasil. Naquele período foi apresentado esse importante tema pelo autor Jean Meister (1999) e, em seguida, também foi lançada uma coletânea de artigos de autores nacionais e estrangeiros organizados pela autora Marisa Eboli, Doutora em Administração atuante no tema Educação Corporativa no Brasil desde 1999.

Na chamada 'Era do Conhecimento', em que as organizações precisam desenvolver a sua capacidade de aprendizagem, para manter a sua competitividade e sustentabilidade no mercado, os sistemas de Educação Corporativa aparecem como estratégia fundamental, a fim de desempenhar esse papel no Brasil e no mundo. As organizações perceberam a relevância do capital humano e os investimentos em educação corporativa passaram a ter importância significativa. Esses sistemas explicitam as competências humanas necessárias para atender as estratégias operacionais das empresas, definem e desenvolvem soluções de aprendizagem, diferenciando-se do tradicional departamento de treinamento e desenvolvimento de pessoas.

Em conformidade a isso, a evolução de um modelo de treinamento para um Sistema de Educação Corporativa ocorre no momento em que a organização começa a considerar a gestão por competências, no lugar do velho sistema de treinamento e desenvolvimento. Assim como a migração da área de treinamento e desenvolvimento para áreas de aprimoramento ou programas educacionais sinaliza foco, força e estratégia para a capacitação de pessoas e indica um dos pilares de uma gestão empresarial bem-sucedida na atualidade, segundo Eboli (2014).

Outrossim, a competitividade global, do novo contexto empresarial, requer que todos os membros da organização estejam envolvidos no processo de aperfeiçoamento do seu negócio e, portanto, deixa de ser nítida a distinção entre concepção e realização do trabalho. Além disso, a educação corporativa contribui para o aumento da competitividade, dando aos colaboradores capazes e habilitados exercerem suas funções. (Eboli, 2012).

Nesse âmbito, o treinamento e o desenvolvimento passaram a ter como base as competências requeridas para o sucesso da organização e não mais as necessidades do indivíduo. Essas características são as bases do surgimento da educação corporativa.

Para Eboli (2004), o principal objetivo da educação corporativa é desenvolver e instalar “as competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias do negócio", incorporando ao conceito de competência duas perspectivas principais: a do indivíduo e a da organização.

Desta forma, para que a educação corporativa não seja somente um novo ciclo ou temporada, deverá atender as duas perspectivas citadas, promovendo sempre um processo de aprendizagem ativo e permanente vinculado a propósitos, valores, objetivos e metas

individuais e empresariais.

Ademais, as empresas precisam investir em educação contínua como forma de assegurar maior competitividade, agregação de resultados e profissionais satisfeitos. Por outro lado, também é interessante ao colaborador, pois, além de reforçar suas competências, tem necessidade de se manter atualizado para garantir a empregabilidade. (Eboli, 2009).

Entender o conceito de educação corporativa requer atenção especial, pois a dinâmica e a revolução que o tema tem causado, assim como a forma utilizada para a capacitação das pessoas nas organizações, ultrapassa o ambiente profissional, porque tem influenciado de maneira direta ou indireta os sistemas educacionais, assim como, a produção de conhecimento dentro da sociedade contemporânea.

A definição sobre o que representa a educação corporativa, segundo Meister (1999), reafirma tais características e acrescenta a dimensão de um novo espaço de aprendizagem, pois a considera como um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização e um polo de educação permanente.

Portanto, a terminologia educação corporativa é usada nesta pesquisa para designar o modelo estratégico de aprendizagem que amplia o escopo do treinamento e desenvolvimento para a organização.

Conforme Eboli (2004), "[…] um sistema de educação corporativa de sucesso apresenta sete princípios essenciais[...]". Eles são responsáveis por um enfoque conceitual e metodológico para a concepção, a implantação e a análise de projetos de Educação Corporativa, realizados de modo geral nas organizações.

QUADRO 2 - Princípios essenciais para o sucesso da Educação Corporativa

Princípios	**Práticas**
Competitividade	Obter o comprometimento e o envolvimento da alta cúpula com os sistemas de educação. Alinhar as estratégias, diretrizes e práticas de gestão de pessoas às do negócio. Implantar um modelo de gestão de pessoas por competências. Conceber ações e programas educacionais alinhados às estratégias do negócio.
Perpetuidade	Ser veículo de disseminação da cultura empresarial. Responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem.
Conectividade	Adotar implementar a educação "inclusiva e contemplando o público interno e o externo. Implantar modelo de gestão do conhecimento que estimule o compartilhamento de conhecimentos organizacionais e a troca de experiências. Integrar sistema de educação com o modelo de gestão do conhecimento. Criar mecanismos de gestão que favoreçam a construção social do conhecimento.
Disponibilidade	Utilizar de forma intensiva tecnologia aplicada à educação. Implantar projetos virtuais de educação (aprendizagem mediada por tecnologia). Implantar múltiplas formas e processos de aprendizagem que favoreçam a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.

Cidadania	Obter sinergia entre programas educacionais e projetos sociais. Comprometer-se com cidadania corporativa, estimulando a formação de atores sociais dentro e fora da empresa e a construção social do conhecimento organizacional.
Parceria	Parcerias internas: responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem de suas equipes, estimulando a participação nos programas educacionais e criando um ambiente de trabalho propício à aprendizagem. Parcerias externas: estabelecer alianças estratégicas com instituições de ensino superior.
Sustentabilidade	Tornar-se um centro de agregação de resultados para o negócio. Implantar sistema métrico para avaliar as metas alcançadas, considerando-se os objetivos do negócio. Criar mecanismos que favoreçam a auto sustentabilidade financeira do sistema.

Fonte: Marisa Eboli (2004).

Nas corporações, geralmente a área de Recursos Humano / Setor de Desenvolvimento de colaboradores é responsável por organizar a Educação Corporativa, identificando o profissional qualificado, ademais por organizar conteúdos, por selecionar metodologias e implementar as ações de ensino. A terminologia professor por muitas vezes é substituída por outras denominações como instrutor, facilitador, treinador, consultor. Independente da denominação, o que importa é que, na execução deste papel, existe um conjunto de saberes, habilidades, atitudes e competências que são necessárias.

Em muitos destes processos, são contratados consultores externos, mas, muitas vezes, quem está à frente de uma turma é um profissional da própria empresa, que não possui mais conhecimentos ou posição hierárquica mais elevada que os alunos. Mesmo assim, a pessoa que assume este papel precisa interagir com os alunos em um nível reflexivo. O próprio facilitador precisa fazer sentido, ser alguém que tenha algo a dizer, além de propor conteúdos. Precisa auxiliar os alunos na transferência dos conceitos propostos para a prática do dia a dia. Mais do que isto, precisa desenvolver, junto à turma, uma postura crítica e flexível, para que seja possível operar as diversas e dinâmicas variáveis que compõem o ambiente de negócios, em constante mudança. Professores bem preparados, que dominam os conteúdos, são peças-chave no processo de ensino. Por isto, eles precisam dominar também metodologias de ensino que viabilizem a aprendizagem de seus alunos.

Na prática da sala de aula (presencial ou online) nas corporações, se o professor se limitar ao domínio dos conteúdos e de algumas metodologias, sua ação é entendida pelos alunos como ineficaz, em grande parte dos casos. Por esse motivo, a seleção destes profissionais passa pela avaliação de sua capacidade de adaptar-se a esse tipo de contingência.

Para Dewey (1979), "[...]a única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, a liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos". Aqui, a Educação Corporativa tangencia outros

processos de desenvolvimento humano nas organizações.

A todos os envolvidos diretamente ou indiretamente com a Educação formal ou não formal, devem entender que a Educação é mais que processo de aprendizagem e, sim, a essência humana.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA POR MEIO DOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Desde o início da pandemia provocada pela COVID-19, um novo ritmo foi imposto. As tendências que vinham se desenhando foram aceleradas, colocando a sociedade frente a desafios nunca antes imaginados. Se há alguns anos as entidades educacionais ou corporações se planejavam para ingressar e imergir na transformação digital em um futuro próximo, agora, planos foram estruturados e executados em questão de meses. As antigas fórmulas foram rasgadas, abrindo espaço para que se tome a responsabilidade de criar novas formas de atuar, de evoluir, de prosperar. E, para isso, organizações têm a oportunidade de rever o papel que desempenham, transbordando os limites dos seus territórios para uma presença integrada com suas comunidades e com a própria sociedade.

Toda essa rapidez, agilidade, aceleração de transformar o trabalho de dentro das empresas para dentro de casa, transformar o presencial em home office, criar plataformas de grandes interações, desenvolver o trabalho, processo de aprendizagem, foi necessário para entender como será a educação corporativa a diferentes cargos dentro das corporações, entender como as pessoas estavam preparadas para esta grande mudança.

Este mundo contemporâneo, com toda sua fluidez e rapidez, que propõe as mudanças, especialmente as tecnológicas, faz com que passasse a exigir tanto das instituições de educação como das grandes corporações a adoção de um processo mais dinamismo e contínuo para poder atender às demandas, especialmente do mundo do trabalho, onde se exige que profissionais sejam extremamente capacitados, competentes e com facilidade de adaptação as transformações que mundo apresenta.

A evolução da tecnologia veio para ficar e contribuir com o processo de aprendizagem e mudar o comportamento dos seres humanos. É emergente a necessidade de usar a conexão (internet) na medida certa e de forma correta. Entender que as ferramentas digitais precisam estar alinhadas ao uso favorável do desenvolvimento da aprendizagem, possibilitando maior interação à diversidade dos saberes, da integração de diferentes culturas, o compartilhamento

do conhecimento.

Os avanços tecnológicos destacaram-se como um dos elementos de transformação social, influenciando em diferentes aspectos ao ser humano: a linguagem, a cultura, integração, o trabalho, o lazer, a pesquisa e na forma de se aprender. Nestes novos tempos, a educação vivencia novos desafios impostos pela sociedade da informação, aos quais se questionam os limites e as possibilidades que este universo digital possa oferecer a seus usuários.

Vale ressaltar que a evolução da internet traz possibilidades de comunicação e informação que propiciaram novas formas de dialogar com o conhecimento, estimulando a participação em grupo por meio da rede, compartilhando o saber a distância e relacionando a aprendizagem por meio de ambientes digitais que oferecem inúmeros recursos e ferramentas que facilitam a interação entre as pessoas.

Outrossim, a educação está passando por mudanças. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC`s) são as novas ferramentas de aprendizagem e sua utilização no meio social está presente em quase todos os lugares. Elas não são mais apenas instrumentos, são parte de uma nova cultura. Sem o conhecimento técnico dos recursos atuais, talvez não seja possível acompanhar ou inovar no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Lévy (1994), filósofo, sociólogo e pesquisador em ciência da informação e da comunicação, estudioso no impacto da Internet na sociedade, nas humanidades digitais e no virtual e que foi visionário desde 1956, prospectou em suas menções que se não houver conectividade não há conhecimento, precisa ter a integração dos participantes, precisa de rede de opiniões baseados em fatos. Assim, os docentes e discentes dos tempos atuais experimentam um mundo altamente conectado, inteiramente interligado por redes e cada vez mais digital. É, então, necessário formar o docente para ensinar em um novo contexto e ambiente: o digital.

Diante deste contexto, o professor é o epicentro do processo de ensino. Mesmo em tempos de muita tecnologia, por trás de tudo está algum professor que concebeu e preparou materiais a ser explorados. O professor do futuro deixará de ser o protagonista da sala de aula para assumir um papel de mediador. Os professores serão considerados curadores de conhecimento, incentivadores do empreendedorismo, da capacidade de realizar descobertas de aplicabilidade de conhecimentos. Terão, então, papel ainda mais importante no desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, sendo algumas delas o senso crítico, adaptabilidade, empatia, abertura ao novo, capacidade inovação e resiliência. Também

terão autonomia para analisar e filtrar os melhores e mais atualizados conteúdos de cada área e terão um papel de líder promovendo a sinergia entre a sala de aula presencial e o ensino híbrido ou remoto.

Nessa linha de pensamento, Levy (1994) constata que:

> [...] com as novas tecnologias, novas formas de aprender e novas competências são exigidas para realizar o trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar neste ambiente telemático em que a tecnologia será um mediador do processo ensino-aprendizagem.

Saber usar aplicativos ou plataformas não é o grande problema, como a pandemia mostrou à sociedade. Os docentes são mais flexíveis e aprendem mais rápidos do que muitos imaginavam. Desafiador é desenvolver os conhecimentos, atitudes e habilidades digitais nas práticas pedagógicas, associadas ao crescimento profissional e à cidadania digital. Fundamental é desenvolver experiências de ensino e aprendizagem, mediadas por tecnologias digitais e abordagens pedagógicas, que melhorem o desempenho dos estudantes e dos educadores em termos de competências digitais, criatividade, agenciamento e reflexão. Conforme Costa (2003):

> A evolução dos meios tecnológicos nos possibilita a capacidade de atualização instantânea de informações e materiais e poderão ser enquadradas em três áreas: Sabe usar; usar para aprender; usar para pensar e agir. São mudanças nas práticas pedagógicas, no foco aprendizagem, no reforço da interação professor e aluno, na inclusão de estratégias de trabalho colaborativo, na construção de materiais alternativos e especialmente na prática de sujeitar-se a busca de novos conhecimentos.

Por isso a importância de os educadores terem preparação da tecnologia com currículo e potencializar as tecnologias e não as mostrar ou apresentá-las e, sim, usá-las. Na visão de Levy, abordar o marco teórico da tecnologia faz a sociedade pensar na transversalidade da temática, visto ser social, cultural e viver em um contexto onde a tecnologia tenciona uma série de relações. Por isso, é tão importante navegar entre o real e o virtual e ter a clareza de uma inteligência coletiva.

Definida por Levy (2004), a Inteligência Coletiva "[…] é um grande compilado de informações, memórias, imaginações, experiências, que se constroem em tempo real de todas as partes […]". Seria o modo de realização da humanidade que a rede digital universal favorece, sem que se saiba a priori em direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais. Visão de superação do individual para o

social.

É nesse sentido que o conceito de inteligência coletiva prevista por Lévy (2007) é uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências. Acrescenta-se a essa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas. Uma inteligência distribuída por toda parte. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade.

Desta forma, quanto mais estímulos e inserções diversificadas, mais é estimulada a inteligência. Além do mais, o conhecimento para uma educação que forme cidadãos humanitários deve respeitar o humano pela sua essência e capacidades desenvolvidas desde seus primeiros passos, seguidos por valores e infinitos possibilidades de saberes. Precisa-se, também, prospectar uma nova era da educação, visionando à preparação de novas competências socioemocionais (agir, pensar, sentir), visto não se poder mais voltar ao passado.

Outrossim, novos sujeitos de aprendizagem são constituídos pelas gerações que já nasceram na era digital e que constroem suas identidades a partir das semelhanças entre os seres humanos do mesmo grupo e das oposições em relações aos outros grupos de uma forma individual, social e global. É preciso considerar que os novos sujeitos convivem desde cedo mesmo em espaços analógicos como espaços digitais.

De acordo com Prensky (2001), "Os que nasceram antes das TDs são considerados imigrantes digitais de e os que nasceram após são os nativos digitais." Essas expressões foram criadas para comentar o fosso digital existente entre as gerações. Para um nativo digital ou da geração net é mais fácil instalar um programa, usar um site pela primeira vez, comunicar-se pela rede ou mesmo construir um conteúdo usando aplicativos fornecidos na Internet. E, para os imigrantes digitais, essas tarefas são um pouco mais trabalhosas.

Os jovens nascidos e formados num mundo influenciado diariamente pelas tecnologias são, pois, capazes de criar opiniões, recursos, divergir, argumentar e dirigir comunidades. Para Prensky (2009), verifica-se não somente que eles pensam diferente, como também que seus cérebros já adquiriram uma configuração específica. É comum verificar nas redes sociais grupos ou páginas de pessoas que passaram a se unir para discutir um tema em comum. Existem pessoas que conseguem mais de um milhão de seguidores em sua página virtual ou 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 blog. A partir desse contexto,

surge a possibilidade da aprendizagem colaborativa por meio das tecnologias.

A Aprendizagem Colaborativa se fundamenta na construção do conhecimento compartilhada por grupos que buscam em conjunto o desenvolvimento cognitivo, e existente desde o século XVIII. No início do século XX, durante o movimento da Escola Nova e embasado por teorias de educadores como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget, ocorreu grande influência para a Aprendizagem Colaborativa cognitiva e emocional. Conforme Dewey (1959):

> […] a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento dos 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.

Muitos autores apresentam diferentes contextualizações sobre o ato de educar que trazem a reflexão. O autor Savater (1998), 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 à frente da valentia humana. Covardes e receosos abstenham-se".

Aprendizagem precisa ser significativa para que o aluno seja protagonista da experiência. Desta forma, estar-se-á aproveitando melhor o potencial cognitivo de crianças e jovens, formando cidadãos dignos e para uma sociedade justa. Também se contará no contexto corporativo com líderes e equipes mais competentes e com maior êxito na entrega de resultados de alta performance.

Por sua vez, na escola ou em ambientes corporativos, é importante a continuação da preparação de bons profissionais por meio 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.

A educação e a formação, por sua vez, não podem mais adotar um estilo individualista em seus espaços, onde cada um desempenha um papel, sem considerar e interagir com o outro. Uma nova forma de aprender se constrói e emerge com a formação de um saber compartilhado onde espaços coletivos com trocas de conhecimento e experiências constroem novos saberes. De acordo com Torres (2004), uma proposta colaborativa caracteriza-se

> pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores

> que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

A aprendizagem colaborativa é a grande oportunidade da ampliação de saberes pela construção agregada a experiências, e vivências, a conhecimentos. Levy também apresenta o conceito de que os caminhos e perfis de competências são singulares. Dessa forma, é necessário o trabalho em rede, pois o que se percebe é um aumento de potencial coletivo, assim como, compartilhar com inteligência e competência.

Embora utilizem diferentes maneiras para conceituar aprendizagem colaborativa, fica evidente que é por meio da construção em conjunto e com a ajuda entre os membros do grupo que se busca atingir algo ou adquirir novos conhecimentos, sendo que a base da aprendizagem colaborativa está na interação e troca entre os alunos, com o objetivo de melhorar a competência destes para os trabalhos colaborativos em grupo. Também respeitar cada habilidade para que todos contribuam e se estruture uma grande rede de conhecimento.

Por outro lado, é importante destacar que a aprendizagem colaborativa não ocorre sem a ausência de conflitos cognitivos, culturais ou contraposição de ideias. Ao contrário, estes podem ser muito importantes para outra percepção da realidade, de aceitação ou rejeição do pensamento grupal. Para Torres (2004),

> [...] é fundamental para o sucesso de uma proposta de aprendizagem colaborativa que todas as atividades sejam planejadas de modo a provocar rupturas, a desafiar os discentes, levando-os a formar uma rede de aprendizagem coesiva e reflexiva, cujo o grupo trabalhe para alcançar objetivos comuns enquanto respeitam a diversidade de ideias, valores, crenças e estilos de vida.

Proporcionar espaços colaborativos não é uma mudança fácil. É necessário proporcionar que todos entendam a nova cultura. Neste contexto de metamorfose social e de pandemia em que se está inserido, são muitas as exigências que recaem sobre os professores. De fato, urge que novas metodologias e tecnologias sejam utilizadas não apenas para despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos, mas para mobilizá-los como corresponsáveis no processo de construção do conhecimento e, assim, garantir a aprendizagem efetiva. É sabido que muitos docentes têm se esforçado para inovar suas práticas educativas, mas nem sempre contam com a proatividade dos discentes.

Conforme Torres (2004), “O sucesso das atividades de aprendizagem colaborativa

depende do planejamento cuidadoso de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem". Ainda que a sala de aula seja um ambiente mais tradicional, de encontro entre os discentes e docentes, existem diversas outras possibilidades de se atuar de forma colaborativa, através do compartilhamento de ambientes, estruturas, planejamentos e experiências feitos em conjunto um com outros, troca de experiências, criando novas possibilidades.

Logicamente, a aprendizagem colaborativa não depende da tecnologia para que possa ocorrer, mas a Internet e a utilização dos recursos tecnológicos são a possibilidade de ampliação e o enriquecimento da qualidade do conhecimento e a troca de aprendizados.

O docente necessita ter conhecimento dos aspectos que envolvem a aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais, para que, ao conduzir o processo, possa fazer com que os alunos consigam interagir e realmente colaborar uns com os outros, com o objetivo de produzir conhecimentos por meio das diferentes atividades possíveis num curso virtual. Escreve Moran (2004) que "O novo professor tem que aprender a gerenciar e integrá-lo ao seu ensino".

Ensinar e aprender mediado por tecnologias digitais exige habilidades profissionais mais sofisticadas do que saber interagir com softwares e dispositivos móveis. Além do conhecimento técnico necessário para o uso dessas ferramentas, é necessário ir além, como saber construir cenários de aprendizagem online e/ou offline, compartilhar ideias, manter-se seguro e responsável em uma cultura digital, manter-se em constante desenvolvimento profissional, dentre outros pontos importantes.

Se, por um lado, os professores precisam se atualizar no que diz respeito às teorias e práticas que fundamentam sua ação docente, vale lembrar que uma nova cultura de aprendizagem também exige dos alunos uma nova postura em relação ao conhecimento e aos outros. Saber identificar problemas, desenvolver soluções, experimentá-las e avaliá-las são ciclos básicos da formação para o desenvolvimento das competências digitais docentes nesses tempos de transformação tecnológica. Além do que o uso criterioso da Internet pode se tornar um instrumento significativo no processo educativo como um todo, propiciando a criação de ambientes motivadores, interativos e colaborativos.

A proposta de aprendizagem colaborativa propõe ser possível melhorar o ambiente presencial ou on-line, bem como a participação, o desenvolvimento sócio educativo, cultural e a interdependência e a autonomia dos discentes. Para isso, a Internet poderá ser uma ferramenta para a criação de ambientes motivadores, interativos e colaborativos. Mudou-se, também, a forma de se comunicar e interagir/viver. Há em tudo uma melhoria na

possibilidade de acessos que conseguem trocar informações e isso facilitou a forma de se comunicar e fazer trocas de aprendizagem.

Desta forma, o processo da aprendizagem precisa fazer conexões para fazer sentido ao conhecimento, e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem propicia a prática de metodologias inovadoras, interativas e colaborativas que promovem a aprendizagem.

ENSINO HÍBRIDO: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS X DESAFIOS PARA UMA NOVA CULTURA DE APRENDIZAGEM

Neste momento serão abordados os desafios impostos pelo ensino híbrido no que tange ao aspecto de uma cultura de aprendizagem, de como se aprende e se ensina. Busca-se aqui conceituar os principais aspectos desta modalidade de ensino, bem como suas metodologias. As possibilidades criadas por esta nova modalidade de ensino são inúmeras, uma vez que se apresenta ancorada na cibercultura, um modo de aprender que extrapola as limitações que o ambiente físico nos impõe.

O termo “ensino híbrido” é usado com frequência no meio acadêmico especialmente na educação formal e também nos corporativos, na educação não formal e informal. Nesta perspectiva, Moran (2015), Doutor em Comunicação e Bacich (2015), Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pesquisadora do Ensino híbrido, já diziam que “Este formato é um recurso disponível e de fácil acesso para ser incorporado na mediação das ações educacionais corporativas. Híbrido significa misturado, mesclado”.

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que se planeja institucional e intencionalmente na educação formal. Aprende-se, também, por meio de processos organizados, na educação não formal e informal. Aprende-se quando se está com um professor e aprende-se sozinho, com colegas e com desconhecidos. Aprende-se intencionalmente e aprende-se espontaneamente.

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas on-line mediados pelas Tecnologias Digitais, assim como têm ganhado destaque por atender a necessidade e possibilitar a continuação do desenvolvimento dos sujeitos no âmbito da Educação.

Bacich e Moran (2015), ao discutirem o processo de ensino e aprendizagem na dimensão da educação híbrida, chamam a atenção para o fato de haver várias maneiras de ensinar e de se apropriar do conhecimento, destacando o trabalho colaborativo mediado pela tecnologia como uma delas.

Conforme os autores Moran e Bacich (2015), "[...] o trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula […]". Outrossim, colaboração e uso de tecnologia não são ações antagônicas. As críticas sobre o isolamento que as tecnologias digitais ocasionam não podem ser consideradas em uma ação escolar realmente integrada, na qual as tecnologias como um fim em si mesmas não se sobreponham à discussão nem à articulação de ideias que podem ser proporcionadas em um trabalho colaborativo.

Na educação acontecem vários tipos de *blended*: de saberes e valores, quando se integram várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); *blendedde* metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. *Blended* também é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede.

Diante dos desafios impostos por uma nova configuração sociocultural sem precedentes, os modelos convencionais das aulas realizadas de acordo com os parâmetros espaço temporais costumeiros são colocados em xeque.

Garantir a presença na ausência ou a proximidade na distância tornou-se um imperativo, não sendo, portanto, algo optativo. Como consequência, diante dos riscos de contágio decorrentes da proximidade física própria das interações humanas que são realizadas nos espaços escolares e acadêmicos, a ambiência virtual proporcionada pelas denominadas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) assume uma importância decisiva no teor das reflexões pedagógicas e no contexto das ações educativas. Em certo sentido, o coronavírus proporcionou ao ensino híbrido uma mudança de status, passando de possibilidade futura à exigibilidade presente.

Para Valente (2015), o ensino híbrido segue uma tendência de mudança ocorrida em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar. Se traçado um paralelo com os demais segmentos da nossa sociedade, como o sistema bancário, o comércio, as empresas, o que está sendo proposto no ensino híbrido tem muitas características semelhantes

aos procedimentos observados atualmente nos serviços e nos processos de produção.

Lévy (1995), por sua vez, ao apresentar os princípios que fundamentam e caracterizam o hipertexto, já deixava implícito que a explosão das redes viria a colocar em xeque o modus operandi da educação formal. Os seis princípios complementares e interdependentes são a saber: metamorfose (transformação e reconstrução constante da rede), heterogeneidade (diferentes mídias e associações humanas diversas), multiplicidade (por ser fractal, cada nó do hipertexto revela-se como 43 possibilidade de novas redes), exterioridade (abertura para novas conexões, pois a rede não possui motor interno) e topologia (proximidade entre links baseada na construção de sentidos, pois a rede não está no espaço, mas é o espaço).

A CIBERCULTURA

Cibercultura é a sociedade como prática da tecnologia que ocorre em ciberespaços ou rede. E seu surgimento não se dá a partir da informática em 1940, mas no surgimento da microinformática em 1960. Com a cibercultura, vivenciam-se novas possibilidades, mais participação, mais aprendizagem compartilhada, novas formas de pensar o coletivo. Porém, ainda é preciso que se construa um letramento digital, para que as pessoas usufruam das infinitas possibilidades do ciberespaço, o que entendo que virá a facilitar a vida da humanidade.

Para Lévy, (1997) a cibercultura é a expressão da aspiração de construção de laços sociais que não estão fundamentados em território, relações institucionais, relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, compartilhamento do saber, aprendizagem cooperativa, processos abertos de colaboração.

A cibercultura e as tecnologias digitais propõem que não é possível mais aceitar a passividade ante o processo educacional. O Ciberespaço tornou-se o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade, onde emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos.

Assim, Lévy (1994) salienta que “[...] ao considerar um espaço dos conhecimentos no qual todos os indivíduos possuem zonas de competências, cada um pode se definir a partir de sua própria mestria.”. Essas zonas tornam-se ilhas de confiança e servem de base para a exploração e a apropriação de novos conhecimentos. O indivíduo não é mais marcado a partir do que ele não sabe, mas a partir do que ele sabe. Esse reconhecimento instaura uma dinâmica

psicológica e social positiva a partir da qual o excluído pode definir um projeto de formação, primeiro passo em direção à inserção. No ciberespaço, especificamente nos ambientes virtuais de aprendizagem, os saberes são produzidos pela cibercultura, principalmente no que se refere a aprender.

A cibercultura é definida pela codificação digital, interativa e em tempo real da informação. Quanto mais se produz e acessa as informações, essas se tornam mais acessíveis e possíveis no cotidiano, pois o acadêmico nativo digital é oriundo dessas tecnologias, sendo estas cada vez mais utilizadas pelas novas gerações que estão se materializando com essa mudança, com esse novo jeito de aprender.

Segundo Lévy (1999), a cibercultura é uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores ao redor do mundo, abrangendo um universo informacional que abriga os seres humanos que a utilizam. As redes digitais permitem que, principalmente, acadêmicos trabalhem em equipe, coordenem, cooperem e realizem suas atividades com êxito.

Além disso, o portador direto do saber não é mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o Ciberespaço, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como “coletivos inteligentes”, conceitos de Inteligência Coletiva.

Definida por Lévy (2004), é um grande compilado de informações, memórias, imaginações e experiências que se constroem em tempo real de todas as partes. Seria o modo de realização da humanidade que a rede digital universal favorece, sem que se saiba a priori em direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais. Visão de superação do individual para o social.

O processo de Educação precisa, então, entrar para cultura digital não somente através das conexões ou estruturas tecnológicas, mas sim na reconfiguração das práticas pedagógicas em relação ao processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Pátio, Porto Alegre, v. 25, p.45-47, jul. 2015.

BRANDÃO, Carlos Raça. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

EBOLI, Marisa Pereira. **Educação Corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

EBOLI, Marisa Pereira. *et al*. (Org.). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

EBOLI, Marisa Pereira. **Educação corporativa no Brasil**: evolução, conceitos e papéis. In: CASARINI, G. F.; BAUMGARTNER, M. (Org.). Educação corporativa: da teoria à prática. São Paulo: Editora Senac, 2012. p. 27-42.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34. 1999.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron, 1999.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: - PROEX/UEPG, 2015, p.15-33.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2017, v. 47, n. 166. pp. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 21 set. 2024. https://doi.org/10.1590/198053144843.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: _____. **On the Horizon Lincoln**, v. 9, n. 5, oct. 2001.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo; Martins, 1998.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980. 491 p.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

VALENTE, José Armando. **O Ensino Híbrido Veio Para Ficar**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

FERRAMENTA EDUCACIONAL DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA EMPRESAS: UM ESTUDO SOBRE O MÉTODO DIIVE E O SISTEMA PULPO ENQUANTO PROMOTORES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE EMPRESARIAL

Lucas da Rocha Jaskulski[15]
Luci Mary Duso Pacheco[16]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo será abordado o papel fundamental que a gestão do conhecimento desempenha nas organizações, facilitando a captura, criação, compartilhamento e aplicação eficiente do conhecimento. Será apresentada também a essência da gestão, a qual reside na habilidade de liderar, planejar e coordenar recursos para atingir objetivos organizacionais. Além disso, será explanado sobre os benefícios e os ciclos da gestão do conhecimento, para que seja possível, posteriormente, uma análise mais detalhada do tema central.

A ESSÊNCIA DA GESTÃO

A gestão é um campo abrangente que engloba o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos de uma organização para atingir seus objetivos. Diversos doutrinadores contribuíram para o desenvolvimento desse conceito ao longo do tempo.

Salienta-se que a gestão desempenha um papel crucial nas organizações, promovendo a captura, compartilhamento e aplicação eficiente do saber interno. Ao fomentar uma cultura que valoriza a aprendizagem contínua e a colaboração, ela impulsiona a inovação, melhora a tomada de decisões e fortalece a resiliência da empresa diante das mudanças. Investir na gestão do conhecimento não apenas potencializa a produtividade, mas também contribui para a construção de vantagens competitivas sustentáveis.

[15] Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil, e-mail: a023089@uri.edu.br.
[16] Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil, e-mail:lucimdpacheco@gmail.com.

Henri Fayol (1916), um dos pioneiros da teoria clássica da administração, destacou as funções administrativas fundamentais, como planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Suas obras, como "Administração Industrial e Geral", influenciaram significativamente a compreensão da gestão.

Max Weber (1922), por sua vez, introduziu a teoria da burocracia, destacando a importância da racionalidade e da estrutura organizacional para eficiência. Seu trabalho, "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo", também oferece insights sobre a interseção entre valores culturais e gestão.

Frisa-se que gestão é um processo complexo e integrado que envolve planejamento, organização, direção e controle de recursos para alcançar metas e objetivos. No cerne desse conceito, está a habilidade de liderar, coordenar e tomar decisões estratégicas para garantir a eficiência e eficácia das operações.

À vista disso, o planejamento é a base, onde metas são estabelecidas e estratégias delineadas, proporcionando uma visão clara do caminho a ser percorrido. A organização entra em cena para estruturar e alocar recursos de maneira a otimizar a execução do plano.

Nesse sentido, a direção envolve a liderança eficaz, motivando equipes e alinhando seus esforços aos objetivos estabelecidos. A comunicação desempenha um papel vital, garantindo que todos compreendam suas funções e contribuam para a consecução das metas. Por fim, o controle fecha o ciclo, permitindo a avaliação contínua do desempenho. Esse processo proporciona a flexibilidade necessária para ajustes e melhorias, mantendo a organização adaptável a mudanças no ambiente.

Além de ser fundamental no contexto empresarial, o conceito de gestão se estende a diversas áreas, como administração pública, gestão de projetos e recursos humanos. Sua evolução reflete as transformações sociais e tecnológicas, incorporando novas abordagens, como a gestão participativa e a ênfase na sustentabilidade.

No século XX, Peter Drucker (1954) emergiu como um influente teórico da administração, defendendo a gestão por objetivos e a descentralização. O livro "A Prática da Administração de Empresas" é uma de suas obras notáveis.

Ainda, Michael Porter (1980) desempenhou um papel significativo na gestão estratégica com a publicação de "Estratégia Competitiva". Seu trabalho destacou a importância da vantagem competitiva e da análise do ambiente externo nas organizações.

Esses doutrinadores proporcionaram bases teóricas essenciais para a evolução da gestão, influenciando práticas e moldando a compreensão contemporânea desse campo

dinâmico. Em resumo, a gestão é mais que um conjunto de práticas administrativas; é uma disciplina dinâmica que exige habilidades de liderança, visão estratégica e adaptabilidade para enfrentar os desafios em constante mudança no mundo organizacional.

GESTÃO DO CONHECIMENTO

A gestão de conhecimento, no contexto empresarial, é um processo estratégico que visa identificar, capturar, organizar, armazenar e compartilhar o conhecimento dentro de uma organização. Trata-se de uma abordagem que reconhece o valor intangível do conhecimento, buscando maximizar seu uso para impulsionar a inovação, melhorar a eficiência operacional e promover a aprendizagem contínua.

No cerne da gestão de conhecimento está a compreensão de que as organizações possuem um ativo valioso e único: o conhecimento acumulado por seus colaboradores ao longo do tempo. Esse conhecimento pode ser classificado em duas categorias principais: o conhecimento explícito, que é formal e facilmente documentado, e o conhecimento tácito, mais subjetivo e enraizado na experiência individual.

A Gestão do Conhecimento visa organizar estrategicamente a empresa, por meio de processos de criação, captura, armazenamento, disseminação, uso e proteção do conhecimento importante para o negócio. (Nonaka; Takeuchi, 1997). Para entender o conceito, é necessário compreender os pilares que o sustentam: a Inteligência Empresarial; a Educação Corporativa; a Gestão de Competências; a Gestão do Capital Intelectual e; a Aprendizagem Organizacional, conceitos que são detalhados a seguir.

A Inteligência Empresarial pode ser alcançada por meio de processos de gestão da informação executados de maneira eficiente. Estes proporcionarão uma base de informações que permitirá à empresa uma tomada de decisão mais estratégica, bem como uma visão de mercado mais realista e assertiva. (Davenport, 1999). Uma empresa com inteligência empresarial bem apurada, toma decisões baseadas em dados e não apenas empiricamente, ou no chamado feeling. Novas oportunidades são encontradas quando analisados os dados existentes em uma empresa com gestão refinada.

Um caso de sucesso interessante é o da marca Brasil Cacau, que surgiu através da análise de mercado feita pelo Grupo CRM, que é detentor da marca de chocolates finos Kopenhagen. Acompanhando a demanda do mercado e os dados colhidos da Kopenhagen, foi definido que o Grupo CRM investiria, também, em uma marca de chocolates para um público

com menor poder aquisitivo, tendo bastante êxito com essa inovação (Kopenhagen, 2014).

A Educação Corporativa pode ser observada em empresas como o Google. Os Googlers como são chamados aqueles que trabalham na empresa, são evangelizados em uma cultura empresarial por meio de um trabalho psicológico e educacional intenso na adequação dos perfis às estratégias e objetivos da empresa. Uma empresa que possui a sua estrutura e cultura claras, consegue um engajamento muito maior de sua equipe. A disciplina e o bem comum movem as pessoas para um objetivo único e todos só têm a ganhar quando se sabe como e em que lugar se quer chegar (Lamego Lino; Silveira; Petarnella, 2015).

Outro aspecto importante na Gestão do Conhecimento é a gestão de competências. Ela diz respeito a processos de prospecção e seleção de talentos, além daqueles de melhoria contínua de cada profissional. (DAVENPORT, 1999). Após a contratação, este profissional deve ser conduzido a um processo que possibilite a identificação de em qual posto de trabalho ele possui maior eficiência. Uma vez que seja encontrado, deve ser bastante claro ao colaborador qual é o plano de carreira e o processo de aperfeiçoamento que deve passar para atingir os seus objetivos e os da corporação (Lamego Lino; Silveira; Petarnella, 2015).

No Brasil, por meio de uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Ford faz um bom trabalho de gestão de competências. Neste exemplo, através de cursos direcionados na entidade, é possível identificar e aperfeiçoar os talentos que trabalham na companhia colocando os colaboradores certos em funções compatíveis (SENAI, 2020).

Tão importante quanto os outros pilares da Gestão do Conhecimento, é o Processo de Gestão do Capital Intelectual. Este pilar visa identificar e compartilhar os conhecimentos gerados na empresa, bem como os registrar para que cada experiência com clientes, parceiros e colaboradores se torne propriedade da empresa (Probst; Raub; Romhardt, 2002).

Esta prática servirá para evitar a repetição de erros ocorridos no passado e a permanência dos aprendizados no ambiente corporativo e não no intelecto de um ou outro colaborador, que ao sair da empresa levará consigo toda esta expertise. Neste caso, a companhia ficará à mercê de incorrer em falhas e prejuízos que poderiam ser evitados com uma disciplina neste pilar da gestão do capital intelectual.

Nesse sentido, o Pulpo auxilia as empresas a praticarem a gestão do capital intelectual, por meio de sua solução de base de conhecimento. Essa ferramenta possibilita o compartilhamento das informações dos colaboradores e gestores através de uma solução interativa que visa a perpetuação do conhecimento e melhoria dentro da instituição.

Por fim, para propiciar um ambiente de latente inovação, as empresas devem prestar muita atenção à Aprendizagem Organizacional. Este pilar se refere, principalmente, ao processo de colaboração no conhecimento coletivo e à detecção e correção de erros em busca da melhoria contínua. (Davenport, 1999).

Novos conhecimentos e soluções são resultados típicos de um bom processo de aprendizagem organizacional. Através das equipes multidisciplinares que se reúnem em busca de melhorias, muitas inovações nos modelos de negócios e gestão podem surgir (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Na Apple, existe de maneira bastante disciplinada e efetiva de abordagem com os grupos internos de aprendizagem organizacional. Não à toa a empresa utiliza em seus produtos conceitos bastante multidisciplinares e adaptados a diversos consumidores. A empresa possui a inovação disruptiva muito forte também no seu dia a dia, sendo a pioneira em muitos segmentos em que atua. (Apple, 2018).

Para implementar efetivamente a gestão de conhecimento, as organizações adotam uma variedade de práticas e ferramentas. A criação de bases de dados centralizadas, a utilização de sistemas de gestão do conhecimento e a implementação de intranets colaborativas são exemplos de estratégias tecnológicas. Além disso, é crucial estabelecer uma cultura organizacional que incentive a colaboração, o compartilhamento e a aprendizagem.

Um dos benefícios primordiais da gestão de conhecimento é a capacidade de promover a inovação. Ao facilitar o acesso rápido e eficiente ao conhecimento existente, as organizações podem criar um ambiente propício à geração de novas ideias e soluções. A disseminação do conhecimento também contribui para evitar a duplicação de esforços e minimizar erros, resultando em processos mais eficientes.

Além disso, a gestão de conhecimento desempenha um papel crucial na tomada de decisões informadas. Ao ter acesso a informações relevantes de maneira oportuna, os gestores podem tomar decisões mais embasadas, contribuindo para o sucesso estratégico da organização. Essa abordagem proativa à gestão do conhecimento pode proporcionar uma vantagem competitiva significativa em um ambiente de negócios dinâmico e em constante evolução.

Contudo, implementar um sistema eficaz de gestão de conhecimento apresenta desafios. A resistência à mudança, a falta de conscientização sobre a importância do compartilhamento de conhecimento e a dificuldade em mensurar o valor intangível são obstáculos comuns. Superar esses desafios requer liderança comprometida, investimento em

tecnologia apropriada e uma abordagem holística que envolva todos os níveis da organização.

Imprescindível mencionar, ainda, que a gestão de conhecimento é uma estratégia vital para as organizações que buscam prosperar em um ambiente de negócios cada vez mais competitivo. Ao reconhecer e valorizar o conhecimento como um ativo estratégico, as empresas podem não apenas preservar o aprendizado acumulado, mas também promover uma cultura de inovação e excelência, preparando-se para os desafios do futuro.

A Organização Internacional de Padronização (ISO - International Organization for Standardization) aponta alguns direcionamentos relevantes: A gestão do conhecimento não possui uma definição única amplamente aceita ou um padrão global. Ela refere-se à administração do conhecimento, sendo uma disciplina voltada para as maneiras como as organizações criam e utilizam o conhecimento. Essa abordagem sistemática e holística visa aprimorar resultados e aprendizado, envolvendo a otimização da identificação, criação, análise, representação, distribuição e aplicação do conhecimento para gerar valor organizacional.

Destaca-se que a norma ISO 30.401:2018 - contém diversas definições, incluindo as mencionadas anteriormente. A norma supracitada aponta a relevância do elemento humano na construção de uma cultura de gestão do conhecimento institucionalizada, tanto em organizações públicas quanto privadas.

Em síntese, a gestão do conhecimento tem sua origem nos dados, os quais se convertem em informação e conhecimento, sendo posteriormente compartilhados e utilizados por indivíduos que vão além daqueles que inicialmente os detêm.

BENEFÍCIOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Imprescindível mencionar que a gestão do conhecimento é um elemento fundamental para o sucesso de organizações em um ambiente de negócios dinâmico e em constante evolução. Os benefícios dessa prática são vastos e impactam diretamente a eficiência, inovação e competitividade da empresa.

Um dos principais benefícios da gestão do conhecimento é a promoção da inovação. Ao facilitar a captura e compartilhamento de ideias, ela cria um ambiente propício para o desenvolvimento de novas soluções e abordagens. As organizações que adotam efetivamente a gestão do conhecimento estão mais aptas a enfrentar desafios complexos e a se adaptar rapidamente às mudanças no mercado.

Devido a uma competitividade no mercado, além de buscar uma formação profissional a nível macro, o gestor moderno deve estar atento aos mínimos detalhes da operação do seu negócio e às diversas subáreas que surgiram com a evolução do mundo corporativo. Nos últimos anos, novas especialidades surgiram como o marketing digital, inteligência empresarial e hoje começa a se falar, ainda que timidamente, em Gestão do Conhecimento (Lamego Lino; Silveira; Petarnella, 2015).

Outrossim, a gestão do conhecimento melhora a eficiência operacional ao otimizar a utilização dos recursos internos. Ao centralizar o conhecimento acumulado, evita-se a duplicação de esforços e reduzem-se os erros decorrentes da falta de informação. Isso resulta em processos mais ágeis e menos custos operacionais.

A tomada de decisões é outra área beneficiada pela gestão do conhecimento. Com acesso rápido a informações relevantes e atualizadas, os líderes podem tomar decisões mais informadas e estratégicas. Isso contribui para a agilidade organizacional e a capacidade de antecipar mudanças no ambiente de negócios.

A aprendizagem contínua é um pilar essencial da gestão do conhecimento. Ao criar uma cultura que valoriza a aquisição constante de conhecimento, as organizações se tornam mais resilientes e capazes de se adaptar a novas circunstâncias. Isso é crucial em um mundo onde a velocidade das mudanças é cada vez mais intensa.

A gestão do conhecimento também fortalece o capital humano da empresa. Funcionários engajados em processos eficazes de gestão do conhecimento sentem-se mais valorizados, contribuindo para um ambiente de trabalho positivo. Ademais, a retenção de conhecimento torna-se menos dependente de indivíduos específicos, reduzindo o impacto da rotatividade.

Pode-se dizer que a Gestão do Conhecimento é uma área de atuação abrangente a toda organização e busca mapear e organizar o conhecimento presente na empresa, na mente das pessoas, nos departamentos e nos processos executados. Essa matéria ganhou maior notoriedade na década de 90, quando começou a se estudar o valor econômico que o conhecimento presente dentro desse contexto corporativo possuía, algo que se revelou gigantesco (Lamego Lino; Silveira; Petarnella, 2015).

Um processo de Gestão do Conhecimento bem definido e implantado auxilia a empresa em situações como: Falhas básicas e desatenções na operação do negócio; Rotatividade de funcionários; Desperdício e retrabalho; Dúvidas na tomada de decisão; Dar liberdade ao gestor para sair da operação; Nivelamento do conhecimento entre colaboradores

e; Custos de implantação de um processo de Gestão do Conhecimento.

Conceitualmente, as Falhas básicas e desatenções na operação do negócio podem ser uma grande dor de cabeça para o empresário, trata-se de ter que repetir a ‘mesma coisa’ a toda hora para a sua equipe. Essa afirmação está presente em praticamente todas as corporações e acaba com a paciência de qualquer gestor. Ainda, faz o negócio perder muito em tempo e dinheiro com os erros derivados dessas dúvidas (Lamego Lino; Silveira; Petarnella 2015).

Muitos empresários acabam culpando o time por estas falhas, no entanto, a equipe apenas é um reflexo de uma falta de Gestão do Conhecimento. Caso as dúvidas operacionais fossem sanadas de maneira ágil e eficiente, a empresa teria um melhor custo-benefício na solução e não teria que dedicar pessoas a todo momento para resolver estas pequenas falhas (Probst; Raub; Romhardt, 2002).

Quanto a Rotatividade de funcionários, tendo todas as informações centralizadas e dadas por todos os colaboradores, fica muito mais simples realizar um processo de treinamento de novas pessoas na equipe. Este problema, que envolvia um tempo gigante para a adaptação, entendimento de novos processos, entre tantos outros fatores, pode ser diminuído drasticamente com uma boa Gestão do Conhecimento. Isso revelará uma economia bastante acentuada de tempo e melhor produtividade, dando, consequentemente, mais resultado para a empresa (Lamego Lino; Silveira; Petarnella, 2015).

Outra grande dor dos empresários é o Desperdício e o Retrabalho. Cada minuto empenhado para se fazer algo que já se havia dado como pronto, prejudica o gestor, bem como, o caixa da empresa. Cada negócio possui uma realidade quanto ao que perde em retrabalho e desperdício, muito vezes isso é ocasionado por desatenção em algum ponto do processo e falta de um suporte simples no decorrer da operação. A Gestão do Conhecimento atinge em cheio essa demanda, servindo como um suporte preventivo quando existir alguma dúvida sobre que ação o colaborador deverá tomar em determinado caso (Lamego Lino; Silveira; Petarnella, 2015).

Muitas vezes surgem dúvidas na tomada de decisão, a Gestão do Conhecimento serve, e muito, para os próprios gestores terem mais segurança na tomada de decisões estratégicas. Uma vez que todas as informações dos colaboradores e até as sugestões de melhoria estão centradas em um mesmo canal, fica mais fácil e assertivo para o gestor tomar decisões estratégicas acerca do negócio no seu presente e futuro (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Dar liberdade ao gestor para sair da operação é importante para que ele possa ver o seu negócio crescer, bem como ter outros negócios. Mesmo sendo de um perfil mais técnico, este

é o caminho natural do empreendedor que quer crescer como empresário. Portanto, ele vai ter que saber delegar e controlar o seu negócio por indicadores e relatórios de resultados. Ao incentivar os colaboradores a alimentarem uma plataforma de Gestão do Conhecimento, gradativamente o gestor sairá da operação e não precisará mais estar envolvido em todas as pequenas questões que fazem parte do cotidiano da empresa (Santos; Damian; Valemtim, 2019; Nascimento; Sousa Júnior, 2019).

Tratar sobre o Nivelamento do conhecimento entre colaboradores é outra questão importante, pois afeta a produtividade e o entendimento da equipe, gerando falta de homogeneidade de conhecimento entre os integrantes. A empresa deve oferecer condições para que todos os colaboradores que se encontram em uma mesma faixa, possuam possibilidades semelhantes de serem os melhores em sua função, dependendo, é claro, do empenho de cada um para se destacar (Santos; Damian; Valemtim, 2019).

A Gestão do Conhecimento colabora com isso, uma vez que incentiva os colaboradores a compartilharem o que sabem com os seus colegas, gerando um aprendizado rico e mútuo. É importante ressaltar que o resultado dessas interações fica sob o domínio da própria empresa.

Sobre os Custos de implantação de um processo de Gestão do Conhecimento, o maior ativo que será alocado é o tempo. Este investimento raramente é medido pelos gestores sobre a sua equipe, principalmente aquele derivado de retrabalho e desperdício. A Gestão do Conhecimento exige tempo e disciplina para a transmissão dos aprendizados individuais para o domínio da corporação (Santos; Damian; Valentim, 2019).

No entanto, em uma rápida análise sobre este ativo, percebe-se que as empresas que não realizam a Gestão do Conhecimento, gastam muito mais tempo ensinando novamente aqueles que possuem dúvidas, bem como, os novos colaboradores sobre os atuais processos. Isso sem falar nos desperdícios causados por falhas procedimentais básicas, nas quais um simples suporte de informação resolveria o problema, sem retirar outro colaborador da produção para explicar a maneira correta de se fazer tal ação (Nascimento; Sousa Júnior, 2019).

Utilizar uma ferramenta inteligente e eficiente na Gestão do Conhecimento também ajuda, e muito, na economia de tempo do processo. Interessante visualizar no mercado algo que gere engajamento nos colaboradores ou elaborar uma estratégia que contemple isso. Outra maneira de gerar engajamento e que pode ser considerada um investimento, é uma contrapartida aos colaboradores que mais contribuem com o compartilhamento de

informações. Aquelas pessoas que possuem o interesse de fazer a corporação crescer merecem, sem dúvidas, um incentivo para que as diferencie das outras que não estão tão engajadas nos objetivos traçados (Santos; Damian; Valentim, 2019).

Investir em Gestão de Conhecimento é colocar recursos em eficiência, produtividade, liberdade para o gestor e inovação. As empresas que não mapeiam e registram o conhecimento da sua equipe correm o risco de ficarem obsoletas e perder cada vez mais mercado. A equipe precisa ‘comprar’ a ideia da Gestão do Conhecimento e modificar o comportamento que antes desenvolvia, com o fim de uma melhoria individual e para o bem do negócio. Cabe ressaltar que na maioria das vezes, este time está inovando em um negócio que não é seu, o que pode dificultar a adoção de uma melhoria que envolve um período de adaptação (Santos; Damian; Valentim, 2019).

Quando o engajamento não parte do colaborador, cabe ao gestor do negócio fazer o papel de líder motivador e demonstrar os benefícios da adoção da inovação em questão para a equipe. Para implantar a Gestão do Conhecimento na sua empresa existem algumas estratégias que têm dado bons resultados.

Tudo deve começar com uma conversa com as equipes e seus líderes. Deve ser explicado desde uma questão mais conceitual até os próprios benefícios pontuais da Gestão do Conhecimento. O desafio do gestor, pessoalmente ou por intermédio de uma consultoria especializada, é conseguir passar à equipe o verdadeiro significado do processo que implantarão na empresa, em específico os benefícios, agora sim individuais, que eles receberão por estarem contribuindo. A relação de ganha-ganha deve estar muito clara e ser atraente o suficiente para uma adoção geral da Gestão do Conhecimento na empresa (Nascimento; Sousa Júnior, 2019).

Pode-se dividir em dois tipos de benefícios, os coletivos e os individuais. Os Benefícios Coletivos são a economia possível ao evitar o retrabalho e o desperdício, por meio da Gestão do Conhecimento, esta quantia é revertida em valorização da própria equipe. O tempo que antes era desperdiçado por meio de erros básicos e perda de produtividade com a distração de outros colaboradores para repassarem conhecimento, pode servir para aumentar a eficiência do negócio (Santos; Damian; Valentim, 2019).

Sendo mais eficiente, a empresa acaba por ser mais lucrativa e com possibilidade de investir estes recursos no negócio, e por consequência, na própria equipe. Outro ponto é o fato de tornar o ambiente mais agradável e a sensação de estar fazendo o bem ao todo e aos colegas, que terão mais facilidade em fazer o seu trabalho diariamente. Da mesma forma que

uma pessoa ajuda hoje, ela pode ser ajudada amanhã por outro colega com uma outra dúvida específica. (Porter, 1998).

Um exemplo disso é mostrar para um colaborador da linha de produção que aquela peça com defeito que saiu de um processo sob sua responsabilidade, fez com que o cliente insatisfeito exigisse um novo material. Isso incorreu em um prejuízo para a empresa que poderia ser evitado caso o erro não tivesse ocorrido. Ainda, mostrar que uma vez que não esteja registrado o aprendizado, outro colega poderá incorrer no mesmo erro, fazendo a empresa ter novas perdas. Esse ciclo vicioso, faz o negócio se tornar cada vez menos rentável e sem possibilidade de crescer de maneira sustentável e inovadora (Nascimento; Sousa Júnior, 2019).

É importante, ao mesmo tempo, destacar os Benefícios Individuais em contribuir com a gestão do conhecimento da empresa. Todo o colaborador, em teoria, deseja ser mais produtivo e utilizar o seu tempo em ações que o façam evoluir constantemente. Se a plataforma responsável pela Gestão do Conhecimento for bem alimentada, a empresa terá, ao seu dispor, uma espécie de "Google Interno". Uma fonte de conhecimento coletivo e colaborativo que responderá a todos os questionamentos e pequenas dúvidas que os colaboradores possam vir a ter (Santos; Damian; Valentim, 2019).

E melhor, assim como a gigante da tecnologia, uma vez que estes forem respondidos, o conhecimento estará dentro da plataforma e servirá como um suporte rápido e assertivo a quaisquer problemas que este colaborador tenha durante a execução de seu trabalho. Isso representa um enorme ganho de tempo na operação do dia a dia e um significativo aumento de produtividade individual deste colaborador (Porter, 1998).

Caso a empresa queira, ainda, ter um maior engajamento referente à Gestão do Conhecimento, poderá implantar um processo de meritocracia, no intuito de premiar aqueles colaboradores que mais contribuíram com a plataforma, consequentemente, com a própria corporação (Sarquis *et al*., 2015).

O mesmo colaborador da linha de produção, utilizado no exemplo anterior, poderá perceber que, uma vez que alimente a plataforma com o seu conhecimento, além de estar levando benefícios para o negócio, pode individualmente ter um retorno individual do seu esforço em manter a Gestão do Conhecimento atualizada e eficiente.

Em suma, a gestão do conhecimento é um investimento estratégico que potencializa a capacidade de uma organização se adaptar, inovar e prosperar em um ambiente de negócios competitivo e dinâmico. Aqueles que reconhecem e implementam eficazmente práticas de

gestão do conhecimento estão melhor posicionados para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

OS CICLOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, cumpre informar que os doutrinadores Bukowitz e Williams (2000) delineiam um processo de Gestão do Conhecimento (GC) que explora como as organizações geram, mantêm e implementam um estoque estratégico de conhecimento para criar valor. Atualmente, o desafio reside menos na busca por informações e mais na eficaz gestão do vasto volume de dados disponíveis (Bukowitz e Williams, 2000). Seus estágios visam alcançar um processo de longo alcance, alinhando o capital intelectual às necessidades estratégicas, compreendendo: 1) obtenção; 2) uso; 3) aprendizagem; 4) contribuição; 5) apreciação; e, por último, 6) desativação.

Nessa linha de raciocínio, a gestão do conhecimento é um processo complexo que se desdobra em diversos ciclos, cada um desempenhando um papel fundamental na maximização e utilização eficiente dos ativos intelectuais de uma organização. Esses ciclos interconectados formam um sistema dinâmico que impulsiona a aprendizagem organizacional, promove a inovação e fortalece a capacidade de adaptação em ambientes em constante mudança, conforme se depreende nas etapas elucidadas a seguir:

Primeiro passo: Identificação - O ciclo inicia-se com a identificação do conhecimento existente na organização. Isso envolve mapear fontes de informação, reconhecer especialistas internos e externos e compreender as competências essenciais. Este estágio visa criar uma visão abrangente do capital intelectual disponível.

Segundo passo: Captura - Após a identificação, entra-se na fase de captura. Aqui, o foco é coletar ativamente o conhecimento relevante. Isso pode ocorrer por meio de reuniões, entrevistas, documentação de processos e até mesmo a utilização de ferramentas tecnológicas avançadas para extrair insights de grandes conjuntos de dados. A captura eficaz é crucial para evitar a perda de conhecimento valioso.

Terceiro passo: Organização - A organização do conhecimento capturado é a terceira etapa, onde a informação é estruturada de maneira lógica e acessível. Isso pode envolver a criação de bancos de dados, taxonomias ou sistemas de classificação que facilitem a recuperação rápida e eficiente de dados quando necessário. A estruturação adequada do conhecimento é essencial para evitar a desordem informacional.

Quarto passo: Compartilhamento - A fase de compartilhamento é vital para transformar dados em ações. As organizações buscam criar uma cultura que promova a colaboração e o intercâmbio de conhecimento entre membros da equipe. Plataformas colaborativas, redes sociais internas, mentorias e programas de treinamento são estratégias comuns nesse estágio.

Quinto passo: Retroalimentação Contínua - A obtenção de feedback é uma parte essencial do ciclo da gestão do conhecimento. A análise de métricas de desempenho, a avaliação de práticas de compartilhamento e a adaptação constante com base nas lições aprendidas contribuem para melhorias contínuas. A retroalimentação informa ajustes necessários e garante a relevância e eficácia das práticas de gestão do conhecimento.

Sexto passo: Inovação - O ciclo se fecha com a inovação como resultado natural. Ao aprender com experiências passadas, adaptar estratégias conforme necessário e incorporar novos insights, a organização se torna mais ágil e capaz de enfrentar desafios emergentes. A gestão do conhecimento, assim, não é apenas um processo operacional, mas um motor impulsionador da inovação e da vantagem competitiva sustentável.

CEN (2004) apresenta um ciclo de Gestão do Conhecimento com as seguintes etapas: Identificar conhecimento, Criar conhecimento, Armazenar conhecimento, Compartilhar conhecimento e Utilizar conhecimento.

Para Narteh (2008), o ciclo de Gestão do Conhecimento está composto por: Conversão do Conhecimento, Roteamento do Conhecimento, Disseminação do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Ainda, destaca-se que o doutrinador Dalkir (2005) apresenta os ciclos de GC analisando suas abordagens e a forma como elas acontecem nas organizações. Os autores destacados por Dalkir na concepção de modelo integrado são: Zack (1996), Bukowitz e Willians (2000), McElroy (1999) e Wiig (1993).

À vista disso, o ciclo de GC de Zack (1996) é derivado do trabalho sobre a concepção e desenvolvimento de produtos de informação (Dalkir, 2005). Dentre as principais etapas, destaca-se: 1) aquisição de dados; 2) refinamento; 3) armazenamento/recuperação; 4) distribuição e, por fim 5) a apresentação.

McElroy (1999) propõe um ciclo de vida do conhecimento que engloba os estágios de produção e integração. Esse modelo incorpora uma série de loops de feedback direcionados à memória organizacional, crenças e reivindicações. O autor destaca a dualidade do conhecimento organizacional, sendo realizado tanto subjetivamente na mente dos indivíduos quanto de forma explícita e objetiva. Este ciclo concentra-se nos processos destinados a

identificar o conteúdo de conhecimento que possui valor para a organização e seus colaboradores.

Segundo Wiig (1993), é crucial aprimorar as tarefas por meio de uma aquisição de conhecimento experiente, que deve ser relevante e de alta qualidade para ser aplicada de maneiras diversas (Dalkir, 2005). Wiig destaca quatro passos essenciais: construção, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento. Dalkir (2005) amplia esse ciclo, abordando uma ampla gama de aprendizados de diversas fontes. Na construção do conhecimento, as atividades incluem cinco etapas principais: 1) obtenção de conhecimento; 2) análise do conhecimento; 3) reconstrução/síntese do conhecimento; 4) codificação do modelo de conhecimento; e 5) organização do conhecimento. A principal vantagem do ciclo de Wiig, conforme Dalkir (2005), reside na descrição clara e detalhada de como a memória organizacional é utilizada para gerar valor tanto para indivíduos quanto para a organização como um todo.

O framework de Gestão do Conhecimento de Lyanage *et al*. (2009), preconiza que o ciclo possui as seguintes etapas: Identificar conhecimento adequado / valioso, Adquirir conhecimento, Transformar conhecimento, Associar conhecimento e Aplicar conhecimento.

Em suma, é possível constatar que a gestão do conhecimento é um ciclo contínuo que capacita as organizações a evoluir, aprender e inovar, reforçando sua posição em um ambiente empresarial dinâmico e competitivo.

O PROCESSO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO: ERROS E ACERTOS

Neste tópico, será tratado, em especificidade, os principais acertos no processo de gestão do conhecimento, visto que os acertos na gestão do conhecimento otimizam a eficácia organizacional. E, ainda, será destacado os erros que não podem ser cometidos durante o processo, apontando alguns fatores, tais como, a falta de comunicação eficaz, a não identificação e documentação adequada do conhecimento, a resistência à mudança por parte da equipe e a ausência de uma cultura de aprendizado contínuo.

OS PRINCIPAIS ACERTOS NO PROCESSO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

Ter êxito na gestão do conhecimento é uma experiência inovadora, demandando a exploração de ideias, a avaliação de erros e o aprimoramento constante em cada nova

tentativa. Além disso, é essencial que a organização esteja alerta para os seguintes aspectos:

Cultura Organizacional: A base de uma sólida gestão do conhecimento reside em uma cultura organizacional que valoriza e incentiva o compartilhamento de informações. Uma atmosfera em que os colaboradores se sintam encorajados a contribuir com suas experiências, ideias e aprendizados cria um terreno fértil para o florescimento do conhecimento organizacional.

Tecnologia Adequada: A escolha e implementação de tecnologias apropriadas são cruciais. Sistemas avançados de gestão de documentos, plataformas colaborativas e ferramentas que facilitam a captura, organização e disseminação do conhecimento são indispensáveis. A tecnologia não apenas agiliza o acesso às informações, mas também promove a colaboração e a inovação.

Processos Claros: Estabelecer processos transparentes para a captura e documentação do conhecimento é um passo crítico. Isso envolve a criação de diretrizes claras para a coleta de experiências, melhores práticas e lições aprendidas. Processos bem definidos garantem a consistência na gestão do conhecimento e facilitam o compartilhamento eficiente.

Colaboração Interdisciplinar: Incentivar a colaboração entre diferentes equipes e departamentos é uma estratégia valiosa. A criação de fóruns de discussão, grupos de trabalho interdisciplinares e a realização de eventos que promovam a interação entre os membros da organização estimulam a troca de ideias e conhecimento tácito, enriquecendo a base de sabedoria organizacional.

Aproveitamento da Experiência: A gestão do conhecimento não apenas se trata de acumular informações, mas também de aprender com as experiências passadas. Criar mecanismos que permitam a reflexão sobre projetos anteriores, identificação de lições aprendidas e adaptação contínua é essencial para o desenvolvimento organizacional.

Treinamento Contínuo: Investir em treinamentos contínuos para os colaboradores é uma prática que não pode ser subestimada. Manter a equipe atualizada com as últimas tendências, tecnologias e práticas do setor garante que a organização esteja preparada para enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente de negócios.

Em conjunto, esses acertos formam uma abordagem holística para a gestão do conhecimento. Uma organização que incorpora esses elementos não apenas cria uma base sólida de conhecimento, mas também cultiva uma mentalidade de inovação e adaptação, posicionando-se de forma vantajosa em um mundo empresarial dinâmico.

Importante destacar, por fim, que a eficaz gestão do conhecimento é crucial para o

sucesso organizacional, e alguns acertos fundamentais podem potencializar esse processo. Ao integrar esses elementos, as organizações podem otimizar significativamente seus processos de gestão do conhecimento, promovendo uma cultura de inovação e adaptabilidade.

ERROS A NÃO SEREM COMETIDOS

A Gestão do Conhecimento desempenha um papel fundamental no sucesso organizacional, no entanto, alguns erros podem comprometer esse processo. Assim sendo, é necessário atentar-se aos seguintes fatores:

Evitar criar o que já existe, visto que a inovação é inspiradora. Sendo assim, é primordial verificar se algo semelhante já está disponível. Alguns equívocos a serem evitados incluem publicar informações de maneira duplicada em páginas da internet ou intranet, divulgar conteúdo idêntico em vários locais na intranet quando já está disponível em uma rede de bibliotecas virtual, e utilizar plataformas como OneDrive, Google Drive e Wiki para disseminar o mesmo conhecimento.

Essas práticas podem confundir os usuários e aumentar as chances de desatualização dos conteúdos. Além disso, o tempo investido em processos duplicados poderia ser direcionado para questões mais estratégicas para a área ou setor. A solução reside em um repositório central que gerencie a maioria dos conteúdos acessados pelos servidores do órgão. Outras publicações devem estar vinculadas a links para esse repositório, facilitando atualizações. Dessa forma, as informações ficam centralizadas em um local conhecido por todos.

Frisa-se, ainda, que é importante evitar o uso de linguagem inadequada, haja vista que um dos principais equívocos no desenvolvimento de sistemas de TI e conteúdo é a adoção de uma linguagem inadequada, que não promove o engajamento e não facilita o aprimoramento do desempenho e o cumprimento das atividades diárias.

Para que a gestão do conhecimento seja eficaz, o engajamento é fundamental. Assim, cumpre informar que criar sistema de TI sem a participação dos usuários, elaborar relatórios com termos excessivamente técnicos, e, ainda, depender exclusivamente de relatórios para comunicar resultados, são alguns erros comuns a serem evitados.

Em tais situações, é recomendável consultar e avaliar o produto ou serviço entregue em colaboração com o usuário/destinatário. No caso de sistemas, a coleta completa de informações permitirá a geração de relatórios confiáveis. Quanto aos relatórios, uma

abordagem mais didática e objetiva pode ser adotada. Ações simples, como buscar apoio da área de comunicação social e simplificar o relatório, também podem contribuir positivamente.

Destarte, é importante também evitar a falta de atualização de informações divulgadas, tendo em vista que o erro reside em produzir, disponibilizar e negligenciar a atualização, resultando na execução incompleta do processo de gestão do conhecimento. Pode-se adotar práticas como a inclusão da atualização de conteúdos em checklists de atividades rotineiras, garantindo confiança na atualização constante, redução de tempo no esclarecimento de dúvidas, padronização e acessibilidade de documentos e processos, evitando a perda de conhecimento.

Ressalta-se que torna-se um problema depender de pessoas específicas para obter conhecimento. Essa dependência centraliza informações e conhecimento, contrariando princípios destacados por Peter Senge e pela ISO de Gestão do Conhecimento. Para evitar essa armadilha, é importante compartilhar o conhecimento de diversas formas, como guias, vídeos e reuniões periódicas. Ações como identificar demandas recorrentes em reuniões de equipe, criar planos de ação, incluir treinamento para cessar a dependência e atualizar periodicamente as soluções são essenciais para evitar a dependência prejudicial.

Indubitavelmente falhas na comunicação podem surgir de escolhas inadequadas ou da ausência de um plano específico. Dois erros frequentes incluem a falta de reforço periódico após divulgar informações importantes e o uso do mesmo meio de comunicação para públicos diversos.

O suporte da área de comunicação social torna-se vital nesses casos. E, internamente, é necessário desenvolver um plano de ação com atividades de reforço, determinando a periodicidade e avaliando a importância do compartilhamento de conhecimento.

Reconhecer que errar e acertar são parte do processo de construção do conhecimento organizacional é fundamental para institucionalizar a gestão do conhecimento no cotidiano. Compartilhar conscientemente elimina gargalos, otimiza o tempo de trabalho e motiva os colaboradores a participarem ativamente dessa gestão flexível.

Embora haja uma ênfase considerável nos acertos da gestão do conhecimento, a doutrinadora Laurel Prusak (1998), destaca os desafios e erros comuns nesse processo ao longo do tempo, de modo que enfatiza que a gestão do conhecimento pode enfrentar dificuldades ao lidar com a natureza complexa e fluida do conhecimento organizacional. Ela apontou para a necessidade de evitar abordagens excessivamente técnicas e destacou a importância de compreender a dimensão social do conhecimento. Cynthia Crossen (1994),

abordou o desafio da manipulação da informação e conhecimento, ressaltando como a gestão inadequada pode levar a distorções prejudiciais.

Da mesma forma, analisar as ações de gestão do conhecimento que se adequam à realidade da instituição é essencial para encorajar o compartilhamento de experiências entre colegas. O reconhecimento do desempenho e colaboração é uma prática valiosa em uma organização que valoriza o conhecimento. Quanto aos erros, é imprescindível realizar uma autoanálise institucional, identificá-los com a equipe e criar um plano de ação, diretamente ligado à aplicação de práticas de gestão do conhecimento, tema da próxima unidade.

GESTÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA

Na prática da gestão do conhecimento, diversos doutrinadores destacam a importância de estratégias eficazes para promover aquisição, organização e aplicação do saber em contextos educacionais. Peter Drucker, renomado por suas contribuições à administração, ressalta que a gestão do conhecimento não é apenas sobre informações, mas sobre transformar dados em ação, evidenciando a necessidade de uma abordagem pragmática e orientada para resultados.

O processo para implantar a Gestão do Conhecimento e receber todos os benefícios que ela entrega envolve dedicação e disciplina de todos os envolvidos. No entanto, existem alguns passos interessantes que podem servir como um guia básico para a implantação desta melhoria no negócio e facilitar a solução dos problemas inerentes à Gestão do Conhecimento. (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 1: Mapeamento - O primeiro passo para implementar a Gestão do Conhecimento em uma equipe é de mapeamento. Deve ser mapeada a rotina de todos os colaboradores, o que fazem a nível operacional e estratégico, as dúvidas que possuem com frequência, pontos-chave sobre determinados clientes, fornecedores e até mesmo de indivíduos da própria equipe. É um processo contínuo, afinal muitas dúvidas acontecem durante a execução de alguma tarefa. No entanto, é importante se ter a ‘espinha dorsal’ do conhecimento da equipe aberto e com o passar do tempo irá ser complementado com melhorias e alguns pontos que faltaram na abordagem inicial (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Podemos dar como exemplo o mapeamento das rotinas de uma semana do cozinheiro-chefe de um restaurante. Serão levantadas todas as pequenas tarefas que ele faz no dia a dia e deixadas prontas para registro: a temperatura do forno para determinados alimentos,

conferência de pedidos, como fazer o cardápio, receitas, entre tantas outras. Quanto mais rica em detalhes a descrição, menos erros serão cometidos por quem precisar utilizar o material em seguida (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 2: Registro - Após o primeiro passo ser dado, é o momento de registrar todo este conhecimento e o tornar propriedade da empresa. Para isso, deve-se escolher uma boa plataforma para a armazenagem dessas informações. Neste momento é importante se preocupar com a opinião da equipe, afinal, são eles que irão alimentar e usufruir do conhecimento registrado. Sendo assim, a escolha deve levar em conta a usabilidade, facilidade e poder de engajamento dos colaboradores em utilizar e alimentar a plataforma (Nonaka; Takeuchi, 1997).

A plataforma escolhida deverá trabalhar bem a questão do engajamento e simplicidade na Gestão do Conhecimento. Um software de planilhas colaborativo e bem desenvolvido também pode servir para o início do processo. É claro que um investimento será imprescindível quando a equipe e empresa perceberem o valor e a importância da Gestão do Conhecimento no seu cotidiano. Seguindo o exemplo do cozinheiro, após feito o mapeamento da sua rotina, registram-se estes procedimentos em uma base que fica sob o domínio da empresa e que seja dinâmica para eventuais mudanças nas tarefas (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 3: Engajamento - A parte mais desafiadora da Gestão do Conhecimento, é engajar a equipe a alimentar e utilizar a plataforma de maneira orgânica, uma vez que será o centro do conhecimento. Para isso, existem alguns pontos que deverão ser levantados e discutidos com o time, a fim de que todos comprem a ideia da Gestão do Conhecimento. Deverá, ainda, ser trabalhado o ganho individual do colaborador por sua cooperação, bem como o retorno coletivo para o negócio e a importância que isso terá para o processo de inovação da empresa (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 4: Controle - Como em todo o processo interno na empresa, o gestor deverá ter controle sobre a Gestão do Conhecimento. Ele deverá acompanhar as dificuldades, o engajamento, os problemas e as sugestões que a sua equipe tem quanto ao método, registrando tudo para que no próximo passo realize as melhorias necessárias (Nonaka; Takeuchi, 1997).

No exemplo do cozinheiro, o gestor deverá o abordar, com uma sazonalidade, para verificar se o que foi planejado em termos de Gestão do Conhecimento vem dando resultado e se o colaborador possui algum problema que não está conseguindo resolver sozinho. Com um controle apurado, o processo vai se tornando cada vez mais natural e eficiente.

Passo 5: Aprimoramento - Por fim, munido de todas as oportunidades de melhoria sobre a Gestão do Conhecimento, colhidas na fase de controle, o gestor deve as implementar na medida do possível, sempre começando por aquelas que possuem um melhor custo-benefício. Se a equipe puder, é muito interessante que ela participe de alguma forma e se sinta parte desta escolha (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Após, o ciclo retorna entre o passo 4 e 5, avaliando as decisões tomadas sobre a plataforma de gestão escolhida e o engajamento, dados nos passos anteriores. Se o gestor for disciplinado e conseguir engajar a sua equipe em torno da Gestão do Conhecimento, sem dúvidas, em pouco tempo, terá um time produtivo e uma empresa com melhores resultados.

Tom Davenport, autor e pesquisador em gestão, destaca a necessidade de identificar e compartilhar conhecimento taciturno, aquele difícil de ser formalmente articulado. Isso ressoa na educação, onde muitos aspectos do saber são enraizados na prática e na experiência pessoal dos educadores.

Ao considerar essas contribuições, percebe-se que a gestão do conhecimento na prática vai além da mera acumulação de informações. Ela abraça a interação social, a experiência prática e a criação de ambientes propícios à troca constante de conhecimento. Esses doutrinadores oferecem uma base teórica valiosa para orientar a implementação eficaz da gestão do conhecimento nas instituições educacionais.

Destaca-se, ainda, que toda empresa pratica a gestão do conhecimento, de modo que todos os colaboradores são responsáveis por essa ação. A gestão do conhecimento não é exclusiva de líderes, tendo em vista que diferentes grupos dentro da organização compartilham responsabilidades.

Embora a alta administração e gestores desempenhem papéis proeminentes, a responsabilidade é coletiva. Portanto, é imprescindível ter um modelo estruturado e compartilhado de governança institucional em gestão do conhecimento.

Em organizações maduras em gestão do conhecimento, a estrutura na imagem facilita a coordenação de ações em toda a instituição, assemelhando-se à hierarquia estratégica, tática e operacional de um planejamento. Comitês operam nesses níveis, gerenciando ações macro, validando estratégias e estabelecendo normas internas para a gestão do conhecimento. A Unidade central atua como elo entre a liderança e as áreas operacionais.

Esse modelo é aplicável quando a gestão do conhecimento visa objetivos estratégicos, representando uma perspectiva gerencial. No entanto, a gestão do conhecimento não se limita a essa abordagem, ocorrendo em pequenas ações em toda a organização, independentemente

do fluxo de governança sugerido.

Implementar esse modelo ou outros requer consideração da cultura organizacional, maturidade em gestão do conhecimento e o engajamento dos colaboradores com a missão, visão e objetivos da instituição. Esse processo faz parte da sensibilização, uma tarefa complexa que pode ser alcançada por meio de diferentes abordagens, como o engajamento.

A participação ativa dos colaboradores desempenha um papel fundamental na realização dos objetivos estratégicos e no alcance da missão de qualquer organização. No âmbito da gestão do conhecimento, o engajamento de pessoas é particularmente significativo, especialmente em contextos organizacionais que demandam a implementação de práticas de Gestão do Conhecimento.

Segundo Stephen Harding o engajamento dos profissionais na prática acerca da gestão do conhecimento pode ser classificado em três ações, sendo a primeira delas o pensar, visto que o colaborador aceita e entende os objetivos estratégicos definidos pela organização, além de compartilhar dos valores, a missão e a visão institucional. Posteriormente, refere-se ao sentir e, por último o agir, ressaltando que se o colaborador pensa e se sente parte da organização, ele adotará desafios e entregará os melhores resultados.

Para que isso aconteça, algumas ações ligadas diretamente aos colaboradores precisam ser consideradas, quais sejam: reconhecimento, feedbacks e valorização pessoal e profissional, propiciando crescimento pessoal e profissional, valorizando colaboradores internos em processos seletivos, é um dos motivos que leva ao engajamento e mantém a motivação.

GESTÃO DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO

A gestão do conhecimento e a educação estão intrinsecamente ligadas, pois ambas se concentram na construção, disseminação e uso do conhecimento de maneira eficaz e significativa. Enquanto a gestão do conhecimento tem como foco estratégias, processos e ferramentas que otimizam a gestão da informação e promovem o aprendizado organizacional, a educação é o processo pelo qual o conhecimento é transferido, absorvido e aplicado, promovendo o desenvolvimento pessoal e social.

Para entender essa relação, é necessário examinar o conceito de educação. A educação é um processo contínuo e interativo que vai além da transmissão de informações para envolver a construção ativa do conhecimento, por meio da reflexão crítica e da interação com

o mundo. Por fim, acaba sendo a mediação da relação entre o indivíduo e a sociedade, garantindo a apropriação consciente e transformadora do conhecimento acumulado pela humanidade.

A gestão do conhecimento encontra terreno fértil na educação, uma vez que as práticas educativas se beneficiam de uma organização eficaz e troca de informações. Com a gestão do conhecimento correta, as instituições educacionais podem criar ambientes de aprendizagem mais ricos, nos quais alunos e professores tenham acesso aos recursos certos, troquem experiências e colaborem com mais eficiência.

Além disso, a gestão do conhecimento também desempenha um papel importante na formação de professores e educadores. Estratégias de gestão do conhecimento podem ajudar a captar, disseminar e aplicar novas abordagens pedagógicas, permitindo que os professores se mantenham informados e inovadores em sua prática pedagógica. Por meio da troca de boas práticas, recursos pedagógicos e reflexões coletivas, os educadores podem aprimorar suas habilidades de ensino de maneira envolvente e eficaz.

Brandão (1981), em sua obra pioneira “O que é a Educação”, traz uma visão ampla e profunda sobre o conceito de educação. Isso nos leva a considerar a educação como um processo de formação contínua, no qual o conhecimento é construído por meio da interação entre o indivíduo e o meio. Como destaca o autor, a educação é a oportunidade de criar um ambiente em que a aprendizagem seja aprofundada e ampliada, para que cada indivíduo possa contribuir com sua singularidade.

Essas perspectivas se aproximam do conceito de gestão do conhecimento, pois ambas reconhecem a importância de construir, organizar e aplicar o conhecimento. Assim como Brandão (1981) considera a educação um ambiente de aprendizagem, a gestão do conhecimento oferece estratégias e ferramentas para otimizar a forma como o conhecimento é armazenado e compartilhado, criando um ambiente de aprendizado contínuo e enriquecedor.

Imperioso ressaltar, ainda, acerca da andragogia, pois trata-se de uma abordagem educacional centrada no aprendizado de adultos, reconhecendo suas experiências, autonomia e motivação intrínseca. Diferentemente da pedagogia, que se concentra na instrução de crianças, a andragogia destaca a participação ativa do adulto no processo educativo, promovendo a autodireção e a aplicação prática do conhecimento.

Malcom Knowles (1973), um dos principais teóricos da andragogia, enfatiza a importância do respeito mútuo entre educador e aluno, destacando a colaboração e a troca de experiências como elementos fundamentais para o sucesso no aprendizado adulto. A

andragogia reconhece a diversidade de estilos de aprendizagem e a necessidade de flexibilidade nos métodos educacionais, proporcionando um ambiente que valoriza a maturidade, a bagagem de vida e as metas individuais dos aprendizes adultos. Este modelo educacional visa facilitar a construção de conhecimento significativo, incentivando a reflexão, a solução de problemas e a aplicação prática dos conceitos aprendidos.

Posteriormente, Knowles (1984), expandiu suas ideias fornecendo uma visão mais aprofundada sobre como aplicar os princípios da andragogia na prática educacional. As contribuições de Knowles continuam a influenciar a concepção e implementação de programas educacionais para adultos.

Além deles, outros autores têm enriquecido o campo da andragogia. Ralph G. Brockett, com "Teaching Adults: An Adult Learning Approach" (1999), e Jane Vella, em "Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults" (2002), exploram abordagens práticas e estratégias eficazes na facilitação do aprendizado adulto.

À vista disso, verifica-se que a andragogia evoluiu ao longo do tempo, moldada por diversos pensadores que buscaram compreender e aprimorar a educação de adultos, considerando suas características distintas e necessidades únicas. Essas obras fundamentais continuam a servir como base teórica para educadores que buscam promover ambientes de aprendizado eficazes e centrados no adulto.

Portanto, a interseção entre gestão do conhecimento e educação não apenas enriquece a forma como entendemos e aplicamos o conhecimento, mas também destaca como ambos os campos compartilham uma missão central: promover o desenvolvimento humano e social por meio da construção consciente, compartilhamento e aplicação do conhecimento.

A gestão do conhecimento e a educação compartilham um objetivo central, facilitar o acesso, a compreensão e a aplicação do conhecimento para promover o desenvolvimento individual e coletivo. A sinergia entre essas duas áreas é fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem enriquecedores e inovadores, nos quais o conhecimento é valorizado, partilhado e transformado em aprendizagem significativa.

Salienta-se, ainda, que gestão do conhecimento na educação é um processo essencial que visa otimizar a criação, organização, compartilhamento e utilização do saber dentro de instituições educacionais. Ao integrar efetivamente a gestão do conhecimento no contexto educacional, é possível colher uma série de benefícios que promovem o crescimento e o desenvolvimento contínuo.

A captura eficaz do conhecimento é crucial. Isso envolve identificar, documentar e

armazenar as experiências, ideias e melhores práticas de educadores e alunos. Um sistema eficiente de gestão do conhecimento permite a criação de uma base sólida de informações que podem ser acessadas e utilizadas para melhorar continuamente os métodos de ensino e aprendizagem.

Frisa-se que organização do conhecimento é outra dimensão vital. Classificar e estruturar as informações disponíveis facilita a navegação e a busca por recursos relevantes. Isso não apenas economiza tempo, mas também contribui para uma abordagem mais eficaz na resolução de problemas educacionais.

O compartilhamento de conhecimento desempenha um papel muito importante na promoção de uma cultura colaborativa. Educadores podem trocar ideias, estratégias de ensino bem-sucedidas e experiências, proporcionando um ambiente enriquecido de aprendizagem. Ferramentas digitais, plataformas online e redes sociais educacionais são recursos valiosos para facilitar essa troca de informações.

Adicionalmente a isso, a gestão do conhecimento na educação promove a inovação. Ao acessar e aplicar novas abordagens pedagógicas, tecnologias emergentes e pesquisas atualizadas, as instituições educacionais podem se adaptar às mudanças na sociedade e no ambiente de aprendizagem. Isso prepara os alunos para enfrentar os desafios futuros, desenvolvendo habilidades necessárias para o século XXI.

Por fim, infere-se que a gestão do conhecimento na educação não é um processo estático. Deve ser dinâmico, evoluindo continuamente para atender às necessidades em constante mudança da comunidade educacional. Ao abraçar uma abordagem proativa para a gestão do conhecimento, as instituições educacionais podem criar um ambiente propício ao desenvolvimento holístico dos alunos e ao aprimoramento constante do corpo docente.

REFERÊNCIAS

APPLE. **The Apple and Conectes Initiative**, 2018.

BUKOWITZ, Wendi.; WILLIAMS, Ruth. **The knowledge management fieldbook**. London: Prentice Hall. 2000.

CEN. **European Guide to good Practice in Knowledge Management** - Part 1 to 5, Brussels. Cummings, J.N. Work Groups, Structural Diversity, and Knowledge Sharing in a Global Organization, Management Science, Vol. 50, No. 3, pp 352-364. 2004.

CROSSEN, Connor. **Tainted Truth**: The Manipulation of Fact in America. Rio de Janeiro: Editora Record.1994.

DALKIR,Kimiz. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Boston: Elsevier, 2005.

DAVENPORT, Thomas H. **Reengenharia de Processos de Negócios**: Como Inovar na Empresa Através da Tecnologia da Informação. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

DAVENPORT, T. H; PRUSAK, L. "Conhecimento Empresarial: Como as Empresas Gerenciam o Seu Capital Intelectual." Rio de Janeiro: Campus. 1998

DAVENPORT, Thomas H. **Knowledge management and the broader firm**: strategy, advantage, and performance. In: LIEBOWIT, J. (Ed.). Knowledge Management Handbook. Boca Raton/Flórida: CRC Press, 1999.

DRUCKER, Peter. **A Prática da Administração**. São Paulo: Pioneira. 1954.

FAYOL, Henry. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas.1916.

KNOWLES, Malcolm S. **Andragogia**: Adultos como aprendizes. São Paulo: Cengage Learning.1973.

KOPENHAGEN. **Missão Visão e Valores**, 2014. Disponível em: http://www.kopenhagen.com.br/missao-visao-e-valores. Acesso em: 07 ago. 2023,

LAMEGO LINO, Sônia Regina; SILVEIRA, Amelia; PETARNELLA, Leandro A gestão do conhecimento nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) sob a ótica de seus gestores. In: **ALTEC 2015 Brasil**: inovação para além da tecnologia. Anais: [...]. Poto Alegre/RS, out. 2015.

MCELROY, Manufacturing. **The knowledge life cycle. Presented at the ICM**. Conference on KM. Miami, FL.1999.

NASCIMENTO, Leandro da Silva; SOUSA JÚNIOR, João Henriques. Relacionando capital intelectual, gestão do conhecimento e sustentabilidade: um modelo conceitual. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, [S.l], v. 9, n. 2, p. 92-104, 2019.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa**: Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação. Rio de Janeiro: Campus. 1995.

PROBST, Gilberto; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre/RS: Editora Bookman, 2002.

PORTER, Michael. **Competição**: Estratégias Competitivas Essenciais. Rio de Janeiro: Campus. 1980.

PORTER, Michael. **Vantagens Competitivas**: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro/RJ: Editora Campus, 1998.

SANTOS, Vanessa Cristina Bissoli. DAMIAN, Ieda Pelogia Martins; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. A cultura organizacional como fator crítico de sucesso à implantação da gestão do conhecimento em organizações. **Revista Informação & Sociedade**, [S.l.], v. 29, n. 1, 2019.

SARQUIS, Aléssio Bessa.; *et al*. Influence factors in the innovation process technology based companies. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**. Florianópolis/SC, v. 14, n. 43, p. 38-50, set./dez. 2015.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Esboço de Sociologia Compreensiva. São Paulo: Editora UnB. 1922.

WIIG, Kristen. **Knowledge management foundations**: thinking about thinking. How people and organizations create, represent and use knowledge. Arlington, TX: Schema Press, 1993.

O PAPEL DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO NA FORMAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA:
UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO LEGISLATIVO DE RONDONÓPOLIS – MT

Rodenil Gonçalves de Jesus[17]
Daniel Pulcherio Fensterseifer[18]

INTRODUÇÃO

As escolas do legislativo desempenham um papel relevante para seus colaboradores, parlamentares e para toda a sociedade. Elas trazem em sua essência de formação a intencionalidade de capacitação dos parlamentares no exercício de suas funções em prol de um estado democrático de direito, assim como capacitar os colaboradores, que diretamente encontram-se ligados e sincronizados para assessorar no desenvolvimento de uma democracia exercida com eficiência. Nesse contexto, o presente trabalho aborda o papel das escolas do legislativo na formação política e educação para cidadania.

Mesmo junto às casas legislativas, pode ser observado um desconhecimento sobre a referida escola. Partindo-se deste ponto, é válido ressaltar que essas escolas não possuem somente o intuito de os parlamentares e colaboradores para o exercício de suas funções e promover uma democracia cada vez mais justa e igualitária, mas também possui o intuito de inserir a sociedade dentro desse papel de fortalecimento da cidadania no país, por intermédio de conscientização da população, via palestras, seminários, cursos e outros métodos e instrumentos que são disponibilizados por elas ao serviço do fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, para o mundo acadêmico e para a divulgação das escolas legislativas, é interessante que estas instituições ganhem visibilidade e sejam melhores aproveitas pelos servidores dos órgãos legislativos, estudantes e cidadãos em geral. Este trabalho não visa pontuar aspectos negativos, críticas ou informações de cunho valorativo, mas sim, apresentar

[17] Doutorando e Mestre em Educação Pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Sociedade, Política e Cidadania pela UFMT e em Patrimônio Cultura, pela Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas, Graduado em História pela UNIC. Coordenador Pedagógico da Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Rondonópolis/MT.
[18] Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS

as contribuições que as escolas legislativas têm proporcionado à sociedade ao longo de sua existência no Brasil, como forma de dar visibilidade às escolas de governos, a partir da atuação de Escola do legislativo do Município de Rondonópolis.

A escola legislativa é uma instituição criada para oferecer cursos e palestras baseados em assuntos da educação, política, cidadania e democracia. Existe formações voltadas apenas para membros do legislativo, mas também para o púbico em geral. Essa instituição, quando bem desenvolvida e estruturada é capaz de revigorar a participação dos cidadãos nos órgãos legislativos. E entende-se que esse tema é de suma importância acadêmica e social, sendo a partir de aspectos históricos característicos dessas.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Uma pesquisa é firmada sobre o caminho científico percorrido para obtenção de respostas aos questionamentos proposto pelo pesquisador, com o intuito de discutir e resolver problemas, criando uma produção de conhecimento. De acordo com Paviani (2013), os métodos e concepções da pesquisa constituem uma construção e, desse modo, necessitam ser trabalhados os conhecimentos, imaginação e pensamentos do pesquisador, permitindo que conheça profundamente o caso analisado.

De acordo com (GIL, 2010, p. 1) uma pesquisa científica ela pode ser vista como um "[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos", tendo como base a fundamentação teórica, ou seja, a colaboração de outros estudos já realizados, que possam levar a construção de novos conhecimentos. "O ato de conhecer, como conjunto de operações, requer determinações ao mesmo tempo lógicas, interpretativas e dialéticas" (PAVIANI, 2013, p.71).

Neste tom, a presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. Foram utilizadas fontes bibliográficas nacionais disponíveis em bibliotecas físicas e digitais. Foram utilizados livros e artigos científicos que pudessem contribuir com a discussão aqui proposta. Algumas outras fontes bibliográficas não científicas também foram utilizadas na intenção de demonstrar a relevância social do tema aqui tratado.

Ademais, diversos documentos legais foram utilizados, disponíveis na rede internacional de computadores. Essa legislação dispõe sobre as Escolas de Governo e as regulamentam.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PAPEL DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO NA FORMAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

A educação pode ocorrer dentro de diferentes espaços educacionais, tendo como objetivo o preparo dos indivíduos para o enfrentamento cotidiano, no exercício da sua cidadania, como descreve Libâneo (2012, p.133) que educação "[...] deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social" e, dentro desta perspectiva pode ser observado que existe uma classificação de educação formal, não formal e informal.

A educação formal, a mais propagada e conhecida pela sociedade em geral, ocorre em instituições educacionais, ou seja, escolas, universidades, como descreve Lima et.al. (2019, p.273) que a educação formal, "[..] é organizada, acontece em local específico, sistematizado, com análise de conteúdo, [...] é regulada por leis, normas da instituição de ensino. Sendo formal, espera resultados, analisa os dados obtidos a partir dos planejamentos anteriormente realizados".

A educação não formal pode acontecer em diferentes aspectos, não necessitando de um espaço propriamente dito para que ela ocorra, pois envolve o engajamento político, as experiências que se adquire ao longo da vida, sendo promovida de forma coletiva. Para (GOHN, 2006, p. 31) "na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos", ele ainda descreve que a educação não formal pode ser vista como "[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos", assim como também no "[…] e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos" (GOHN, 2006, p. 2).

Já a educação informal, é aquela em que o indivíduo sem mesmo perceber, devido a sua constância em um ambiente, como um grupo, ou ambiente de trabalho vai assimilando, ou seja, é a educação recebida no cotidiano de forma coletiva e compartilhada, ela ocorre sob forte influência do meio, ou seja, na rua, em casa, na igreja, sendo, portanto, possível verificar que a educação ela pode ocorrer de diversas formas, não somente por intermédio de uma arquitetura institucionalizada. Dentro da visão de Gohen (2006) a educação informal ela pode ser confundida com a educação não formal, mas deve ser salientado que essa, por sua vez, é um modelo educativo que ocorre nas relações sociais, no processo de socialização, na família, com amigos, clubes, igreja, comunidade e até os meios de comunicação em massa, podendo

ser citado como figura de educador, os pais, os vizinhos, um líder religioso, orientador espiritual etc.

As escolas do legislativo encontram dentro de um cunho de educação formalizada por possuir toda uma estrutura de base para sua disseminação de teor pedagógico, sendo um sistema de ensino que abrange esferas federal, estaduais e municipais, com objetivo inicial de capacitação dos servidores para o exercício democrático. De acordo com Melo (2015) as escolas legislativas surgiram ligadas a necessidade, pois frente ao processo de modernização em outras estruturas sociais, o Parlamento encontrou mediante a essa necessidade de aliar ao mesmo nível social e, para tanto se enquadraram ao modelo de educação coorporativa. A educação coorporativa é um modelo educacional enquadrado na informalidade, por ocorrer em ambiente e formas diferenciadas da educação formal, surgiu frente a necessidade de capacitação dos colaboradores mediante aos avanços advindos das revoluções do setor, que demandava colaboradores capacitados para atender os avanços tecnológicos e consequentemente uma mudança constante no conhecimento.

O PAPEL DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO

A educação pode ocorrer dentro de diferentes espaços educacionais, tendo como objetivo o preparo dos indivíduos para o enfrentamento cotidiano, no exercício da sua cidadania, como descreve Libâneo (2012, p.133), no sentido de que a educação "deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social" e, dentro desta perspectiva pode ser observado que existe uma classificação de educação formal, não formal e informal.

A educação formal, a mais propagada e conhecida pela sociedade em geral, ocorre em instituições educacionais, ou seja, escolas, universidades, como descreve Lima et.al. (2019, p.273), ao afirmar que a educação formal, "é organizada, acontece em local específico, sistematizado, com análise de conteúdo, [...] é regulada por leis, normas da instituição de ensino. Sendo formal, espera resultados, analisa os dados obtidos a partir dos planejamentos anteriormente realizados".

Já a educação não formal pode ocorrer em diferentes contextos, não necessitando de um espaço propriamente dito para que ela ocorra, pois envolve o engajamento político, as experiências que se adquire ao longo da vida, sendo promovida de forma coletiva. Para

GOHN (2006, p. 31) “na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos”, ele ainda descreve que a educação não formal pode ser vista como “a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos”, assim como também no “exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos” (GOHN, 2006, p. 2).

Já a educação informal, é aquela em que o indivíduo sem mesmo perceber, devido a sua constância em um ambiente, como um grupo, ou ambiente de trabalho vai assimilando, ou seja, é a educação recebida no cotidiano de forma coletiva e compartilhada, ela ocorre sob forte influência do meio, ou seja, na rua, em casa, na igreja, sendo, portanto, possível verificar que a educação ela pode ocorrer de diversas formas, não somente por intermédio de uma arquitetura institucionalizada. Dentro da visão de Gohen (2006) a educação informal pode ser confundida com a educação não formal, mas deve ser salientado que essa, por sua vez, é um modelo educativo que ocorre nas relações sociais, no processo de socialização, como dito anteriormente, e até pelos meios de comunicação em massa, podendo ser citado como figura de educador, os pais, os vizinhos, um líder religioso, orientador espiritual, dentre outros.

As escolas do legislativo encontram dentro de um cunho de educação formalizada por possuir toda uma estrutura física e curricular-organizacional direcionada à disseminação de teor pedagógico, em âmbitos federal, estadual e municipal, com objetivo de capacitação dos agentes públicos para o exercício da democracia. De acordo com Melo (2015) as escolas legislativas surgiram ligadas diante de um processo de modernização em outras estruturas sociais, sendo que o Parlamento encontrou a necessidade de se aliar ao mesmo nível social e para tanto se enquadraram a um modelo que guarda relações com o da educação coorporativa. A educação coorporativa é um modelo educacional enquadrado na informalidade, por ocorrer em ambiente e formas diferenciadas da educação formal, surgiu frente a necessidade de capacitação dos empregados mediante os avanços advindos das revoluções e especificidades de determinado setor, que demandava empregados capacitados para atender os avanços tecnológicos e consequentemente uma mudança constante no conhecimento.

Por seu turno, as escolas do legislativo servem para manter os legisladores e demais servidores atualizados e em constante aperfeiçoamento, para que possam acompanhar e contribuir no desenvolvimento da jovem democracia brasileira.

AS ESCOLAS DO LEGISLATIVO NA FORMAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

As escolas do legislativo se constituem em um modelo educacional que abrange esferas federal, estadual e municipal, com objetivo inicial de capacitação dos servidores para o desenvolvimento da democracia. Como descreve (FREITAS, 2017, p.358) "para melhorar a prestação de serviços à população e garantir o bom funcionamento da administração pública, por meio da qualificação e da especialização dos agentes públicos", sendo posteriormente agregado a essa qualificação, várias ações de cunho pedagógico que promove a aproximação da sociedade civil do Poder Legislativo. Em outras palavras, passa-se "[...]a realizar a instrução de novos agentes sociais sobre como pensar a construção e a ação daquilo que lhe diz respeito: o interesse público" (FREITAS, 2017, p.358).

Ao observar a linha de raciocínio de Cosson (2008) em seu artigo que discorre sobre a proposta educativa das escolas legislativas, percebe-se que o mesmo dedica um tópico do mesmo, para referenciar a arquitetura institucional das escolas, estabelecendo um elo entre as escolas formais e as escolas do legislativo. É ressaltado que embora a última seja carregada dos aspectos não formais, ela traz consigo características da primeira, no que se refere a sua constituição, alunos, sala de aula, professor, regimentos, projetos pedagógicos, elementos presente em uma escola considerada formal.

De acordo com Melo e Coelho (2019) o propósito educacional das escolas legislativas foi normatizado pela Emenda Constitucional nº 19/1998, que preconiza a manutenção de escolas de governo nos três níveis e, por conjectura, pelos três Poderes, ofertando uma proposta diversificada de cursos, que vão desde treinamentos de curta duração a programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, observando as determinações educacionais da gestão pública e da gestão institucional, ou seja, relativas às funções constitucionais, que se encontra voltada em prol de uma diretriz/orientação de modernização do governo.

Cosson e Barros (2019) entendem que a educação legislativa formativa, surge, diante de uma necessidade social, que consiste na modernização do Parlamento brasileiro e que frente a essa perspectiva, viu-se diante de uma proposta de formação de pessoas capacitadas para atender a essa nova perspectiva parlamentar instaurada no país. Surge, portanto, da ideia de preparo de pessoas com a capacidade de refletir de forma crítica e compreender as transformações ocorridas na funcionalidade do Parlamento.

Segundo Mello (2015) antes da criação das escolas do legislativo, já eram desenvolvidas algumas práticas de cunho pedagógico dentro do parlamento, mas eram ações voltadas a capacitação e profissionalização dos burocratas. Em 1922, em Minas Gerais, teve o início das escolas do legislativo já com um viés mais abrangente, do envolvimento da sociedade e do poder público, para maior eficiência do processo governamental.

Por intermédio da Emenda Constitucional nº 19/1998, ficou instituído que competia a União, aos Estados e ao Distrito Federal a manutenção das Escolas Legislativas para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, ficando estes órgãos livres para recorrerem a convênios e parcerias com entidades que atendesse a necessidade de cada Parlamento (FREITAS, 2017).

Segundo Assis (1997) a efetivação das escolas do legislativo ocorreu somente em 1993, mas já em 1991 ocorreu a formação de um grupo de pessoas para as quais foram repassadas informações, técnicas e conhecimentos sobre a forma de trabalhar dentro destas instituições. Além disso, houve apresentação da metodologia de trabalho a ser desenvolvida pelos mesmos dentro da Casa legislativa, tanto no ambiente administrativo como nos gabinetes, ensinando a este quadro de funcionários sobre questões filosóficas e políticas.

De acordo com Ferreira Júnior (2014) esta guinada ocorre frente ao processo de redemocratização que ocorreu na década de 80, quando se buscou maior transparência na administração pública, gerando a necessidade de repensar os objetivos anteriores da escola em que o papel era meramente burocrático.

A redemocratização por sua vez, alimentou uma forte demanda da sociedade por melhoria da qualidade dos serviços públicos. Ampliou as possibilidades de reivindicações, crítica e cobrança da sociedade sobre ação dos governos, força que também pode ser associada ao surgimento de novas expectativas influenciadas pelos padrões de qualidade do atendimento ao cliente implantados pelas empresas privadas (VAZ, 2006, p.39).

De acordo com Melo (2015) as mudanças ocorridas no Parlamento foram iniciadas na década 70 e previam modernização, tal como a implantação de tecnologias que objetivavam apoiar o processo parlamentar. Ademais, verificou-se a necessidade de uma preparação específica de pessoas para atuarem frente às novas demanda sociais, que passaram a exigir mais de todos envolvidos dentro das Casas legislativas, uma visão diferenciada de atuação. Caberia, portanto, ao Parlamento, uma capacitação/formação diferenciada, pois o contexto

exigia novos conhecimentos, habilidades e técnicas para atuar em consonância as mudanças ocorridas no país e no legislativo.

A ideia foi sendo fortalecida e novas escolas foram sendo criadas, sendo que a primeira Escola do Legislativo surgiu em Minas Gerais. A Escola do Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, criada em 1992 e, logo após em São Paulo foi criada a Escola de Governo Fábio Konder Comparato, com uma diferença que esta não possuía vínculos governamentais ou sistema acadêmico. Os idealizadores desta escola eram professores acadêmicos e profissionais liberais que acreditavam que para exercer um cargo dentro do Parlamento devia ocorrer um preparo técnico para o exercício da atividade política. Entendia-se que uma pessoa para assumir um cargo dentro do Parlamento deveria demonstrar aptidão para analisar a realidade social, além de poder de decisão e, disposição para enfrentar riscos e assumir responsabilidades (PETRUCCI, BRITO, SANTOS, 1995).

Outras Escolas do Legislativo foram surgindo, de forma que em 2003 foi criada em Brasília uma associação para congregar todas elas e no ato dessa criação já existia em torno de 11 escolas em fase de implantação, porém somente 7 estavam em pleno funcionamento. De acordo com Madruga (2008) o objetivo da criação desta associação foi de fortalecer os propósitos destas escolas, fortalecendo e valorizando o Legislativo e a democracia.

Mesmo antes da criação da Associação Brasileira das Escolas do Legislativo (ABEL) em 2003, o estado do Mato Grosso já contava com a fundação e estruturação da sua escola desde 1999. De acordo com o informativo do portal da Escola do Legislativo em Mato Grosso, descrito por Aléssio Benedito Pinto, ela foi criada em 1999, por intermédio da Lei n. 7.127, reivindicada pela Mesa Diretora da Assembleia Legislativa do Mato Grosso, que foi aprovada e sancionada pelo então governador da época Dante Martins de Oliveira, sendo que, após dez anos da fundação, uma nova lei foi aprovada (Lei nº 9.175) ampliando a atuação dela (PINTO, S/A).

Sem uma estrutura física e profissional formada a escola teve seu início de forma bem tímida, mas mesmo assim ofertou cursos voltados a relações interpessoais e motivação no trabalho, cerimonial, assessoramento parlamentar, formação política básica e planejamento orçamentário familiar. Em 2003, firmou-se uma parceria com a INTERLEGIS, órgão do Governo federal que tem por visão modernizar o Poder Legislativo em todas as esferas, ampliando assim suas funções dentro do Parlamento. Em 2015, após uma guinada decorrente da formulação de um plano estratégico, a Escola do Legislativo em Mato Grosso passou a contar com uma diversidade de cursos de ensino à distância por intermédio de parcerias com a

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e com o Instituto Legislativo Brasileiro, que ofertavam diversos cursos nessas modalidades e voltados ao preparo e qualificação de servidores e parlamentares (PINTO, S/A).

Com uma missão de promover estudo, pesquisa e extensão que subsidiem as atividades da Assembleia Legislativa no estado, tem buscado ampliar a atuação da Escola do Legislativo em municípios mato-grossenses que ainda não possuem uma unidade, por intermédio do Projeto Educação Legislativa em Movimento. Embora no site da ABEL encontra-se somente a Escola do Legislativo de Rondonópolis – em nível municipal -, verifica-se no portal da Escola do Legislativo de Mato Grosso um pedido junto à Associação Mato-grossense do Munícipio – AMM, por intermédio da Lei nº 3.102/19, a criação da Escola do Legislativo na cidade de Colíder (PINTO, S/A).

Em Rondonópolis, desde 2017, mediante esforço do vereador Fabio Cardozo, deu-se início às discussões para a instalação da Escola do Legislativo no município. Este fato se concretizou por intermédio da Resolução nº 550/17 e, entrando para o seu sexto ano de fundação, a Escola Antônio Nestor de Araújo, tem buscado atingir seus objetivos, realizando ações diversificadas para capacitação do corpo técnico, de servidores e parlamentares do município, além de ofertar uma educação voltada para cidadania, com a criação de projetos específicos que abrange líderes comunitários e a sociedade em geral.

OBJETIVOS DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO

Dentro dos objetivos as Escolas do Legislativo, encontra o letramento político que, de acordo com Casson (2010), é a disseminação de conhecimento sobre a democracia, governo democrático, organização política, instituição e seu funcionamento, sobre a Constituição, direito e deveres da vida em comum, subentendendo que só ocorre o letramento político quando é assimilada uma criticidade, além de um poder de escolha de forma pacifica no contexto dos conflitos sociais em respeito ao direito individuais, aprimorando o conceito de democracia.

A preocupação com a profissionalização dos parlamentares e dos colaboradores, tem seu início, de forma tímida, em 1930, com a onda reformista advinda de revolução instaurada no país. De acordo com Melo (2015) o momento propício para o parlamento se redemocratizar, visto que isso ocorreu no momento transitório das mudanças governamentais, onde surgiu a necessidade da modernização da administração pública, valendo assim, para a

implantação de um modelo que se assemelha ao que hoje se utiliza na iniciativa privada dentro da administração pública, visando eficiência, profissionalização dos envolvidos na máquina pública, a fim de tornar a mesma impessoal, mas ao mesmo tempo funcional.

Como descreve Madruga (2008) a respeito de pesquisa realizada pelo INTERLEGIS, a maioria dos servidores e parlamentares entrevistados não sabiam explicar a funcionalidade do regimento interno e das atribuições ao mandato parlamentar. Portanto, calha neste momento descrever o que afirmou Marques Junior (2009) sobre a função das escolas do legislativo. Segundo o autor.

Cabe às escolas do legislativo capacitar e qualificar os servidores destas casas nos âmbitos municipal, estadual e federal, para o desempenho de suas funções democráticas, frente as exigências advindas a estes dentro do processo democrático brasileiro, sendo uma frente educativa organizada para atender a diversidade dos trabalhadores que compõem este ordenamento, qualificando todos para o atendimento da demanda existente do processo.

Para Madureira (2005) a criação destas escolas dentro das esferas política é uma forma de capacitação dos funcionários atuantes dentro delas, pois constitui em uma maneira de troca de informações e conhecimentos de forma informal, onde estes podem partilhar experiencias, criarem espaços para resolução de um problema, assim como para sugerir melhorias ao processo democrático, entre, agentes públicos e a sociedade. Conforme Cosson,(2008, p. 47) “uma escola de cidadania política que funciona como um centro de relacionamento entre o Parlamento e os cidadãos, atuando como educador do público escolar e públicos particulares, reforçando e ampliando a legitimidade do Legislativo”

O mesmo autor (2008) ainda estabelece que os objetivos não devem ser a regra primordial da definição da criação de uma instituição, mas se este fator é a regra, ele descreve que as escolas dos legislativos estão fundamentadas em oito objetivos. O autor descreve como primeiro objetivo, aquele que busca qualificar o servidor da casa legislativa, assim como parlamentares com curso de formação no ensino fundamental, médio e superior, sendo esta formação ofertada em parceria com instituições de ensino, como forma de garantir qualificação aos servidores e parlamentares.

O segundo objetivo destas escolas refere se a uma qualificação profissionalizante, mais específica, pois, elas possuem o intuito de qualificar os servidores por intermédio de treinamentos e outros meios para o desempenho nas relações cotidianas e rotineiras destas casas, podendo ser uma qualificação a nível básico da área de recurso humano a mais complexas que pode envolver assessoria e consultoria (COSSON, 2008).

Ainda segundo autor (COSSON, 2008) outro objetivo da formação destas escolas é a produção de conhecimento por intermédio de pesquisa, para constituição de um banco de dados para o quadro do legislativo, assim como para pesquisas acadêmicas.

Outro objetivo da formação das escolas do legislativo encontra voltado a integração dos servidores e parlamentares da casa a fim de adaptar os mesmos as suas funções a serem desempenhada que, conforme Cosson (2008), a INTERLEGIS possui um programa já estruturado e online para esta finalidade. Dentro deste mesmo objetivo encontra elaborado programas que visam uma relação mais estreita entre o legislativo e a sociedade, sendo implantado cursos de formação e de qualificação voltado para lideranças políticas e comunitárias.

Dentro desta vertente de relação entre os servidores e parlamentares com a sociedade, um outro objetivo da fundação das escolas do legislativo é promover uma troca de informação entre o legislativo e instituições públicas e privadas.

O próximo objetivo a ser apresentado refere-se à divulgação das atividades realizadas dentro das casas legislativas e, em conjunto a esse objetivo estas possuem o intuito de publicar as atividades realizadas e as que ainda irão se realizar, promovendo debate com objetivo de criar uma interação entre o parlamento e a sociedade. Por fim, o ultimo objetivo estipulado para constituição das escolas, é a assessoria dentro de setores específicos da assembleia (COSSON, 2008).

Sendo o principal objetivo das escolas legislativas o aprimoramento, por intermédio de qualificações diversas dos seus colaboradores e parlamentares, pode ser observado que, segundo Carvalho (2014, p.51) os objetivos traçados por essas escolas foram sendo ampliados e, "[...] além de atender seus servidores quanto à formação, treinamento e aperfeiçoamento [...] ampliou suas funções antes estabelecidas para oferecer atividades relacionadas com educação política para outros segmentos da população".

CONTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO PARA A SOCIEDADE

A sociedade brasileira é regida por um sistema de governo democrático. Dentro deste Estado Democrático de Direito, frente aos receios que permeiam a nossa jovem democracia brasileira, urge a necessidade de uma conscientização social, visando o fortalecimento do Estado Democrático Brasileiro e, esse ponto, foi delongado às escolas legislativas, pois,

dentro de suas funções, após o processo de modernização parlamentar, foi incumbida da realização de um elo entre sociedade e Parlamento (CARVALHO, 2014).

No que tange à contribuição das escolas do legislativo para a sociedade, pode-se questionar acerca desta contribuição, por ser uma via educacional voltada para os servidores da casa e dos parlamentares. Contudo, com o avanço do processo democrático modernizado, com a preparação dos agentes públicos e políticos, a sociedade somente lucrará, pois com um legislativo mais qualificado e eficiente a democracia se fortalece.

Descreve Madruga (2008), que o marco da promulgação da nova carta magna do País outorgou à sociedade brasileira inúmeros benefícios, pois por seu intermédio a gestão pública foi balizada por algumas regras que impõem limites aos gestores. Foi imposto dever de cuidado, pois os princípios básicos devem ser seguidos e, visando isto é que as escolas foram criadas, ou seja, justamente para orientar tanto parlamentares como servidores a agirem dentro dos limites impostos e, consequentemente a sociedade é beneficiada.

Cabe às Escolas do Legislativo a função de aproximar o parlamento da sociedade sem, contudo, ter caráter assistencial, mas por intermédio de palestras, seminários, cursos diversos, oficinas e outras ações, essa aproximação deve ocorrer de forma que a sociedade perceba a importância que ela possui no desenvolvimento e na estabilidade da democracia.

Por isto que de acordo com Cosson (2008),no decorrer do processo democrático brasileiro, as escolas do legislativo não restringiram suas funções e objetivos. Passaram a desempenhar um papel voltado para a sociedade, disseminando conhecimento político, educação para cidadania, como forma de garantir estabilidade e avanços ao processo democrático.

Segundo Denhardt (2008) quando a população está envolvida em termos cívicos, ocorrem melhorias em diversos segmentos sociais, como aquisição cultural, desenvolvimento de visão crítica, conhecimento técnico científico, melhoria econômica e distanciamento da criminalidade. De acordo com o referido autor, este engajamento em questões políticas e cívicas podem ser promovidos pelas escolas legislativas, por intermédio da interação entre sociedade e parlamento, pelos cursos, palestras, seminários, formação políticas dentre outras ações educativas.

Logo, a relação entre o Parlamento e sociedade, é estimulada pelas casas legislativas, na intencionalidade de compartilhar e produzir saberes relacionados ao exercício democrático. Essa vertente é organizada pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados (CEFOR), que possibilita à sociedade em geral o acesso a

instrumentos de conhecimento, compreensão e análise das funções do Poder Legislativo e de sua interação com a ela.

ESCOLA LEGISLATIVA DE RONDONÓPOLIS

O munícipio de Rondonópolis encontra-se situado na região sudeste do estado de Mato Grosso, a 210 km da capital Cuiabá. Possui 236.042 habitantes (fonte, 2020) contando com o segundo maior produto interno bruto (PIB) do estado. Está localizado no entroncamento das Rodovias BR-163 e BR-364 e é a ligação entre as regiões norte e sul do país. Esta localização faz do município um ponto privilegiado, pois por estas vias são transportadas toda a produção agrícola e industrial para os grandes centros metropolitanos e portos do país.

Buscando acompanhar as mudanças administrativas ocorridas a nível municipal, o poder legislativo, se preocupou em aprimorar as habilidades administrativas dos seus funcionários, assim como qualificar aqueles que não possuíam uma visão sobre administração pública e de como gerir bens públicos. Disso tudo foram surgindo ações para que se pudesse buscar uma nova perspectiva objetivada pelo legislativo, que tinha como proposta a qualificação de seus parlamentares e de seus servidores.

A escola de Rondonópolis foi instituída por intermédio da Lei nº 8.606 de 8 de setembro de 2015, sendo sancionada pelo então prefeito Percival do Santos Muniz, sendo resultado da luta de colaboradores e parlamentares que, vendo os resultados desta instituição a nível estadual e municipal em outros estados, se organizaram para sua implantação. Previamente a publicação desta lei, em janeiro do referido ano, o presidente da Câmara Municipal do município de Rondonópolis, Lourisvaldo Manoel Oliveira, expediu uma portaria, de nº 039/2015, designando a servidora pública Antonieta da Silva Araújo, para coordenar estudos da viabilidade para a implantação da escola do governo no município, tendo em vista que a escola já vinha desempenhado alguns projetos de cunho pedagógico tanto dentro do legislativo com seus parlamentares, como com seus servidores.

A Escola do Legislativo “Antônio Nestor de Araújo”, da Câmara de Vereadores de Rondonópolis, criada pela Resolução nº 550/17, tem por objetivo a realização de ações voltadas à educação para a cidadania, difusão cultural, capacitação de agentes políticos e lideranças comunitários, capacitação e atualização do corpo técnico, servidores e vereadores (RONDONÓPOLIS, RESOLUÇÃO Nº 550/17).

Dentro da perspectiva de capacitação de seus colaboradores a Escola Legislativa "Antônio Nestor de Araújo", desde sua criação, tem buscado por intermédio de projetos e ações a solidificação deste objetivo, que gira em torno da capacitação interna, por intermédio da oferta de cursos e eventos oferecidos de acordo com as demandas dos setores da Câmara Municipal com base na identificação de oportunidades de capacitação que contribuam para o aprimoramento do exercício profissional dos servidores. Inclui as atividades de apoio ao parlamentar, formação continuada, desenvolvimento psicofuncional e desenvolvimento gerencial.

ATIVIDADES PROPOSTAS PELA ESCOLA DO LEGISLATIVO

A partir do estudo realizado, pode ser observado que as escolas do governo têm crescido de forma significativa no território brasileiro, sendo evidente que, mesmo em meio a esta expansão, ainda há muito para ser divulgado e compartilhado.

Percebe-se que, apesar das facilidades que a internet nos possibilita, a divulgação destas escolas ainda é pouco vista, sendo este um importante elemento a ser explorado, para que sejam mais divulgadas as contribuições das escolas existentes no país, dada a sua relevância e caráter democrático.

Essa preocupação é latente, frente aos objetivos proposto por essas escolas junto a Associação Brasileira de Escolas Legislativas e de Tribunais de Contas, onde a sua função pedagógica, não se restringe apenas ao público interno das Casas, mas, antes tem em sua origem o letramento político, que estende ao público externo, para formação política e educação para a cidadania.

Dentre as atividades desempenhada pelo CEFOR, as vertentes voltadas para a sociedade são descritas por Carvalho (2014, p. 54,56), como as seguintes:

Parlamento Jovem Brasileiro: Criado em, 2004, sendo realizado de forma anual, destinados a estudantes no 2º e 3º ano do ensino médio das escolas públicas ou particulares, no intuito de ofertar vivência ao processo político e democrático com simulação da jornada parlamentar na Câmara dos Deputados.

Estágio-Visita: Criado em, 2003, sendo realizado de forma mensal, destinado ao público universitários, com uma duração de cinco dias, participam de palestras, debates,

visitas, vivências e simulações que possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos sobre democracia e o papel do Legislativo.

Estágio Cidadão: Criado em, 2004, também realizado de forma mensal, sendo um programa de formação de estudantes universitários estagiários na Casa proporcionando-lhes conhecimentos do processo político-democrático, dentro do contexto de atuação da Câmara dos Deputados.

Escola na Câmara: Criado em, 2008, realizado mensalmente, é um projeto de visita guiada à Câmara dos Deputados, com aula interativa, de especialista da Casa, dirigida a alunos do ensino médio das escolas da rede de ensino pública e particular do Distrito Federal, também conhecido como Programa de Visitação Pedagógica.

Missão Pedagógica no Parlamento: Criado em, 2011, ocorre de forma anual, tendo já uma abordagem diferenciada dos programas e projetos anteriores, pois este, oferta aos educadores da educação formal, formação em educação para democracia, para fazer da escola um espaço privilegiado para a vivência de experiências e valores democráticos e para o fortalecimento da cidadania.

Plenarinho: Criado em, 2004, um projeto também de cunho diferenciado, ocorre de forma virtual, sendo acessível cotidianamente a um público infantil, onde por intermédio de um site infantil, é oferecido um espaço para especialistas compartilharem com crianças, em linguagem acessível. informações importantes sobre o Poder Legislativo e a Câmara dos Deputados.

Câmara Mirim: projeto também voltado ao público infantil, criado em, 2006, sendo ofertado mensalmente, em formato apropriado que permite às crianças, como no Parlamento Jovem, a vivência do processo político e democrático com uma simulação da jornada parlamentar na Câmara dos Deputados.

Seminários de Interação Legislativa: Programa realizados em polos regionais de todos os estados brasileiros, agregam públicos de servidores e membros dos demais órgãos do Poder Legislativo para disseminação de conhecimentos próprios do Legislativo.

Programa de Interação Legislativa: Conjunto de iniciativas para estreitar os vínculos entre a Câmara dos Deputados, o Senado Federal, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais, as Escolas do Legislativo e centros acadêmicos, sobre a importância do legislador brasileiro e o exercício pleno da cidadania

Todas essas ações foram idealizadas para estreitar o elo entre Parlamento e sociedade, visando o fortalecimento do estado democrático e que necessita de uma visibilidade mais ampla junto à sociedade e até mesmo uma cobrança para sua plena inserção no meio social, a fim de solidificar os objetivos do Parlamento, pois como afirma Bobbio (2002) “uma sociedade democrática é aquela que vai conseguindo democratizar todas as suas instituições e práticas”.

A Escola do município de Rondonópolis, Antônio Nestor de Araújo, desde 2017 tem buscado atuar junto ao público interno e externo, implantando diversos cursos de aperfeiçoamento para parlamentares e colaboradores da câmara do munícipio, assim como vem desenvolvendo junto ao público externo atividades voltadas para educação cidadã. Mesmo durante o período da pandemia do COVID-19, a escola, buscou dar continuidade em suas atividades para este público por intermédio da educação remota. No que tange ao público externo, as atividades foram interrompidas. Trabalhos, como vereador mirim, por dentro do legislativo, justiça comunitária, tiveram que sofrer uma pausa, mediante a necessidade do isolamento social. Contudo, com o fim da pandemia, as atividades vêm sendo retomadas gradativamente.

Ressalta-se, ainda, que o serviço da escola ainda tem um vasto campo de expansão no município, frente ao crescimento deste, podendo diversificar ainda mais suas atividades ao público, solidificando a democracia por intermédio do letramento político, fazendo conhecido todos os aspectos que envolve uma administração público e política nas diferentes esferas do poder político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação dentro da esfera social não se pauta apenas na disseminação de conhecimento sobre o processo legislativo e estruturação do sistema político democrático, mas antes, como já discorrida neste estudo, a mesma foi proposta por meios legais, a fim de capacitar e ofertar a todos aqueles que estão envolvidos dentro de um processo político, mas também de um letramento político, que consiste em propor uma aproximação da sociedade do parlamento e, por intermédio de conhecer sobre o sistema estrutural e funcional, possa sair do marasmo e ter capacidade de opinar dentro deste sistema, de forma a produzir uma sociedade mais justa e igualitária.

Discorrer sobre o criação dessas escolas e de sua proposta pedagógica, trouxe à tona a verificação de uma forma diferenciada de educação e que é uma forma de fortalecimento do processo político vivenciado no país, afinal, ninguém nasce democrático, torna-se democrático, por intermédio de conhecimentos obtidos no decorrer de seu desenvolvimento, sendo, portanto, um dos pontos chaves a ser sempre debatido por essas escolas, a necessidade de disseminar e formar uma sociedade democrática que exerça seu papel de cidadania, buscando fazer seus direitos.

A proposta deste estudo foi de verificar o papel da escola legislativa no município de Rondonópolis e de sua atuação dentro da vertente proposta pelas escolas governamentais. Podendo concluir que, a escola legislativa ainda possui um caráter de "recém-nascido", podendo ser afirmado que embora tenha nascido de forma bem delineada, a prática se difere muito da teoria e da observação direta de outras experiencias.

A escola, tem buscado firmar a proposta educativa delimitada por intermédio de capacitação interna, tanto de seus parlamentares, que são suscetíveis a mudança, assim como de seus colaboradores, a fim de que estes possam exercer o seu papel durante a legislatura de forma a atender aos interesses públicos e sociais. Tem-se buscado, ainda, atender ao público externo, promovendo o conhecimento e a consciência política para toda a sociedade.

Em suma, o estudo pode demonstrar a relevância social das Escolas do Legislativo e os impactos que sua atuação pode promover em diferentes às da sociedade. Trata-se de um espaço promotor de cidadania e de competência política, no sentido de formar pessoas mais participativas e conscientes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, LF. Educando para a cidadania: a experiência da escola do Legislativo. In: *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 59, ago./1997. Retirado em 12 set.2021 em: http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a07.pdf.

BOBBIO, N. *Teoria geral da política.* Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CARVALHO, VN. *Legislativo educativo*: o caso do Programa "Missão Pedagógica no Parlamento" da Câmara dos Deputados. 2014. 126p. Dissertação (Mestrando em Política Institucional do Poder Legislativo) Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados – CEFOR. Brasília 2014.

COSSON, R. *Escolas do legislativo, escolas de democracia***.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

_____. Entre dois modelos: o CEFOR como escola de governo. *E-Legis - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, Brasília, n. 1, jun. 2010. Retirado em 04 mar.2021 em: http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/article/view/57.

COSSON, RJ; BARROS, AT. Parlamento e educação: cursos e lógicas do sistema brasileiro de educação legislativa. *Revista Do Serviço Público***,** V.*70* Nº1, 125-156. Retirado em 12 dez.2021 em: https://doi.org/10.21874/rsp.v70i1.1884.

DENHARDT, R. B. *Theories of Public Administration*. 5ª ed. Thomson Wadsworth. 2008.

FERREIRA JÚNIOR, AN. *O papel das escolas de governo e da metodologia problematizadora na concretização do direito fundamental à boa administração pública.* In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI/UFSC, 23., 2014, Florianópolis. Direito e administração pública I. Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 360-378. Retirado em 02 mar.2021 em:http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=816308509e3f5730.

FREITAS, FM. *Escolas do legislativo e possibilidades para a educação legislativa em Minas Gerais*. 2017. Retirado em 10 dez.2021 em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/obras_referencia/arquivos/pdfs/nepel_poder_legislativo_municipal/NEPEL_CAP12_ok.pdf.

GIL, AC. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, MG. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIBÂNEO, JC; OLIVEIRA, JF; THOSCHI, MS. *Educação Escolar*: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, E. I. de; NAGAO, F. Q. A.; SELMO, J. T.; LANDIM, S. P. P.; LIMA, V. M. M. O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. *Revista Pegada*, vol. 20. Nº1, p.270-286, janeiro-abril/2019.

MADUREIRA, C. *A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública***:** possibilidades e limitações. 2005. Retirado em 01 nov.2021 Disponível em bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6581/5165

MADRUGA, F. Escolas do legislativo: a nova visão do parlamento brasileiro. *SENATUS*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 31-34, maio 2008.

MARQUES JÚNIOR, AM. Educação Legislativa: as Escolas do Legislativo e a função educativa do Parlamento**.** *E-Legis – Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Câmara dos Deputados***,** n.03, p. 73-86, 2º semestre, 2009.

MELO, WMC. *As Escolas do Legislativo no contexto de modernização do Parlamento Brasileiro*: um estudo de casos múltiplos: EL-ALMG, CEFOR, ILB-INTERLEGIS. 2015. 217 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, – São Paulo, 2015.

MELO, WMC; COELHO, FS. Gênese das escolas do Legislativo no Brasil: apontamentos históricos sobre a criação da EL-ALMG *Rev. Serv. Público Brasília* 70 (Especial) 192-217 dez 2019.

PAVIANI, J. *Epistemologia prática*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PETRUCCI, VL; BRITO, M; SANTOS, MHC. *Escolas de Governo e profissionalização do funcionalismo***.** Brasília: ENAP/CDID, 1995.

PINTO, AB. *História. (A Escola do Legislativo).* Retirado em 12 set.2021 em: https://www.al.mt.gov.br/institucional/escola-legislativo/.

VAZ, JC. Gestão Democrática da Educação. *Revista eletrônica Fundação Perseu Abramo* (2006). Retirado em 04 mar.2021 em: http://www2.fpa.org.br/formacao/pt-noparlamento/textos-e-publicacoes/gestao-democratica-da-educacao.

TALLER VERTICAL INTERNACIONAL COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS UNIVERSITÁRIOS

Renato José Dall-Agnol[19]
Lucí dos Santos Bernardi[20]
Cristhian Moreira Brum[21]

INTRODUÇÃO

Este artigo é apresenta os resultados de uma pesquisa (Dall-Agnol, 2020) que teve como tema de investigação as reflexões necessárias para o desenvolvimento de propostas Arquitetônicas nas diversas temáticas propostas no *Taller* Vertical Internacional 2019, por estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen/RS, Brasil (URI).

O processo de desenvolvimento de um projeto arquitetônico está intrinsecamente relacionado às questões de ordem teórica e prática. A teoria está sendo produzida ao longo dos anos com base em bibliografias e conteúdo das enciclopédias, as mais diversificadas formas de conceituar sobre determinado assunto encontram um embasamento na hermenêutica, que é a ciência que trata da interpretação dos textos, do sentido das palavras. Porém, questionamos a relação dessa teoria com a prática que se busca no campo do conhecimento da arquitetura: será que essa relação é efetiva no cotidiano acadêmico ou simplesmente ocorre um repasse de informações sobre determinadas tipologias projetuais, não se caracterizando como uma forma de analisar e pesquisar para construir conhecimento?

A análise crítica surge aqui como uma "resposta" à mobilização dos aspectos teóricos em situação de questionamentos e novas formas de produção do saber. A exemplo, no desenvolvimento de projetos de arquitetura, o estudante aproxima-se de um aporte teórico sobre determinado tema e tem por objetivo criar um repertório de ideias e soluções para determinadas situações que envolvam resolução técnica. Considerando os estudos

[19] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: renato@uri.edu.br
[20] Doutora em Educação Científica e Tecnológica Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: lucisantosbernardi@g-mail.com
[21] Doutor em Educação nas Ciências. Universidade Federal de Pelotas – UFPel. E-mail: cristhian.brum@ufpel.edu.br

desenvolvidos por Skovsmose (2014), em que ele trabalha com cenários para investigação que possibilitam que os estudantes desenvolvam suas próprias técnicas de resolução dos problemas através de atividades que envolvem processos de exploração investigativa.

O autor toma como ponto de estudo a matemática, que está presente em todas as formas de resolução de problemáticas, sejam de cunho estritamente técnico ou questões que envolvam aspectos culturais e até mesmo sociais. Quando se propõem atividades específicas de matemática com respostas básicas, evidencia-se que aplicamos uma forma de problema que direciona para uma simples resposta.

Nesse trabalho se propôs um estudo sobre os processos de desenvolvimento de projetos arquitetônicos no *Taller* Vertical Internacional 2019, um evento implementado no Curso de Arquitetura e Urbanismo da URI a partir de 2014, portanto, em sua 6ª edição. Consideramos que o *Taller* é um Ambiente de Aprendizagem que se caracteriza como um Cenário para Investigação, espaço em que estudantes e professores do Curso se fazem presentes, pensando coletivamente sobre a resolução das temáticas arquitetônicas e urbanísticas propostas no evento, em uma perspectiva investigativa.

Deste modo, o objetivo geral abordado no estudo é identificar os desafios que os estudantes do curso de arquitetura e urbanismo vivenciam ao participarem do *Taller* Vertical Internacional, caracterizado como um Ambiente de Aprendizagem na perspectiva investigativa.

A pesquisa desenvolvida teve aporte teórico nos pressupostos da Educação Matemática Crítica. Colocamos em tela os conceitos utilizados no desenvolvimento das atividades de: Ambientes de Aprendizagem; Paradigma do Exercício; Cenários para Investigação e *Milieus* de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E CENÁRIO PARA INVESTIGAÇÃO

Na arquitetura, o projeto é o processo pelo qual uma obra de arquitetura é concebida e a sua representação final. Visa atender uma série de exigências, que irão compor sua forma volumétrica, as funções a que se destina a edificação e a resolução das necessidades dos usuários. Porém, um bom projeto vai muito além de atender estas demandas de modo satisfatório, o mesmo considera aspectos culturais, ambientais, que se integram à sociedade e com evoluções tecnológicas.

Com isso pressupõe-se que muitas coisas mudaram e avançaram no sentido de dar ao arquiteto e urbanista os meios necessários de se reinventar no mercado de trabalho, e isso exige dos profissionais um aperfeiçoamento continuado e permanente. O conceito de projeto das distantes décadas de 70 e 80 que restringiam o projeto de arquitetura a uma simples peça técnica, passa agora por uma série de transformações, onde o profissional deve considerar algumas variáveis como a legislação, aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e ambientais.

No curso de Arquitetura e Urbanismo, a forma de ensinar projeto é diferenciada de qualquer outra disciplina e, nesse processo, o professor e o estudante assumem papéis distintos daqueles assumidos em outras disciplinas tradicionais. Em projeto, o estudante tem participação efetiva em seu próprio aprendizado, e o professor assume papel de intérprete das dificuldades e problemas vividos pelo estudante.

A tendência natural de projetar, a partir de uma metodologia linear, busca atingir outro patamar, onde os estudantes propõem pensamentos inovadores. A resolução das propostas deve se tornar um desafio mais atrativo, em que a capacidade criativa dos estudantes seja considerada e estimulada, aliada com justificativas técnicas e repertório conceitual.

Como cada estudante é único, e apresenta competências e dificuldades específicas e diversas, o educador também precisa manter os conteúdos a serem desenvolvidos através de atividades variadas, atendendo às necessidades de todos.

Com isso, evidencia-se que o estudante de arquitetura cria mentalmente suas proposições projetuais na fase acadêmica, tendem a ser exercitadas e resolvidas em todas as esferas possíveis, pois o conhecimento das teorias amplia o repertório crítico para a resolução das demandas.

Colaborando com essa ideia, o pressuposto da investigação, defendido por Skovsmose (2000), é de que devemos potencializar a educação, oportunizando ao estudante desenvolver atividades investigativas, refletindo sobre aquele conhecimento e se colocando no diálogo para levantar questões, elaborar estratégias, ouvir, fazer-se ouvir, defender posições sempre se baseando no respeito mútuo e na força dos argumentos.

Desse modo será possível o surgimento de novas posturas de autonomia no desenvolvimento de projetos arquitetônicos, que mesmo com alguma influência que se tenha, os diálogos terão maior liberdade e os resultados com mais independência intelectual.

Quando se propõe o desenvolvimento de um projeto de arquitetura, existe a proposta de pensar que o ambiente de ensino possa ser amplamente discutido bem como todas as

possibilidades de projetar as edificações. Ainda considerar as contribuições para a qualidade do ambiente escolar que favoreçam o alcance dos objetivos pedagógicos. De uma forma clara e didática, propõe-se desenvolver os conceitos da arquitetura escolar a projetos, tanto para os novos como para melhorias em edificações existentes.

Nesse contexto, o professor também precisa refletir e aperfeiçoar de forma contínua sua prática educativa por meio de um discurso aberto com os estudantes e firmar uma análise crítica da realidade, na busca de formação de pessoas críticas, com autonomia e potencial investigativo. É através de uma visão crítica, onde se pressupõem que estudante e cidadão desejamos formar, que relacionamos propostas pedagógicas com o ambiente escolar, favorecendo tais visões e valores.

Nesta mesma linha de raciocínio, com a proposição de novas possibilidades de aprendizagem, Skovsmose (2008, p. 21) estabelece os cenários para investigação como elementos fundamentais na percepção do conhecimento e criação de pensamento crítico, pois de acordo com ele:

> Um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formular questões e a procurar explicações. O convite é simbolizado por seus "Sim, o que acontece se...?". Dessa forma os alunos se envolvem no processo de exploração e explicação. O "Por que isto?" do professor representa um desafio, e os "Sim, por que isto...? dos alunos indicam que eles estão encarando o desafio e estão em busca de explicações, o cenário para investigação passa a constituir um novo ambiente de aprendizagem. No cenário para. investigação os alunos são responsáveis pelo processo.

Nesta lógica, quando se propõe novas possibilidades de desenvolvimento de um projeto arquitetônico, se permite ao estudante que estabeleça algumas relações entre informações iniciais que irão embasar sua proposta, bem como lhe permite que avance para outros campos nos quais possa configurar outras situações não imaginadas inicialmente, mas que serão de grande utilidade na execução por se tratar se aspectos realísticos nem sempre abordados em sala de aula.

Skovsmose (2014) estabelece os *milieus* (palavra francesa, que designa "meio, centro") de aprendizagem, como uma forma de contrastar as diferentes formas práticas aplicadas, onde os estudantes podem transitar por cenários de referências puramente matemáticos, deslocando-se para ambientes semirreais, avançando para aspectos realistas que necessitam ser considerados, fazendo suas análises e criando um ciclo de informações de acordo com suas necessidades[22].

[22] Desenvolvemos o tema em Dall Agnol, Bernardi e Brum (2020).

Neste movimento transitório entre estes paradigmas, o aluno se aperfeiçoa, com capacidade de propor situações hipotéticas, ao mesmo tempo em que se depara com a realidade local muitas vezes não evidenciada nos ensinamentos em sala de aula. Com isso sua análise crítica se torna mais eficiente e desta maneira mais capacitado para a resolução de suas atividades propostas: "Cenários para investigação favorecem práticas de sala de aula que contrastam com práticas baseadas em exercícios. Podemos dizer, por conseguinte, que cenários para investigação e listas de exercícios estabelecem diferentes *milieus* de aprendizagem" (Skovsmose, 2014, p. 54).

Com este método é possível se propor ao estudante novas situações, onde os processos de ensino e de aprendizagem passa a se tornar mais eficiente, onde o professor passa exercer um papel fundamental nas análises críticas, deixando um pouco sua zona de conforto e se integrando mais às necessidades do futuro profissional.

Desta forma, o verdadeiro intuito de circular entre os *milieus* é a de produzir novas possibilidades e respostas, tanto em questões com respostas puras e praticando raciocínio crítico com cenários semirreais e avançando para proposições reais em que os estudantes estarão se deparando em sua vida profissional.

Se pensarmos em construir um projeto, devemos mobilizar nossos conhecimentos, para isso, a proposição de Skovsmose (2014) na transformação de salas de aula em ambientes de pesquisa, envolvendo os alunos com atividades coletivas é um método que as escolas devem perseguir. Com ensinamentos a todos os alunos de competências intelectuais e a utilização de instrumentos materiais, conduzindo-os por atividades sociais que envolvam a comunidade, o resultado de aprendizagem pode ser considerado pleno.

O paradigma do exercício pode ser contraposto a uma abordagem de investigação, que pode tomar muitas formas, no exemplo da "Arquitetura Crítica", esse modelo pode ser aplicado de diversas formas, pois no desenvolvimento de projetos arquitetônicos são diversas situações que podem interferir no seu produto.

Nesse cenário para investigação, os questionamentos que foram evidenciados colaboram que a forma de ensino/aprendizagem estabeleça uma educação crítica, pois o movimento entre os *milieus* pode fazer com que o estudante se depare com algumas situações que não eram possíveis de estabelecer simplesmente no aspecto teórico do exercício. Da mesma maneira também não podemos propor que o deslocamento se faça de forma contínua e sequencial, teremos momentos que a migração pode alternar entre os ambientes, por questões

de melhor elucidação e até mesmo por obtenção de novas possibilidades a partir de novas situações enfrentadas.

O *TALLER* COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

A palavra *Taller* tem origem na língua espanhola e seu significado em português é "oficina", que na arquitetura pode ser compreendida como atividade prática. É chamado de *Taller* Vertical Internacional, pois sua abrangência é de participação de convidados e estudantes locais, regionais e de outros países. O termo Vertical remete ao entendimento de que estamos desenvolvendo habilidades desde os níveis mais simples (semestres iniciais) até os mais complexos (semestres finais), caracterizando-se nem ensino multi e transdisciplinar.

Sua instituição se torna um marco do curso de Arquitetura e Urbanismo da URI, tornando-se uma prática anual, caracterizando-se como uma nova dinâmica na Semana Acadêmica do curso de Arquitetura, em que a técnica e a criatividade serão discutidas e desenvolvidas pelos estudantes e professores. Como seu próprio documento técnico do 1º *Taller* Vertical (2014, p. 6) destaca,

> esta experiência do *Taller* consiste em uma inter-relação de acadêmicos e docentes para a construção de uma proposta interdisciplinar que de forma inovadora resolva os problemas de arquitetura detectados, através de um olhar coletivo de uma região, por meio de um trabalho de campo integrado sob a forma de intercâmbio de massas intelectuais que possam contribuir com políticas de desenvolvimento.

Sua origem se deu na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, onde sua ocorrência é muito frequente, sendo considerada uma proposta pioneira no ensino da década dos anos 70 e que, revalorizava o pensamento da Bauhaus[23]. Surge de um forte contexto político-social pelo qual o país passava, de um regime militar, em que alguns professores de História da Arquitetura incorporaram em suas disciplinas, em sala de aula, o conhecimento do passado com a realidade vivenciada no período.

O governo militar impunha severas restrições à democracia, com perseguições e demissões nos órgãos públicos, dentre eles na Universidade. O ensino via a necessidade de mudar os rumos da história e através de professores e alunos começa-se a questionar o modelo

[23] A Bauhaus foi uma escola de artes na Alemanha, criada pelo arquiteto Walter Gropius, em 1919. Foi considerada uma grande fábrica de novas ideias, uma instituição muito à frente de seu tempo e na área das artes, das mais marcantes da era moderna.

de ensino e também busca-se entender a realidade social. Assim, de uma nova proposta pedagógica, surge o *Taller Total*.

Essa experiência consistia na incorporação de estudantes e professores da faculdade, buscando a construção de uma proposta interdisciplinar e com um currículo inovador, que segundo Dobry-Pronsato (2012), se desenvolve a partir de três premissas fundamentais: a) a Arquitetura é uma área de caráter prioritariamente social; b) seu ensino deve partir da análise da sociedade e de suas necessidades; e c) sua gestão deve ser democrática e participativa.

Com isso, o ano letivo se desenvolvia em disciplinas teóricas no primeiro quadrimestre e as de ateliê[24] no segundo. Configura-se o *Taller Total* com o seguinte objetivo:

> Projetar o aluno a uma realidade que abrange e, em certa medida, determina a ação atual e na qual deverá ser um membro ativo, em uma cogestão construtiva do conhecimento. [...] contribuir para a obtenção de uma transferência real. Instrumentá-lo em uma organização de pensamento e ação (método) para desenvolver nele a capacidade de enfrentar situações novas com apreciações exatas, com um mínimo de erro, bem como o exercício de tomada de decisões (Dobry-Pronsato, 2012, p. 178).

De uma forma sintetizada, procurava propor novas formas de resolução dos problemas propostos sob as mais diversas perspectivas, tendo como principal elemento a mudança de atitudes em relações interpessoais, buscando o trabalho grupal como foco. De acordo com cada natureza específica, os trabalhos eram passíveis de crítica constante por parte dos envolvidos, e a participação dos estudantes deveria criar objetivos e hipóteses de trabalho, bem como a possibilidade de rever a forma de pensar dos estudantes e professores.

O *TALLER* DESENVOLVIDO NA URI

A metodologia do evento consiste no desenvolvimento de propostas pelos estudantes, que atendam os objetivos traçados com o assessoramento e supervisão de professores locais e de convidados nacionais e internacionais. A ideia de intervenção consiste num recorte de uma parcela do município em análise. É de se destacar, que em todas as edições desse evento ocorreu a participação de professores estrangeiros, como uma forma de maior contribuição através de seus conhecimentos e também de desenvolvimento de processos de internacionalização do curso de Arquitetura da universidade.

[24] Estúdio ou local de trabalho, onde se desenvolvem atividades práticas de um ou mais tipos de arte.

Ao longo das edições, o *Taller* Vertical Internacional passou por várias modificações, sempre buscando atender aos objetivos do evento e aprimorando a metodologia de trabalho. O número de participantes foi aumentando e a demanda por propostas de atividades diferenciadas que pensassem problemáticas do município sede e também, expandido para outras cidades da região em algumas edições, além de, na última edição apresentar como proposta de trabalho o próprio câmpus universitário.

No curso da Arquitetura e Urbanismo, a sua sexta edição foi totalmente centrada às atividades desenvolvidas dentro do câmpus universitário. Essa decisão ocorreu mediante um entendimento de que a instituição de ensino (URI) seria o local ideal para desenvolvimento das atividades práticas dos acadêmicos, atendendo à premissa de "realizar o dever de casa".

O *Taller* remete, ainda, para um processo de internacionalização, algo que é de grande valia no campo do conhecimento, pois principalmente na arquitetura, temos um excelente repertório de obras estrangeiras. As instituições parceiras são: Universidad La Gran Colombia (Bogotá, Colômbia); Universidad de Buenos Aires (Argentina); Universidad Unigustiniana (Bogotá, Colômbia); Universidade de Lisboa (Portugal); Universidad Iberoamericana Torreón (México), além da participação de professores e arquitetos e urbanistas da Colômbia, Costa Rica, Espanha e Buenos Aires.

O *Taller*, enquanto Ambiente de Aprendizagem, se caracteriza como um Cenário para Investigação, espaço para produzir novas possibilidades e respostas em proposições reais em que os estudantes estarão se deparando em sua vida profissional, na busca de novas ideias e propostas a partir de uma determinada problemática. Skovsmose (2014, p. 48) destaca essa possibilidade:

> Vejo uma sala de aula tornada um campus de pesquisa, com alunos trabalhando em grupos. Cada grupo se ocuparia da pesquisa de certas propriedades. O trabalho tomaria todas as aulas de matemática da semana, e, no último dia, haveria um seminário, quando os grupos apresentariam seus resultados. Eles poderiam ter trabalhado em assuntos parecidos, ou até no mesmo assunto. Ao longo do seminário, os alunos teriam contato com o que os outros grupos produziram. Alunos de outras turmas poderiam ser convidados, bem como outros professores.

Nessa proposição de cenários para investigação, algumas características marcantes contribuem na formação de estudantes, como as possibilidades de aproximação com a realidade, a autonomia para desenvolver propostas a partir de seu próprio conhecimento e o contato com os possíveis usuários daqueles espaços de intervenção.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: PERGUNTAS AO *TALLER* BRASILEIRO

Para a coleta da materialidade empírica acompanhamos a semana acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da URI, de forma específica, a 6ª edição do *Taller* Vertical Internacional, realizado no período de 13 a 21 de setembro de 2019, no intuito de identificar os desafios que os estudantes do curso vivenciam ao participarem do *Taller* Vertical Internacional, caracterizado como um Ambiente de Aprendizagem na perspectiva investigativa.

A participação é aberta a todos estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, bem como aos professores e demais convidados nacionais e internacionais. Na 6ª edição do *Taller*, obtivemos 100 participações, na maioria estudantes que cursavam as disciplinas ofertadas no segundo semestre do ano. A participação ocorre por meio de grupos pré-estabelecidos, mesclando os vários semestres que se encontram matriculados. Todo o colegiado do curso também esteve presente, auxiliando no desenvolvimento das propostas.

Assim, a coleta de dados foi desenvolvida de duas formas: por observação direta, verificando a mobilização dos acadêmicos durante o evento, as estratégias utilizadas no desenvolvimento das propostas, e através de análise documental das Fichas de Avaliação do *Taller*, respondidos por 57 participantes.

A etapa de análise documental foi realizada a partir de Fichas de Avaliação destinadas a todos os participantes e respondidas por 57 deles, correspondendo ao percentual de 63% (sessenta e três por cento) dos indivíduos que se inscreveram e participaram do evento durante a semana acadêmica do curso. Os registros dessa materialidade empírica foram explorados através da Análise de Conteúdo.

No VI *Taller*, os estudantes foram desafiados a desenvolver propostas arquitetônicas, configuradas no estilo de partido arquitetônico, que abordassem alguns espaços internos do Câmpus da URI. Entende-se por Partido Arquitetônico um estudo preliminar do projeto, em que ainda faltam alguns elementos a serem definidos para sua efetiva aprovação e liberação para execução. Para melhor entendimento, adota-se o ainda o anteprojeto, que é o desenvolvimento de um projeto arquitetônico com as características e exigência necessárias em nível de aprovação nos órgãos competentes.

Na elaboração de uma proposta arquitetônica, as informações constantes vão desde croquis até desenhos mais técnicos, com a proposição de materiais de construção a serem utilizados, além das mais variadas formas geométricas e diversidade de cores e combinações.

Contudo, alguns aspectos a serem considerados se tornam imprescindíveis e fazem parte de um *check-list* necessário que conduz o estudante de arquitetura a desenvolver seu projeto de forma coerente e que esteja, no mínimo, em condições de se configurar numa proposta arquitetônica. São três: a) *Aspectos técnicos construtivos*; b) *Aspectos teóricos* e c) *Legislação*.

O acompanhamento realizado colaborou no entendimento do "movimento" realizado pelos estudantes, os desafios vivenciados, considerando os elementos principais do desenvolvimento da proposta arquitetônica, os conhecimentos explicitados na resolução da edificação, bem como, a visão crítica sobre tais proposições.

DESAFIOS VIVENCIADOS EM CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO

No decorrer da pesquisa identificamos que o *Taller* é um Ambiente de Aprendizagem que se caracteriza como um Cenário para Investigação, espaço para produzir novas possibilidades e respostas em proposições reais em que os estudantes estarão se deparando em sua vida profissional, na busca de novas ideias e propostas a partir de uma determinada problemática.

Skovsmose (2014, p. 48) destaca uma possibilidade de construir um cenário para investigação da seguinte forma:

> Vejo uma sala de aula tornada um *campus* de pesquisa, com alunos trabalhando em grupos. Cada grupo se ocuparia da pesquisa de certas propriedades. O trabalho tomaria todas as aulas de matemática da semana, e, no último dia, haveria um seminário, quando os grupos apresentariam seus resultados. Eles poderiam ter trabalhado em assuntos parecidos, ou até no mesmo assunto. Ao longo do seminário, os alunos teriam contato com o que os outros grupos produziram. Alunos de outras turmas poderiam ser convidados, bem como outros professores.

Nessa proposição de cenários para investigação, algumas características marcantes contribuem na formação de estudantes, como as possibilidades de aproximação com a realidade, a autonomia para desenvolver propostas a partir de seu próprio conhecimento e o contato com os possíveis usuários daqueles espaços de intervenção.

A partir de tais pressupostos, nos debruçamos então sobre as características desse Ambiente de Aprendizagem que os estudantes evidenciaram a partir da participação do *Taller*, e constituímos, assim, nossa primeira categoria de análise: ***Elementos de um Cenário para Investigação.***

De acordo com Skovsmose (2000), um cenário para investigação convida os alunos a formular questões e a procurar explicações, de forma que os estudantes se envolvem no processo de exploração e explicação, respondem a um desafio. Isso fica evidente quando os estudantes, questionados sobre as práticas metodológicas e ideias de concepção do partido, apontam as seguintes respostas:

- *R1: desenvolvimento de proposta autônoma, sem muito auxílio docente*
- *R2: prática, desafios;*
- *R3: edição tem algo interessante, troca de conhecimento;*
- *R4: atividades inovadoras, internacionalização do curso.*

Ainda, os estudantes que participaram do *Taller* tiveram a possibilidade de obter conhecimento através de contato com professores de outros países, aumentando dessa forma o seu repertório no desenvolvimento de propostas.

Concordando com Dobry-Pronsato (2012), o *Taller* significa uma perspectiva diferente na maneira de propor e resolver os problemas; possibilidade de crítica constante, de acordo com a natureza de sua metodologia e participação do aluno na fixação de objetivos e hipóteses de trabalho. Diante do fato da reduzida participação (estrategicamente) dos docentes locais, alguns grupos sentiram essa "ausência", quem sabe pelo fato de ainda estarem muito dependentes dessa forma de aprendizagem de sala de aula ou por ainda faltar um pouco de autonomia na proposição dos trabalhos.

Sobre *milieus* de aprendizagem, podemos destacar os movimentos que devem ocorrer (matemática ou arquitetura pura, semirrealidade e realidade), que alunos e professores podem trabalhar tarefas com referências a situações da vida real (Skovmose, 2008). Tais referências se tornam necessárias para uma reflexão de como atuar em nossa sociedade, isso se evidencia nas seguintes manifestações:

- *R5: aproximação com a realidade;*
- *R6: conectar com mundo real e suas necessidades;*
- *R7: mais importância para universidade, contribuição com o próprio ambiente;*
- *R8: proporcionar conhecimento prático.*

Essas situações, de propor que os estudantes assumam o protagonismo dos trabalhos e enfrentem as dificuldades na obtenção de informações e desenvolvimento dos partidos, são

ações previstas pelos professores, com o intuito de verificar o potencial que os grupos podem, ou deveriam propor, em suas respostas.

Por fim, quando pensamos a importância da vivência desse Ambiente de Aprendizagem, inovadores em relação ao cotidiano da sala de aula, e a contribuição na construção do conhecimento, foi indicado que:

> *- R9: gostei da formatação, palestras curtas e proveitosas, conteúdo variado;*
> *- R10: palestras mais produtivas e objetivas;*
> *- R11: metodologia expressa no dia-dia do ensino aplicado;*
> *- R12: ensino diferenciado de sala de aula;*
> *- R13: sair fora da caixa, mais liberdade.*

O *Taller* enquanto evento já está categorizado num patamar multidisciplinar, pois aborda aspectos culturais, sociais, econômicos, além dos quesitos gerais da arquitetura. Por isso, "possibilita novos conhecimentos", "mescla os vários níveis de conhecimento entre os participantes" e "coloca em prática o papel social do arquiteto e urbanista", de tal modo que a aplicação dos ensinamentos aplicados em todos os semestres, em todas as disciplinas, se tornam os vetores que embasaram as propostas finais.

As respostas dissertativas foram obtidas através das Fichas de Avaliação, mediante algumas perguntas abertas, sendo uma delas a seguinte: "Como metodologia de trabalho, que aspectos você considera inovadores do Taller Vertical comparando com o cotidiano da sala de aula de seu curso?". Aqui, podemos fazer uma comparação de análise crítica da sala de aula, onde Alrϕ e Skovsmose (2006 *apud* Gouveia Neto; Gouveia, 2015, p. 165), "convidam para refletir sobre o que acontece em sala de aula, sobre as relações que são estabelecidas através do diálogo ou apenas de atos de fala, que refletem na sociedade como um todo".

Assim, essas características que os estudantes destacaram, de atividades práticas que se aproximam com a realidade, com uma proposta metodológica diferenciada e de participação autônoma, se configuram num Ambiente de Aprendizagem durante a participação do *Taller*.

A segunda categoria construída, ***Desafios no Desenvolvimento do Partido Arquitetônico***, demarcou alguns aspectos que se apresentam como desafiadores aos estudantes no processo de desenvolvimento das propostas. O tempo (ou a falta dele) se torna um limitador de ideias, fazendo com que os estudantes se condicionem mentalmente a resolver a situação no prazo estabelecido, sem esgotar as infinitas possibilidades de

proposições. Com uma boa base de conhecimentos prévios (como estudos de casos, por exemplo), tornaria essa tarefa menos densa e com maior possibilidade de acerto final.

Como destaca Mitchel (2010, p. 86), "em geral, um bom crítico deve saber o que buscar em um dado projeto, tomar uma base de dados adequada, uma lista de questões realmente relevantes, e aplicar estratégias de raciocínio eficientes e corretas a fim de produzir comentários úteis sobre esse projeto". O estabelecimento de prazos para a conclusão de uma proposta deve ser coerente com a temática e o resultado final que se deseja obter e, dessa forma, se tornar um aliado do autor e não um empecilho a mais que ele tenha que resolver, muitas vezes inibindo a criatividade e a investigação, por possível penalidade no atraso do cumprimento do mesmo.

Sobre isso os participantes citam:

- *R15: tempo insuficiente para desenvolvimento;*
- *R16: solução de projetos em curto tempo;*
- *R17: mesmo com pouco tempo para assessorar, o desenvolvimento dos trabalhos foi importante para o conhecimento;*
- *R18: mais tempo para elaborar a proposta*.

Dessa forma, o curto prazo estabelecido foi entendido pelos participantes como um dos maiores desafios encontrados, porém, há de se destacar que todas as atividades propostas conseguiram ser finalizadas e entregues no prazo estabelecido.

Nos dias atuais, o "tempo disponível" é um fenômeno que afeta a maioria das pessoas. A elevada incidência de respostas nesse item não se configura como algo fora da curva, mas plenamente aceitável. Ainda mais que o efetivo prazo para desenvolver a proposta é curto se analisarmos o nível de apresentação dos trabalhos, levando-se em conta ainda, os fatores que a grande maioria dos estudantes trabalham durante o dia e utilizavam somente o período da noite para desenvolver e finalizar as atividades.

Analisando essa situação, podemos relacionar aos prazos que são estabelecidos e devem ser cumpridos pelos estudantes nas suas entregas de trabalhos durante os semestres letivos. Essa cobrança também é uma forma de educação, de se educar em realizar as entregas nas datas que forem acordadas. Assim, o tempo pode ser considerado uma unidade de valoração, em que os mais ágeis e com respostas mais rápidas, conseguem estabelecer melhor a capacidade de raciocínio.

Desse modo, conforme destaca Mitchell (2010, p. 92):

> O arquiteto deve encontrar uma maneira computacionalmente eficiente para representar seu problema de projeto para que ele possa ser resolvido de acordo com os limites de tempo e recursos disponíveis... permite a integração dos procedimentos de análise de custo e de desempenho diretamente sobre o projeto, o que torna o processo ainda mais eficiente.

Como especificidade desta sexta edição do *Taller*, houve a proposição de que os assessoramentos por parte dos docentes fossem diminuídos intencionalmente como uma forma de verificar se as edições anteriores haveriam de suportar as demandas solicitadas e que os estudantes pudessem propor algo totalmente de autoria própria. Essa situação se tornou bem clara com os seguintes depoimentos dos estudantes, quando continuam se manifestando sobre algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento do partido:

> *- R19: obter informações do público;*
>
> *- R20: falta de assessoramentos.*

Assim, os desafios expressos pelos estudantes se destacam pela necessidade de maior tempo para a produção final de determinada atividade, que dependem do auxílio dos docentes, seja orientando ou propondo novas possibilidades e que carecem de maior conhecimento prático.

Em relação às respostas obtidas e relacionadas na categoria ***Atividade em Grupos***, a dinâmica de trabalhar em grupos pode ter contribuído consideravelmente na resolução dos desafios de desenvolvimento do partido arquitetônico. Ficou caracterizado também que as proposições pensadas e trabalhadas de modo que atendesse o interesse de uso coletivo e bem-estar social, se traduziram de forma positiva nas propostas, com 38 respostas positivas, 13 respostas parciais e apenas três negativas.

A metodologia do *Taller* Vertical, utilizando grupos de trabalho com estudantes dos diversos semestres, pode ser alvo de análise como uma metodologia que visa integrar os estudantes com seus conhecimentos em prol de um objetivo comum. Isso fortalece os que se encontram nos semestres finais, pois são muito requisitados em situações mais complexas e da mesma forma serve como motivação aos mais inexperientes, pois os coloca em posição de atores envolvidos numa proposta real, que se evidencia nas falas seguintes, quando questionados sobre as propostas e seus aspectos:

> *- R21: intervenção no espaço;*
>
> *- R22: modificar espaços de nosso ambiente do dia-dia;*

- R23: sim, projeto específico para Uri;

- R24: sim, pensado funcionalidade para espaço em uso.

Machado (1998, p. 28) define que "uma profissão é mais do que uma ocupação" e, nesse intuito considera que uma das características absolutamente fundamentais é:

> um compromisso público, um comprometimento pessoal de cada praticante com os projetos coletivos, situando as ações profissionais no horizonte do bem comum, bem além do mero interesse pessoal ou de grupos organizados — inclusive o dos profissionais praticantes.

Em suas proposições de atividades, Skovsmose (2008) trabalha com os estudantes em grupos e não individualmente, pois defende que a coletividade de pensar contribui nas reflexões deles. Assim, em suas observações sobre uma determinada atividade, conclui que:

> Comunicação e questões-desafio são importantes para facilitar e provocar reflexões, tanto reflexões sobre matemática quanto sobre, digamos, confiabilidade e responsabilidade. A comunicação ativa entre professor e aluno e entre alunos é importante para estabelecer reflexões. Estas podem ser expressão de uma interação, e não de um processo individual. (Skovsmose, 2008, p. 62)

Nessa mesma linha de raciocínio, o pensamento de desenvolver espaços coletivos, é traduzido nas propostas desenvolvidas e surge nas respostas dos estudantes da seguinte maneira:

- R25: pensar espaços da URI para maior interação social;

- R26: proporcionar mais liberdade aos usuários;

- R27: buscar propostas mais acessíveis;

Em sala de aula, no desenvolvimento de uma tipologia específica de projeto, o professor é um orientador que direciona o estudante para seus estudos. Em específico, nessa edição do *Taller*, eles se sentiram um pouco abandonados, porém, recorreram ao "auxílio dos colegas" para encontrar a melhor solução para os ambientes propostos.

Indagados sobre quais foram os elementos/momentos que contribuíram para o desenvolvimento do partido, os estudantes ratificam a questão anterior sobre os aportes para a resolução da demanda, pois manifestaram que em que foi "auxílio dos colegas", da mesma forma que a "participação coletiva com colegas" foi o grande diferencial para que obtivessem

êxito na formulação das propostas. Esse foi o elemento/momento que mais contribuiu para o desenvolvimento do partido.

Ao verificarmos a questão com o seguinte enunciado: "o Taller é uma metodologia de ensino pela qual acadêmicos e professores, de várias nacionalidades, podem trocar conhecimentos com o objetivo de intervir numa realidade comum. Durante o evento, suas ideias e concepções sobre o partido em desenvolvimento foram levadas em consideração pelos docentes? Descreva como foi sua participação", podemos interpretar as respostas em dois aspectos.

Primeiro, que os participantes são estudantes de vários níveis de conhecimento (semestres) e também são de diversas localidades e regiões, cada qual com suas culturas individuais. Ao se deparar, alguns pela primeira vez, com uma proposta de trabalhar coletivamente em prol de um objetivo comum, podem ter maiores possibilidades de contribuir, independentemente de seu nível na graduação. E, de outra forma, podemos encontrar estudantes em fase final de formação que de certo modo, apresentam dificuldades para auxiliar na proposta do grupo.

É importante destacar que o sujeito que se constituí historicamente a partir do convívio com colegas que possibilite oportunidades de criar e defender seus pensamentos, possivelmente se tornará um profissional com habilidades e competências na perspectiva coletiva e crítica. Skovsmose (2014, p. 38) destaca que "a aprendizagem é uma forma de ação, como tantas outras. Para aprender, o indivíduo precisa tomar iniciativas, ter planos, agir. É um processo repleto de intenções e motivos. Assim, quando pretendemos investigar fenômenos de aprendizagem, precisamos considerar a intencionalidade dos aprendizes".

Da mesma forma, Machado (1998, p. 25), complementa que:

> Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais: carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção do significado de algo maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico ou econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendam nossos limites pessoais e impregnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político/social mais amplo.

As respostas dos alunos tendem a colaborar com os pressupostos dos autores:

- *R28: conhecimento de outros docentes;*
- *R29: contato com as pessoas, obter mais conhecimento;*
- *R30: integração entre semestres (alunos);*

- *R31: sim, obtive conhecimento com apoio de colegas e professores, oportunidade de ser ouvido;*
- *R32: trocar experiências/conhecimentos com colegas.*

O segundo aspecto vislumbra as experiências que podem ser compartilhadas, o que é uma característica essencial de trabalhos em grupos. Essa valorização de pensar coletivamente, fomentando debates em grupos demonstra aspectos de civilidade, bem como entender certas atividades sob outros pontos de vista, aceitando, colocando suas sugestões ou até descartando algumas hipóteses, isso é exercício crítico, que culmina com uma definição de postura investigativa.

Demonstrando ainda que o pensamento coletivo pode ser classificado como um conhecimento crítico, em que os sujeitos envolvidos contribuem com suas análises e também se tornam receptíveis às outras opiniões, destaco as seguintes respostas do questionário:

- *R33: sim, através de conversas, intervenções pensadas e necessárias para o local;*
- *R34: sim, criar debates sobre assuntos para atender necessidades;*
- *R35: trabalho em grupos compartilha ideias através de pontos de vista diferentes;*
- *R36: ter diversas ideias e pensar de nova maneira diferente;*

A metodologia do *Taller*, utilizando grupos de trabalho dos diversos semestres, pode ser elemento de análise como uma metodologia que visa integrar os estudantes com seus conhecimentos em prol de um objetivo comum. E desse modo, buscam as soluções ao problema proposto, pois isso fortalece os que se encontram nos semestres finais, que são requisitados em situações mais complexas e da mesma forma serve como motivação aos mais inexperientes, pois os coloca em posição de atores envolvidos numa proposta real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de identificar os desafios que os estudantes do curso de arquitetura e urbanismos vivenciaram quando de suas participações durante o evento denominado do *Taller* Vertical Internacional, que se constitui na semana acadêmica do curso e, também, na possibilidade de caracterizá-lo num Ambiente de Aprendizagem dentro da perspectiva investigativa, a pesquisa se desenvolveu com o acompanhamento dos estudantes e com a análise das Fichas de Avaliação respondidas pelos mesmos. As respostas descritas pelos

participantes, mesmo que algumas delas pareciam ser mais fechadas, traduzem um sentimento de independência na concepção das propostas.

Durante o VI *Taller*, acompanhando o processo de desenvolvimento de partidos arquitetônicos, ficou nítido que existem diversas maneiras de se executar as propostas de trabalho, alguns estudantes se utilizam de métodos mais tradicionais e outros representam com mais sofisticação e tecnologia. Seguir um roteiro pré-estabelecido pode ser uma alternativa, porém, essa maneira, dificilmente irá oportunizar aos estudantes constituírem-se em profissionais com um olhar crítico sobre as atividades.

Dessa forma, ao conhecer o trabalho de Skovsmose, com a proposição de Cenários para Investigação, o movimento dos *milieus* e suas possibilidades de diálogos críticos, compreendemos que os questionamentos devem fazer parte de qualquer atividade. Poderíamos relacionar os movimentos propostos pelos *milieus*, como as várias possibilidades que os estudantes buscam na resolução de seus trabalhos, algumas vezes mantendo uma posição de conforto, apenas desenvolvendo aspectos básicos e comuns a todos usuários e, por vezes ousando muito, criando ambientes diferenciados e únicos.

Assim, os elementos analisados em nossa investigação nos permitiram inferir que o *Taller* Vertical Internacional como Ambiente de Aprendizagem, tem as características de um Cenário para Investigação com referência à vida real.

Ainda, através da participação do *Taller,* concluímos que os estudantes evidenciam essas características, isso se verificou pelas suas respostas na categoria dos elementos de Cenários para Investigação, em que mencionaram a aproximação com a realidade, através de autonomia e liberdade de produção. Sobre os desafios que os estudantes expressam, as questões que formulam e como procuram explicações ao enfrentarem os desafios apresentados, as evidências apontam para problemas com a falta de tempo e "ausência" dos professores ao seu lado, porém buscaram o aporte técnico junto aos colegas, produzindo em grupos e com troca de experiências coletivas.

Ainda nessa linha de raciocínio, sob a perspectiva de análise crítica, em que a autonomia de propor soluções, o *Taller*, uma antiga forma de buscar no pensamento coletivo, pode produzir ótimos resultados. Isso ficou evidente durante o acompanhamento da sexta edição, com os movimentos dos estudantes e suas respostas, seja através das Fichas de Avaliação e também de suas proposições de partido.

Podemos afirmar que a formatação do *Taller* se constitui numa metodologia ativa, que traz em sua essência o planejamento de desafios de aprendizagem para que o estudante se

constitua protagonista e agente principal de seu próprio aprender, comprometido com o ensino.

É com esse intuito que o *Taller* perpassa os desafios propostos aos estudantes, o *Taller* desencadeia um aprendizado aos professores também, que aprendem a viver uma aula diferente do que tradicionalmente o mesmo está incorporado na prática. Pode-se dizer ainda, que os professores envolvidos se movimentam em um novo ato pedagógico, categorizado como uma pedagogia da parceria, onde o engajamento discente lança um olhar voltado ao espaço como ambiente de aprendizagem.

De um modo geral, os acompanhamentos, análises e estudos evidenciam que a arquitetura é uma arte dinâmica e flexível, levando-se em conta que os projetos nunca finalizam por completo, apenas tentamos desenvolver da melhor maneira possível, mas sempre que voltamos nosso olhar para eles, encontraremos soluções não propostas e novas formas de projetar.

Por fim, há de se destacar o processo de internacionalização presente e marcante no *Taller*, com o crivo qualitativo de convidados internacionais, debruçando um olhar amplo e denso de culturas diferenciadas que se somam e em que se aproveitam tais saberes para aplicar a uma realidade em que está sendo valorado, impedindo que exista barreiras (físicas e intelectuais), tornando os saberes da Arquitetura e do Urbanismo numa linguagem de amplo conhecimento e acessibilidade universal.

REFERÊNCIAS

DALL AGNOL, Renato José, BERNARDI, Lucí dos Santos, BRUM, Cristhian Moreira. Desenvolvimento de projetos arquitetônicos no t*aller* vertical internacional: falando de *milieus* de aprendizagem. **Pixo – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade,** Pelotas, RS. N. 15, v. 4, 2020.

DOBRY-PRONSATO, Sylvia Adriana. *Taller* total: uma experiência de ensino de arquitetura e urbanismo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP,** v. 19, n. 31, São Paulo, FAUUSP, 2012, p. 178-199.

MACHADO, Nilson José. **Educação:** seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Pensamento Realista, 1998.

MITCHELL, William J. **A lógica da arquitetura:** projeto, computação e cognição. Campinas: Unicamp, 2010.

GOUVEIA NETO, Sérgio Cândido de; GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. Diálogo e aprendizagem em educação matemática: um olhar sobre a obra de Alrϕ e Skovsmose. **Revista Educa,** v. 2, n. 3, Porto Velho, 2015, p. 159-166.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Boletim de Educação Matemática,** n. 14, Rio Claro, 2000, p. 66-91.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica.** Campinas: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica.** Campinas: Papirus, 2014.

URI. Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Documento Técnico - 1º *Taller* Vertical Internacional – URI Brasil.** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2014.

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO, EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE QUÍMICA

Thiago Roberto Baldissarelli
Eliane Cadoná

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo, é um recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, campus de Frederico Westphalen, cujo objetivo é compreender como os/as professores/as de Química das Escolas Estaduais da cidade de Lucas do Rio Verde/MT, construíram e adaptaram novas práticas pedagógicas, migrando do presencial para o ensino remoto. E com tantas transformações no uso das tecnologias digitais, é necessária uma reflexão de forma mais aprofundada, sobre como essa inserção no dia a dia escolar poderá, de alguma forma, gerar um aprendizado voltado para um viés mais intuitivo, e que desenvolva nos/as alunos/as uma curiosidade para aprender. Nesses caminhos, torna-se necessário estabelecer métodos que auxiliem no processo de ensino e aprendizado, frente a toda essa tecnologia contemporânea.

Para investigar a percepção de professores/as de Química de Lucas do Rio Verde/MT, quanto ao uso das tecnologias digitais, bem como o estudo do ensino a distância e da prática pedagógica, recorreu-se à abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (2013), a pesquisa, na abordagem qualitativa, inclui o/a pesquisador/a como instrumento principal, onde a relação da qualidade de sua pesquisa está diretamente relacionada ao seu desempenho, e implicação no ato de pesquisar. Para realizar uma pesquisa, é necessário ter um problema, e através do confronto de dados, evidências, e as informações coletadas, busca-se a resolução desse problema.

Inspirados nos pressupostos elencados acima, nessa investigação, buscar-se-á, através da descrição, identificar e analisar mudanças nas formas de ensinar, a metodologia envolvida, e o olhar crítico dos/as professores sobre todo esse processo, utilizando o método descritivo e analítico. Esta pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas semiestruturadas, que

aconteceram via Google Meet, uma plataforma gratuita e de fácil utilização. As Entrevistas tiveram duração média de aproximadamente 40 minutos, onde foram abordadas perguntas pré-selecionadas, que apresentam relevância com o tema e com os objetivos que precisam ser alcançados nesta pesquisa; as entrevistas foram gravadas, e após a gravação, transcritas e encaminhadas para os/as entrevistados/as, para que relessem; e, após seu aval, foi dada a continuidade com a análise da transcrição. O dia da entrevista seguiu a agenda de cada professor/a, de acordo com sua disponibilidade.

Este artigo, buscando alcançar os objetivos, está organizado nas seguintes seções: Tecnologias digitais, na qual são destacados as mudanças nas práticas docentes e a importância do papel do professor nesse novo cenário; Familiarização com as tecnologias digitais (des)vantagens, em que é exposto como foi a familiarização com as tecnologias digitais pelos docentes de química, e as principais vantagens e desvantagens do uso desses recursos; e por fim, as Inovações didáticas, na qual são analisadas as principais inovações pedagógicas, quanto ao uso das tecnologias digitais.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

No ano de 2020, surpreendidos/as com o aparecimento do novo Coronavírus, ocasionou-se, em poucos meses, uma grande crise em todas as regiões do planeta. A capacidade de contaminação desse novo vírus (Covid-19), fez com que as pessoas adotassem medidas de distanciamento social, para assim, minimizar o contágio e os danos causados pelo vírus. Assim, profissionais da educação se depararam com um novo desafio: educar a distância, utilizando-se das tecnologias digitais para intermediar o processo educativo.

Analisando esse contexto, sugere-se que o enfoque no ensino de forma tradicional, onde as aulas seguem um planejamento rígido e inflexível, já não supre mais as novas necessidades educacionais da atualidade. Isso porque, na sociedade interativa contemporânea, as práticas educacionais vêm se ampliando cada vez mais, intermediadas pelos contextos digitais, ganhando um espaço cada vez maior. No ano de 2020, surpreendidos/as com o aparecimento do novo Coronavírus, ocasionou-se, em poucos meses, uma grande crise em todas as regiões do planeta. A capacidade de contaminação desse novo vírus (Covid-19), fez com que as pessoas adotassem medidas de distanciamento social, para assim minimizar o contágio e os danos causados pelo vírus. Assim, profissionais da educação se depararam com

um novo desafio: educar a distância, utilizando-se das tecnologias digitais para intermediar o processo educativo.

Dessa forma, o distanciamento social e as medidas de isolamento impostas, ocasionaram o fechamento de escolas em todo território nacional, lançando profissionais da educação a um novo desafio. Assim, Ensino Remoto Emergencial e o uso de tecnologias digitais passaram a fazer parte da rotina escolar, de modo a dar continuidade às atividades pedagógicas. Foi nesse momento que professores/as precisaram se familiarizar e se adaptar à utilização de *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, conectados/as à internet, para que a educação não parasse.

Nas palavras de Santos (2020), esse novo cenário de pandemia e quarentena, mostrou que, dentro de uma sociedade é possível gerar alternativas, quando estas correspondem ao bem comum. Essa situação é uma chance de olhar de maneira diferente acerca de como se está vivendo, e fazer alterações para evitar que, futuramente, a humanidade caia em um desastre em magnitude igual, ou ainda maior.

Esse novo cenário educacional também reforçou ainda mais que, capacitar docentes e discentes para o uso de tecnologias digitais se tornou um viés de fundamental importância. Levy (1999) advoga a ideia de que o uso das tecnologias digitais e das redes de comunicação altera a relação do saber:

> O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. (Levy, 1999, p.172).

Conforme explica o autor, a utilização de tecnologias digitais cria diferentes possibilidades de aprendizagem. Não é preciso se limitar em uma única forma de lidar com as informações, mas sim utilizá-las em diversos momentos. A partir desse novo cenário, essas ferramentas passaram a ser o recurso principal de muitos/as professores que desconheciam a gama de possibilidades que o mundo virtual disponibiliza, para mediar as aulas.

Segundo Silva (2020), estudantes têm dificuldades em focar sua atenção nas aulas, já que o/a professor/a não é mais o/a detentor/a de todo o conhecimento (como creditava-se em outros tempos). Na contemporaneidade, o/a aluno/a tem acesso à informação de forma facilitada através de aparelhos eletrônicos, e muitas outras ferramentas digitais, que são altamente atrativas e interativas. O autor argumenta que isso gera um grande desafio aos/às

professores/as por não conseguirem acompanhar essas mudanças, devido à falta de formação para aprender a lidar com as emergentes tecnologias.

A integração de tecnologias digitais (TD), no ensino a distância, se tornou um meio muito eficaz, e com novas oportunidades e facilidades para a aprendizagem do/a aluno/a, quando este/a está impossibilitado/a de frequentar presencialmente, o ambiente escolar. Segundo Nogaro e Cerutti (2017), com a grande mudança que estamos presenciando, as TD devem ser incorporadas ao contexto escolar, para poder ir ao encontro do dia a dia do/a aluno/a.

Assim, surgem novas dinâmicas de aulas, mudança no currículo, práticas diferenciadas de ensinar. Novas regras de convivência em espaço cibernético foram criadas para se adequar a essa situação de fechamento escolar, causado pela pandemia. Nas palavras de Kenski (2003), as novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC) são mais do que um simples suporte midiático. Elas interferem em nosso modo de pensar, agir e sentir, criando assim, um modelo de sociedade. Uma sociedade que se caracterizou pela personalização das interações com a informação e as ações comunicativas.

A presença, e, consequentemente, o uso das tecnologias digitais representam realidades que fazem parte integralmente da vida em sociedade. Sendo assim, a escola pública e a privada, atuam como pilares nesse desenvolvimento, para que os/as alunos/as tenham acesso a essa aprendizagem de maneira adequada. Segundo Mendes (2012), sendo bem direcionada, a internet pode representar uma forma de educação emancipatória e favorável, quando utilizada em um ambiente democrático, de modo colaborativo. Seguindo nessa perspectiva, através da mediação do/a professor/a, os veículos de comunicação como a televisão e a internet podem transformar esses meios em uma enorme fonte de matéria prima, com vistas a colaborar com boas práticas educativas nas escolas brasileiras.

Todos/as precisam utilizar a informação de maneira confortável e confiável, mas como essas tecnologias estão em constante mudança, é necessário um esforço educacional para que o aprendizado aconteça de maneira natural, e que as informações captadas sejam transformadas em ensinamento. Segundo Kenski (2003), as escolas tinham a exclusividade do conhecimento e da informação, e essas informações eram introduzidas conforme a criança ia evoluindo. Mas agora, com o acesso quase que imediato, essas informações estão chegando em ritmo cada vez mais acelerado, até os/as estudantes, então, o/a professor/a precisa estar em constante aperfeiçoamento para assim garantir que essas informações sejam aproveitadas da melhor maneira possível.

Nesse sentido, torna-se importante trazer os novos desafios que permeiam à docência, com vistas a imprimir a essa gama de informações que chega até o/a discente; criticidade e capacidade de leitura para discriminar o que é científico e o que não é. Conforme Lévy (1999), nas redes digitais se encontra muito conteúdo que não é considerado bom, mas se torna fundamental que o/a docente seja aberto/a, crítico e receptivo/a em relação às novidades.

O papel do/a professor/a nesse novo cenário, modificou-se, passando a atuar como organizador/a e mediador/a para o caminho a ser seguido; que, se pensado sob a lógica da democracia, é pautado na criticidade e na formação para a cidadania. As tecnologias por si só não são a resposta para o desafio atual das escolas, portanto, o/a professor/a deve organizar atividades condizentes com as demandas reais da sala de aula, garantindo assim uma didática marcada pelo compartilhamento de experiências e a integração do/a aluno/a às novas competências e demandas. Nesse sentido, Moran (2018) enfatiza que o papel do/a professor/a é amplo e complexo, que se organiza em meio a roteiros personalizados e grupos de aula, não estando centrado na transmissão de informações de apenas uma área específica, mas sim, no entrecruzamento das áreas do saber, e na mentoria de projetos pessoais de cada aluno/a.

Trata-se de mudanças no exercício docente, pois o/a professor/a não é mais o/a detentor/a de todo o conhecimento, e passa a ser um/a orientador/a que instiga e traça caminhos a serem percorridos, com base em novos princípios e práticas articuladas às demandas da contemporaneidade.

A integração das tecnologias à educação é um fator determinante para o desenvolvimento de um país, portanto, é preciso dar urgência para essa integração. Santaella (2003) advoga a ideia de que não é o fenômeno das tecnologias que impressiona, mas sim as mudanças e as consequências que o mundo tecnológico proporciona, podendo causar alterações psíquicas, culturais, científicas e educacionais.

Analisando esse contexto, sugere-se que o enfoque no ensino de forma tradicional, onde as aulas seguem um planejamento rígido e inflexível, já não supre mais as novas necessidades educacionais da atualidade. Isso porque, na sociedade interativa contemporânea, as práticas educacionais vêm se ampliando cada vez mais, intermediadas pelos contextos digitais, ganhando um espaço cada vez maior.

Partindo desse novo contexto educacional, faz-se necessária a compreensão como os/as professores/as de Química das Escolas Estaduais da cidade de Lucas do Rio Verde/MT, construíram e adaptaram novas práticas pedagógicas, migrando do presencial para o ensino remoto.

FAMILIARIZAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS (DES)VANTAGENS

Este capítulo tem por objetivo analisar a percepção de professores/as que participaram das entrevistas, e demonstrar como se deu a familiarização com a utilização das TD. Objetiva também, compreender as vivências durante a pandemia do covid-19, nos anos de 2020 e 2021, com um enfoque nas inovações pedagógicas, nas vantagens e desvantagens citadas pelos/as docentes no ensino remoto emergencial, e como eles/as conseguiram dominar as tecnologias digitais, em um curto espaço de tempo.

Dos/as cinco professores/as que aceitaram fazer parte da pesquisa, todos/as acharam relevante afirmar o quanto a pandemia ensinou a eles/as sobre o uso das tecnologias digitais, bem como também, compreender as possibilidades que elas podem oferecer para um aprendizado diferenciado em tempos de ensino remoto emergencial. Segundo Moran (2015), tal modalidade de ensino pode ser caracterizada por professores/as e alunos/as que estão separados/as fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas que podem se conectar através das tecnologias de comunicação e informação.

No ano de 2020, no mês de março, a pandemia já se instaurava em todos os estados brasileiros, e o Ministério da Educação determinou que as aulas fossem suspensas por tempo indeterminado, e que ficaria a cargo dos estados criarem políticas educacionais para que os/as alunos/as não fossem prejudicados/as com esse movimento de cancelamento das atividades educacionais, na modalidade presencial.

No estado do Mato Grosso, através da plataforma Aprendizagem Conectada, que ficou disponível a partir do dia 13 de abril de 2020, os/as alunos/as podiam acessar o conteúdo das aulas, remotamente, sem o auxílio presencial dos/as docentes (Mato Grosso, 2020ª).

E logo após, implantou-se a plataforma Microsoft Teams, com o objetivo de aproximar mais os estudantes dos docentes, e fortalecer novamente a interação entre ambos. A plataforma Teams possui diversas aplicabilidades, dentro de um só ambiente, não precisando abrir outra aba ou outro programa. Todos/as os/as alunos/as foram cadastrados nessa plataforma, e, por intermédio dela, assistiam às aulas, realizavam as atividades, e eram avaliados/as. Essa modalidade ficaria disponível até que a pandemia pudesse ser contida, com uma vacina capaz de combatê-la.

Dentro dessa plataforma, era possível programar aulas *on-line*, criar atividades, calendários, postar vídeos do *YouTube*, deixar *links* de acesso para aperfeiçoar o que estava sendo ensinado. Também era possível utilizar a videoaula para apresentar qualquer

atividade/conteúdo (textos, imagens), que estivesse no computador, *notebook* e t*ablet*, como, por exemplo, o *PowerPoint*. Entretanto, devido ao fato dessa plataforma ser tão completa, também se tornava bastante complicada para aqueles/as docentes que não dominavam muito bem o uso das tecnologias digitais.

Sendo assim, foi necessário criar cursos de formação tecnológica sobre essa plataforma, para que todos/as os/as docentes estivessem mais preparados/as para poder usá-la da melhor maneira possível e, assim, desfrutar de todas as possibilidades que ela oferecia. Então, o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), órgão da Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso, realizou uma série de formações sobre a plataforma *Microsoft Teams, com vistas a* capacitar os/as profissionais da educação do estado de Mato Grosso. Esses cursos, também chamados de formações, agrupavam vários/as professores/as estaduais, dentro de uma sala de aula na modalidade *on-line*, já utilizando a mesma plataforma Teams, e assim, demonstravam-se todas as propriedades, estratégias e possibilidades pedagógicas desse ambiente virtual. Foram horas de cursos, e muitas demonstrações de como utilizar todos os recursos disponíveis na plataforma.

O que se observou, inicialmente, foi a grande preocupação em aprender, desde os/as que dominavam plenamente as tecnologias digitais (TD) com maior facilidade, mas que desconheciam essa plataforma, tornando-se uma novidade; até aqueles/as que tinham dificuldade em usar o computador para tarefas básicas, pois aprender se tornou, de certa forma, obrigatório para continuar a ministrar suas aulas.

Nas palavras de Santaella (2010), quando uma nova forma de produção de linguagem e de comunicação aparece, surgem modificações interessantes: primeiramente o novo meio de comunicação provoca impactos nos antigos meios de comunicação; e, em segundo lugar, e não menos importante, esses novos meios são dominados por artistas que querem experienciar esse meio de comunicação. Sendo assim, os/as docentes assumem esse papel do/a artista que está ali para experimentar esse novo meio de comunicação, e tentar desbravá-lo.

Lévy (1999) discorre que, para manter as práticas pedagógicas atualizadas, não se trata de usar as tecnologias de qualquer maneira, mas de forma consciente e deliberada, questionando as formas institucionais, e, sobretudo, a mentalidade educacional tradicional, onde se faz uma análise do papel do/a professor/a e do/a aluno/a, no contexto, e de forma geral.

Para Libâneo (1998), com novas exigências educacionais para a formação de professores, esses docentes precisam, no mínimo, ter uma cultura mais ampla, com uma

capacidade de aprender a aprender muito maior, saber agir conforme as novas demandas em sala de aula, possuir habilidades comunicativas, e articular as aulas com mídias e multimídias.

Com o surgimento da pandemia, novos meios de comunicação foram criados, e os/as docentes assumem um novo papel principal dentro da educação, de ser o/a artista que os/as alunos/as precisam, experimentando esse novo meio de comunicação, e tentando maximizar o seu uso, mas de forma responsável e consciente, com uma mentalidade mais abrangente, uma capacidade de aprender e reaprender, e adquirir habilidades intermediadas pelas tecnologias digitais.

É importante destacar que, durante a pandemia, a única forma de comunicação com o aluno/a era através das TD, pelo uso restrito inicialmente da plataforma *Teams;* e, logo após, com a utilização de aplicativos de comunicação via *WhatsApp*. Mas a utilização desse aplicativo teve certa resistência por parte de alguns/as professores/as por motivos variados, dentre eles, de que seria uma forma de "invadir a privacidade", e tirar a liberdade docente. Nunca na educação básica foi obrigatório elaborar aulas na modalidade de ensino remoto emergencial. Assim, essa resistência ficou evidente em meio a muitos colegiados, especialmente no que tange ao processo adaptativo na nova realidade educacional instaurada. Com o passar dos meses e a pandemia sem solução, aplicativos e mecanismos de ensino intermediados por tecnologias, passaram a ser a única solução; sendo necessário manter os contatos virtuais, e firmar vínculos nesse espaço com os alunos; com vistas a animar os mesmos a aprender na modalidade remota.

A seguir, serão apresentadas duas falas sobre as vantagens do uso das tecnologias digitais vivenciadas por estes/as professores/as:

> Tá as vantagens seria os recursos, você pode usar vídeos, tem como disponibilizar imagens, então você tem como enriquecer muito o que você vai passar, a gente sabe que hoje trabalhamos com alunos heterogêneos, você tem alunos que são mais visuais, que são mais auditivos. (Professor/a B).

> Vantagens: Os alunos que participaram, puderam ver as tecnologias com outro olhar, não somente para jogar, sabe que agora eu conheço alunos que estão fazendo cursinhos on-line, depois dessas aulas on-line, então eles conseguiram, não são todos, que o celular e o computador, não foram feitos só pra jogar e sim pra ele buscar conhecimento. (Professor/a C)

As principais vantagens apontadas pelos/as docentes/as, com a utilização das TD durante a pandemia, foram: vídeos, imagens, áudios explicativos e formulários online para avaliação. Essas vantagens não se restringem somente aos alunos/as, alguns/as professores/as relataram que antes da pandemia, não utilizavam as TD em suas aulas, e que, com o advento

do cenário pandêmico, passaram a utilizar frequentemente em seu dia a dia e na sala de aula diversos recursos digitais.

Apesar de todas as vantagens que foram relatadas, muitas reclamações também foram apontadas no que se refere ao ensino remoto, principalmente quando considerados/as os/as alunos/as de baixa renda. Segundo a vivência do próprio pesquisador que elaborou essa pesquisa, que atuou em sala de aula no ano de 2020 e 2021, as condições que muitos/as alunos/as se encontravam eram péssimas: em muitos casos o celular utilizado não era individual, e sim compartilhado por toda a família, o acesso à internet também era muito limitado, e as condições que muitas famílias se encontravam, era de grande carência alimentar e financeira; fato que corroborava para a exclusão digital.

Durante as entrevistas, muitos/as docentes relataram sobre essas condições. Seguem algumas falas sobre as desvantagens do uso das tecnologias digitais:

> Pra quem não tinha esse recurso, nesse ponto achei bem desvantajoso, por conta de eles não terem as explicações, o único recurso que eles tinham era a leitura do material, se eles tivessem condições, de ver um vídeo, ou talvez marcar com os colegas de estarem estudando eram o único recurso que eles tinham. (Professor/a A).

> As desvantagens que eu vi, que eu presenciei, durante esse período, eu acredito que os nossos alunos não estão preparados para caminhar sozinhos, que a partir do momento... gente eu disponibilizei o que eu podia disponibilizar, eu gravava vídeo. (Professor/a B).

> É a questão de o aluno não conseguir acessar de nenhuma maneira, isso deixou ele muito defasado, eu sei que a pandemia foi algo assim de um dia pro outro e dos nossos alunos, a implantação da tecnologia não deu certo, eles utilizam o celular só pra jogar ou utilizar as redes sociais, eles tinham repulsa quando era aula. (Professor/a C).

Nesse sentido, a pandemia abriu uma enorme fissura na aprendizagem desses/as alunos/as, denunciando a precariedade dos processos sociais e educacionais, demostrando que muitas famílias não têm as condições mínimas necessárias para a educação de seus/as filhos/as.

Nas palavras de Zucoloto (2021), em seu artigo intitulado "Ensino Remoto Durante a Pandemia da Covid-19", com a falta de condições financeiras, muitas famílias precisavam dividir equipamentos entre todos os familiares, além do que ainda faltam políticas públicas que possam atender a diversidade de forma equânime, e que estejam voltadas para a realidade concreta, de tal maneira a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem "para os segmentos desfavorecidos".

Médici, Tatto e Leão (2020), em seu trabalho, avaliaram a percepção de estudantes de escola pública e privada durante a pandemia, e evidenciaram que a conectividade gerada pelo mundo virtual, pode ser situação comum em alguns lares, mas quase inexistente em muitos outros (que não possuíam sequer produtos alimentícios, eletricidade, ou até mesmo água potável).

Segundo Guiar, Paniago e Cunha (2020), o distanciamento social e a falta de emprego, fizeram com que as famílias dependessem da ajuda de terceiros para continuar sua subsistência:

> Fato é que as famílias desprovidas de condições financeiras não conseguem manter os custos de uma internet banda larga para o seu filho acompanhar as aulas não presenciais. A maioria dessas famílias, devido ao distanciamento social, não estão trabalhando e muitas estão dependendo de ajuda de terceiros para a sua subsistência, e o pouco acesso que este aluno tem, muitas vezes, ocorre na escola. Diante dessa realidade, verifica-se a inobservância das autoridades competentes quanto o cumprimento do artigo 206 CF, que é proporcionar condições iguais para que os alunos permaneçam na escola. (Guiar; Paniago; Cunha, 2020, p. 18)

Nesse sentido, os autores supracitados, reforçam a ideia de que, com a falta de condições financeiras, as famílias não conseguiam garantir um estudo de qualidade para seus filhos/as, diante de tantas necessidades básicas não supridas. Segundo Médici, Tatto e Leão (2020), dentro do ambiente familiar, existem muitos problemas enfrentados pelos/as estudantes que dificultariam sua aprendizagem, mas que, quando identificados, podem ser resolvidos, mediante algumas intervenções pontuais.

Com o avanço das tecnologias digitais, a educação teve que adquirir outras formas de trabalho no cenário pandêmico. Isso exigiu um novo papel dos sujeitos, tanto por parte dos/as alunos/as, quanto dos/as professores/as, pois alcançou um nível diferente de educação, mais modernizada, interativa e colaborativa; cujos paradigmas precisaram ser revistos, dando espaço a novas formas de se comunicar, interagir, de se ensinar e aprender, intermediados pelos recursos digitais. Um exemplo dessas inovações é a inserção do celular no cotidiano escolar.

INOVAÇÕES DIDÁTICAS DURANTE A PANDEMIA

Nessa etapa da pesquisa, discorre-se sobre como a pandemia afetou a forma com que os/as professores/as tiveram que se readaptar, e inovar em suas metodologias e práticas docentes. Assim, novas didáticas foram criadas, formas inovadoras de estimular o/a aluno/a

para o aprendizado foram necessárias, e com isso nasceu o que hoje se chama de “novo normal”.

As tecnologias digitais, de certa forma, salvaram a educação de um colapso ainda maior nos tempos pandêmicos, de isolamento social; oportunizando a continuidade do processo educacional nos moldes do ensino remoto, com metodologias ativas e posteriormente, o ensino híbrido (presencial e virtual). Desde então, não há mais como retroceder, as práticas educativas vêm constantemente sendo ressignificadas em contextos virtuais; que por sua vez, acompanham grande parte dos espaços e tempos do dia a dia dos/as professores/as, e dos/as alunos/as.

Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010), com o grande avanço tecnológico, o/a professor/a precisa estar em constante aprendizado, pois a todo momento surgem novas situações, onde a mediação pedagógica se faz necessária. Nesse sentido, o/a docente precisa estar preparado/a para novas vivências, com diferentes papéis, novas metodologias, e além de tudo, saber organizar o espaço virtual para o aprendizado, “sendo capaz de torná-lo uma comunidade de aprendizagem”.

Observa-se então, a necessidade de mudanças, tanto na forma de se ensinar, como para aprender; e que essas transformações sejam motivadoras e despertem o interesse pelo conhecimento. Entretanto, nem sempre a mudança é confortável para os/as professores/as. Segundo Masetto (2006), sair da zona de conforto na prática docente, não é fácil, e gera muita insegurança.

> Para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta - tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança. (Masetto, 2006, p. 133).

Diante disto, o autor reforça a ideia de que os profissionais da educação têm um certo receio a mudanças, por se tornar vulnerável diante delas; talvez por não ter o conhecimento necessário para uma usabilidade eficiente. Com as tecnologias, muitas informações são conseguidas em uma fração de segundos, e é nesse sentido que o/a professor/a precisa sempre inovar e se aperfeiçoar cada vez mais, para superar a insegurança do desconhecido, experienciar novas práticas, e trazer inovações em sua ação pedagógica.

Na fala do/a professor/a A, ele/a aprendeu a gostar das TD. Teve bastante resistência no começo, mas aprendeu para poder trabalhar, e, depois da utilização das TD, deixou de ser

tão tradicional e passou a ser um pouco mais moderno/a; com mais vivência digital, e conhecimentos sobre as TD.

Segundo o/a professor/a D, o ensino remoto mostrou o quanto os profissionais da educação não estavam preparados para um sistema emergencial e, com o costume de manter as aulas de forma tradicional, faltou preparo, não só nas questões inerentes às tecnologias digitais, mas também de conhecimentos básicos, como abrir um arquivo em PDF, preparar listas em planilhas eletrônicas, e no geral, faltou domínio no tocante à informática básica.

Segundo Nogaro e Cerutti (2017), a ideia principal é melhorar o uso das TD em sala de aula, pois isso possibilita desenvolver aulas mais interessantes aos alunos/as, e melhorar suas habilidades cognitivas. Isso, claro, quando bem exploradas, com estratégia e criatividade

> A ideia fundamental é a melhor utilização das tecnologias na sala de aula, articulando com estratégia e criatividade, visando a qualidade do produto final que é o aprendizado e que toda atividade usando esses instrumentos, tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno. É necessário que os docentes tenham em mente que a tecnologia é um alicerce, é o meio, o fim é o conhecimento e quem constrói este conhecimento com o aluno é o professor, a tecnologia é apenas ferramenta. (Nogaro; Cerutti, 2017, p.45).

Dessa maneira, a visão distorcida que as TD são ferramentas que atrapalham o ensino-aprendizado dos/a estudantes, não pode mais estar nos discursos dos docentes. Afinal, as TD são instrumentos adicionais que chegaram para revolucionar a ação educativa, proporcionando ao/a aluno/a, um papel ativo e protagonista em sua trajetória de aprendizagem.

Nesse sentido, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), em seu artigo "Tecnologias, formação docente e práticas pedagógicas", reforçam que muitos/as docentes ainda necessitam de uma mobilização na direção de articular a teoria com a prática, e vice e versa. Faz-se necessário portanto, que a formação docente os/as capacite cada vez mais para uma sociedade que tem fácil acesso à informação através dos recursos das TD.

Então, uma das primeiras modificações que os/as professores/as enfrentaram foi a de utilizar o material encaminhado pelo estado (Aprendizagem Conectada). Segundo os/as docentes, foi considerado inadequado; uma vez que o conteúdo apresentado na apostila não era compatível com o ano em questão. Assim, foi deixado em aberta a questão de se trabalhar com esse material. Doravante, havia a possibilidade de os/as próprios/as professores/as da unidade escolar produzirem seu material didático, conforme o planejamento anual da escola em que esses/as profissionais trabalhavam. Esse relato diz respeito à cidade de Lucas do Rio Verde, onde está pesquisa foi realizada.

Com isso, um dos materiais criados durante a pandemia foi um apostilado que correspondia com os conteúdos que aquele docente iria trabalhar com a turma do ensino médio. Esse material produzido, trazia o conteúdo explicativo, com exemplos de atividades resolvidas, assim como as atividades que o/a aluno/a iria desenvolver de forma individual, e posteriormente iria entregar ao professor, via internet ou de forma física, nesse último caso, fazendo a devolução do material impresso que foi retirado na escola. Dessa forma, se poderia avaliar o/a aluno/a, tanto recebendo as resoluções pela internet, ou pelo material entregue pelo aluno na escola.

Muitos/a docentes aceitavam a devolução via aplicativo de comunicação *WhatsApp*, na forma de uma foto das atividades realizadas, outros, somente por e-mail, e alguns somente pela plataforma *Microsoft Teams*, gerando assim uma certa confusão para alguns os/as alunos/as, pois cada professor/a optava por uma forma de receber dessas atividades. Segundo os docentes, a correção dessas atividades se tornou extremamente trabalhosa, por vários motivos. A nitidez das fotos, ou o encaminhamento de e-mails sem o trabalho anexo, o acúmulo de atividades impressas na escola, o que levou a relatos de sobrecarga.

Segundo a autora Zucoloto (2021), o uso das tecnologias digitais pode se tornar um fator estressante. Tanto estudantes quanto professores, queixaram-se de estar angustiados/as, cansados/as, tensos/as, sobrecarregados/as, ansiosos/as e nervosos/as com o distanciamento social e emocional. Ao levar em consideração o fator socioemocional e o aprendizado significativo, a autora acredita haver um acúmulo de sentimentos e frustações que desfavorecem as atividades do cotidiano.

Um dos fatores prováveis que causaram as frustações e sobrecarga dos/as docentes é que boa parte dos/as profissionais da educação não tinha o perfil de educador da modalidade remota, da educação a distância. Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010), o/a professor/a que atuará na modalidade a distância precisa ter um perfil, onde vários pré-requisitos precisam ser preenchidos, não sendo o caso dos/as docentes que foram incluídos de maneira emergencial nessa modalidade de ensino.

> Capacidade de fazer a mediação no ambiente é essencial ao professor, pois cabe a ele instigar, problematizar situações, propor desafios para os alunos buscarem cada vez mais respostas. Essa postura do professor pressupõe que ele tenha, por um lado, um amplo conhecimento do conteúdo de suas aulas e dos recursos virtuais, bem como disposição para a interatividade, e, por outro, a capacidade de pensar sobre sua prática, uma vez que deverá abrir mão das "certezas" do paradigma tradicional. Nesse sentido, sua opinião não deve ser a definitiva, mas, sim, a mediadora entre as interações colocadas pelos alunos. (Netto; Giraffa; Faria, 2010, p.101).

Com a implementação do ensino remoto emergencial, que difere, e muito, da educação a distância (EaD), a capacitação para poder trabalhar de maneira on-line, o ensino remoto, ocorreu durante os meses que se seguiram ao fechamento das escolas, no mês de março de 2020. No entanto, essas capacidades para mediação foram adquiridas, ao longo dos cursos ofertados pelo estado, e da dedicação constante do docente. Sendo assim, o processo se tornou exaustivo, e muitas vezes frustrante quando o objetivo não era alcançado, e as aprendizagens não avançavam.

Por parte dos/as alunos/as, o distanciamento social, a falta de contato com os/as colegas e a interação com os/os professores/es, gerou insatisfação. Para Netto, Giraffa e Faria (2010), quando os/as alunos/as percebem que o elemento pessoal não está presente no curso, podem se sentir isolados/as, sozinhos/as, e o resultado é a insatisfação com essa experiência.

Mesmo com a sobrecarga relatada, os/as docentes optaram em criar um material apostilado e, além disso, muitos programavam com suas turmas para ter aulas síncronas, para explicação do conteúdo, resolução de atividades, apresentação em *powerpoint*, vídeos que eles/as mesmos criavam, e deixavam disponível na plataforma, ou até mesmo no aplicativo de *WhatsApp,* para que aquele/a aluno/a pudesse assistir quando tivesse as condições necessárias, e posteriormente realizar as atividades.

No ano de 2021, com a vacinação já disponível em larga escala, os/as alunos/as puderam receber o livro didático novamente. Com isso, a produção do apostilado que era criada pelos/as docentes/as, não era mais necessária, e sim um roteiro de estudos sobre cada livro trabalhado, era encaminhado para os/as alunos/as. Esse roteiro continha as páginas que eles/as deveriam ler, e as atividades que teriam que ser resolvidas; e, ao final, links de acesso para artigos complementares, ou aulas disponíveis no *YouTube*. Como no ano de 2021, o estado optou pelos recursos da Google, essas atividades deveriam ser encaminhas via Google Sala de Aula, na forma de anexo, com imagens das atividades respondidas no caderno, ou encaminhadas pelo *WhatsApp* aos/às professores/as que aceitavam o recebimento por este aplicativo.

Diante do uso das TD, os/as professores(as) entrevistados/as demonstraram utilizar os recursos básicos que as TD têm a oferecer. Nenhum/as deles/as citou a utilização de alguma outra plataforma, se restringindo apenas à utilização dos produtos que, de certa forma, sempre foram utilizados dentro da educação. Segundo os relatos docentes, mesmo com essa utilização dos recursos básicos, foi possível fornecer materiais significativos para o processo de ensino

aprendizagem. Segundo Behrens (2006), a utilização da internet propicia ambientes diferenciados na educação.

> O uso da Internet com critério pode tornar-se um instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto. Ela possibilita o uso de textos, sons, imagens e vídeo que subsidiam a produção do conhecimento. Além disso, a Internet propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos e cooperativos. (Behrens, 2006, p.99)

Quando se pensa em educação escolar, uma das maneiras que é realmente eficiente no ensino da química é a atividade experimental, em especial quando bem fundamentada teoricamente. Segundo a professora D, os/as alunos/as têm uma grande expectativa quando se programa uma aula experimental, mas, para isso, eles precisam estar cientes de todos os riscos que uma aula experimental pode acarretar, sendo assim, uma fundamentação teórica, e todos os conhecimentos necessários para o manuseio dos equipamentos de laboratório, é condição essencial.

> [...] antes de dele chegar propriamente na parte experimental, ele tem que ter ciência que ali é um lugar de perigo que ele tem que conhecer e saber se proteger e a nossa formação dentro da escola é uma formação de ensino médio não técnico, então eles não detêm as técnicas de manuseio de vidraria ou de aferição, e mesmo em algumas práticas se ele não souber o básico o que pode e o que não pode ele se coloca em risco com derramamento de reagente com essa questão de vidraria o mesmo. (Professor/a D).

Nesse sentido, levanta-se uma questão importante para discussão: na falta do laboratório, ou das aulas experimentais, a perda educacional dos/as discentes é muito grande? Ou será que durante a pandemia os/as professores/as conseguiram de alguma maneira compensar essa falta de aula experimental?

O/a professor/a D, defende a ideia de que houve perda sim, por parte dos/as alunos/as, e que com a volta às aulas, mesmo com a pandemia ainda acontecendo, mas com a vacinação em andamento, será necessário se reestruturar, se repensar as práticas docentes.

Na tentativa de minimizar os danos causados pela pandemia, os/as participantes dessa pesquisa, cerca de 60%, conseguiram fazer algum tipo de atividade experimental de forma caseira. O/a professor/a A, por exemplo, conseguiu de maneira totalmente caseira, realizar algumas atividades experimentais em sua residência, e com a utilização das TD, disponibilizou na forma de vídeo para que os/as alunos/as pudessem assistir e aprender.

Outros/as professores/as relataram que, dependendo do conteúdo e do ano em que trabalhavam, ficava inviável realizar atividades experimentais em suas casas; e que por

motivos de saúde e cuidados pessoais, não estavam dispostos/as a se arriscar, indo à escola para pegar os materiais indicados para a realização de experimentos.

Segundo a professora D, já que não era possível a realização das práticas, para poder minimizar essa perda, eram encaminhados vídeos do *YouTube* com as mesmas experiências referidas nos conteúdos dos livros, para que esses alunos/as pudessem ter uma noção, ou base do que estava sendo trabalhado.

> O máximo que foi trabalhado foi o encaminhamento de vídeo, mas assim, a eu vou lá na escola pra fazer, não fui. Eu fiquei bem restrita a convívio doméstico, com pessoas da família. Enquanto não existia vacina, somente a utilização de vídeos mesmo, fico limitado e prejudicado. (Professor/a D).

Nesse sentido, o papel do/a professor/a como mediador/a do aprendizado do/a aluno/a, se faz ainda mais importante nesse momento de pandemia. Afinal, dar os devidos encaminhamentos, e desenvolver o interesse pela disciplina, mesmo sem a utilização dos laboratórios, se tornou crucial. Segundo Moran (2006), a melhor forma de aprender sobre algo é quando se vivencia, quando se vive a experiência e se pode senti-la.

Contudo, o/a profissional da educação precisa estar aberto/a às inovações pedagógicas, e estar sempre se atualizando, em meio a esse novo cenário de transformações constantes. Com o encaminhamento de vídeos do *YouTube*, por exemplo, mesmo que o/a professor/a não esteja realizando a prática em laboratório, o/a aluno/a poderá estar vendo como as reações ocorrem, e tentar associar esse vídeo com a parte teórica, e também com o seu dia a dia. E com uma orientação adequada, ele/a mesmo tem a opção de realizar os experimentos mais simples.

A professora C teve uma experiência muito semelhante, utilizando-se de experimentos mais simples. Segundo ela, a parte mais complicada, que exigia muitas coisas, ficou somente no teórico. “Foi gravada uma aula somente sobre densidade, as demais somente com explicação. Fiquei mais na parte teórica mesmo”.

A/o professor/a B afirma que uma de suas preocupações é quando o/a aluno/a assume o papel de protagonista da própria aprendizagem. Segundo ela, os/as alunos/as não estão prontos/as para andar sozinhos/as, precisam da ajuda e acompanhamento docente, pois ainda desconhecem o seu potencial e as possibilidades que as TD podem oferecer a eles/as.

Nesse sentido, Masetto (2006) afirma que os/as professores/as não estão acostumados/as a confiar no/a aluno/a como protagonista do seu próprio ensino-aprendizado,

mas que devem ser capazes de assumir que o/a aluno/a tem essa capacidade, e junto com os/as docentes, desenvolver mecanismos de mudança.

> Confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem junto conosco; assumir que o aluno, apesar de sua idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo, de responsabilidade, de arcar com as consequências de seus atos, de profissionalismo quando tratado como tal; desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias que em geral não dominamos, para que nossos encontros com os alunos sejam mais interessantes e motivadores - todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grande mudança de mentalidade, de valores e de atitude de nossa parte. (Masetto, 2006, p. 133).

Para Moran (2006), as informações adquiridas se dão de maneira individual, e não dependerá somente do/a professor/a essa aquisição do conhecimento. O papel principal do/a professor/a volta-se a auxiliar aquele/a aluno/a para interpretar dados, imagens, sons, vídeos, e fazer as conexões corretas, para que ocorra uma contextualização de todas as informações adquiridas.

Uma característica observada durante as entrevistas, é que quando o/a profissional da educação tem familiaridade com as tecnologias digitais, sua dedicação é voltada para novas possibilidades didáticas. Nas palavras de Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), isso ocorre porque o/a professor/a desenvolve a "fluência digital", proporcionando uma maior tranquilidade com as novas possibilidades do uso das TD em sua prática docente.

Mas o que seria fluência digital? Segundo Souza-Neto, Mendonça e Lunardi (2017), essa fluência é caracterizada como um estudo constante sobre uma "linguagem específica para compreender as TDIC por meio de sua apropriação, bem como usá-las pedagogicamente em contexto educativo" (p. 508). Com isso, essa apropriação pode desenvolver capacidades e habilidades aos/às docentes, quanto ao uso das TD, proporcionando, como comentando anteriormente, maior tranquilidade quanto ao seu uso.

Finalizam-se estas reflexões, compreendendo que a usabilidade dos recursos digitais está diretamente relacionada aos objetivos pedagógicos que se pretende alcançar com a proposta. As tecnologias digitais não se constituem em uma mera aquisição volante durante o cenário pandêmico, mas sim, em novas formas de se ensinar e aprender, intermediados por espaços e tempos híbridos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as percepções dos professores, frente à utilização das TDICs, procurou-se responder ao problema: Quais seriam os desafios, construções e adaptações realizadas pelos/as docentes de Química, para fazer a migração do presencial para o remoto? Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa e exploratória, através de uma entrevista semiestrutura, para que os/as docentes pudessem, de maneira individual, compartilhar suas vivências, demonstrando suas dificuldades, medos, conquistas, relatando como conseguiram adaptar essas mudanças que ocorreram de forma tão repentina, em seu dia a dia.

Fica evidente que o avanço das tecnologias digitais nas últimas décadas tem facilitado de muitas maneiras o dia a dia das pessoas, transformando suas relações, interações e produções em todos os setores da vida. No âmbito educacional, essas inovações vêm ressignificando práticas e todo o processo educativo; trazendo uma ampliação de possibilidades e ações pedagógicas, que foram aplicadas pelos/as professores/as das mais variadas maneiras; seja no ensino remoto nos tempos de isolamento social, ou posteriormente no contexto híbrido. Ou seja, as metodologias ativas e a prática docente intermediada pelo contexto digital, já se faz presente até mesmo nas diretrizes curriculares contemporâneas.

Com isso, nesses dois últimos anos, e com o aparecimento da Covid-19, o interesse pela usabilidade e eficiência das TDICs na educação, têm gerado diversas investigações de como foram aplicadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, tentando descobrir quais foram mais eficientes nesse processo disruptivo, e de que forma puderam contribuir para a vida do/a aluno/a. Vale salientar que as pesquisas continuam, tendo em vista contemplar as constantes inovações a partir desse *status quo* das práticas docentes.

No desenvolver dessa pesquisa, foi possível perceber que as TDICs estão inseridas no cotidiano de todos/as os/as docentes, e que a comunidade estudantil passa por transformações, tornando-se mais dinâmica, aprimorada, com muitas oportunidades de aprendizado; mas que, para obter bons resultados, muitos fatores devem ser levados em consideração, e essa adaptação na verdade, é demorada; leva-se tempo, pesquisas, estudos e experimentações.

A pertinência deste estudo é contemplada à luz das novas reflexões que surgem sobre a utilização eficiente das TDICs dentro da Educação. O surgimento da pandemia (COVID-19) fez reacender as indagações de como essas tecnologias poderiam ajudar, diante do fechamento das escolas, e da necessidade de isolamento social. Nesse sentido, em busca dessas questões, essa pesquisa torna-se relevante no contexto atual, pois pôde descrever como foi a ação

docente no cenário pandêmico, demonstrando quais metodologias puderam ser aplicadas e utilizadas, de forma teórica e prática, nos diversos contextos em que o/a aluno/a estava inserido/a, auxiliando assim, no entendimento global das ações; assim como em novas reconfigurações didáticas intermediadas pelos recursos digitais.

Com isso, foi observado um grande avanço, no tocante ao uso das TDICs no campo educacional; os/as professores/as que passaram por esse período de adaptação, tiveram que migrar do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, apresentando uma maior segurança e confiança quanto ao uso dessas tecnologias, com uma baixa resistência no uso diário. Essas novas conexões com as TD fizeram reacender formas diferenciadas de ensino, favorecendo a pesquisa, a comunicação, a integração em grupos de estudos, a elaboração de questionários, produção de vídeos, dentre muitos outros recursos que foram sendo paulatinamente otimizados, ao longo de todo esse tempo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996a.

CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Aprendizagens vivenciadas por professores que atuam em cursos de licenciatura em Matemática no contexto do ensino remoto emergencial. **Humanidades e Inovação,** v. 8, p. 89-105, 2021.

GUIAR, Luciana; NOGUEIRA PANIAGO, Rosenilde; RIBEIRO CUNHA, Fátima Suely. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integral. **Itinerarius Reflectionis,** Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–22, 2020. DOI: 10.5216/rir. v16i1.65352. Disponível em: https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65352. Acesso em: 1 jul. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia:** o novo ritmo da informação. São Paulo, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva** – Por uma antropologia no ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

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

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 407**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Cuiabá, MT: 2020a. Disponível em: <http://www.controladoria.mt.gov.br/documents/364510/13675871/DECRETO+N.+407%2C+DE+16+DE+MAR%C3%87O+DE+2020%2C+MEDIDAS+CORONAV%C3%8DRUS.pdf/f0c286e9-417e-5884-aab4-f168f037742e>. Acesso em: 11 agosto de 2022.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 432**, de 31 de março de 2020. Consolida, estabelece e fixa critérios para aplicação de medidas não farmacológicas excepcionais, de caráter temporário, restritivas à circulação e às atividades privadas, para a prevenção dos riscos de disseminação do coronavírus em todo o território de Mato Grosso. Cuiabá, MT: 2020b. Disponível em: <https://www.anoregmt.org.br/n ovo/wp-content/uploads/2020/04/a5404f20-ccb1-67a1-0032-72dedad32ed7.pdf>. Acesso em: 11 de agosto. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. "Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior". *In:* MARCONDES, E. e LIMA, E. **Educação médica.** São Paulo: Sarvier, 1998.

MÉDICI, Mônica Strege.; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco; Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 136-155, 2020.

MENDES, Pablo Eugênio. **Tecnologia, expressão e significado nas práticas educativas e nas construções de conhecimentos de professores do ensino médio**. Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas, 2012.

MODELSKI, Daiane, GIRAFFA, Lucia Maria Martins, & CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa,** 45, e180201. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201, 2019.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José**.** Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional,** v. 4, n. 12, maio-agosto, 2004, p. 1-9 ,Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

MORAN, José. **O que é educação à distância em 23 abril 2015**. Acessado em: 13/07/2022;

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia Maria Martins, & FARIA, Eliane T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 145 p, 2010.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: Editora CRV, 2016. 170 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação:** conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Leandro Alberto da. **Tecnologias digitais em aulas de química no ensino médio**. 2020. 97 f. Projeto (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2019.

SCHENEIDER, Daniele Da Rocha. **Fluência digital dos professores e a organização de atividades de ensino no moodle.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017, Porto Alegre.

SILVA, Edna Alves Pereira da; ALVES, Doralice Leite Ribeiro; FERNANDES, Marinalva Nunes. O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia. **Cenas Educacionais**, 4, e10740. Recuperado de https://www.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10740, 2021.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em educação: Lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** Brasília, v.7, n. 14, dez. 2010, p. 577-604.

SOUZA-NETO, Alaim; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. **Revista e-Curriculum,** v. 15, n. 2, abril-junho, 2017, p. 505-523 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. Ensino remoto durante a pandemia da covid-19. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v. 7, n° 5, p. 52048-52059, maio, 2021.

SEÇÃO II

EDUCAÇÃO, SAÚDE, ESPORTES

BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DE UM CONTEXTO ESPECÍFICO DE ATUAÇÃO

Rosa Carine Menezes de Mattos[25]
Jordana Wruck Timm[26]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo objetivou conhecer indicadores de bem e mal-estar docente e fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS. Isso porque, considera-se que o bem-estar docente é um dos principais fatores que incidem na qualidade da educação.

Por esta razão, a fundamentação teórica da pesquisa buscou, inicialmente, a contextualização, indicando as principais características da educação em São Luiz Gonzaga/RS. Em seguida, apresenta-se uma breve reflexão acerca dos conceitos fundamentais relacionados ao bem e mal-estar docente, enfatizando questões como saúde e qualidade de vida dos profissionais da educação.

DELIMITAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação sobre o bem/mal-estar docente no contexto de São Luiz Gonzaga/RS, torna indispensável a retomada dos princípios estruturantes da profissão no município. Para tanto, buscou-se informações em diferentes fontes, tais como: Plano Municipal de Ensino 2015-2025, Referencial de Território (2019), dados da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de São Luiz Gonzaga/RS.

Desse modo, realizou-se o mapeamento de indicadores como: o número de profissionais atuantes na rede municipal, áreas de atuação, estrutura educacional local e, ainda, características gerais dos profissionais do magistério. Com base nesses dados, almeja-

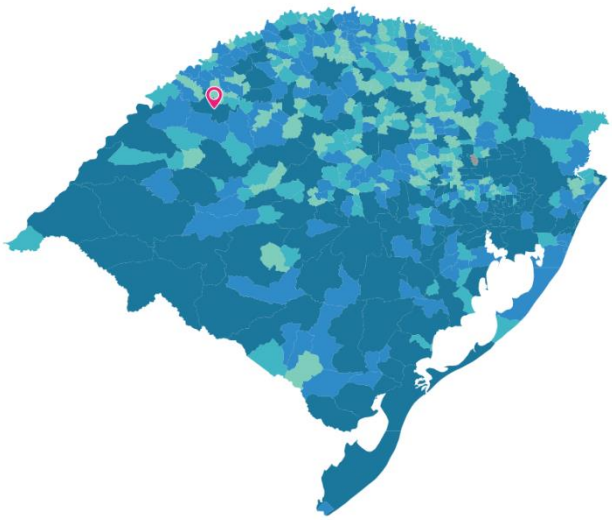
[25] Mestre em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, rosacarine@gmail.com
[26] Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação (UCS). Psicopedagoga e Pedagoga. Realizou estágio Pós-Doutoral em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI /Campus de Frederico Westphalen -PPGEdu/URI.

se construir uma visão ampla a respeito dos professores da Educação Básica, buscando desvelar o perfil dos educadores da rede municipal de São Luiz Gonzaga/RS.

Inicialmente, descreve-se, resumidamente, o histórico municipal, enfatizando aspectos geográficos, culturais e socioeconômicos. A seguir, apresenta-se informações sobre a realidade atual, no que tange ao número de profissionais atuantes na rede local, e suas principais características. Na sequência, propõe-se uma reflexão sobre os desafios vivenciados por estes profissionais, apresentando fatores relevantes do Plano Municipal de Educação e do Documento Orientador de Território.

Pensando em uma delimitação do contexto e em um breve histórico do mesmo, São Luiz Gonzaga localiza-se na Região das Missões, no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com uma área total de 1.295,837 km^2 e uma população de 33.468 habitantes (estimativa de 2019).

FIGURA 1 - Localização de São Luiz Gonzaga no Rio Grande do Sul



Fonte: (IBGE, 2010).

Em conformidade com a Prefeitura Municipal de São Luiz Gonzaga (2015), a história do município inicia em 1687, quando Pe. Miguel Fernandes, sacerdote da Companhia de Jesus, chega acompanhado de mais de dois mil índios civilizados, oriundos da Argentina e constrói a terceira redução jesuítica dos Sete Povos. O Município conquista sua Emancipação Política, em 3 de junho de 1880, e inicia uma trajetória de progresso. Localizada na região Noroeste do Estado, atualmente possui uma área de 1262,56 km^2 com uma população de 34.556 habitantes, a qual é formada por etnias: italiana, lusa, nativa, alemã e espanhola (Prefeitura Municipal de SLG, 2015).

Em linhas gerais, estas são as descrições do município:

TABELA 1 - Dados de São Luiz Gonzaga

Data de fundação do município		03/06/1880
Área Km² (2010)	1.295,7	0,48% do RS
População (2018)	34.998	0,31% do RS
PIB R$(2017)	1.134.868.030	0,27% do RS
Distância Capital	493	-



Fonte: (SEBRAE, 2019).

A partir do Projeto de Lei n. 172/2012, São Luiz Gonzaga foi declarada Capital Estadual da Música do Folclore Missioneiro, conhecida por ser berço de Sepé Tiarajú, líder e guerreiro guarani. Possui belas paisagens e forte crença religiosa, destaca-se pelo culto às tradições gauchescas, sendo um polo central do artesanato missioneiro. Manancial de artistas, que abriga renomados músicos são-luizenses como: Jorge Guedes, Pedro Ortaça, Jayme Caetano Braun, Noel Guarany, Cenair Maicá, entre outros.

Ainda de acordo com dados da Prefeitura Municipal, São Luiz Gonzaga possui belos atrativos turísticos como a Igreja da Matriz, Praça da Matriz, Museu Senador Pinheiro Machado, Museu Arqueológico, Gruta Nossa Senhora de Lourdes, Instituto Histórico e Geográfico e Ruínas de São Lourenço.

A agricultura e a pecuária ocupam posição importante na economia da região; conta com agroindústrias que beneficiam e industrializam trigo, soja, arroz, milho, leite e suínos. São Luiz Gonzaga dispõe de grande capacidade armazenadora de grãos e área industrial disponível com energia e água abundante. No subsolo existe o maior lençol freático de água doce do mundo, o Aquífero Guarani.

Terra de história e tradições, desenvolveu uma mentalidade voltada para o estudo e a pesquisa histórica, bem como a pesquisa arqueológica nos inúmeros sítios missioneiros. O Instituto Histórico e Geográfico do Município tornou-se uma instituição respeitada e atuante na cultura da região. O Museu Arqueológico possui um importante acervo, produto de pesquisas e estudos (PREFEITURA MUNICIPAL DE SLG, 2015).

O mapeamento do IBGE (2019) indica os seguintes dados socioeconômicos do município:

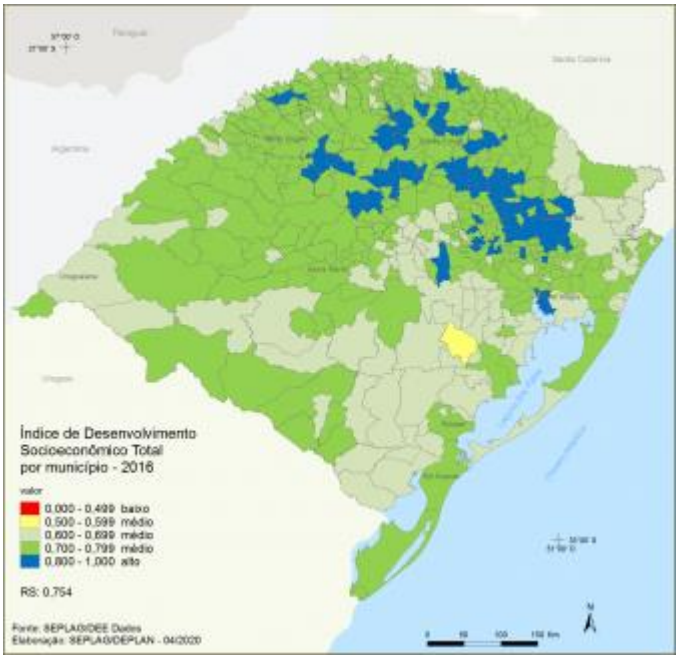
TABELA 2 - Dados Socioeconômicos de São Luiz Gonzaga

PIB (2017)	1.134.868,03 R$
PIB per capita (2017)	32.372,08 R$
Percentual das receitas oriundas de fontes externas (2015)	71,7%
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM (2010)	0,741
Total de receitas realizadas (2017)	110.383,00 R$ (x100)
Total de despesas empenhadas (2017)	85.442,16 R$ (x100)
Exportações total	U$ FOB 22.681.239

Fonte: IBGE - Cidades, (2019).

De acordo com dados da Secretaria do Planejamento do Rio Grande do Sul (SEPLAG/RS), em 2016, o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico – IDESE, que resulta da agregação de três blocos de indicadores. Para cada uma das variáveis componentes dos blocos é calculado um Índice, entre 0 (nenhum desenvolvimento) e 1 (desenvolvimento total), que indica a posição relativa para os municípios. São fixados, a partir disto, valores de referência máximo (1) e mínimo (0) de cada variável. O índice final de cada bloco é a média aritmética dos índices dos seus sub-blocos. Considera-se a classificação do índice em alto (acima de 0,800), médio (entre 0,500 e 0,799) e baixo (menor de 0,499). O IDESE considera, no total, um conjunto de 12 indicadores dividido em três blocos: Educação, Renda e Saúde.

FIGURA 2 - Mapa do IDESE – RS – 2016



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2016).

Como demonstra a Figura 2, São Luiz Gonzaga apresenta um nível de desenvolvimento considerado médio com relação aos padrões de avaliação do IDESE, situando-se na faixa de 0,700 a 0,799.

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS

Este subtítulo subdivide-se em duas partes. Na primeira discute-se sobre a caracterização dos professores que atuam no contexto da educação básica de São Luiz Gonzaga/RS. A segunda discorre sobre a trajetória da educação municipal em São Luiz Gonzaga.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o panorama educacional do município contempla 3.939 matrículas no Ensino Fundamental (2018), 1.282 matrículas no Ensino Médio (2018), contando com um total de 270 docentes no Ensino Fundamental e 139 professores no Ensino Médio, os quais atuam em 37

estabelecimentos de ensino. A taxa de escolarização na faixa etária de seis a catorze anos (2010) é de 98,8%.

Ao descrever o Perfil das Cidades Brasileiras, o SEBRAE (2019) detalha do seguinte modo a distribuição das matrículas no município, no ano letivo de 2018:

- na Educação Infantil são 1.187 matrículas na rede municipal e 234 na rede privada;

- no Ensino Fundamental são 2.261 matrículas na rede estadual, 1.328 alunos matriculados na rede municipal e 350 na rede privada;

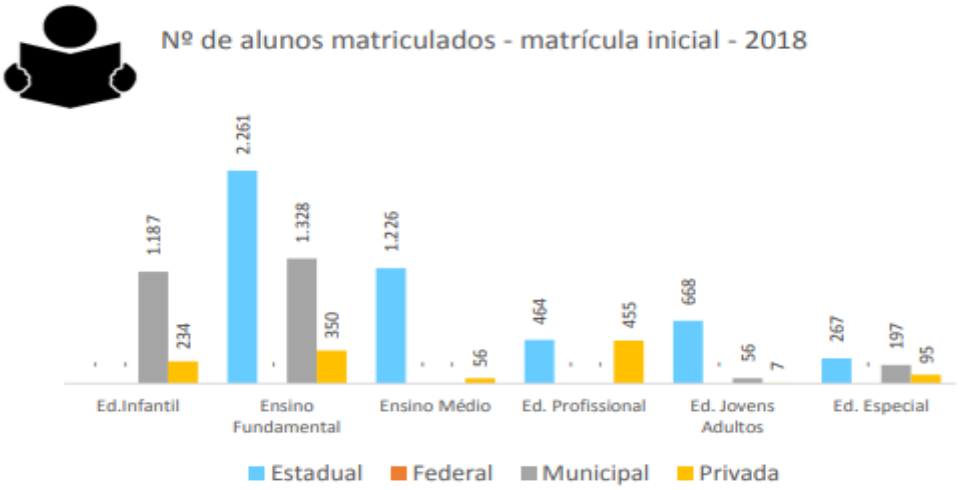
- no Ensino Médio 1.226 matrículas em escolas estaduais e 56 em escolas particulares;

- na Educação Profissional constam 464 matrículas na rede estadual e 455 na rede privada;

- na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há 668 alunos matriculados na rede estadual, 56 na municipal e 7 na particular;

- na Educação Especial constam 267 matrículas em escolas estaduais, 197 em escolas municipais e 95 em escolas particulares, como demonstra o gráfico.

GRÁFICO 1 - Matrícula Inicial em 2018

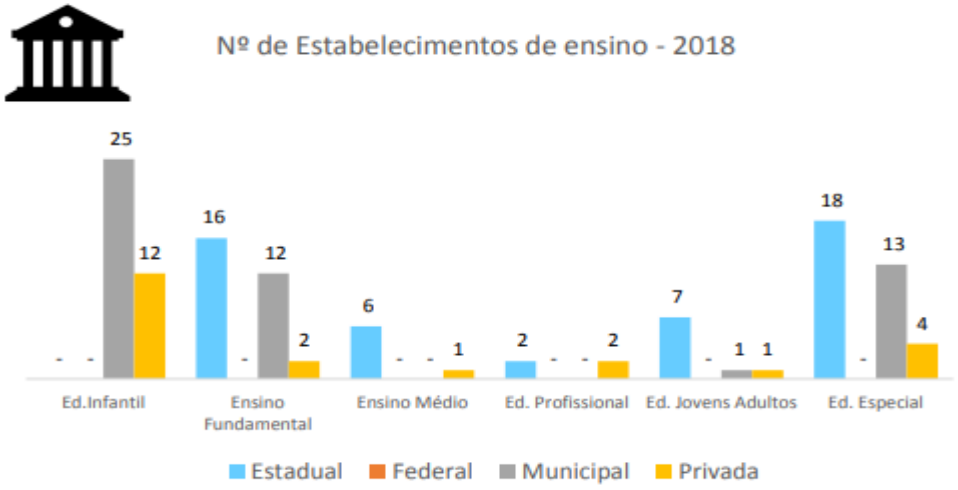


Fonte: (SEBRAE, 2019).

Quanto à distribuição de estabelecimentos de ensino no contexto de São Luiz Gonzaga/RS, os dados do perfil descritos pelo SEBRAE (2019) indicam que, na Educação Infantil há 25 estabelecimentos na rede municipal e 12 na particular; no Ensino Fundamental há 16 instituições estaduais, 12 municipais e 2 particulares; no Ensino Médio constam seis escolas estaduais e uma da rede privada; há dois estabelecimentos de Educação Profissional da rede estadual e dois da particular; na EJA há 7 instituições estaduais, uma municipal e uma

particular; na Educação Especial há 18 estabelecimentos da rede estadual, 13 da municipal e 4 da rede privada. O gráfico a seguir demonstra essa distribuição.

GRÁFICO 2 - Estabelecimentos de Ensino em 2018



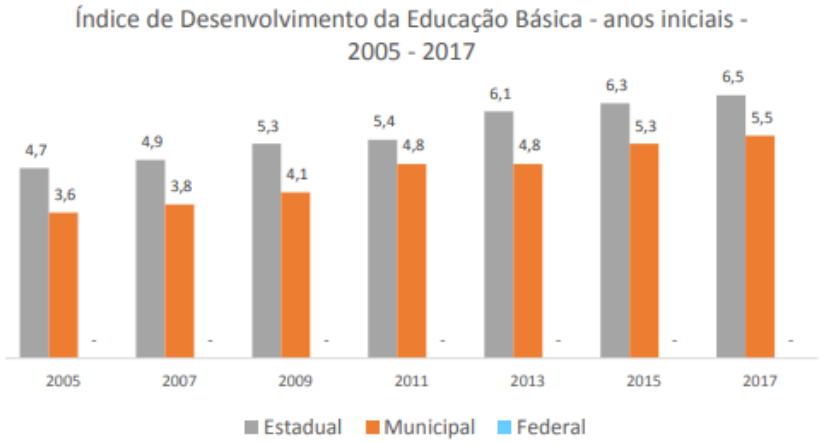
Fonte: (SEBRAE, 2019).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) investiga o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações[27].

No que concerne ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, obtido em São Luiz Gonzaga, em 2017, as médias obtidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram as seguintes: em Língua Portuguesa, a média foi de 220,78; e, em Matemática, 227,67. Disso resulta o IDEB da rede estadual de 6,5 e da rede municipal 5,5, agrupando-se ambas, o IDEB da rede pública, em 2017 foi de 6,1. O Gráfico a seguir expressa a evolução do IDEB dos Anos Iniciais de 2005 a 2017.

[27] O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

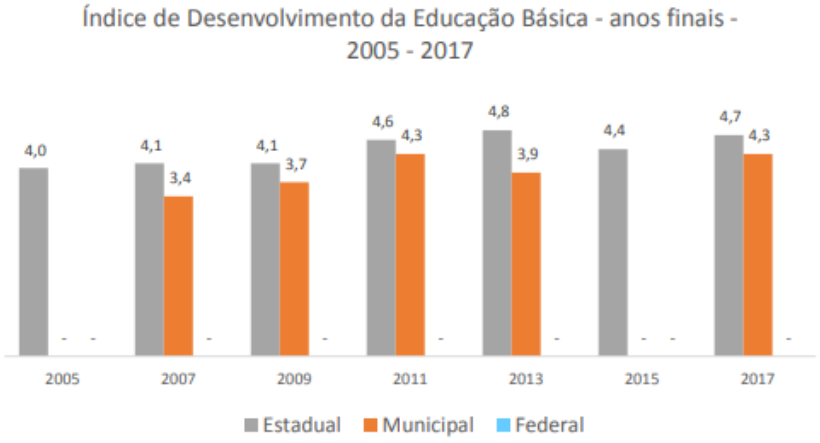
GRÁFICO 3 - IDEB Anos Iniciais 2017



Fonte: (SEBRAE, 2019).

No tangente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, as médias obtidas em São Luiz Gonzaga/RS foram as seguintes: em Língua Portuguesa a média foi 263,62 e, em Matemática, atingiu-se a média de 258,84. O IDEB da rede estadual foi de 4,7 e da municipal 4,3, resultando na média da rede pública de 4,6 pontos. No próximo gráfico, constam os dados do IDEB dos Anos Finais de 2005 a 2017.

GRÁFICO 4 - IDEB Anos Finais 2017



Fonte: (SEBRAE, 2019).

Conforme dados, referentes a dezembro de 2019, disponibilizados pela a Secretaria Municipal da Educação e Esporte (SEMEDE) de São Luiz Gonzaga/RS o número de professores incluindo diretores, vice-diretores, e coordenadores pedagógicos a rede municipal

conta com 259 professores. Destes 101 atuam na Educação Infantil e 158 atuam no Ensino Fundamental.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM SÃO LUIZ GONZAGA/RS

O levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SEMEDE) de São Luiz Gonzaga, que consta no Plano Municipal de Educação, Lei n. 5.501, de 23 de junho de 2015, os níveis de ensino correspondentes às etapas da Educação Básica, em especial à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, responsabilidades do Município que com o Estado, em regime de colaboração deve responder pela oferta pública e gratuita do nível de ensino obrigatório.

O atendimento da Educação Infantil, em São Luiz Gonzaga, iniciou com a criação da primeira creche, em 13 de abril de 1977, por iniciativa de Dona Maria Dias Oliveira, a partir de uma sugestão de sua filha, Cleusa Dias Oliveira que na época trabalhava em uma creche em Porto Alegre. Foi também em 13 de abril de 1977, que um grupo de amigas fundou a Sociedade de Amparo à Infância (SAI) – entidade filantrópica sem fins lucrativos que tinha por objetivo apoiar e manter as creches municipais que seriam criadas pela Prefeitura.

A SAI (Sociedade de Amparo à Criança) providenciou o prédio para o funcionamento da primeira creche que foi doado pela senhora Inácia Gomes Caldas, além de contar com o apoio de diversas firmas que doaram móveis e utensílios entre outras tantas necessidades. Também foram promovidos diversos eventos pela SAI, para angariar fundos tais como desfile de crochê, feira de calçados, leilões e rifas.

Após conseguirem equipar a creche e montar o quadro de funcionários, cedidos pela Prefeitura, foi inaugurada em 12 de outubro de 1977, a primeira creche que recebeu o nome de Creche Tia Negrinha em homenagem à doadora do prédio situado à rua Salvador Pinheiro Machado, nº 851. A administração e manutenção das creches ficaram a cargo da diretoria da SAI que angariava fundos, através da anuidade das sócias, doações da comunidade e verbas federais que recebia da LBA. Na creche as crianças desenvolviam atividades recreativas e eram atendidas por médicos, psicólogos e dentistas, recebendo alimentação adequada. Com o aumento da procura por vagas a SAI expandiu o atendimento na creche.

Em 23 de março de 1993, através da Lei Municipal 2.665, a SAI firma convênio com a Prefeitura Municipal, que se responsabiliza pela manutenção dos prédios e contratação de funcionários, em número suficiente para o atendimento às necessidades das instituições. A

administração de recursos humanos, orientação e supervisão pedagógica ficaram a cargo da Secretaria Municipal da Educação. A SAI administra os estabelecimentos e fica responsável pela manutenção das necessidades básicas, com recursos oriundos de convênios com FGTAS, anuidades dos sócios e doações.

Importante salientar que foram criadas as classes de pré-escolar também no ano de 1977, mas sem registros do início de turmas e nem dos professores designados. A partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos passa a integrar, junto com o ensino fundamental e médio, a Educação Básica, como primeira etapa de formação reconhecida como direito de todo o cidadão. Embora constitua compromisso das três esferas do Poder Público, em regime de colaboração, sua oferta é responsabilidade do Município (art. 11 da LDB). Com a LDB, a Educação Infantil, de 0 a 3 anos, atendida nas creches, passa a integrar o sistema educacional, deixando de ser uma responsabilidade exclusiva da área de assistência social.

De acordo com a LDB, o profissional do magistério para atender a docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ter, como formação mínima, o Ensino Médio Normal e, para a direção das instituições Curso Superior em Pedagogia. Segundo a Lei 5073/11, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve ter habilitação mínima em curso de Normal Nível Médio, em Curso Normal Superior e, ou em curso de Pedagogia, assim como em programa Especial devidamente autorizado pelo respectivo Sistema de Ensino e para a direção Pedagogia ou o Normal Superior. Cabe salientar que a docência nas turmas da Educação Infantil da rede Municipal é exercida por professor com a habilitação exigida pela LDB, tendo para a faixa etária de creche, em cada turma de 10 alunos, um professor e um atendente que exerce a atividade de auxiliar do professor.

Em 1988, o Ministério da Educação editou uma proposta curricular para a Educação Infantil no documento - "Os Parâmetros Curriculares". No ano de 2000, o MEC iniciou o Programa "Parâmetros em Ação para a Educação Infantil", para a formação de professores, do qual participaram supervisores e professores representantes das Associações de Municípios, que receberam formação para serem os multiplicadores dos docentes que atuavam na Educação Infantil em suas regiões. A Secretaria Municipal da Educação de São Luiz Gonzaga, enviou representante para esses encontros de formação. Nesse mesmo ano, a professora multiplicadora desenvolveu o programa com as funcionárias das creches, visando

construir uma proposta pedagógica, de acordo com os parâmetros curriculares e com a legislação em vigor. O programa foi concluído em 2001.

Ainda em 2001, foram enviados ao Conselho Estadual de Educação os processos de regularização das instituições municipais de Educação Infantil, solicitando a autorização de funcionamento e a transformação das creches em Escolas de Educação Infantil. Nesse ano, iniciaram as obras de reestruturação dos prédios dessas escolas, de acordo com as orientações da legislação em vigor. As normas e diretrizes para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul constam na Resolução 281/05 e Pareceres 397/05 e 398/05 do Conselho Estadual de Educação. A Lei Federal nº 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos a partir dos 6 anos, reduz a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 à 5 anos.

Considerando que o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB contempla todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil, e que a entidade filantrópica não receberia mais verbas do Ministério da Assistência Social para manutenção das creches, a Secretaria Municipal da Educação passa a assumir essas instituições, que se transformam em Escolas Municipais de Educação Infantil, a partir de 01 de janeiro de 2007.

Em 02 de janeiro de 2006, professores com habilitação em Pedagogia, escolhidos pela Comunidade Escolar, assumem a gestão das escolas de Educação Infantil que atendem as crianças em turno integral, conforme as Leis Municipais 4.127/03 e 4.299/05. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com oito escolas de Educação Infantil turno integral, sendo que duas atendem crianças de 0 a 2 anos, duas de 2 a 3 anos, duas de 3 a 4 anos e duas de 4 a 5 anos e ainda mantém turmas de pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (nível A e B) em 12 escolas de Ensino Fundamental.

Quanto às condições físicas e materiais, as Escolas Municipais de Educação Infantil apresentam as condições de funcionamento exigidas pelas normas do Sistema Estadual de Ensino: adequada iluminação interna, espaço interno para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, repouso e recreação para atender crianças das diferentes faixas etárias e o mobiliário é adequado. A área externa é adequada aos alunos com deficiência, com espaço para as atividades recreativas. Em algumas escolas não iniciaram os projetos para a adequação de acessibilidade. As instalações sanitárias são adequadas à faixa etária das crianças. O abastecimento de água é feito pela CORSAN e todas contam com filtros de água para o

consumo e preparação dos alimentos. Todas as escolas dispõem de luz elétrica fornecida pela RGE.

As crianças que frequentam a escola de turno integral recebem três refeições diárias, preparadas por servidores contratados para este fim, conforme cardápio elaborado por nutricionista da Secretaria Municipal da Educação. As cozinhas são equipadas com eletrodomésticos necessários e demais utensílios. As frutas e verduras são entregues semanalmente às escolas e a alimentação é variada, sendo os produtos bem armazenados. Os recursos para a alimentação escolar, os equipamentos permanentes e os materiais de higiene e limpeza são oriundos do FNDE/PNAE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Programa Nacional de Alimentação Escolar). O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) fiscaliza os alimentos oferecidos às crianças, quanto à distribuição e quantidade, bem como em relação à qualidade do cardápio.

A Secretaria da Educação tem desenvolvido um grande esforço para que as Escolas de Educação Infantil do Município ofereçam boas condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e oportunidades de aprendizagem por meio das interações entre as crianças e o ambiente e delas entre si. As crianças que residem na zona rural e frequentam a pré-escola usufruem do transporte escolar em roteiros determinados pela SEMEDE. O Município oferece também transporte escolar para cerca de 191 crianças, a partir dos três meses de idade, que frequentam a Educação Infantil em turno integral, por meio de veículo adaptado com cadeirinhas e corrimões e com duas monitoras que acompanham as crianças durante todo o trajeto.

A SEMEDE segue as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Municipal que estabelece condições de atendimento em instituições próprias com vistas ao desenvolvimento integral das crianças cujo direito à infância é plenamente reconhecido. O Referencial é um guia que propõe a reflexão sobre os objetivos e conteúdos dessa etapa da Educação Básica, bem como apresenta orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças, garantindo a liberdade de métodos e respeitando o pluralismo de ideias, as concepções pedagógicas e a diversidade cultural brasileira.

Em relação à proposta pedagógica, nas Escolas de Ensino Fundamental que possuem classes de pré-escola, todas as propostas elaboradas pela unidade escolar com a participação de professores, diretores, pessoal de apoio pedagógico, são orientadas e avaliadas pela Secretaria Municipal de Educação. São Luiz Gonzaga é um Município com uma população

extensiva, com atendimento à Educação Infantil prioritariamente na zona urbana. Entretanto, considerando a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e sua escolaridade futura, deve ser realizado grande esforço do Poder Público municipal para ampliar a oferta. Em 2019, o município de São Luiz Gonzaga vivenciou um intenso processo de construção do Documento Orientador de Território, alinhando as diretrizes da educação municipal às determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

A SEMEDE, 32ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a Rede Particular de Ensino, com o apoio do Conselho Municipal de Educação, promoveram os diálogos para constituir as comissões de cada área do conhecimento e nível de ensino, para juntos estudarem e apresentarem as contribuições para o documento, o qual também atende particularidades do município. O Documento Orientador de Território (DOT) busca proporcionar que todas as escolas das redes de ensino do município tenham o mesmo currículo a partir de 2019, prazo máximo para a implantação da BNCC. O referido Documento foi aprovado em novembro de 2019, durante o 2º Fórum Municipal de Educação e foi desenvolvido em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EDUCADORES DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS

Para discutir o bem/mal-estar docente no contexto local, precisa-se conhecer a realidade vivenciada pelos educadores que atuam nesse cenário. No Plano Municipal de Educação (Lei n. 5.501/2015), o título 4 trata dos Profissionais do Magistério. Incialmente, apresenta-se o diagnóstico situacional, retomando a Constituição Federal de 1988, que definiu os princípios básicos em que o ensino deverá ser ministrado. A valorização dos profissionais da educação tornou-se consenso na sociedade. Considera-se que a melhoria da qualidade do ensino público passa necessariamente pela valorização do magistério.

A partir da Lei do FUNDEF, Lei 9424/96, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretriz nacional para os planos de carreira dos professores visando assegurar políticas públicas de valorização do magistério, que implicam obrigatoriamente: formação inicial de qualidade; condições adequadas de trabalho; salário condigno; carreira que valorize o desempenho e a qualificação do professor; processo permanente de formação continuada que garanta a atualização e a capacitação do magistério.

O FUNDEB, que sucedeu ao FUNDEF, mantém a valorização do magistério por meio de planos de carreira, avançando na definição de um piso nacional para os professores e, o Plano Nacional de Educação ascende para uma equiparação com os demais profissionais com o mesmo grau de formação. O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de São Luiz Gonzaga, aprovado pela Lei Municipal nº 5.073, de 13 de dezembro de 2011, atende a Lei de Diretrizes e Bases Nacional e as resoluções do Conselho Nacional de Educação.

A Lei municipal nº 5.434 de 16 de dezembro de 2014, estabelece critérios e procedimentos para a Avaliação de Desempenho do Magistério Público Municipal para fins de promoção na carreira. Embora a Lei já esteja em vigor, à implementação da avaliação de desempenho necessita de algumas adequações. Em relação ao regime de trabalho dos profissionais do magistério, a Lei 5.073/03 estabelece uma jornada de 20 horas semanais de trabalho, assegurando para os docentes em regência de classe o percentual de 20% (vinte por cento) do total da sua jornada para horas de atividades, assim consideradas aquelas destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

A partir da Lei 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério e destina um terço da carga horária para horas atividades. A Secretaria Municipal da Educação de acordo com o Parecer 18/12 da CEB do CNE organizou as horas atividades da seguinte forma: os profissionais docentes, com regime de trabalho de 20 horas semanais em regência de classe, um terço da carga horária da jornada de trabalho será assim distribuído: - quatro horas semanais para o planejamento das atividades didático-pedagógicas, sendo que as três horas semanais restantes serão diluídas ao longo do ano nas formações continuadas, participação em reuniões administrativas e pedagógicas.

Os professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com avaliação no processo, possuem habilitação de acordo com o que dispõe a LDB, em seu Capitulo III – Dos Profissionais da Educação.

Cabe destacar que os professores que atuam na direção das escolas de ensino fundamental e das instituições de Educação Infantil são todos graduados em nível superior ou com pós-graduação na área da educação. O Município desenvolve programa permanente de formação continuada para os professores da rede pública municipal, por meio de palestras, encontros e cursos. Entretanto, a sistemática de capacitação e atualização permanente ainda

não é implementada para o pessoal de apoio técnico que atua nos estabelecimentos de ensino, tais como: secretários, operários, merendeiras e atendentes sociais que atuam nas Escolas de Educação Infantil. Por entender que todos os que atuam na educação são educadores, deve-se ter também um programa de formação para os demais servidores que trabalham na área.

Quanto à média de alunos por professor na rede municipal considerando a sua responsabilidade com a Educação Infantil e Ensino fundamental é muito baixa, cerca 7 alunos por profissional do magistério, considerado os docentes e os que exercem outras funções. Considerando somente o conjunto de docentes aproxima-se de 11 alunos por professor, sendo uma estatística baixa, ao ensejo que o Município se comprometa com o Ensino Fundamental e Educação Infantil, possibilitando desafios que fortaleçam o ingresso e a permanência de alunos na rede e a viabilidade da municipalização do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que as escolas na zona rural se caracterizam como de baixa densidade demográfica.

A Meta 17 (nº 15/PNE) prevê a garantia de que, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para atingir a Meta 17, foram estipuladas as estratégias:

> 17.1) Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
> 17.2) apoiar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;
> 17.3) implementar em regime de colaboração programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a educação especial;
> 17.4) participar da reforma curricular dos cursos de licenciatura;
> 17.5) apoiar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; atuação docente, em efetivo exercício;
> 17.6) pleitear, em regime de colaboração, o apoio a oferta de estágio remunerado para os alunos do Curso Normal para a conclusão do Ensino Normal.
> 17.7) apoiar e incentivar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
> 17.8) aderir a implantação, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Vale destacar, também, a Meta 18 (nº 16/PNE), que é: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Para atingir a referida Meta, são estabelecidas as seguintes estratégias:

> 18.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> 18.2) incentivar e apoiar programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

O Plano Nacional da Educação define a Meta 19 (Nº 17/PNE): Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME. As estratégias para o atingimento dessa Meta são:

> 19.1) Participar até o final do 1º ano de vigência deste PME de fórum permanente por iniciativa do Ministério da Educação, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
> 19.2) participar da tarefa do fórum permanente para acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;
> 19.3) aderir a implementação, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar adequando o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério;
> 19.4) pleitear a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional e equiparação ao rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente.

Torna-se relevante ressaltar a Meta 20 (Nº 18/PNE), que prevê assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a adequação de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(das)

profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. As estratégias para o alcance dessa Meta são:

> 20.1) Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência do PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;
> 20.2) implantar, nas redes públicas de educação básica, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;
> 20.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PME, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;
> 20.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação do Município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;
> 20.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PME, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;
> 20.6) pleitear o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para o Município que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;
> 20.7) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação do sistema de ensino, em todas as instâncias para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.
> 20.8) implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.
> 20.9) cumprir com o dispositivo da Lei 11738/2008 que prevê um terço da jornada do professor para atividade extraclasse. As atividades extraclasses serão cumpridas da seguinte forma: 4 horas semanais para os planejamentos das atividades didáticos pedagógica e as 3 horas restante da carga horária será diluída ao longo do ano para reuniões pedagógicas, administrativas e o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço;
> 20.10) pleitear, em regime de colaboração com a União e o Estado, que até o final da década deste plano, 100% dos professores de Educação Infantil e de ensino fundamental possuam formação especifica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas;
> 20.11) assegurar programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria da União e do Estado e das instituições de Ensino Superior de formação de professores; 20.12) considerar os resultados da avaliação externa como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada a serem desenvolvidos para os professores da rede municipal;
> 20.13) desenvolver programas de formação continuada para a qualificação do pessoal técnico e administrativo que atuam na Rede Municipal de Ensino.

O Documento Orientador de Território (2019, p. 15) defende que "o professor é referência na área em que atua. Não se trata de ser dono absoluto de um campo do saber, mas

de dominar os conhecimentos e as metodologias de ensino, responsabilizando-se pela aprendizagem dos estudantes". Conforme esse documento (2019), são esses os pilares da autoridade docente e da competência do educador.

Ainda conforme o referido documento, a competência faz-se imprescindível ao educador no trato com os conteúdos e com as metodologias de ensino, pois como postula Freire (1993, p. 28), "o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo".

A construção da competência demanda a formação permanente[28]. O exercício da docência impõe ao professor o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, enquanto processos permanentes. "Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática" (Freire, 1993, p. 28).

A formação permanente necessita ser permeada pela reflexão e pelo diálogo sobre a prática e sobre o contexto de inserção da escola e suas implicações no cotidiano institucional, para que o educador compreenda a prática social deste contexto e os saberes dela resultantes. A reflexão e o diálogo propiciam a reinvenção das práticas, posto que, para Freire (2000), quem ajuíza o fazer docente é a sua prática, a qual é iluminada teoricamente. A busca constante de aprimoramento teórico-prático configura-se como um dos compromissos dos educadores.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014. Plano Nacional da Educação - PNE.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

[28] A opção pela concepção de formação permanente e não continuada baseia-se na perceptiva freiriana, conforma a qual a formação não pode ser fragmentada. A partir do momento em que o profissional insere-se na educação, passa a construir sua competência profissional, engendrada pela experiência de vida e pelos estudos que realiza. Não há interrupções nesse processo. O professor forma-se no cotidiano de sua imersão na docência.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

IBGE. **Cidades – São Luiz Gonzaga.** São Paulo/SP: IBGE, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIZ GONZAGA. **Lei Municipal No. 5501/2015.** Lei que institui o Plano Municipal de Educação de 2015. São Luiz Gonzaga/RS: SEMEDE, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 2016. Disponível em: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial. Acesso em: 15 jun. 2020.

SEBRAE. **Perfil dos Municípios Gaúchos/2019.** Disponível em: https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/. Acesso em: 20 jun. 2020.

A MEDICINA NO BRASIL OITOCENTISTA: HISTÓRIA DE UMA ÁREA EM FORMAÇÃO

Ângelo Luís Ströher[29]
Jordana Wruck Timm[30]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trata-se de um recorte da dissertação intitulada "'O médico da roça'": os manuais de Medicina e a produção do saber médico no Brasil oitocentista", cujo recorte temporal/espacial é o século XIX no contexto brasileiro. Um cenário que mostra a vinda da família Real Portuguesa para o Brasil. Um século de guerras regionais. Uma época de médicos genuinamente brasileiros. Um período de médicos de família e, também, de médicos higienistas. Um cenário marcado pelo difícil acesso à formação acadêmica, onde a terapêutica era praticada por proprietários de escravos, boticários, religiosos curandeiros. Um cenário atípico sob o ponto de vista da ciência moderna.

O manual de medicina a ser estudado na pesquisa de mestrado, trata em especial, do manual: "O médico e o cirurgião da roça" de Louis François Bonjean (1808-1892), nascido em Chamberry na França, formado em Turin e membro honorário da Academia Imperial do Rio de Janeiro. Contudo, saliento que este manual se articula ao manual de Chernoviz pela sua linguagem, conteúdo e pela forma de circulação durante o século em estudo.

Considero importante salientar, também, as divergências entre o Dr. Chernoviz – autor dos manuais médicos de maior circulação no século XIX no Brasil – e a Academia Imperial do Rio de Janeiro, fundada em 1835. Chernoviz era médico formado na França e veio ao Brasil atrás de fama, prestígio, lucro e porque não, de donzelas. Sua chegada deu-se em 1840 numa expedição francesa, ingressando no mesmo ano na faculdade de medicina do Rio de Janeiro e na Academia Imperial Médica. Entretanto, como citado anteriormente, a busca por fama, prestígio e lucro o fez publicar manuais médicos com saberes acadêmicos, cuja linguagem e vislumbre dirigia-se ao público leigo. O embate com colegas da Academia

[29] Mestre e doutorando em Educação (URI), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Graduado em Medicina (UPF), Professor do curso de Medicina (URI). angelo.md@bol.com.br
[30] Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação (UCS). Psicopedagoga e Pedagoga. Realizou estágio Pós-Doutoral em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI /Campus de Frederico Westphalen -PPGEdu/URI.

Imperial do Rio de Janeiro acontece no momento em que a medicina no Brasil começa a se tornar especializada e erudita, sendo então controversa a difusão de saberes médicos não formais, produzidos por um profissional dessa área. Finalizando este manual, em 1848, o próprio Dr. Chernoviz escreve uma carta de demissão para a Academia Imperial do Rio de Janeiro, a qual foi prontamente aceita (Figueiredo, 2005).

Chernoviz é considerado o autor das "Bíblias" dos manuais médicos no século XIX. Não existiam boticas de reconhecimento que não possuíssem Chernoviz – ou médicos itinerantes que não levassem sempre um Chernoviz nas suas capangas–, servindo estes, tanto para consultas rápidas, como para elucidações de casos mais difíceis (Figueiredo, 2005).

Estes manuais de medicina analisados na dissertação citada não são aqueles destinados a formação dos médicos, pois busquei investigar os manuais que objetivavam criar um diálogo entre o saber sistematizado e o público leigo. Para poder entender estes manuais, é necessário se situar no contexto espaço-temporal, aqui compreendido, na arte da medicina (arte da cura) no Brasil no século XIX.

Até a primeira metade do século XIX era o próprio indivíduo que cuidava da sua saúde e de seu corpo. Tanto isso é verdade que a ausência de profissionais médicos no século XVIII e primeira metade do século XIX não era notada pela população em geral. A população estava habituada a viver sem médicos, buscando ajuda com curandeiros, benzedeiros e feiticeiros.

O hábito de recorrer ao médico nos momentos de doença é mais recente (segunda metade do século XIX), quando a medicina assume um papel formal com olhar de saber erudito, detalhado e, também, um olhar sofisticado e especializado que se constrói independentemente do saber popular, configurando-se o saber especializado, muitas vezes, contraditório ao saber popular.

Todos estes manuais de medicina desempenhavam o papel de propagação do conhecimento médico, fazendo uma ligação entre o saber acadêmico e o conhecimento popular. Estes manuais tinham como objetivo alcançar aquela população que não teria acesso ao escasso número de médicos da corporação, seja pelos fins financeiros ou geográficos, servindo estes manuais como mediadores culturais da cura (Figueiredo, 2005).

Metodologicamente, o presente texto objetivou investigar o que já se tem publicado na literatura sobre os saberes médicos no século XIX, por meio da realização do estado do conhecimento sobre o tema. Para tal levantamento de dados, foram considerados, teses e dissertações localizadas na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e

Tecnologia (IBICT), o qual possui a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[31] e artigos disponibilizados no banco digital de produção científica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)[32].

OS SABERES MÉDICOS NO SÉCULO XIX: O QUE APONTA A LITERATURA?

Entendendo o contexto dos manuais de medicina, para a seleção e análise da bibliografia do tema "o saber médico no século XIX no Brasil, difundido especialmente pelo manual "O médico e o cirurgião da roça" utilizei as plataformas do IBICT (por meio da BDTD) e SciELO. Com tal fim, selecionei no BDTD trabalhos a nível de *stricto sensu*, por meio da busca avançada, defendidas entre os anos de 2007 e 2018. Esta seleção foi realizada no mês de março de 2018, vindo a justificar possíveis atualizações a partir da presente data. A utilização desta plataforma de pesquisa é legitimada, tendo em vista que há a inclusão de 93 instituições brasileiras e um número elevado de dissertações e teses a compondo, além da sua praticidade de filtragem de dados.

Para dar maior veracidade aos dados coletados na plataforma IBICT, busquei no banco digital SciELO, artigos científicos, nacionais e internacionais relacionados ao tema em questão, uma vez que estes ampliam o conhecimento sobre produção e apropriação dos manuais médicos no século XIX, especialmente o manual o médico e o cirurgião da roça. Essa plataforma foi adotada devida a sua extensão de dados e sua capacidade de indexação. Ademais, alguns números dessa biblioteca se fazem expressivos como no caso dos 1.285 periódicos ativos e dos 745.182 artigos científicos. Não houve restrição temporal para suas buscas devido o baixo número de trabalhos encontrados referentes ao tema. Também, a busca feita nesta plataforma, aconteceu no mês de outubro de 2018 apresentando-se tardiamente em comparação com as buscas feitas na plataforma IBICT. Essa busca tardia se deve ao fato da pequena quantidade de trabalhos conclusivos apresentados sobre o tema.

Para as buscas utilizei alguns descritores[33], que dão conta de delimitar, aprofundar e justificar o tema aqui dissertado, sendo ao todo, buscados nas duas plataformas, cinco descritores. O primeiro descritor objetivou encontrar trabalhos com o tema "Saberes médicos no século XIX", delimitando a busca para que estas palavras estivessem presentes nos resumos em português, quando buscados na plataforma BDTD, e sem restrições para a

[31] *Site* do BDTD, onde fiz o levantamento dos dados: http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced.
[32] http://www.scielo.org/php/index.php
[33] Palavras-chave do tema.

plataforma SciELO. O segundo descritor compreendeu o “Desenvolvimento médico”, não especificando nenhum campo. E, “Século XIX”, fechando-se para os resumos em português, descrevendo de forma mais minuciosa o tema para a busca na plataforma BDTD, sendo “Desenvolvimento médico no século XIX” entendido como sinônimo dos termos do tema “produção e apropriação dos saberes médicos no século XIX”.

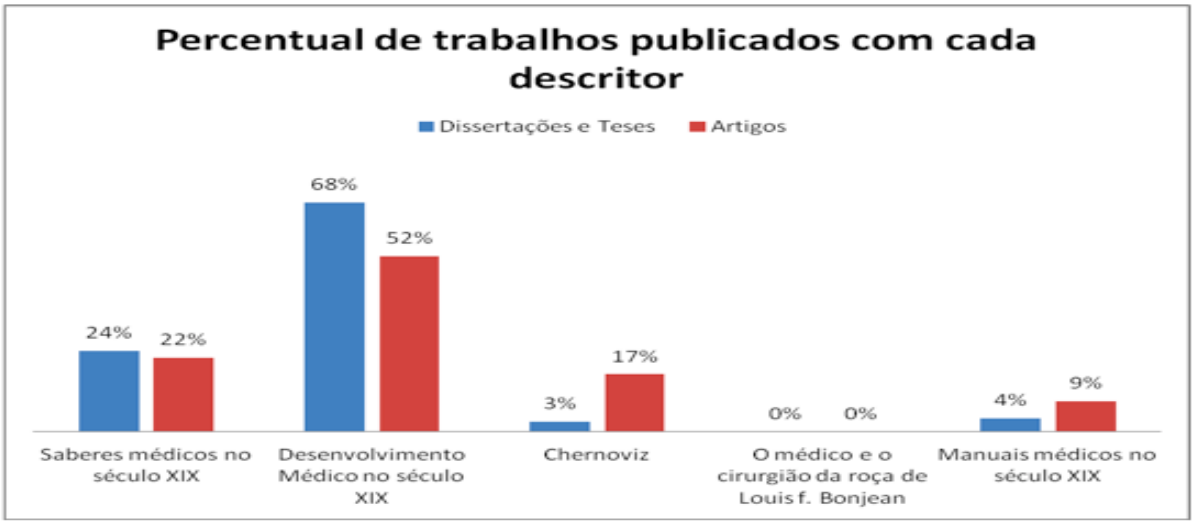
Na plataforma SciELO, fiz a busca por palavras, sem restrições de campo. O terceiro, quarto e quinto descritor tiveram como finalidade encontrar e analisar dissertações, teses e artigos científicos publicados em periódicos e que tivessem como foco os dicionários/manuais médicos do século XIX. Dessa forma, observei os resultados do descritor “O Médico e o cirurgião da roça”, sem restrições de campo nas duas plataformas, o descritor “Chernoviz” também sem restrições de campo em ambas as plataformas e os “Manuais médicos no século XIX” restringindo os termos para os resumos em português na biblioteca do IBICT e sem restrições na plataforma SciELO. Enfatizo que o manual de Chernoviz serve como manual auxiliar para o desenvolvimento da dissertação, pelo fato dele propagar-se de forma nacional e, também, por se paralelizar ao manual “O Médico e cirurgião da roça” proporcionando assim, maior entendimento sobre como acontecia à circulação do saber médico não formal no século em questão e como se desenvolvia a comunicação deste aos leigos.

Findada as buscas, seleções e pré-análise, criei gráficos para a organização e verificação desses dados. Os dados levantados são essenciais para justificar a relevância da pesquisa aqui apresentada, tanto no sentido de mostrar que a temática é de interesse da comunidade acadêmica, quanto para demonstrar que não existem pesquisas realizadas com o mesmo enfoque que aqui desenvolvi.

A partir de uma análise quantitativa, verifiquei a necessidade de criação de gráficos para melhor compreender os trabalhos defendidos no período e inseridos nas plataformas de pesquisa. Com o descritor “Saberes médicos” computei 38 trabalhos de mestrado e doutorado e cinco artigos científicos; com o descritor “Desenvolvimento médico”, cujo objetivo era averiguar a circulação do conhecimento médico no século XIX, configurei a busca a 108 trabalhos de conclusão e 12 artigos científicos publicados em periódicos. No que se refere aos manuais, verifiquei que há apenas cinco trabalhos defendidos no *stricto sensu* com o manual de “Chernoviz” e quatro artigos científicos publicados em periódicos; nenhum trabalho com o manual “O médico e cirurgião da roça” de Louis F. Bonjean, tanto publicados na plataforma do IBICT, quanto na plataforma SciELO; e sete teses/dissertações e dois artigos para o

descritor “Manuais médicos no século XIX”. No Gráfico 1, é possível observar o percentual de trabalhos publicados com cada descritor divididos por modalidade.

GRÁFICO 1 – Percentual de trabalhos publicados com cada descritor



Fonte: Autor, 2018.

Estes trabalhos tinham como referência a medicina não hospitalar, não erudita e sim uma medicina não-formal. Além disso, alguns trabalhos mostravam referência à área de psiquiatria e farmacologia, variando entre os séculos XVIII, XIX e XX. Observei, também, que houve maior número de artigos publicados com o manual Médico de Chernoviz e que não há trabalhos publicados com o manual “O médico e o cirurgião da roça”.

Para melhor analisar as dissertações, teses e artigos encontrados, busquei tabular estes trabalhos de forma temporal, visando encontrar predominância de pesquisas ao longo dos anos. Desta forma, no Gráfico 2, apresento a periodicidade das publicações.

GRÁFICO 2 – Dissertações, teses e artigos publicados por ano

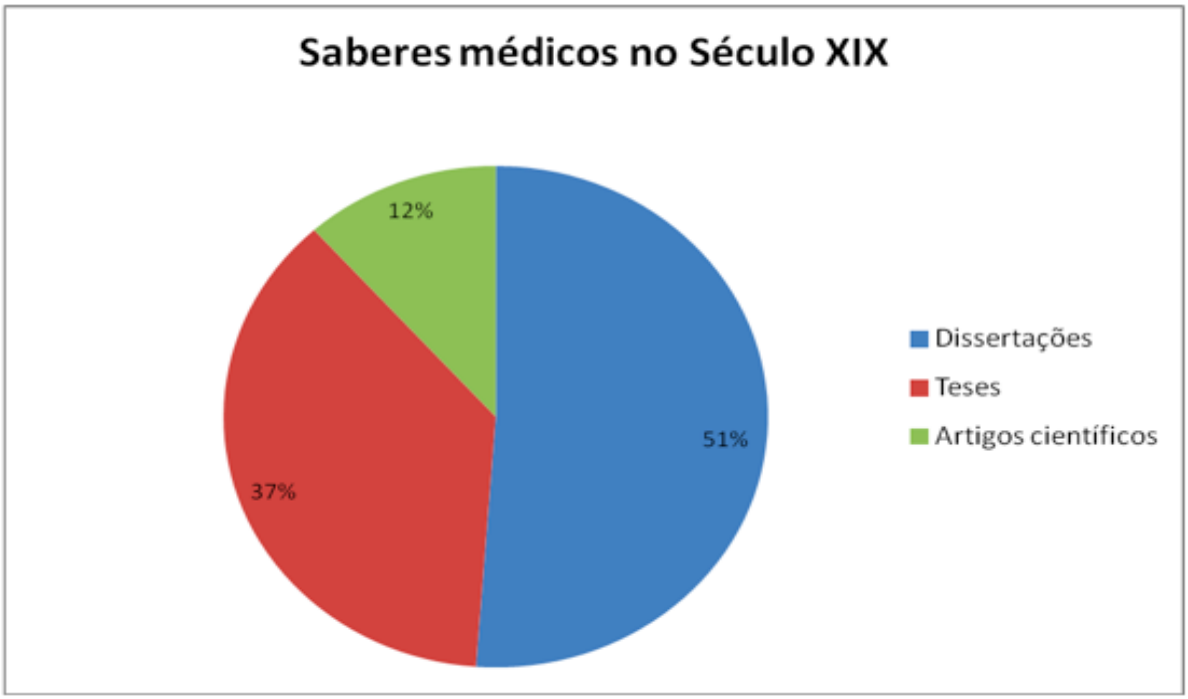


Fonte: Autor, 2018.

No Gráfico 2 é possível notar uma hegemonia de trabalhos entre os anos de 2012 e de 2015 envolvendo os saberes médicos não formais no século XIX e sua circulação no Brasil. Uma hipótese para a predominância nesses períodos, deve-se aos entendimentos alargados que a história é importante para a fundamentação da ciência atual.

Para alargar o entendimento sobre o tema, configurei gráficos apontando o número de dissertações e teses para cada um dos descritores compelidos pela análise detalhada dos mesmos, com relação aos seus temas de desenvolvimento. Assim, no Gráfico 3, podemos verificar as dissertações, teses e artigos com o descritor “Saberes médicos no século XIX”.

GRÁFICO 3 – Saberes médicos no século XIX

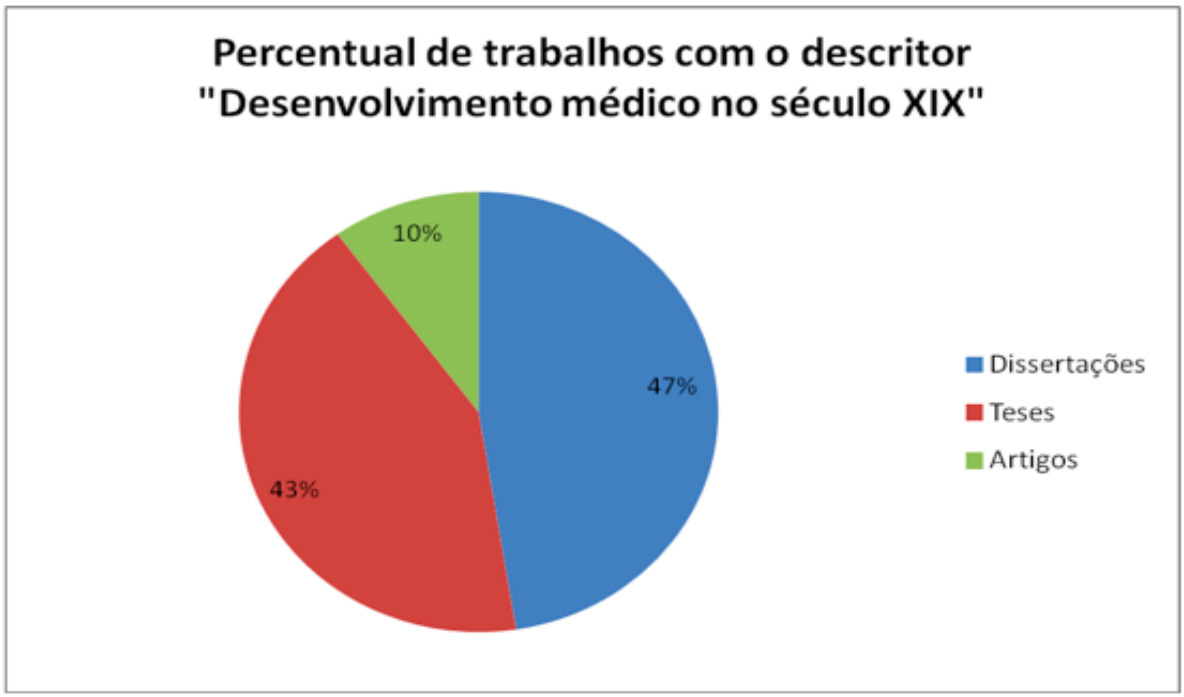


Fonte: Autor, 2018.

Constatei uma predominância de dissertações, sobre teses e artigos. Os trabalhos deste descritor tinham diferentes focos, os quais variavam dos costumes médicos, farmacêuticos e psicológicos do século, ao desenvolvimento de atuações médicas e de anomalias atuais. Com a observação desses trabalhos, verifiquei a convergência de seis monografias com o tema a ser pesquisado e dois artigos científicos publicados em periódicos, sendo que estes tratavam em específico dos saberes médicos brasileiros no século em questão.

O descritor “Desenvolvimento médico no século XIX” buscava encontrar dissertações, teses e artigos que dispunham de informações sobre como se dava e como se desenvolviam os saberes médicos no século XIX. Assim, o Gráfico 4, apresenta o percentual de dissertações, teses e artigos com este descritor.

GRÁFICO 4 – Percentual de trabalhos com o descritor “Desenvolvimento médico no século XIX”



Fonte: Autor, 2018.

Neste gráfico é possível observar um percentual maior de dissertações sobre teses e artigos. Analisando os temas discorridos com esse descritor, percebi um rol de trabalhos que faziam relação com a área médica, outrora, configurados nas buscas do descritor “Saberes médicos no século XIX”. Ademais, com esta busca, encontrei trabalhos que se postulavam a compreender a circulação/desenvolvimento dos saberes médicos, farmacêuticos e psicológicos, as políticas do século e a necessária higiene para a boa saúde. Dentro desta perspectiva, posso relacionar ao tema a ser dissertado, seis trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* e três artigos científicos publicados em revistas, sendo que alguns destes já estavam expressos no descritor “Saberes médicos no século XIX”.

Com o descritor “O Médico e cirurgião da roça”, não encontrei nenhum trabalho cadastrado nas plataformas, levando a crer que a futura incursão apresenta aspectos inovadores e inéditos. Como destaquei anteriormente, verifiquei uma relação com o manual “O médico e cirurgião da roça” de Louis F. Bonjean –objeto desta pesquisa– com o manual escrito e difundido por “Chernoviz”, uma vez que este último possui linguagem acessível aos leigos, bem como por propagar-se nacionalmente no mesmo século do manual objeto deste estudo. À vista disso, busquei e analisei os trabalhos com esse manual na plataforma da

BDTD e na plataforma SciELO, a fim de dar maior suporte a futura pesquisa, cujos resultado podem ser verificados no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Percentual de trabalhos defendidos com o descritor “Chernoviz”

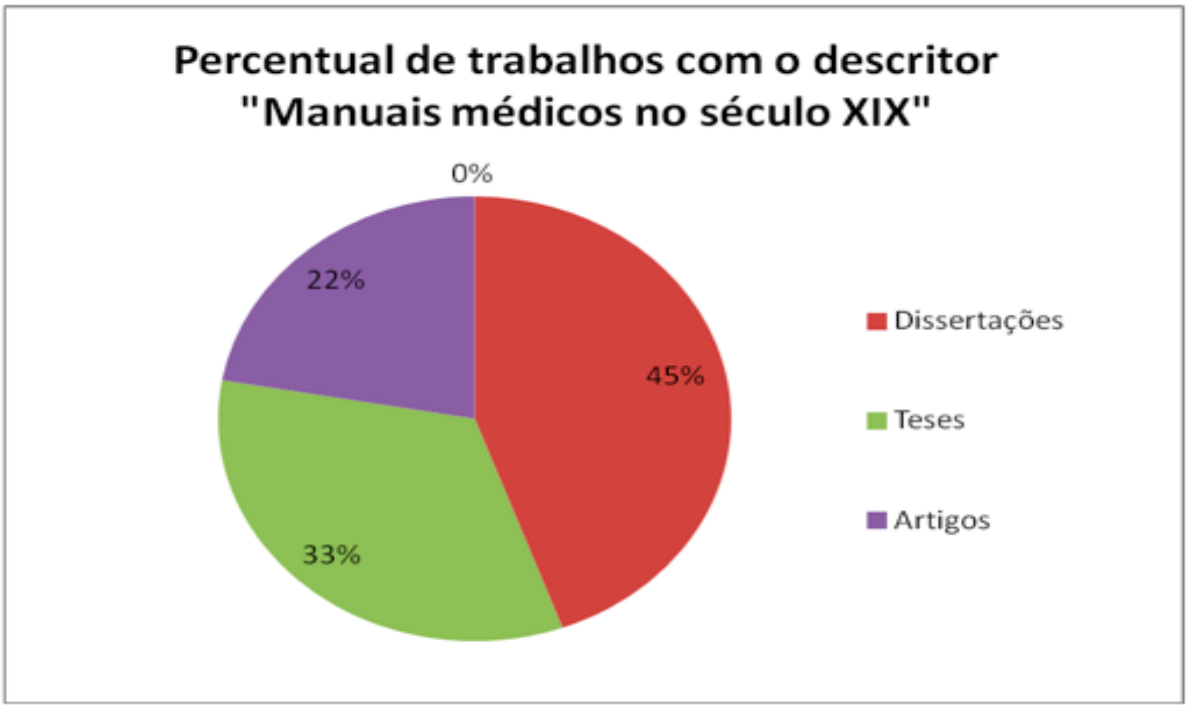


Fonte: Autor, 2018.

Posso verificar neste gráfico uma prevalência de teses e artigos científicos. Fato que me leva a compreender a importância desse manual para o século e a necessidade de apropriação desse conhecimento para os estudos atuais, uma vez que as pesquisas de doutorado requerem maior rigor científico e acadêmico e/ou maior tempo para análise, se comparadas às investigações realizadas no mestrado.

Para sistematizar os manuais, busquei nas plataformas digitais o termo: “Manuais médicos no século XIX”. Com essa busca, observei que estes tratavam sobre aos diferentes saberes médicos como: partos, formas de exercer a medicina no século XIX, as anomalias do século, a enfermagem exercida, os manuais de ciência doméstica –como eram tratadas as doenças pelas mulheres– e a medicina no século XIX no México. Além desses, também pude verificar trabalhos não condizentes com o tema a ser pesquisado, como por exemplo, o que tinha como tema a moda. O percentual de trabalhos encontrados em cada modalidade de publicação pode ser observado no Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – Percentual de trabalhos com o descritor “Manuais médicos no século XIX”



Fonte: Autor, 2018.

Com a observação do gráfico, notamos um maior número de dissertação do que teses e artigos publicados com esses manuais. Também, ao detalhar seus temas, verifiquei que apenas um dos artigos publicados converge com o tema ora dissertado, sendo os demais específicos a uma área do conhecimento médico ou não relevante ao tema aqui proposto.

Na ótica das análises quantitativas dos descritores, realçaram-se alguns trabalhos. Destes, selecionei uma dissertação, uma tese e um artigo científico para analisar com maior perícia, visando compreender seus estudos, encontrar convergências e divergências com a futura dissertação, assim como servir de base para justificá-la e desenvolvê-la. Como análise mais aprofundada, observei dentro dos trabalhos selecionados os seus objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados.

A dissertação “Hegemonia e contra-hegemonia nas artes de curar oitocentistas brasileiras” focalizou, no início do século XIX, os curadores populares que trabalhavam no Rio de Janeiro e que sofreram uma desqualificação nos seus saberes de cura, devido ao desenvolvimento da medicina erudita, a qual estava em processo de formação na época. Sendo assim, o objetivo desta era de compreender melhor os curadores e, por conseguinte, seus saberes de cura. Como metodologia da dissertação selecionada para análise mais pericial, esta se apropriava de referenciais teóricos bibliográficos e documentais. Assim, o trabalho demonstrou como os médicos da Academia Imperial de Medicina se apropriaram e tentaram

cientificar o saber não formal dos curadores em saber acadêmico. Como resultado da pesquisa, verifiquei a resistência da população em geral, para receber os cuidados desta nova medicina erudita em substituição dos curadores, sendo este último, ainda, mediadores das curas populares (Almeida, 2010).

A tese analisada foi intitulada como "Os remédios, os livros e os tempos: Consumo de remédios e experiência do tempo entre o Lunário Perpétuo e o Diccionario do Dr. Chernoviz". Ela tinha como problema compreender como se dava o consumo de remédios em relação as e experiência do tempo entre o Lunário Perpétuo e o Diccionario do Dr. Chernoviz. Além disso, situava-se no estado do Ceará e buscava compreender como as práticas de saúde ocorriam ao longo dos séculos XIX e XX. A consulta de livros de medicina autoinstrutivos dos séculos foi utilizada como estratégia metodológica e comportava como referencial teórico os livros Lunário Perpétuo, de Jerônimo Cortez, e o Diccionario de Medicina Popular, do Dr. Chernoviz, os quais mostravam elementos para a compreensão das lógicas de consumo e o aprofundamento semântico do conceito de remédio. As experiências temporais delinearam que por essas práticas de remediar desenvolveu-se a medicina humoral; as relações entre saúde e salvação, pelos entrelaçamentos entre corpo e alma; o paradigma clínico que orienta terapêuticas num corpo individualizado transformando assim, o passado como potente para o trabalho e a construção do futuro (Medeiros, 2015).

O artigo selecionado para a análise foi escolhido devido a sua maior convergência com o tema, servindo este como referência base para a dissertação. Este artigo, intitulado "Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular", foi publicado na revista Educar, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no ano de 2005 e sendo a autora a professora Doutora em Sociologia, Betânia Gonçalves Figueiredo. O artigo analisava o papel que os manuais de medicina desempenhavam na difusão do saber médico para a população leiga no Brasil ao longo do século XIX. Com isso, o artigo buscava avaliar como esses manuais divulgavam os conhecimentos médicos que eram sistematizados dentro das academias. Dessa forma, a metodologia desse artigo expressava-se como sendo de metodologia documental e bibliográfica, uma vez que seus temas eram abordados de forma histórica (Figueiredo, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesta revisão bibliográfica, constatei que a repercussão destes manuais de medicina, em especial "O Médico e o Cirurgião da Roça", mostram quem eram os sujeitos leitores dessas obras, como eles as liam e as compreendiam e como analisavam o conteúdo e popularizavam os mesmos dentro do território brasileiro. Ao observar a literatura nestas plataformas, verifiquei que estes manuais não foram somente adquiridos e apropriados por indivíduos responsáveis pela arte de curar, mas que também foram utilizados por pessoas sem envolvimento com a medicina, as quais tinham como objetivo saber como cuidar do próprio corpo, da saúde de seus familiares e pessoas próximas. É também possível compreender que estes manuais de medicina foram muito importantes não somente pela distância cultural entre os médicos de academias e o público leigo, mas também pela distância geográfica de certos lares e o saber médico erudito consolidado nas grandes capitais da época.

Sendo assim, confirmo a apropriação destes manuais quando da obrigatoriedade legislativa de boticas possuírem, por exemplo, um manual de Chernoviz, como se sucedeu em Minas Gerais no século XIX. Outro exemplo, também de Minas Gerais, de apropriação intensa destes manuais, onde curandeiros como Mané Martins, utilizavam os manuais de Chernoviz como dicionário de consulta (Figueiredo, 2005). Sendo assim, entendo que os manuais que circularam no Brasil no século XVIII e, principalmente no século XIX, foram, sem dúvida, os mediadores culturais do saber e da cura.

Em uma análise de comparação dos três textos analisados/apresentados com a dissertação ora redigida, observei que não há uma convergência absoluta entre os trabalhos, uma vez que a presente dissertação engloba os manuais de medicina e sua produção e apropriação no Brasil no século XIX e não somente os saberes de cura dos leigos (curadores). Bem como utiliza como objeto de pesquisa o manual "O médico e cirurgião da roça" de Louis F. Bonjean.

A maior aproximação se deu à tese analisada devido à semelhança do objeto de pesquisa e do artigo publicado devido sua ampliação de horizontes de como era desenvolvido o saber médico na época. Entretanto, a presente dissertação se diferencia temporalmente[34], como também pela escolha do objeto de pesquisa analisado. Com relação à metodologia, em ambos os trabalhos temos a mesma, tendo em vista da impossibilidade de realização de

[34] A tese analisada focaliza o século XIX e XX e a presente dissertação observa somente o século XIX. No entanto ela não se diferencia temporalmente do artigo científico.

pesquisa de campo, sendo todas as pesquisas inclusive a presente dissertação qualitativas, teóricas e documentais.

Concluo, dessa forma, que não há, dentro das plataformas de pesquisa analisadas, dissertações, teses e artigos convergindo diretamente com o tema por mim pesquisado, o que contribui para qualificar este trabalho como inédito e inovador, posto que não encontrei trabalho acadêmico nas bibliotecas com o objeto de pesquisa "O manual e o cirurgião da roça". Esse caráter de ineditismo e inovação também pode ser atribuído pela não existência de trabalhos com rigor acadêmico de dissertação e tese, que tivessem como preposição as observações dos saberes médicos e do desenvolvimento dos manuais nos diferentes estados brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. H. **Hegemonia e contra e contra-hegemonia nas artes de curar oitocentistas brasileiras.** 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Área de concentração História das Ciências, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/6088/2/20.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **IBICT**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BONJEAN, L. F. **O Médico e o Cirurgião da Roça:** Novo Tratado Completo de Medicina e Cirurgia Doméstica. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1847.

FIGUEIREDO, B. G. Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular. **Educação em revista** [online]. n. 25, 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.366>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MEDEIROS, A. S. **Os remédios, os livros e os tempos:** Consumo de remédios e experiência do tempo entre o Lunário Perpétuo e o Diccionario do Dr. Chernoviz. 2015. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Centro das Humanidades, UFC, Ceará, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14509/1/2015_tese_asmedeiros.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ScientificElectronic Library Online. **SciELO.** Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php> Acesso em: 29 out. 2018.

O JOGO E A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

Alessandra Zanini da Silva Rodrigues[35]
Claudionei Vicente Cassol[36]

INTRODUÇÃO

O texto em apresentação analisa o jogo na Educação Física escolar a partir da cultura corporal do movimento sob o viés da dialética entre cooperação e competição. Expõe as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as de Educação Física em seu trabalho pedagógico e debate sobre a natureza do jogo no componente curricular da Educação Física considerando a dialética entre competição e cooperação como acontecimento da vida. A pesquisa desenvolve-se em três movimentos: o primeiro trabalha a trajetória histórica da Educação Física no contexto escolar, o segundo a cultura corporal do movimento como forma de expressão e linguagem e, o terceiro, o jogo como possibilidade de aprendizado e vivências humanas, pensando o ensino, a aprendizagem e a formação para cidadania. Realiza-se um inventário nas proposições curriculares da Educação Física com a finalidade de compreender as diferentes formas de expressão do jogo em escolas públicas.

O trabalho se desenvolve a partir do levantamento bibliográfico da legislação vigente e do debate veiculado em artigos científicos de periódicos com estrato elevado. A tradição da Educação Física remete à ancestralidade humana praticante de atividades físicas durante tarefas cotidianas como a caça, a pesca, a fuga de predadores, a conquista de novos territórios, entre outras atividades necessárias para a sobrevivência. Como disciplina, a Educação Física tem sua origem vinculada a atividades militares e médicas, devido a necessidade de formar homens fortes e saudáveis para defender territórios e para as finalidades reprodutivas.

A Educação Física sofre muitas transformações, mas assume espaço como disciplina intelectual e passa a ser reconhecida e introduzida como obrigatória no currículo da educação básica. Compreende-se que os discentes são agentes condutores e prosseguidores das

[35] Mestra em Educação, graduada em Educação Física. Professora na Escola Estadual Maria de Lima Cadidé (Sistema Prisional Feminino, Sistema Socioeducativo), em Rondonópolis-MT. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2064-4765. E-mail: zazaedufisica@hotmail.com.
[36] Pós-Doutorando em Educção (Unochapecó). Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Pós-Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7837-887X. E-mail: cassol@uri.edu.br.

transformações, e é nesta perspectiva que educadores/as incorporam o compromisso de propagar, difundir e realizar uma educação de horizonte ético, que desperte, motive e realize a inclusão social e cultural. A forma com que a cultura corporal é trabalhada nas escolas, influencia diretamente no aprendizado e no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. O jogo é um dos principais conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, razão dessa discussão acerca de suas práticas educativas.

Ao analisar os *prós* e *contras* dos jogos cooperativos e competitivos observa-se a necessidade de um equilíbrio entre as duas modalidades, uma vez que a essência dos jogos cooperativos contribui para uma formação mais humana, pois, prepara os/as estudantes para relações e interações sociais, para o trabalho em equipe, os ensina valores da cooperação, proporciona aumento da autoestima, auxilia na resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, os jogos competitivos contribuem na aptidão, força e disciplina, assim como, na compreensão de que a realidade da vida, do mundo cotidiano e dos tensionamentos biológicos e culturais, se processam também nestes movimentos. Dessa forma, a competição e a cooperação são perspectivas para o jogo no âmbito do currículo escolar e, desse modo, investigar estas perspectivas pode contribuir para o/a profissional de Educação Física pensar seu trabalho pedagógico.

CORPO EM MOVIMENTO: EXPRESSÃO DE CULTURA

A Educação Física é uma das disciplinas que, hoje, compõem o currículo escolar com o foco de desenvolver a competência física, a confiança dos/as alunos/as e sua capacidade de usá-las para executar uma série de atividades. O desempenho de habilidades físicas é um traço central e característico da disciplina e, como todas as outras áreas do currículo, está fundamentalmente preocupada com conhecimento, habilidades e compreensão. O/A professor/a de Educação Física trabalha com as manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento do ser humano, que em seu contexto histórico foram definidas como jogo, esporte, luta e ginástica (DAOLIO, 2004). O corpo é objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento o que permite à ciência fornecer conhecimentos técnicos, científicos e racionais e elementos para um controle mais eficiente sobre o corpo. Conhecer essas técnicas corporais é a base para desenvolver uma Educação Física escolar que opere sensível à cultura do movimento (BRACHT, 1999).

Nessa perspectiva, Kunz (2004) apresenta quatro concepções básica da Educação Física que são adotadas nas escolas com diferentes hermenêuticas acerca do ser humano, do corpo e do movimento, da sociedade, do mundo, da cultura, da cultura do movimento, da educação e da saúde.

A primeira é a concepção do *biológico-funcional* a qual prioriza, essencialmente, nas aulas de Educação Física o exercício físico e o esporte com a função de promover o condicionamento físico dos/as alunos/as visando a saúde. O esporte é adotado com intuito de melhorar o sistema cardiopulmonar e não como atividade de lazer ou competição. Nesse caso o/a profissional trabalha de forma sistemática, metódica e pondera as diferenças de idade e sexo para atingir seus objetivos.

A segunda concepção é denominada *formativo-recreativa*. Nessa escola, a função é contribuir para formação da personalidade e das habilidades motoras dos/as alunos/as, possibilitando melhor adaptação às exigências sociais e organização em relação ao tempo livre. Os/As profissionais trabalham atividades coletivas de movimento e jogos, evitando a competição e priorizando o prazer e a espontaneidade discente.

A terceira concepção é denominada *técnico-esportiva*. Ela trabalha o esporte visando a descoberta e fomentando o talento esportivo através da introdução e da adaptação coletiva à cultura esportiva. O interesse dos/as profissionais, nessa concepção, é o esporte nos padrões de alto rendimento.

A quarta concepção, denominada *crítico-emancipatória*, tem como objetivo o desenvolvimento humano através da autonomia, competência social e competência objetiva. Nessa compreensão, a prática da instrumentalização específica da disciplina valoriza a condição física, o esporte, as atividades de lazer, a aprendizagem motora, a dança e outros movimentos.

Observa-se que em cada uma dessas concepções o conteúdo principal é a cultura do movimento que adquire forma de linguagem não verbal. Na linha de análise em curso, "O resgate dessa linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental-objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para a Educação Física e assim auxiliar na difícil tarefa de legitimá-la enquanto prática pedagógica que contribui na formação de uma cidadania (KUNZ, 2004, p. 108).

As primeiras inovações interdisciplinares envolvendo a Educação Física, aconteceram a partir da década de 1970. Os primeiros estudos sobre cultura corporal no campo da filosofia, antropologia, etnologia, sociologia, psicologia, linguística e teologia influenciaram o campo

da Educação Física. As brincadeiras, os jogos e as diversas modalidades esportivas foram consideradas desafios educacionais para a cultura corporal dominada pelo esporte. (EICHBERG, 2009).

Conhecer a cultura corporal como sistematizadora da linguagem do corpo e mostrar que os gestos, a expressão do corpo e os jogos são eixos da cultura corporal presentes na Educação Física escolar. Pensadores da área da Educação Física expõem questões teórico-metodológicas sobre a disciplina tratada de forma pedagógica e discutem temas da cultura corporal como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte entre outras expressões. Os pensadores ressaltam que a cultura corporal é considerada expressão corporal e linguagem social historicamente construída e sugerem que os temas da cultura corporal devem ser abordados a partir do contexto real da escola, da cidade ou da região (SOARES *et al.*, 1992).

CORPO E CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO: A EXPRESSÃO CORPORAL COMO LINGUAGEM

A atenção para a cultura corporal iniciou na década de 1970 quando sociólogos, historiadores, filósofos, antropólogos, estudiosos do esporte e da medicina começaram a expressar interesse pelo corpo (KAMPER & WULF, 1982). A cultura corporal manifestou-se, inicialmente, em exercícios geométricos como balé e jogos de bola na corte. Com o desenvolvimento da sociedade industrial esse cenário muda: os exercícios geométricos foram marginalizados, evidenciando a valsa dinâmica e o esporte. Contudo, constata-se que preocupações com a cultura corporal surgiram na literatura de Educação Física na década de 1970, especialmente, com o incremento do número de publicações a partir do início da década de 1990 e prolongam-se aos dias atuais.

Neira (2018) relata alguns elementos constitutivos da cultura corporal e menciona a importância de compreender a gestualidade como uma das formas das quais os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas. Para Gramorelli (2016), o conceito de cultura corporal está pautado na produção humana corpórea que se transformou em um patrimônio cultural. “O termo cultura corporal, então, é o que representa o conhecimento da área de Educação Física que deve ser tematizado na escola, traduzido em jogo, esporte, ginástica, dança ou outras [atividades] que constituirão seu conteúdo” (GRAMORELLI, 2016, p.4).

Segundo Almeida (2018, p. 524-525), o conhecimento da cultura corporal envolve pelo menos duas dimensões de conhecimentos: os explicativos sobre as práticas corporais e os pedagógicos.

> Os conhecimentos explicativos sobre as práticas corporais são aqueles que elucidam tal prática sócio-cultural, sob os mais diversos enfoques biológicos e sociais com base em diversas disciplinas científicas, como a sociologia, a fisiologia, a antropologia, entre outras. Já os conhecimentos pedagógicos das práticas corporais são aqueles que direcionam a compreensão de como o sujeito aprende a cultura corporal, este corpo de conhecimentos está relacionado às metodologias de ensino da Educação Física e à psicologia do desenvolvimento humano.

Observa-se que, na maior parte das aulas práticas de Educação Física, o conteúdo trabalhado com os/as alunos/as são jogos de competição, ou seja, não contemplam a amplitude da área da cultura corporal. Ehrenberg (2014) estudou a linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores/as da educação infantil e, dentre as suas conclusões, constatou que os/as professores/as não compreendem a Educação Física como uma área que possui a expressão corporal como linguagem. Para Ehrenberg (2014), o entendimento equivocado, pautado pelo forte histórico militar e esportivo da Educação Física, aparece como grande justificativa para o referido procedimento e as compreensões culturalmente instaladas.

A formação dos/as profissionais da Educação Física sempre teve limites. Os/As profissionais formados até os anos 1980 desenvolveram formação predominante na área biológica e não tiveram acesso a discussões socioculturais, como pondera Daolio (2004). Nas décadas finais do século XX, a Educação Física não tinha o caráter cultural. O esporte era de alto rendimento ou passa tempo, não lidava com os fenômenos políticos e culturais. Apesar das conquistas, ainda encontramos essas mesmas dificuldades em nossos dias.

Com as crescentes críticas dirigidas ao esporte de alto rendimento, surgiram especialistas preocupados em estudar uma Educação Física mais humanitária. Nessa concepção, Dieckert (1985) *apud* Souza Júnior *et al.* (2011), busca o esporte para todos/as, amparado em uma nova antropologia discutida e criada que coloque como centro da questão, a cultura corporal própria do povo brasileiro.

> Essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país - capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras - elementos da "cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro" (DIECKERT, 1985 *apud* SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p.395).

Kunz (2004) complementa em relação às experiências dos/das alunos/as e às condições do meio de vivências e experiências que,

> Para ensinar os esportes aos alunos deve-se observar, pelo menos: as experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino da escola (KUNZ, 2004, p. 18).

Oliveira (2004) escreve que as distintas expressões de cultura devem ser tratadas na escola como conteúdo importante, metodologicamente distribuído no tempo e adaptado às condições espaciais e materiais concretas de cada comunidade. Sob esta orientação, Maldonado e Bocchini (2014) trabalharam com modalidades esportivas como futebol, voleibol, handebol, basquete, beisebol, atletismo e tênis em escola pública e obtiveram resultados satisfatórios. As aulas foram ministradas de forma conceitual com pesquisas e debates e, posteriormente, na prática, modificando algumas regras para promover a interação e o trabalho em equipe, mas sem perder a essência da modalidade esportiva.

Essas atividades corporais desenvolvidas e estudadas por Maldonado e Bocchini, são conteúdo da cultura corporal e os seus estudos visam apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.*, 1992).

> O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES *et al.*, 1992, p. 41).

Os/As alunos/as atribuem sentido às atividades propostas pelo/a professor/a, cominam sentido social, enxergam como prazer, autoestima o ato de driblar, correr, passar e fintar. Porém, uma parte dos/as professores/as espera que essas atividades sejam executadas com perfeição e a equipe ganhadora será a mais hábil, mais forte e com mais técnica (SOARES *et al.*, 1992). Dessa forma, se torna interessante que a escola proponha um programa para a Educação Física que leve em consideração problemas sócio-políticos atuais e da região, para possibilitar ao/à aluno/a da escola pública entender a realidade social, interpretar e explicar de acordo com seus interesses. É relevante viabilizar a leitura da realidade e as mudanças sociais dentro do projeto político pedagógico para que contemple os problemas sócio-políticos da

comunidade escolar e, ao mesmo tempo, aborde os conteúdos condizentes com a disciplina de Educação Física a exemplo da expressão corporal como linguagem.

CULTURA CORPORAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA ATUAL BNCC: POSSIBILIDADES DE PENSAR A CONDIÇÃO HUMANA

Entre os avanços mais notórios na área de Educação Física está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN em sua primeira versão publicada no governo de João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, através da Lei 4.024/1961, após mais de 13 anos da apresentação do primeiro projeto no parlamento brasileiro. Esta lei implementou como obrigatória, para os ensinos primário e secundário, a prática de Educação Física. Em 1971 a Lei nº 5.692 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 7º, torna obrigatória a inclusão no currículo escolar, de diversas disciplinas inclusive a Educação Física, com o seguinte texto: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado, quanto à primeira, o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969" (BRASIL, 1971, s/p). A Lei nº 5.692 vigorou até a última versão publicada em 1996 (BRASIL, 1961; 1996; 2003).

Em 28 de novembro de 1968 houve um grande avanço no campo da Educação Física com a Reforma Universitária implementada pela Lei nº 5.540 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior em articulação com a escola média. Inclusive, a referida Lei, estipulou atividades de Educação Física para o ensino superior (BRASIL, 1968). Na década de 1970, a Educação Física assumiu funções importantes como manutenção da ordem e do progresso e reforçou o vínculo entre esporte e nacionalismo, o que ficou em evidência na Copa do Mundo de Futebol de 1970 (BRASIL, 1997).

Em 1997, com o decreto nº 69.450, a Educação Física foi considerada atividade que desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas psíquicas e sociais do/a educando/a, por meio de processos e técnicas. Entretanto, a ênfase continuou na aptidão física. Já na década de 1980, nota-se a necessidade de mudança e o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do/a aluno/a e não mais de promover esporte de alto rendimento.

A Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, inclui a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica. A resolução nº 07/2010 (BRASIL, 2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu art. 5º, estabelece a Educação Física componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental e integra a proposta político pedagógica da escola. Ressalva a lei que a Educação Física será facultativa ao/à aluno/a apenas nos casos previstos no parágrafo 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, a saber:

> I – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II – Maior de trinta anos de idade;
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
> IV – Amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (alunos portadores das afecções);
> V –Vetado;
> VI – Que tenha prole.

Atualmente, o documento de referência nacional voltado para o nível de educação básica, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, homologada em 2017, trata da elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Além disso, alinha políticas e ações em torno da formação docente e expõe critérios para o desenvolvimento da educação (NEIRA, 2018). Para sua elaboração, houve a organização em segmentos e áreas, em que duplas ou grupos de especialistas da área redigiram os objetivos de aprendizagem e o alinhamento transversal com disciplinas da mesma etapa de educação básica ou alinhamento longitudinal com demais etapas de uma mesma disciplina. Após a elaboração do texto, foi disponibilizado para consulta pública em 2015. Nessa etapa os cidadãos, as cidadãs, as escolas e as organizações puderam fazer suas contribuições e sugestões. Mesmo assim a BNCC continua sendo alvo de críticas (NEIRA & SOUZA JÚNIOR, 2016; BRASIL, 2018).

Neira (2018) analisou as incoerências e inconsistências da BNCC para a disciplina de Educação Física e concluiu que houve um retrocesso político e pedagógico e enfatizou que o currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do/a professor/a e repercute negativamente na formação dos/das estudantes. A pretensão do documento em indicar aprendizagens essenciais para todos/as os alunos/as do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e de uma gama de diversidade como o Brasil, encontra resistências.

> A concepção de prática corporal apresentada tão pouco resiste ao menor enfrentamento com a produção mais recente sobre o tema, em semelhança ao que se passa com os critérios para definição dos objetos de conhecimento. Entendidos como representações dos valores, sentimentos e intenções dos grupos culturais, esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são passíveis de inúmeras

> significações, podem variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Aceita essa premissa, fica inviável o estabelecimento de uma mesma classificação para todo o território nacional (NEIRA, 2018, p. 222).

O posicionamento crítico de Neira (2018, p, 217) defende a autonomia da escola e do/a professor/a para que possam trabalhar segundo a realidade de cada comunidade acadêmica.

> [...] a defesa de que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser. Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conheceras crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem.

Nesse sentido, a produção de uma BNCC para unificar as aprendizagens de cultura corporal é um retrocesso à medida que nega a diversidade sociocultural da formação da sociedade brasileira. Neira e Souza Júnior (2016, p. 202), no artigo intitulado *A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos*, declararam que

> As secretarias de educação e as escolas podem olhar para esse documento e planejar as suas propostas. A BNCC não diz qual brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica ou prática corporal de aventura devem ser tematizados, nem tampouco como fazê-lo ou avaliá-lo. Isso cabe à escola decidir. As escolas têm que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla. A BNCC não pode ser todo o currículo, pois é simplesmente o começo. Qualquer projeto pedagógico ficará a dever caso se restrinja somente ao que consta no documento.

Existem alguns impasses a respeito da BNCC, principalmente em relação aos objetivos de aprendizagem. A ideia de ter uma base comum para toda a educação básica deixou professores/as otimistas, entretanto, mesmo após a consulta pública observa-se controvérsias e insatisfações por parte de número considerável de estudiosos/as da área. Por outro lado, a BNCC parece possuir muitos pontos interessantes e está pautada na legislação brasileira vigente. Dessa forma, cabe explorar mais os pontos críticos para que sejam aprimorados e possam gerar conhecimentos de qualidade.

CULTURA CORPORAL: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A representação do mundo exteriorizado pela expressão corporal através de jogos, danças, exercícios físicos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímicas, entre outros, são formas que o ser humano encontrou para representar realidades vivenciadas pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992). No âmbito escolar essas expressões corporais são exteriorizadas mais amplamente na disciplina de Educação Física em que a prática pedagógica abrange diversas formas de expressão corporal e traz a cultura do corpo para o cotidiano dos/das alunos/as, uma vez que a cultura é o principal conceito para a Educação Física. Segundo Daolio (2004, p. 9), "[...] todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos".

O mesmo Daolio (2004) relata que o profissional de Educação Física deve trabalhar as manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano. Gramorelli (2016) complementa mencionando que o aspecto social, ou seja, a função social e cultural atrelados ao corpo e ao movimento, foi incorporada à Educação Física para reduzir a visão biologicista, mecanicista e naturalizada do corpo.

O conhecimento da cultura corporal, nesta compreensão, envolve pelo menos duas dimensões: os conhecimentos explicativos sobre práticas corporais e o conhecimento pedagógico. A primeira é baseada em práticas socioculturais com enfoque biológico e social, a segunda trabalha a compreensão de como o sujeito aprende a cultura corporal respectivamente e está relacionada às metodologias de ensino da Educação Física e à psicologia do desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2018).

Desde os anos 80 há uma preocupação em tornar a Educação Física mais humanitária, integral e integradora. Busca-se um esporte para todos/as, com intuito de transformar a cultura corporal adequando-se ao povo brasileiro com práticas corporais construídas e reconstruídas no país, levando em consideração as diferenças e especificidades regionais (capoeira, jogos e danças) como o aproveitamento e inserção e reflexão, na cultura escolar, dos elementos da cultura corporal brasileira (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011).

> A construção, na escola, de uma Cultura Corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a

> solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensão de que jogo se faz *"a dois"*, de que é diferente "*Jogar com"* o companheiro doque jogar *"contra"* ele. Somente dessa forma poder-se-á construir a possibilidade de oposição as práticas orientadas pelos valores do esporte de *"altos rendimentos"* - alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada do treinamento (ESCOBAR, 1995 p.98).

Daolio (2004) fez uma análise sobre o conceito de cultura abordado por importantes pensadores da área de Educação Física escolar, a saber: Go Tani e grupo (1988), João Batista Freire (1989), Elenor Kunz (1991, 1994) e o grupo auto denominado Coletivo de Autores composto por SOARES e colaboradores[4](1992) e observa:

> O que une todas as proposições de Educação Física nesses últimos anos é a busca de embasamento científico para compreender a área. Esse é o mérito de Go Tani, de João Batista Freire, do Coletivo de Autores, de Elenor Kunz, de Valter Bracht, de Mauro Betti, dos seguidores e simpatizantes de cada uma das proposições existentes e de tantas outras pessoas que estudam seriamente a Educação Física. Entretanto, cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam - uns mais que outros - o conceito de "cultura" na Educação Física atual, apresentam proposições também diferentes (DAOLIO, 2004, p. 37).

A análise realizada por Daolio (2004) mostra a linha de análise dos principais estudiosos da Educação Física para apresentar que 1) Go Tani e os desenvolvimentistas discutem a Educação Física a partir de elementos do desenvolvimento motor, procurando discutir as formas como o indivíduo aprende habilidades e tarefas motoras necessárias à sua vida; 2) João Batista Freire considera o aspecto motor, ressalta o desenvolvimento cognitivo e afetivo; 3) O Coletivo de Autores[37] discute questões teórico-metodológicas da Educação Física no âmbito pedagógico, em que a disciplina não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem; 4) Elenor Kunz critica a expressão cultura corporal, preferindo-a a cultura do movimento; 5) Mauro Betti utiliza, em determinado momento de sua obra, a expressão cultura física, ampliando depois para cultura corporal de movimento, mesma expressão utilizada por Valter Bracht; 6) Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti, abordam caminhos diferentes para discutir a cultura e chegam a alguns denominadores comuns como a crítica à racionalidade científica e a importância da dimensão simbólica no comportamento humano.

[37] Grupo de Pesquisa na área de Educação Física que se autodenomina Coletivo de Autores é composto por Carmen Lúcia Soares, Celi NelzaZúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobare Valter Bracht.

Os mesmos pensadores consideram o ser humano mais dinâmico e dotado de individualidade, inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e eminentemente simbólico. Eles ampliam a visão de Educação Física contemplando as dimensões física, psicológica e social humanas. Assim, como pode ser observado, os principais estudiosos da área de Educação Física buscam uma disciplina mais humanitária, levando em consideração aspectos físicos, sociais, biológicos, cognitivos, na intenção de formar cidadãos e cidadãs para conviver em sociedade e não atletas de alto rendimento.

Esses/as estudiosos/as são responsáveis por grandes avanços na área da Educação Física. Cada um/uma, em sua linha de pesquisa, trabalha para que a cultura corporal seja difundida e desenvolvida de forma que traga contribuições significativas para o ensino, aprendizagem e formação para cidadania. Neste sentido, também, Freire (1989) sustenta que o jogo, dentro da escola, tem que ser diferente dos realizados fora do ambiente escolar. Assim, o plano de trabalho dos/as docentes deve contribuir para uma formação cidadã.

O conceito de cultura corporal do movimento no campo da Educação Física está baseado em duas vertentes: a primeira, da cultura física e a segunda, na tradição marxista e etnográfica. A primeira considera uma relação entre a atividade laboral e a atividade motora e o desenvolvimento de qualidades como consciência social; a segunda que, por sua vez, se desdobra em duas linhas: na sequência marxista, visa a organização da produção capitalista e a organização do esporte e, na linha fenomenológica, trabalha a linguagem corporal como elementos da identidade cultural (PICH, 2014).

Nos anos 60 e 70 do século XX a Educação Física era pautada em princípios técnicos ou tecno-científicos nos quais imperava a visão biologicista-mecanicista do corpo. Segundo Le Breton (1995) *apud* Pich (2014), as concepções mecanicistas das ciências biomédicas retiraram a dimensão simbólica do corpo e o tornaram objeto de manipulação científica. Tendo priorizado a dimensão da eficiência houve um distanciamento de aspectos estéticos, subjetivos e simbólicos. Dessa forma, o corpo foi considerado máquina biológica passível de intervenção técnica (DAOLIO, 2004).

> Considera-se técnico aquele movimento preciso, econômico, correto, quase sempre imitativo dos movimentos de atletas de esporte de alto rendimento. Por oposição, os outros movimentos são tidos como não-técnicos, errôneos, espontâneos, naturais, merecendo, por parte da educação física tradicional, intervenção no sentido de corrigi-los, aperfeiçoá-los e padronizá-los (DAOLIO, 2004, p. 11).

Na década de 1970 o corpo não era mais visto como produtor de expressão dinâmica e cultural, mas com o passar do tempo, orientações pedagógico-políticas foram incorporadas

assumindo um aspecto mais social e humano, como apresentam os estudiosos Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti.

Um dos temas mais trabalhados nas aulas de Educação Física, pela histórica compreensão da disciplina no currículo escolar, tem sido o jogo. Segundo Pavía (2014) a palavra jogo é empregada para indicar união e movimento que caracterizam um conjunto de elementos combinados entre si, de forma direta, indireta ou figurada. Pavía (2014), complementa ao escrever que é comum a palavra jogo ser apresentada com diversos significados. Em diferentes contextos, dizemos que as engrenagens estão com jogo quando apresentam defeitos como folga. Denominam os *jogos* como brincadeiras do cotidiano ou, até mesmo, chamamos de jogo, um conjunto de utensílios semelhantes como é o caso de talheres.

Observam-se diferenças entre forma de jogo e modo de jogar e interpreta-se forma como aparência singular que dá a identidade a um jogo específico, organizado, e que exige respeito aos requisitos, estruturas e regras básicas que afirmam o sentido do jogo, apresentação e formalidades com variações e adaptações que identificam e diferenciam um jogo do outro, mas mantém a estrutura. Por outro lado, o *modo* é mais subjetivo, mais eventual e frágil. É a maneira particular, a atitude do/a jogador/a, o desejo, a satisfação, a hiperespecificidade comportamental que pode ser mais ou menos estável, aprovada ou desaprovada pela equipe. Apesar das especificidades que cada jogador/a traz consigo, elas não devem ultrapassar os limites e as regras de forma a descaracterizar a modalidade. É preciso considerar as formas de jogo e os modos de jogar nas aulas de Educação Física, onde se apresenta o desafio de trabalhar o lúdico sem que predomine o jogo desportivo de concorrência (PAVÍA, 2014).

Esse desafio é ainda mais instigante quando observamos que a Educação Física é historicamente influenciada pelo esporte de rendimento e este sofre grande influência da competição. Os jogos mais trabalhados nas aulas de Educação Física são voleibol, futsal, basquetebol e handebol os quais são estrelas de grandes campeonatos municipais, estaduais, federais e até mesmo mundiais como é o caso das olimpíadas e a copa do mundo de futebol. Quando o esporte é trabalhado no ambiente escolar os/as alunos/as se espelham nesses grandes campeonatos que são disputados pelo mundo e, de acordo com Correia (2007), superar a visão excessivamente esportiva e a exacerbação da competição é o desafio para os/as profissionais de Educação Física.

As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física têm por finalidade o desenvolvimento motor, contribuir para o desenvolvimento de habilidades perceptivas, ajudar

no desenvolvimento de noções lógicas como seriação, conservação e classificação assim como habilidades de cooperação etc. (FREIRE, 1989; DAOLIO, 2004). Às instituições de formação de professores/as de Educação Física sugere-se pensar na formação profissional mais voltada à capacitação do desempenho com excelência nas suas atividades. Uma qualificada formação de professores/as, embora sem garantias, é um passo para aprimorar o seu trabalho nas aulas de Educação Física nas escolas de educação básica.

Dentro da cultura corporal, o jogo, em suas distintas modalidades, é um dos conteúdos mais trabalhados nas aulas de Educação Física nas escolas públicas estaduais de Rondonópolis. Fica a cargo do/a docente introduzi-lo e adaptá-lo pedagogicamente, levando em consideração a realidade das dependências físicas da escola, social da comunidade e as experiências dos/as alunos/as. Nessa linha de debates, se apresenta o próximo capítulo que trabalha o jogo nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES

Para atender o objetivo de "conhecer a trajetória histórica da Educação Física no contexto escolar baseando na legislação e na conquista de espaço como disciplina intelectual", realizou-se discussões no decorrer desta dissertação, buscando apresentar um apanhado histórico mostrando sua trajetória no mundo e no Brasil. Apresentamos, inicialmente, a predominância da intencionalidade dominante para formação de homens fortes e saudáveis para proteger a pátria. Depois buscamos indicar a evolução presente na legislação vigente, o enquadramento na área de linguagens e, também, caracterizar a grande evolução na parte pedagógica que passa a considerar as práticas corporais, os elementos socioculturais e a comunicação não verbal que compõe a cultura do movimento e dessa forma atender ao objetivo "abordar a cultura corporal do movimento como forma de expressão e linguagem com base nos PCNs e na BNCC".

A dissertação ocupou-se de pensar as contribuições para o/a profissional de Educação Física a respeito de jogos cooperativos e competitivos, com intuito de estimular uma aprendizagem que possa contribuir para atingir os objetivos de construções do conhecimento a partir da Educação Física, corroborando para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as de forma a estimular a criatividade, a saúde física e mental e a cooperação, a partir das relações que se desenvolvem no contexto escolar. Procuramos, igualmente, apresentar a importância de práticas de aprendizagem que devem ser interessantes e variadas com potencialidade para

tornar o aprendizado mais amplo, ativo, inovador e divertido, buscando promover o interesse e a motivação dos/as alunos/as por jogos que operem no horizonte da integração equitativa e igualitária entre os/as participantes.

Desse modo, destaca-se, nestes estudos que, para além de haver apenas um/a vencedor/a, compreenda-se a necessidade da cooperação, da participação e do envolvimento com o debate e a compreensão da necessidade do movimento, das normas, das convivências em associação paralela com as condições da vida, da existência, da dinâmica social, dessa forma exploramos o terceiro objetivo "trabalhar o jogo como possibilidade de aprendizado e vivências humanas, considerando o ensino, a aprendizagem e a formação para cidadania".

Compreende-se que os/as estudantes são agentes condutores/as e prosseguidores/as das transformações e, nesse sentido, os/as executores/as, instituintes, da nova cultura. É nesta perspectiva que educadores/as incorporam o compromisso de propagar, difundir e realizar uma educação de horizonte ético, que desperte, motive e realize a inclusão social e cultural. Acreditamos que a compreensão metodológica pode colaborar e possibilitar a efetivação desse cenário. A essência dos jogos cooperativos contribui para uma formação mais humana, pois, compreendemos que prepara os/as alunos/as para relações e interações sociais, de trabalho em equipe, ensina os valores da cooperação, proporciona aumento da autoestima, auxilia na resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, os jogos competitivos contribuem na aptidão, força e disciplina e na compreensão de que a realidade da vida, do mundo cotidiano e dos tensionamentos biológicos e culturais, se processam também nestes movimentos.

Ao analisar os *prós* e *contras* dos jogos cooperativos e competitivos, observa-se a necessidade de um equilíbrio entre as duas modalidades, uma vez que a sociedade tem se mostrado competitiva pelo individualismo e constantes disputas e apossamentos que tem realizado em todos os campos da existência. É nesta sociedade que, constantemente, os/as alunos/as terão que lutar e competir para alcançar os objetivos almejados, sem esquecer da promoção, simultaneamente, da harmonia social como condição precípua para as relações sociais. A liderança e a habilidade pedagógico-educativa dos/das educadores/as são exigidas na necessidade de ponderar o grau de competição e a ênfase nas modalidades aplicados nas aulas de Educação Física para não causar constrangimentos e vergonhas, tampouco para gerar aumento de competitividade e foco excessivo em ganhar e perder. O equilíbrio é o ideal e, tanto a cooperação quanto a competição exigem habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas durante a Educação Física sob a mediação do/a educador/a e decorrem do seu

planejamento pedagógico que, necessariamente, considera as necessidades dos/as alunos/as e a realidade escolar, os contextos socioculturais, as limitações físico-cognitivas e a disponibilidade de materiais didáticos.

Devido a pandemia de Covid-19 em que nos encontramos, aulas presenciais estão suspensas na rede pública de ensino em Mato Grosso, o que inviabilizou trabalho de campo. Dessa forma, sugere-se para pesquisas futuras, análises em loco/campo, para estudar diferentes níveis de competição e cooperação nas aulas de Educação Física e avaliar o aprendizado e o interesse dos alunos, assim como quais atividades cooperativas eles mais gostam de praticar.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.

BRASIL. **BNCC** - Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 22 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.96p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil; Subchefia de assuntos jurídicos. Brasília, DF- 20 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF- 12 de ago. do ano 1971, Página 6377. Retificada em 18 de ago. do ano de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 15 de julho, 2020.

BRASIL**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF- 27 de dez. do ano 1961. Retificada em 28 de dez. do ano de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

CORREIA, Marcos Miranda. Jogos Cooperativos Perspectivas, Possibilidades E Desafios Na Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DIECKERT, Jurgen; KURZ, D.; BRODTMANN, D. **Elementos e princípios da Educação Física**: Uma antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 181-198, 2014.

EICHBERG, Henning. Body Culture. (Cultura Corporal). **Physical culture and sport studies and research.** Vol. 46. 2009.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: taferas da Educação Física. **Motrivivência**, n. 8, p. 91-102, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. O Conceito de Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física. In. **VI SEMEF**: Grupo de pesquisas em Educação Física. USP. 2016.

KAMPER, Dietmar; WULF Christoph. **Die Wiederkehrdes Körpers**. (O retorno do corpo). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 160 p.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Educação Física escolar e as três dimensões do conteúdo: Tematizando os esportes na escola pública. **Conexões**: **revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 147-165, abr./jun. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PAVÍA, Víctor. Jogo. In.: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ed. Ver. Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 398-401.

PICH, Santiago. Cultura Corporal do Movimento. In.: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ed. Ver. Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 163-165.

SOARES, C. L. TAFFAREL, C. VARJAL, E. CASTELLANI L, F. ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOSA, R. de G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA D.; TAVARES, M. LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. de. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

TANI, Go; MANUEL, E. DE J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. DE. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/Edusp. 1988.

AVALIAÇÃO PRÉ-ANESTÉSICA:
UMA ABORDAGEM TERAPEUTICA E EDUCACIONAL

André Rigo[38]
Eliane Cadoná[39]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente uma prática crescente e em evidência no meio médico é a realização de uma consulta pré-anestésica, ou seja, a pessoa que vai se submeter a um tratamento cirúrgico, com anestesia, passa previamente por uma consulta com o médico anestesiologista. Esse procedimento tem o intuito de informar, esclarecer e fornecer uma atenção ao paciente, de forma que as dúvidas sejam esclarecidas e os temores que cercam o procedimento diminuídos (Oliveira, 2011).

A consulta pré-anestésica se torna um momento de suma importância, no qual o profissional tem a oportunidade de conhecer melhor o usuário, fazendo uma entrevista detalhada, acompanhada de exame clínico, buscando predizer riscos inerentes ao procedimento que será realizado e podendo o médico planejar o ato anestésico. Outra questão importante da consulta pré-anestésica é a obtenção da confiança do paciente por meio da orientação detalhada sobre o procedimento, informando-o, de forma didática e esclarecedora, acerca dos detalhes do ato cirúrgico-anestésico (Pritchard, 2011).

Na prática diária das consultas pré-anestésicas, percebe-se uma incidência elevada em relação à ansiedade dos pacientes, assim como muitos relatos de temores à anestesia em específico. No entanto, esses questionamentos não são correspondidos com a realidade, visto os avanços tecnológicos e maior capacitação dos médicos anestesiologistas. Sendo assim, as complicações, no que concerne à anestesia, são baixíssimas, ou até próximas de zero, quando levado em conta pacientes saudáveis, isto é, aqueles que não apresentam doenças autoimunes, processos de alcoolismo, tabagismo, etc.

[38] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: andrerigo@gmail.com.
[39] Pós-doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.

Com base nessas informações, a ciência se vê diante de um paradoxo. O profissional médico, que vai proporcionar alívio, ou mesmo, ausência total de dor, assim como segurança e tranquilidade para a realização do ato cirúrgico se torna o responsável pelo medo e pela insegurança e até desconfiança de alguns pacientes.

Sabe-se que a possibilidade de sentir dor no pós-operatório, a separação dos familiares e a exposição a estranhos, o medo da cirurgia e da anestesia e a possibilidade de se tornar incapacitado são fatores que podem elevar o grau de ansiedade dos pacientes (Durieux; Bissery; Dubois; Gasquet; Coste, 2004). Todos esses fatores, somados ao desconhecimento do procedimento que serão submetidos faz com que o ambiente anestésico-cirúrgico se torne propício para o aparecimento de temores. Nesse sentido, é fundamental a atuação prévia do anestesiologista. A atenção ao paciente deve começar no período pré-operatório, disponibilizando uma consulta, com o intuito de informar com dados técnicos e objetivos a realidade a qual o usuário se encontra, esclarecendo as dúvidas e os procedimentos em relação à anestesia e também proporcionando uma aproximação afetiva entre médico e paciente e os melhores meios para desenvolver o entendimento sobre os procedimentos anestésicos-cirúrgicos.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi compreender, junto a usuários do serviço de saúde hospitalar, o lugar ocupado pela consulta pré-anestésica no processo de cuidado.

METODOLOGIA

Para este estudo foram selecionados dez usuários do sistema de saúde privado da cidade de Erechim. A escolha pela cidade dá-se pelo fato dos hospitais desta cidade serem referência para procedimentos no Alto Uruguai. As entrevistas foram realizadas no Consultório de Anestesiologia e Dor situado no Centro Clínico do Hospital de Caridade. Como critério de seleção dos participantes, foram selecionados usuários que já foram submetidos a consultas pré-anestésicas e a cirurgias, com idades entre 31 e 73 anos e que não foram pacientes do pesquisador nas ocasiões, visto que, se diferente fosse, isso poderia influenciar as respostas dos entrevistados. Outro critério utilizado foi que os entrevistados foram usuários recentes e que passaram por cirurgia de pequeno e/ou médio porte, uma vez que as entrevistas procederam antes dos participantes receberem alta hospitalar.

As respostas dadas nas entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos, transcritas e entregues ao participante para leitura, aprovação e assinatura, buscando a

validação do que foi dito nas entrevistas. A análise das entrevistas foi realizada através da análise de discurso. Em paralelo, buscou-se refletir seus resultados com a literatura existente, visando entender de forma ampla a temática da pesquisa e seus principais desdobramentos sociais, bem como, em primeiro momento, desvelar os desfechos das consultas pré-anestésicas dos usuários da rede particular de uma cidade gaúcha.

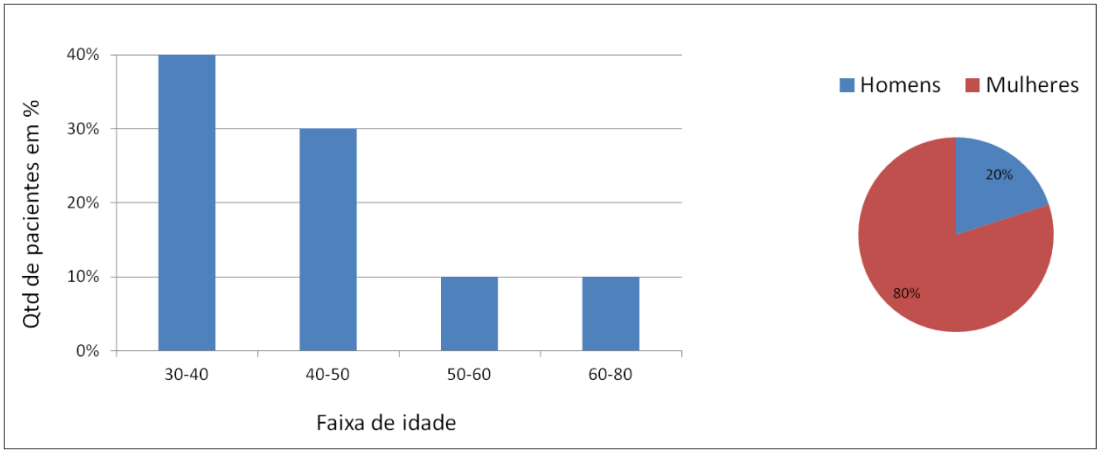
O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da URI – Campus de Frederico Westphalen - sob o parecer de Nº 3.590.253.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de entender os medos e ansiedade apresentados pelos usuários e a visão dos mesmos em relação à anestesia e a importância da consulta pré-anestésica, foram selecionados dez usuários do sistema de saúde privado que já haviam sido submetidos a consultas pré-anestésicas e a cirurgias.

Os usuários tinham idades entre 31 e 73 anos, sendo a média de idade 46 anos. As entrevistas foram norteadas por quinze perguntas pré-estruturadas. Dentre os entrevistados, 80% dos usuários eram do sexo feminino e 20% do sexo masculino. O Gráfico 1 mostra a distribuição dos pacientes segundo a faixa etária e o sexo.

GRÁFICO 1 - Idade média dos pacientes entrevistados bem como distribuição dos pacientes segundo o sexo



As tabelas 1, 2, 3 e 4 abaixo apresentam trechos pontuais dos discursos dos usuários em relação às questões apresentadas e uma análise do autor acerca de cada questão.

TABELA 1 – Questão 1: Quais os fatores históricos e atuais que justificam a utilização da consulta pré-anestésica como fator educacional?

Associações livres do pesquisador	**Trechos das entrevistas**
A presença do medo e ansiedade se mostraram prevalentes nos entrevistados no momento precedente à cirurgia. Muitas vezes decorrentes de experiências de cirurgias pregressas ou relatos de familiares e amigos. A consulta pré-anestésica se mostrou de extrema relevância para troca de conhecimentos deixando o paciente mais tranquilo e tornando a experiência mais segura.	"[...] um pouco de medo e ansiedade por causa do procedimento. [...] bastante ansiedade. [...] bastante medo e bastante ansiedade também. [...] já tive uma tia minha, mas é de longe que morreu. [...] que ela não aguentou a anestesia. [...] já ouvi de pessoas que vomitam e ficam se sentindo mal.[...] vai que a gente morre. [...] que eu não ia acordar da cirurgia. [...] tirei bastante dúvidas na consulta. [...] saí do consultório tipo super tranquila. [...] foi ótimo. Foi tudo certo. [...] melhor do que eu esperava."

TABELA 2 – Questão 2: Quais são os aspectos da consulta pré-anestésica que auxiliam no cuidado em saúde?

Associações livres do pesquisador	**Trechos das entrevistas**
Médico precisa entender o paciente como um todo, verificar possíveis interações e prévias reações. Através do acolhimento e humanização, apenas a conversa em si já bastou para diminuir a ansiedade e o medo.	"[...] Só tinha medo que desse alguma reação com o medicamento que eu tomo.[...] pelo fato de eu tomar anticoagulante e remédios que possam interferir com a anestesia.[...] eu acho que é importante, o médico ter conhecimento de tudo que tá acontecendo. [...] eles foram muitos gentis.[...] nem esperava tanto acolhimento."

TABELA 3 – Questão 3: Quais os aspectos da consulta pré-anestésica que necessitam ser aprimorados no cuidado em saúde?

Associações livres do pesquisador	**Trechos das entrevistas**
Os pacientes relataram satisfação com as consultas pré-anestésicas e entendimento da relevância deste momento para estreitar o vínculo de confiança.	"[...]Acho que pode continuar assim. Tá ótimo.[...]Ali é perfeito, tu tira todas as dúvidas que a gente tem.[...] Eu acho que a consulta no consultório é importantíssima, é indispensável essa conversa com o anestesista.[...] o doutor eu achei ele bem seguro."

TABELA 4 – Questão 4: Que outras questões relevantes apareceram nas entrevistas e que não foram contempladas nas questões norteadoras?

Associações livres do pesquisador	**Trechos das entrevistas**
A busca da informação na internet trouxe aos pacientes mais autonomia e conhecimento. Entretanto, é preciso ter muita cautela com a qualidade da informação e realidade de cada paciente. O uso de ansiolítico pode ser observado dentre os pacientes (40 %), o que torna mais relevante esta atenção médica.	"[...]busquei várias informações na internet pra ler e tal, vários artigos e tal, e conversei com várias pessoas. [...]eu já tomava meu ansiolítico. [...]Já tomo medicamento pra ansiedade."

Na tabela 5, foram compiladas as respostas de algumas questões relevantes para análise deste estudo.

TABELA 5 – Análise dos discursos em relação às quatro principais questões abordadas

Questão	Sim	Não
1. Pacientes com procedimentos cirúrgicos prévios.	8 (80%)	2 (20%)
2. Pacientes que sentiram ansiedade ou medo antes da cirurgia.	9 (90%)	1 (10%)
3. Pacientes que compreenderam melhor o procedimento após a avaliação pré-anestésica.	10 (100%)	0 (0%)
4. Pacientes que consideram importante ser consultado de forma prévia pelo anestesiologista.	10 (100%)	0 (0%)

As questões propostas no estudo foram analisadas qualitativamente através da análise das entrevistas levando em consideração estudos já publicados na área e a percepção do autor, com inspiração na análise de discurso francesa.

QUAIS OS FATORES HISTÓRICOS E ATUAIS QUE JUSTIFICAM A UTILIZAÇÃO DA CONSULTA PRÉ-ANESTÉSICA COMO FATOR EDUCACIONAL?

Independente do seu grau de complexidade, o ato cirúrgico poderá ser acompanhado de anseios, dúvidas e medo. Muitas vezes, isso se dá pela falta de informação sobre os acontecimentos que sucedem a cada uma das fases da cirurgia, bem como pelas demais

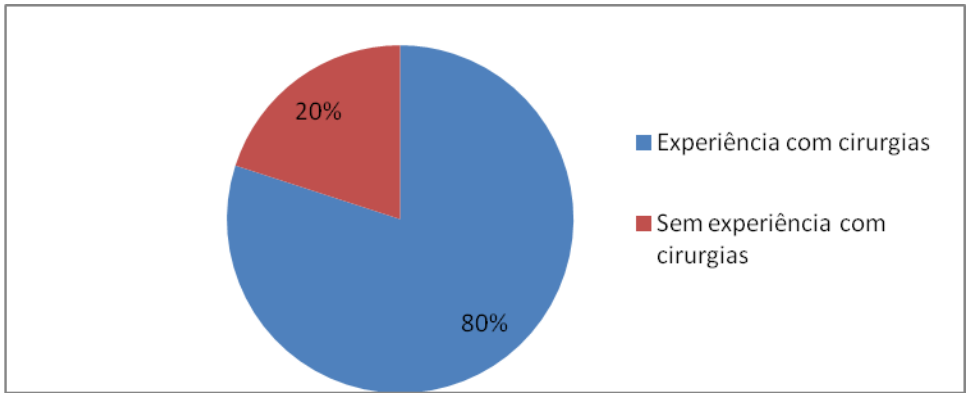
situações que a internação hospitalar proporciona (Costa; Silva; Lima, 2010). Neste estudo, percebeu-se que praticamente 90% dos pacientes relataram, em maior ou menor grau, sensação de ansiedade no momento pré-cirúrgico. Este dado vai ao encontro de outros estudos que também relatam que a ansiedade está presente na maioria dos pacientes em período pré-operatório imediato. Suriano e Barros (2000) relataram em seu estudo que 100% dos pacientes analisados apresentavam o diagnóstico de ansiedade, enquanto Santos *et al*. (2007) encontraram índices de ansiedade em 70% dos pacientes estudados.

Nos discursos abaixo é possível observar como os pacientes relataram o sentimento de ansiedade no momento precedente ao procedimento:

"[...] acho que é uma coisa normal, né, de ter um pouquinho de, de ansiedade."
"[...] sim tive, porque sim, porque vai passar por uma cirurgia."
"[...] um pouco de medo e ansiedade por causa do procedimento."
"[...] bastante ansiedade."
"[...] bastante medo e bastante ansiedade também."

Dentre os pacientes, 80% relataram experiências pregressas com procedimentos cirúrgicos com anestesia (Gráfico 2). A média de procedimentos prévios relatados foi de cerca de três. É possível observar, neste estudo, que pacientes com experiência prévia de uma cirurgia apresentaram sentimento de ansiedade e medo semelhantes aos que nunca realizaram cirurgia. Estes dados também foram observados por Frias *et al*. (2010), onde a variação de níveis de ansiedade foi mínima quando comparados grupos com e sem cirurgias anteriores. Ao contrário, Peniche (2005) constatou em seu estudo que quando o paciente realiza a primeira cirurgia de sua vida, o escore de ansiedade é maior quando comparado com pacientes com experiências prévias de cirurgia.

GRÁFICO 2 – Distribuição dos pacientes segundo a experiências com cirurgias prévias.



Além disso, é oportuno observar que as experiências passadas, ou experiências de outros, seja de familiares, amigos ou até mesmo relatos de conhecidos podem influenciar no sentimento dos pacientes e até mesmo nas informações que este tem a respeito da anestesia. Relatos de experiências prévias podem ser observadas nos discursos abaixo:

"[...] já tive uma tia minha, mas é de longe que morreu."
"[...] que ela não aguentou a anestesia."
"[...] já ouvi de pessoas que vomitam e ficam se sentindo mal."
"[...] por causa da anestesia, que ficam enjoada e não sei o que, dor de cabeça."
"[...] só tive bastante tremedeira."

Dessa forma, a necessidade da educação e informação adequada sobre o procedimento anestésico, de forma clara e objetiva se mostra de extrema relevância para desconstruir estas crenças ou trazê-las para uma realidade mais coerente com a situação do paciente.

De acordo com os relatos, o estresse emocional, no período pré-operatório deve-se à preocupação com os possíveis danos decorrentes da cirurgia, como dor, medo de não acordar e medo da morte, conforme se verifica nos relatos a seguir:

"[...] vai que a gente morre."
"[...] que eu não ia acordar da cirurgia."
"[...] bastante ansiedade, porque a gente não sabe né?"

De acordo com Lemos *et al*. (2019), o medo do desconhecido é uma das mais importantes fontes de ansiedade entre os pacientes cirúrgicos que se apresentam para a

consulta pré-anestésica, especialmente antes de uma cirurgia invasiva. Esse dado pode ser detectado neste estudo ao longo das entrevistas, como segue abaixo:

"[...] pelo desconhecido, que pra mim era um desconhecido."

A importância de perceber este sentimento nos pacientes e dar oportunidade a eles de externalizar isso na consulta pré-anestésica traz mais conhecimento para o médico e o guia na melhor conduta a ser seguida. Esses dados corroboram com a afirmação do autor Garcez *et al*. (2019), onde ele relata que a ansiedade pode influenciar a percepção da dor pós-operatória, necessitando de uma dosagem maior de analgésico para o controle da dor e assim, reduzir o nível de satisfação com o procedimento. Dessa forma, a orientação sobre o ato anestésico e os cuidados perioperatórios são meios de reduzir a ansiedade, por vezes, dispensando o uso de drogas ansiolíticas (2015). Ao longo das entrevistas, foi relatado por alguns pacientes que apenas a conversa com o profissional da saúde já bastou para uma sensação de tranquilidade e segurança, conforme relatos abaixo. Para outros pacientes foi prescrito um ansiolítico. Neste ponto pode-se indagar: será que era mesmo necessária a interveção medicamentosa? Será que não existia algo mais a ser feito para este paciente se sentir mais tranquilo antes da prescrição medicamentosa?

"[...] não, foi só a conversa"
"[...] não, só a conversa, só a conversa/Foi eficaz, foi eficiente"
"[...] só a própria consulta/Já funcionou"

Pesquisadores franceses realizaram um ensaio clínico randomizado para avaliar a eficácia da pré-medicação sedativa no perioperatório dos pacientes. Os pacientes preencheram questionários que avaliaram a ansiedade, os níveis de dor e a qualidade do sono antes da cirurgia e um dia após o procedimento, enquanto os pesquisadores registraram o tempo necessário de entubação e ventilação até a recuperação plena do estado de vigília. O uso do medicamento lorazepam foi associado à amnésia pós-cirúrgica e a um tempo mais longo de recuperação das capacidades cognitivas. A qualidade do sono foi prejudicada e os tubos de ventilação foram mantidos em tempos significativamente mais longos no grupo do lorazepam. Os resultados sugerem uma falta de benefícios com o uso rotineiro de lorazepam como pré-

medicação sedativa em pacientes submetidos a procedimentos com o uso de anestesia geral (Kain; Sevarino; Pincus; Alexander; Wang; Ayoub, 2000).

Embora haja um consenso na literatura sobre a utilidade dos sedativos pré-operatórios, há uma escassez de estudos que avaliam os efeitos dos sedativos pré-operatórios nos resultados clínicos pós-operatórios (Jorgetto; Noronha; Araujo, 2004). Sendo assim, mais estudos em relação aos benefícios do uso de benzodiazepinicos são necessários para entender os efeitos e reais benefícios pré e pós-operatórios.

Também foi evidenciada, nas entrevistas, a ideia de que se perde "as rédeas" da situação ao estar nas mãos dos profissionais da saúde, conforme relato abaixo. Este dado mostra mais uma vez a importância do vínculo e de envolver o paciente em todo o processo. Fica evidente que a consulta pré-anestésica possibilita trazer o protagonismo para o usuário.

"[...] porque a gente fica na mão de vocês, né. Vai saber o que vai ser, né a gente sempre fica com um pé atrás."

Em relação a conhecimentos prévios dos pacientes sobre a anestesia, cerca de 50% relataram um conhecimento antes da consulta pré-anestésica. Entretanto, após a consulta pré-anestésica, praticamente 100% demostraram estarem muito mais informados, cientes e tranquilos. Estes dados revelam que mesmo que o paciente entenda ter conhecimento sobre o tema, nunca será desnecessária uma conversa prévia com o médico para realmente sanar todas as dúvidas pertinentes e estreitar este vínculo de segurança.

A maior tranquilidade e segurança dos pacientes em relação à anestesia e o procedimento após a consulta pré-anestésica se deu ao fato de que todas as dúvidas foram ouvidas e sanadas, o procedimento foi explicado em seus detalhes salientando possíveis riscos e intercorrências ao longo do percurso. Esta percepção também foi relatada em outros estudos, onde o grupo de pacientes visitados por profissionais da saúde anteriormente à cirurgia apresentaram escores mais baixos para ansiedade quando comparado ao grupo que não teve a visita pré-operatória (Jorgetto; Noronha; Araujo, 2004; Frias; Costa; Sampaio, 2010).

"[...] é que ele explicou pra mim o que ia acontecer na hora da anestesia."
"[...] tirei bastante dúvidas na consulta."
"[...] houve bastante, bastante diferença, porque aquela angústia que eu tava sentido foi toda explicada."

“[...] saí do consultório tipo super tranquila.”

É fundamental esclarecer ao paciente acerca dos procedimentos cirúrgicos, do pós-operatório, e todas as outras dúvidas que possam existir, bem como tentar identificar os que apresentam níveis elevados de ansiedade. A forma como a comunicação é feita com o paciente e a quantidade de informação que é transmitida, ajuda a diminuir a ansiedade que sente. Por isso, cabe aos profissionais de saúde na consulta pré-anestésica auxiliar o paciente a controlar a ansiedade do período pré-operatório, implementando estratégias eficazes.

Mais uma vez a educação ao usuário se mostra fundamental para o sucesso do procedimento cirúrgico em todos os momentos, pré e pós-operatórios. Como mostram os discursos abaixo, todos relataram sucesso em relação ao procedimento:

“[...] tudo bem, tudo bem.”
“[...] foi tudo certo.”
“[...] foi ótimo. Foi tudo certo.”
“[...] melhor do que eu esperava.”
“[...] o procedimento foi maravilhoso.”

QUAIS SÃO OS ASPECTOS DA CONSULTA PRÉ-ANESTÉSICA QUE AUXILIAM NO CUIDADO EM SAÚDE?

Foi detectado nas entrevistas o entendimento dos pacientes em relação a preocupações com interações entre a anestesia e os medicamentos utilizados, além de possíveis reações em função de alguma outra comorbidade pré-existente. Tal qual é de extrema significância tendo em vista que o conhecimento de possíveis complicações facilita a compreensão da conduta médica no período perioperatório.

“[...] só tinha medo que desse alguma reação com o medicamento que eu tomo.”
“[...] pelo fato de eu tomar anticoagulante e remédios que possam interferir com a anestesia.”
“[...] eu acho que é importante, o médico ter conhecimento de tudo que tá acontecendo.”

A coleta da história clínica é o primeiro ato na avaliação perioperatória. A anamnese realizada com o próprio paciente ou com seus familiares pode trazer à luz informações de

condições clínicas determinantes na estimativa do risco cirúrgico (Garcez; Sousa; Novais Neta; Maia; Araújo, 2019). Entre as informações obtidas da história clínica para orientar a avaliação do risco cirúrgico, estão desde informações sobre a doença de base, que indicou o procedimento cirúrgico, incluindo informações do cirurgião sobre o risco e o local do procedimento até a disponibilidade de suporte técnico de pessoal e de equipamentos. Além de investigação minuciosa de antecedentes cirúrgicos ou anestésicos, que podem revelar complicações potencialmente evitáveis ou alergias (Gualandro; Yu; Caramelli; Marques; Calderaro; Fornari, 2017).

Embora não tenha sido objetivo deste estudo, é importante também ressaltar que muitos pacientes não relatam os usos de alguns medicamentos. Normalmente por não terem conhecimento dos eventuais malefícios que os medicamentos e fitoterápicos usados podem causar (Destro; Speranzini; Destro; Guerra; Recco; Romagnolo, 2006). Este dado valida mais ainda a necessidade de uma conversa prévia e detalhada no momento pré-cirúrgico.

Embora aspectos técnicos sejam de fundamental importância para o sucesso de uma cirurgia, foi possível observar a questão humana e psicológica como um ponto de grande influência no cuidado com a saúde na consulta pré-anestésica. De acordo com Santos *et al*. (2011), o progresso das ciências nas diversas atividades deu-se relativamente bem no que diz respeito ao progresso material, mas a grande dificuldade se dá no elemento mais importante: o ser humano. Como nas outras ciências, a ciência médica está se dando conta da necessidade de melhoria no relacionamento entre médico e paciente Santos *et al*. (2011). Essa necessidade de acolhimento e humanização corrobora com o que foi relatado pelos usuários durante as entrevistas, como segue:

“[...] eles foram muitos gentis.”
“[...] nem esperava tanto acolhimento.”
“[...] as meninas foram bem gente boa, foi bem legal.”
“[...] ele ficou lá comigo, conversou comigo, porque ele sabia que eu tava com medo.”
“[...] ele segurou minha mão o tempo todo, foi super gentil, meu Deus foi maravilhoso.”

A empatia com as dores do paciente e o entendimento de cada paciente de modo individualizado, é tão essencial quanto investir em tecnologia e sistemas de gestão de atendimento. Por meio desse atendimento individualizado é possível proporcionar uma melhor forma de cuidado e alcançar mais resultados nos tratamentos.

Além disso, reconhecemos que a ansiedade e o medo no período pré-operatório podem levar ao aumento dos níveis de hormônios do estresse, resultando em respostas metabólicas indesejáveis antes da anestesia, inclusive a elevação dos níveis de catecolaminas sistêmicas que resulta em aumento da pressão arterial e da frequência cardíaca Lemos *et al*. (2019). Também é importante mencionar que, dependendo do grau de ansiedade do paciente, muitas cirurgias podem ser canceladas. A fase pré-operatória é considerada o período em que a pessoa se encontra mais vulnerável em suas necessidades, tanto fisiológicas quanto psicológicas, tornando-se mais propenso a um desequilíbrio emocional (Costa; Silva; Lima, 2010). Logo, o entendimento prévio pode ajudar nos aspectos clínicos do paciente, diminuindo a necessidade de intervenções médicas.

QUAIS OS ASPECTOS DA CONSULTA PRÉ-ANESTÉSICA QUE NECESSITAM SER APRIMORADOS NO CUIDADO EM SAÚDE?

De acordo com Santos *et al*. (2007), no cuidado anestésico, o principal benefício oriundo do acolhimento realizado pelo anestesiologista constitui, dentre outros, a oportunidade de esclarecer dúvidas do paciente no que diz respeito ao procedimento e aos seus temores em relação à anestesia, suscitando assim um processo comunicativo e terapêutico.

Neste sentido, foi perguntado aos pacientes sugestões de melhorias em relação a consulta pré-anestésica e todos demostraram satisfação quanto a qualidade e os resultados obtidos, como seguem os discursos:

“[...] acho que pode continuar assim. Tá ótimo.”
“[...] ali é perfeito, tu tira todas as dúvidas que a gente tem.”
“[...] não acho que tá ok, cem por cento.”

A qualidade e quantidade de informações que se passa para os pacientes, bem como a escuta ativa do médico mostra-se cada dia mais relevante na educação em saúde. É importante salientar que informações em demasia podem tranquilizar alguns, entretanto, podem também despertar novos temores em outros (Frias, 2010; Peniche, 2005; Lemos *et al*., 2019). Segundo Marin *et al*. (2005) ainda existe controversa se a informação prévia beneficia todos os pacientes. Como já relatado anteriormente, no presente estudo, embora não tenha sido

realizado um estudo aprofundado em relação aos níveis de ansiedade, os pacientes relataram mais tranquilidade após receberem as informações do anestesiologista.

É possível perceber que o ato não apenas de "educar", mas de "educar cuidando" se dá de forma extremamente positiva. Os pacientes conseguiram entender a necessidade e importância da consulta pré-anestésica a partir do momento que todas as suas dúvidas foram esclarecidas e seus anseios atenuados.

"[...] eu acho que a consulta no consultório é importantíssima, é indispensável essa conversa com o anestesista."

Contudo, também não se pode deixar de refletir o que relatou a autora Marin *et al*. (2005), que encontrou em seu estudo que pacientes que necessitavam de mais informações eram os que apresentavam níveis de ansiedade mais altos.

Outro aspecto salientado pelos usuários é a importância de suscitar na pessoa um sentimento de confiança e segurança em relação ao procedimento, aspecto favorecedor de um ato anestésico tranquilo, conforme elucida essa fala:

"[...] eu fiquei bem mais seguro na verdade."
"[...] o doutor eu achei ele bem seguro."
"[...] o doutor me deu bastante tranquilidade, me deixou bem segura, me deixou super segura."
"[...] avaliação me deixou mais tranquila."

Além da conversa com o próprio paciente, não se pode deixar de ressaltar a importância do contato com o familiar, principalmente em se tratando de pessoas mais idosos e/ou vulneráveis. Esta ideia também é descrita por Gualandro *et al*. (2017), que afirma que devem ser verificadas as dúvidas do paciente e de seus familiares com relação ao procedimento e seus riscos.

Embora não especificado nestas entrevistas, o modo como o paciente recebe as informações é um ponto que deve ser destacado. Como sustenta Marin *et al*. (2015) a informação escrita não dispensa uma informação verbal, pois ambas são complementares e seu conteúdo deve ser adaptado a situação clínica. A autora ainda salienta que a informação

não deve ser exaustiva, mas deve permitir evitar mal entendidos e ajudar o paciente o objetivo médico o os procedimentos que são propostos.

Como refere Freire (1996), a educação pode ser entendida não como um processo de transferência de conhecimento "de quem sabe para quem não sabe", mas como um processo constante e inacabado, de criação de possibilidades de produzir conhecimento, no qual haja respeito à autonomia do paciente.

É essencial ressaltar que a avaliação pré-cirúrgica é considerada obrigatória e um direito do paciente, segundo a Sociedade Brasileira de Anestesiologia (SBA), e está prevista na Resolução n° 2.174/2017 do Conselho Federal de Medicina (2017). Ela é tão importante que, mesmo se for uma cirurgia de emergência e que não haja tempo para um agendamento, será feita dentro do hospital, momentos antes do processo operatório.

Por fim, foram encontrados resultados que mostram os benefícios da consulta pré-anestésica, validando assim a hipótese de que por meio da educação em saúde dialogada é possível potencializar a autonomia do paciente e reduzir seu nível de ansiedade no período pré-operatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a área da medicina passou por um avanço na tecnologia que revolucionou as ações de prevenção, diagnóstico e tratamento de doenças e outras condições médicas. No entanto, ao passo que as tecnologias evoluíram, as relações interpessoais, a comunicação e os vínculos entre médico e paciente foram deixados de lado. E agora se percebe que esta empatia e tratamento humanizado é de fundamental relevância para a educação em saúde com consequências diretas no estado emocional do paciente e sucesso no tratamento.

Como resultados obtidos nesta pesquisa, percebe-se claramente um estresse emocional, relatado como ansiedade e medo, no momento precedente a cirurgia. Entretanto, após a consulta pré-anestésica, estes sentimentos foram diminuídos através da educação em relação ao procedimento, seus riscos e benefícios. O simples ato de conversar com o médico e compartilhar seus sentimentos já trouxe uma sensação de segurança e tranquilidade para o paciente. Este acolhimento personalizado, que pode ser tão ínfimo para alguns profissionais da saúde, demostra um poder absoluto no controle emocional dos pacientes.

Nessas considerações, salienta-se que os dados aqui produzidos revelam uma realidade que traduz experiências e vivências experimentadas de modo individual em relação à consulta pré-anestésica, o quanto ela é fundamental em trazer tranquilidade e benefícios ao paciente no momento pré e pós-cirúrgico.

Ante o exposto, o estudo possibilita um novo olhar no que concerne à valorização da consulta pré-anestésica como ferramenta de suma importância para fortalecer o vínculo, confiança e tranquilidade entre médico anestesiologista e seu paciente. A cirurgia é uma experiência única para cada paciente. Para ele, toda cirurgia, por mais simples que seja, tem um significado importante, a ponto de provocar emoções das mais variadas.

Embora seja fácil encontrar muitas teorias, não existe um modelo ideal para a relação médico-paciente, mas seguramente, todos eles trazem o paciente como protagonista. O médico anestesiologista deve fazer uma abordagem direta, simples e objetiva quanto aos riscos, dor, desconforto, exames e outros aspectos, mas principalmente buscar do paciente suas necessidades e inseguranças. Dessa forma estas lacunas serão suprimidas para ambas as partes, tornando a experiência pré-operatória segura e esclarecedora e, portanto, menos preocupante.

REFERÊNCIAS

COSTA, V. A. S. F; SILVA, S. C. F.; LIMA, V. C. P. O pré-operatório e a ansiedade do paciente: a aliança entre o enfermeiro e o psicólogo. **Rev. SBPH.** 2010; 13(2):282-298.

DESTRO, M. W. B.; SPERANZINI, M. B.; DESTRO, C.; GUERRA, C.; RECCO, G. C.; ROMAGNOLO, L. G. C. Estudo da utilização no pré-operatório de medicamentos ou drogas fitoterápicas que alteram a coagulação sanguínea. **Rev. Col. Bras.** Cir. 2006; 33 (2):107-111.

DURIEUX, P.; BISSERY, A.; DUBOIS, S.; GASQUET, I.; COSTE, J. Comparison of health care professionals' self-assessments of standards of care and patients' opinions on the care they received in hospital: observational study. **Qual Saf Health Care**. 2004; 13(3):198-202. Doi: https://doi.org/10.1136/qhc.13.3.198.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIAS, T. F. P.; COSTA, C. M. A.; SAMPAIO, C. E. P. O impacto da visita pré-operatória de enfermagem no nível de Ansiedade de pacientes cirúrgicos. **Rev Min Enferm.** 2010; 14(3):335-344.

GARCEZ, J. S.; SOUSA, L. C. B.; NOVAIS NETA, M. B.; MAIA, F. L.; ARAÚJO FPC. Principais recomendações em cuidados pré-operatórios. **Rev Med UFC**. 2019; 59(1):53-60.

GILLIES M. A; BALDWIN. F. J. Do patient information booklets increase perioperative anxiety? **Eur J Anaesthesiol.** 2001; 18(9):620-2. Doi: https://doi.org/10.1046/j.1365-2346.2001.00891.x.

GUALANDRO, D. M; YU, P. C.; CARAMELLI, B.; MARQUES, A. C.; CALDERARO, D.; FORNARI, L. S. *et al*. 3ª Diretriz de Avaliação Cardiovascular Perioperatória da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arq Bras Cardiol**. 2017; 109(3):1–104.

JORGETTO, G. V.; NORONHA, R.; ARAUJO, I. E. M. Estudo da visita pré-operatória de enfermagem sobre a ótica dos enfermeiros do centro-cirúrgico de um hospital universitário. **Rev Eletronica Enferm.** 2004; 6(2):213-222.

KAIN, Z. N.; SEVARINO, F.; PINCUS, S.; ALEXANDER, G. M.; WANG, S. M.; AYOUB, C.; *et al*. Attenuation of the preoperative stress response with midazolam: effects on postoperative outcomes. **Anesthesiology.** 2000; 93(1):141-7. Doi: https://doi.org/10.1097/00000542-200007000-00024.

LEMOS, M. F.; LEMOS-NETO, S. V.; BARRUCAND, L.; VERÇOSA, N.; TIBIRICA, E. A informação no pré-operatório reduz a ansiedade pré-operatória em pacientes com câncer submetidos à cirurgia: utilidade do Inventário Beck de Ansiedade. **Rev Bras Anestesiol.** 2019; 69(1):1-6.

MARIN, M. D. CORTES, A. L.; SANZ, Y. M.; SERRANO, R. M. Aspectos de la información preoperatoria relacionada con la ansiedad del paciente programado para cirugía. **Enferm. glob.** 2015; 14(37):170-180.

MAURICE-SZAMBURSKI, A.; AUQUIER, P.; VIARRE-OREAL, V.; CUVILLON, P.; CARLES, M.; RIPART, J. *et al*. Effect of sedative premedication on patient experience after general anesthesia: a randomized clinical trial. **JAMA.** 2015; 313(9):916-25. Doi: https://doi.org/10.1001/jama.2015.1108.

OLIVEIRA, E. R. V. **Ansiedade pré-operatória** [dissertação]. Porto (Portugal): Universidade do Porto; 2011.

PENICHE, A. C. G. **Ansiedade e o paciente cirúrgico:** análise das variáveis intervenientes [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2005.

PRITCHARD, M. J. Identifying and assessing anxiety in pre-operative patients. **Nurs Stand.** 2009; 23(51):35-40. Doi: https://doi.org/10.7748/ns2009.08.23.51.35.c7222.

RESOLUÇÃO CFM nº 2.174, de 14 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre a prática do ato anestésico e revoga a Resolução CFM nº 1.802/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Conselho Federal de Medicina; 2017.

SALZWEDEL, C; PETERSEN, C; BLANC, I, KOCH U, GOETZ AE, SCHUSTER M. The effect of detailed, video-assisted anesthesia risk education on patient anxiety and the duration of the preanesthetic interview: a randomized controlled trial. **Anesth Analg.** 2008; 106(1):202-9. Doi: https://doi.org/10.1213/01.ane.0000287665.96156.72.

SANTOS, M. F. O.; COSTA, S. F. G.; FERNANDES, M. G. M. Acolhimento como estratégia para humanizar a relação médico-paciente. **Espaço Para a Saúde.** 2011; 13(1)66-73. Doi: https://doi.org/10.22421/15177130-2011v13n1p66.

SANTOS, R. R.; PICCOLI, M.; CARVALHO, A. R. S. Diagnósticos de enfermagem emocionais identificados na visita pré-operatória em pacientes de cirurgia oncológica. **Cognitare Enferm.** 2007; 12(1):52-61.

SURIANO, M. L. F, BARROS A. L. B. L. Identificação dos diagnósticos de enfermagem mais frequentes no período perioperatório dos pacientes submetidos a cirurgias cardiovasculares. **Acta Paul Enferm.** 2000; 13(special issue 2):98-104.

EDUCAÇÃO PERMANENTE:
UM CAMINHO PARA HUMANIZAÇÃO DA ATENÇÃO EM SAÚDE

Jair Antônio Zancan[40]
Silvia Regina Canan[41]

INTRODUÇÃO

Com a intenção de abordar a educação permanente, analisando os caminhos possíveis para a humanização nos atendimentos e na atenção em saúde, neste estudo, relaciona-se educação e saúde, tratando de conceitos como educação na saúde, educação em saúde, formação permanente, gestão pública na área de saúde, humanização das instituições de saúde, empowerment, entre outros temas relevantes para atingir o objetivo aqui proposto, que é de analisar se a educação permanente nos serviços de saúde potencializa a humanização da atenção em saúde.

Relacionar educação e saúde se apresenta como uma necessidade nos tempos atuais. Nesse viés, este estudo pertence ao âmbito da política e gestão pública, tratando de questões sobre a humanização das instituições de saúde no tratamento dos pacientes, visando tornar a cadeia mais horizontal, pensando em um profissional de saúde capacitado (empowerment) e preparado para realizar um primeiro atendimento de qualidade para o paciente.

Sobre o empowerment, trata-se de um termo em inglês, cujo significado em português é empoderamento, ou seja, dar poder a alguém. Esse conceito surge como uma ferramenta para que as competências dos colaboradores possam ser aplicadas ao máximo na otimização dos processos organizacionais, favorecendo a empresa e possibilitando que os funcionários tenham poder para tomar decisões e assumir responsabilidades (Lima, 2019).

Nesse contexto, em 2004, foi instituída a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que representa um marco para a formação e trabalho em saúde no país. A PNEPS foi revisada em 2018 e sua proposta assume a regionalização da gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), visando construir bases para o desenvolvimento de iniciativas

[40] Farmacêutico, Mestre em Educação (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI); E-mail: jairzancan@yahoo.com.br - ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5689-067X.
[41] Docente do PPGEDU/URI, Doutora em Educação (Universidade do Vale do Rio dos Sinos); E-mail: silvia@uri.edu.br - ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4504-3680.

qualificadas para o enfrentamento das carências e das necessidades do sistema nacional de saúde (Brasil, 2018).

De acordo com a PNEPS, o conceito de educação na saúde versa sobre a produção e sistematização de conhecimentos atinentes à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, abrangendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular, podendo ser dividida em educação continuada e educação permanente em saúde (EPS). A EPS se configura como a aprendizagem que acontece no trabalho, na qual o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano, baseando-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais (Brasil, 2018).

Humanizar os serviços em saúde se relaciona com considerar cada sujeito; nesse sentido, é necessário que toda a equipe de saúde seja capaz de entender a si mesma e ao outro, tomando consciência dos valores e princípios que norteiam sua ação. Quando se põe em prática o princípio da justiça, o respeito é automaticamente praticado, percebendo que ser justo não é tratar igualmente todos os pacientes, mas sim considerar as necessidades, as condições clínicas e sociais de cada um (Sgreccia, 1996).

A Política Nacional de Humanização (PNH), lançada em 2003, procura concretizar os princípios do SUS no cotidiano dos serviços de saúde, determinar mudanças positivas nas maneiras de gerir e cuidar, fomentar a comunicação entre gestores, trabalhadores e usuários para enfrentar as relações de poder e as práticas desumanizadoras, favorecendo a autonomia e a corresponsabilidade (Brasil, 2010). O objetivo central deste estudo é analisar se a educação permanente nos serviços de saúde contribui para a humanização da atenção em saúde.

REFERENCIAL TEÓRICO

O empowerment é um dos conceitos trabalhados na PNH, o qual envolve muitos campos de conhecimento na área da saúde. Particularmente, é entendido como o processo envolto na transformação da realidade, na produção de saúde e de sujeitos saudáveis, concretizado com a participação social posta como objetivo efetivo da promoção de saúde (Souza *et al*., 2014).

Salienta-se que nestes escritos, a compressão sobre o que significa empowerment acompanha a conceituação realizada por Shor e Freire (1986, p. 10), que sinalizam que a palavra possui muita riqueza e significa “A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito.”

Esta pesquisa se apoia nos estudos de autores como Ayres (2007), Bardin (2015), Bauman (2007), Carvalho (2012), Delors (1996), Demo (2010; 2012), Freire (1994; 1996), Gramsci (2001), Hermann (2002), Minayo (1993), Morin (2000), entre outros estudiosos da área. Também foram considerados os documentos oficiais que abordam a temática, sejam eles leis, normativas, resoluções, manuais ou outros documentos considerados válidos para esse debate.

Ayres discute a importância da compreensão hermenêutica na educação em saúde. Ele enfatiza que a prática de cuidados em saúde deve considerar o encontro entre sujeitos, promovendo um ambiente onde a comunicação e o entendimento mútuo são fundamentais. A instrumentalidade, segundo Ayres, não deve ser abandonada, mas sim utilizada de maneira que a relação entre profissionais e pacientes seja fortalecida, visando a autonomia e a responsabilidade compartilhada no processo de cuidado.

Na visão de Ayres (2007), pensar a hermenêutica considerando o cuidado em saúde pressupõe que a objetualidade presente nas ações de saúde não resulta de um saber apenas instrumental, mas que precisa ser produzido no encontro entre os sujeitos na busca por soluções positivas para todos, visando a prevenção de doenças, a superação e/ou recuperação dos processos de adoecimento. Ayres (2007) exemplifica a importância da instrumentalidade na relação entre os portadores de experiências e saberes, destacando a autonomia e responsabilidade mútua. Ele afirma que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem e da comunicação.

Bardin (2015) é uma referência na análise de conteúdo, um método essencial para a pesquisa qualitativa. Ela propõe um conjunto de técnicas que facilitam a interpretação de comunicações, dividindo o processo analítico em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Bardin (2015) destaca que a análise de conteúdo é uma ferramenta valiosa para a pesquisa qualitativa, proporcionando uma estrutura detalhada e didática que permite uma compreensão profunda dos dados coletados.

Bauman (2007) aborda a modernidade líquida e suas implicações para as relações humanas e as práticas sociais. Em um contexto de constante mudança e incerteza, suas ideias são relevantes para a educação permanente em saúde, pois enfatizam a necessidade de flexibilidade e adaptabilidade dos profissionais de saúde. A formação contínua deve, portanto, preparar os indivíduos para lidar com um mundo em transformação, promovendo a resiliência e a capacidade de enfrentar novos desafios.

Carvalho (2012) discute a importância da gestão em saúde e a necessidade de uma formação sólida para os profissionais que atuam nesta área. Ele enfatiza que a educação permanente é crucial para desenvolver competências que vão além da técnica, abrangendo aspectos éticos, políticos e sociais. A gestão eficaz em saúde depende de uma compreensão ampla dos processos e das relações que constituem o sistema de saúde.

Delors (1996) é conhecido por seu relatório "Educação: um tesouro a descobrir", onde propõe os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares são fundamentais para a educação permanente em saúde, pois enfatizam uma formação integral que prepara os indivíduos para enfrentar desafios complexos e colaborar efetivamente em equipe.

Demo (2010; 2012) destaca a importância da pesquisa e da educação crítica para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ele argumenta que a educação permanente deve promover a capacidade crítica e reflexiva dos profissionais, permitindo-lhes questionar práticas estabelecidas e buscar continuamente melhorias. A formação contínua é vista como um processo dinâmico que envolve a construção ativa do conhecimento.

Gramsci (2001) aborda a formação dos intelectuais e sua função na sociedade. Ele argumenta que os profissionais devem ser preparados para desempenhar um papel ativo na transformação social. Na área da saúde, isso significa que a educação permanente deve capacitar os profissionais para serem agentes de mudança, promovendo práticas que humanizem e melhorem o sistema de saúde.

Hermann (2002) discute a hermenêutica como uma abordagem para a interpretação e a compreensão profunda dos fenômenos sociais. Ela argumenta que a prática educativa deve ser baseada no diálogo e na interpretação contextualizada, permitindo uma compreensão mais rica e significativa das experiências e das práticas em saúde.

Minayo (1993) é uma referência na pesquisa qualitativa em saúde. Ela destaca a importância de uma abordagem hermenêutica para compreender a complexidade das práticas de saúde. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1993), permite uma análise profunda das interações sociais e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências de cuidado e saúde.

Morin (2000) propõe a complexidade como um princípio fundamental para a educação. Ele argumenta que o conhecimento deve ser contextualizado e interligado, considerando a interdependência dos fenômenos. Na educação permanente em saúde, suas ideias são aplicadas para promover uma formação que prepare os profissionais para lidar com

a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo. Morin (2000) enfatiza a importância de integrar diferentes saberes e práticas para uma compreensão holística da saúde.

MÉTODO

Esta pesquisa percorreu caminhos e buscou formas de pensar a qualificação dos profissionais de saúde para, através disso, conquistar um atendimento em saúde mais humanizado. A abordagem qualitativa na visão de Minayo (1993), pode ser entendida como de eminentemente hermenêutica, uma vez que utiliza o diálogo na construção e na interpretação da cultura como forma de educar e se educar, significando que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem e da comunicação.

De forma prática, buscamos subsídios junto aos gestores, enfermeiros, técnicos de enfermagem e farmacêuticos dos hospitais gerais das cidades de Tenente Portela/RS, Seberi/RS, Palmitinho/RS e Frederico Westphalen/RS. Nesta última, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) integrou o estudo. Nesse sentido, a pesquisa se valeu de um questionário e a análise contou com a observação do pesquisador em visitas a estes espaços, buscando entender como o processo é realizado e como a educação pode qualificá-lo ainda mais.

Foram enviados questionários a 100% gestores, enfermeiros, técnicos de enfermagem e farmacêuticos pertencentes ao quadro de funcionários dos hospitais gerais e UPA das cidades elencadas. Também foram realizadas visitas/observações in loco com autorização das instituições e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/URI). Quanto à metodologia, elegemos o estudo bibliográfico, documental e de campo, que, de acordo com Gil (2008), é realizado com o estudo de materiais já elaborados como livros e artigos científicos. Praticamente todos os estudos precisam de revisão bibliográfica em algum nível.

O estudo também será amparado pela Análise de Conteúdo de Bardin (2015), que se atenta para as mensagens (comunicações) e busca manuseá-las para confirmar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. A Análise de Conteúdo é uma forma de análise de dados qualitativos muito utilizada, pois facilita a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados. De acordo com Bardin (2015), este é um método muito rico em detalhes e bastante didático, estruturado em três etapas, que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A metodologia adotada para a pesquisa seguiu estritamente as normas éticas estabelecidas pela Resolução n. 510/2016, assegurando que todas as etapas do estudo fossem

conduzidas com o máximo rigor ético. Antes do início da coleta de dados, o projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo que todos os procedimentos estavam em conformidade com os padrões éticos exigidos. Os participantes foram cuidadosamente selecionados de acordo com critérios de inclusão específicos e receberam informações detalhadas sobre o estudo antes de dar seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As informações coletadas através dos questionários foram tratadas com confidencialidade e armazenadas digitalmente, com a previsão de serem deletadas após cinco anos, conforme as diretrizes éticas da pesquisa.

RESULTADOS

Demografia dos profissionais de saúde

A partir da coleta de dados, foi possível analisar a demografia dos profissionais de saúde, revelando características significativas que impactam a dinâmica e as práticas nos serviços de saúde. O estudo identificou uma predominância feminina significativa entre os profissionais da saúde, com 91% dos respondentes sendo mulheres, ressaltando uma tendência que tem se consolidado ao longo dos anos na área da saúde.

Em termos de faixa etária, a maioria dos profissionais encontra-se entre 26 e 35 anos, representando 46% dos respondentes. Esse perfil jovem é seguido por 28% dos profissionais que têm entre 36 e 45 anos, destacando a presença de uma força de trabalho em idade produtiva, que é crucial para o dinamismo e a inovação nos serviços de saúde. Além disso, a faixa etária entre 46 e 55 anos compreende 9% dos profissionais, e apenas 2% possuem mais de 55 anos, indicando uma minoria de profissionais em idade mais avançada.

A formação dos profissionais revelou que uma parcela significativa possui apenas o nível médio, com 66% dos profissionais enquadrados como Técnicos em Enfermagem e apenas 17% dos respondentes possuindo graduação em áreas da saúde como Enfermagem e Farmácia. Além disso, 15% dos profissionais reportaram possuir especializações, principalmente em Enfermagem, o que indica uma procura contínua por formação especializada na tentativa de melhorar as práticas de atendimento e cuidado. Esses dados sublinham a importância de políticas de educação permanente que atendam às necessidades de uma força de trabalho altamente feminina e predominantemente técnica, visando à qualificação e à humanização dos serviços de saúde.

Manter os funcionários motivados, com a possibilidade de crescimento profissional vinculado a formação é muito importante. Destaca-se aqui a necessidade de viabilizar iniciativas de formação profissional capazes de problematizar o agir dos trabalhadores de saúde e promover reflexão sobre esse agir. A insistência na manutenção de práticas tradicionais, ancoradas na imposição de normas e saberes, desenvolvendo iniciativas de formação voltadas a atender interesses políticos e econômicos, de forma unilateral, sem diálogo e sem uma leitura crítica e reflexiva da realidade já não cabe mais nos dias de hoje (Lazarini; Sodré, 2016).

Educação permanente e humanização

O termo educação em saúde possui muitas definições que podem ser encontradas em diferentes trabalhos científicos, essa multiplicidade de concepções alerta para a complexidade do tema estudado. No estudo em tela, o conceito de educação em saúde que mais se aproxima do pretendido e que será utilizado como norteador dos estudos é o que vê o ser humano como um ser único, integral e multidimensional, avaliando seus aspectos de saúde física, econômica, cultural, social, ambiental, política e biológica. (Feio; Oliveira, 2015).

Existem tentativas para diferenciar a educação permanente e a educação continuada. A Organização Pan-americana da Saúde (OPS, 1978 apud Massaroli; Saupe, 2008) conceitua a Educação Continuada como um processo permanente, iniciado após a formação básica, um processo que visa atualizar e melhorar as aptidões de uma pessoa. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1982 apud Massaroli; Saupe, 2008) assinala que a Educação Continuada é um processo que inclui as experiências posteriores ao treinamento inicial.

A análise dos resultados sobre educação permanente e humanização na dissertação revela uma profunda integração desses conceitos no contexto dos profissionais de saúde. Destaca-se que 95% dos participantes reconhecem que a educação permanente é essencial para a humanização na área da saúde, indicando a necessidade de ampliar o diálogo e estabelecer um projeto institucional que incorpore tanto a educação permanente quanto a educação continuada dentro das instituições de saúde. Ainda foi mencionado que a presença do tema "humanização" nos currículos de formação dos profissionais é variável, com uma preocupante parcela de 45% dos respondentes afirmando nunca terem tido contato com o termo em suas formações, o que ressalta a importância de integrar esses conceitos de maneira mais abrangente e sistemática nas trajetórias educacionais e profissionais na saúde.

Os dados apontam para uma lacuna significativa entre a existência de programas de educação permanente e o conhecimento ou acesso a esses programas por parte dos profissionais, com mais de 60% dos respondentes desconhecendo sua existência em suas instituições. Isso sugere uma disparidade entre a oferta de tais programas e a efetiva comunicação e engajamento dos profissionais neles, o que poderia ser melhorado para fortalecer as práticas de humanização e educação permanente nas instituições de saúde.

Tratando de políticas humanizadoras, é relevante trazer o documento HumanizaSUS, de 2010, que aponta em sua redação os desafios e os avanços do SUS, salientando a instituição de uma política pública de saúde que objetiva "à integralidade, à universalidade, à busca da equidade e à incorporação de novas tecnologias, saberes e práticas" (Brasil, 2010, p. 13).

Aqui é relevante destacar que, ao tratar das políticas públicas de saúde relacionadas ao fator da humanização, o que se busca é a mudança dos padrões de atenção e de gestão nos serviços e sistemas de saúde, aceitando que existe uma grande necessidade de possibilitar novas e melhores relações entre os usuários/pacientes, profissionais de saúde e destes entre si, sem tirar a importância da questão clínica, mas visando uma atuação que valorize a dimensão concreta das práticas de saúde, de humanização e transformando os modelos já ultrapassados (Pereira; Barros, 2009).

Para buscar atendimentos firmados em empatia, responsabilidade e comprometimento, é preciso iniciar pelos cursos de graduação, pós-graduação e extensão em saúde, nestas formações a humanização precisa ser incluída como conteúdo e orientar os processos de educação permanente em saúde. São necessárias práticas e planejamentos com monitoramento e avaliação, observando a perspectiva da humanização em saúde (Brasil, 2010).

Cogestão nas práticas de saúde

A cogestão é um método administrativo que incorpora ações e pensamentos coletivos, atuando como uma diretriz ético-política com o objetivo de democratizar as interações no setor da saúde (Brasil, 2009). Para alcançar os objetivos da saúde, que incluem a promoção da saúde, a satisfação profissional e pessoal dos trabalhadores, e a sustentação do Sistema Único de Saúde (SUS) como uma política democrática e solidária, é essencial engajar trabalhadores, gestores e usuários dos serviços de saúde em um compromisso compartilhado de corresponsabilidade.

Durante a investigação, verificou-se que 115 dos respondentes afirmam a existência de cogestão em suas práticas, embora 60 destes anteriormente desconhecessem o termo. Isso indica uma discrepância entre o conhecimento teórico dos profissionais e a aplicação prática da cogestão, evidenciando a necessidade de educação e comunicação mais efetivas nas instituições de saúde para esclarecer e expandir a implementação deste conceito vital.

A cogestão é descrita como uma corresponsabilização nas etapas e processos de cuidados de saúde, estendendo-se para a gestão administrativa e financeira. Esta abordagem não apenas melhora a qualidade do atendimento ao paciente, mas também promove um ambiente de trabalho mais integrado e satisfatório para os profissionais de saúde. A pesquisa sublinha a urgência de ampliar o debate sobre cogestão dentro das instituições de saúde, a fim de cultivar uma prática mais inclusiva e democrática no cuidado à saúde.

Falar em educação permanente na área da saúde é falar em construção constante, em busca constante por atualização e por entender a relevância do fazer coletivo no trabalho, pois este é um desafio também permanente, uma vez que é preciso considerar o vínculo, o pertencimento e as relações de saber-poder-afeto instituídas no ambiente de trabalho, para iniciar esse processo é preciso buscar perceber como os colaboradores entendem e constituem seu fazer, considerando que os modos de gestão produzem subjetividade. (TOCANTINS, 2021).

CONCLUSÃO

A pesquisa confirmou a relevância crítica da educação permanente como um pilar para alcançar a humanização nos serviços de saúde, destacando a necessidade de integrar este conceito nos currículos de formação dos profissionais de saúde desde o início de suas carreiras. A análise dos textos acadêmicos e dos documentos legais fortaleceu a compreensão de que a educação permanente é essencial para aproximar os profissionais da saúde do ideal de um atendimento humanizado.

A pesquisa também explorou a cognição dos profissionais de saúde sobre a existência e o impacto dos programas que facilitam a educação permanente. Muitos programas foram identificados pelos profissionais como influentes em suas práticas. Contudo, foi revelada uma desconexão entre o conhecimento teórico dos profissionais sobre esses programas e a aplicação prática, sugerindo a necessidade de melhor comunicação e implementação dessas iniciativas nas instituições de saúde.

Outro ponto crucial discutido foi a cogestão nas práticas de saúde, vista como fundamental para a humanização do processo de atendimento, promovendo a corresponsabilidade e a gestão participativa entre trabalhadores, gestores e usuários dos serviços de saúde. A pesquisa de campo mostrou que, apesar da teoria da humanização ser amplamente aceita, sua prática ainda enfrenta desafios significativos, revelando a complexidade de implementar efetivamente esses conceitos na rotina dos serviços de saúde.

O estudo conclui que, embora a educação permanente e a humanização sejam reconhecidas como importantes, há um longo caminho a percorrer para que esses ideais sejam plenamente realizados na prática diária dos serviços de saúde. A pesquisa deixou claro que a educação contínua, a cooperação e a humanização dos cuidados de saúde não são apenas objetivos desejáveis, mas necessidades urgentes para melhorar a qualidade do atendimento ao paciente e a satisfação profissional na saúde.

REFERÊNCIAS

AYRES, J.R.C.M. **Cuidado e reconstrução das práticas de saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CARVALHO, M. **Gestão em saúde**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Edições 70, 2012.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. São Paulo: Atlas, 2010.

DEMO, P. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

FEIO, J.; OLIVEIRA, M. **Educação em Saúde**: Conceitos, Complexidade e Aplicações. Rio de Janeiro: Editora Saúde em Foco, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2001.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LAZARINI, C. .; SODRÉ, F. **Práticas Educativas em Saúde**: Reflexões e Aplicações. São Paulo: Editora Saúde Ltda., 2016.

MASSAROLI, A.; SAUPE, R. Educação Permanente e Continuada em Saúde: Diferenças e Convergências. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.l.], v. 32, n. 4, p. 482-491, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.

PEREIRA, I.B.; BARROS, M.E.B. **Gestão e Humanização em Saúde**: Práticas e Reflexões. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

SIDI, R.; CONTE, T. **Hermenêutica e Epistemologia**: Interfaces e Reflexões. Curitiba: Juruá Editora, 2017.

FINITUDE HUMANA E ÉTICA DO CUIDADO: A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MEDICINA E OS CUIDADOS PALIATIVOS

Adriana Elisa Wilk[42]
Luci Mari Duso Pacheco[43]

INTRODUÇÃO

Considerando a recente publicação da Academia Nacional de Cuidados Paliativos (ANCP), os cuidados paliativos são conceituados como uma competência dos profissionais da saúde que estão dispostos a cuidar do sofrimento dos pacientes e dos familiares que se encontram em situações nas quais a vida está em risco, sendo ao mesmo tempo uma filosofia de cuidado e uma técnica específica, como veremos adiante (ANCP, 2022).

Em consonância a esta definição, encontramos no ranking mundial de cuidados paliativos de 2015, o chamado índice de qualidade de morte, pesquisa realizada pela Unidade de Inteligência do jornal *The Economist*, subsidiado pela *Lien Foundantion*, que revela o Brasil ocupando a 42º posição, entre 80 países classificados. Ficamos atrás do Chile, Costa Rica, Argentina, Cuba e Uruguai quando se refere ao suporte de cuidados paliativos no fim de vida (THE ECONOMIST, 2015).

Embora seja uma presença constante na realidade do trabalho médico desde sua formação, percebe-se uma ausência nos currículos de Medicina sobre o estudo da morte e dos cuidados paliativos, uma vez que a maioria das escolas médicas adota um modelo biomédico, centrado na doença, na tecnologia e na hospitalização do paciente, relegando a segundo plano as dimensões sociais, psicológicas e espirituais do paciente (FIGUEIREDO; STANO, 2013).

O pungente desenvolvimento da tecnologia médica e da farmacologia levou a um considerável aumento da expectativa de vida nas últimas décadas, às custas do aumento de pacientes crônicos de várias especialidades médicas, como pneumologia, cardiologia, oncologia, neurologia, nefrologia, entre outras. Segundo Malta *et al*. (2017), estas doenças crônicas não-transmissíveis são responsáveis por cerca de 70% de todas as mortes a nível

[42] Mestre em Educação. URICER. E-mail: a091221@uri.edu.br
[43] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil. E-mail:lucimdpacheco@gmail.com

mundial, com a estimativa de em torno de 38 milhões de mortes em cada ano e ocorrência de cerca de 50% destas abaixo dos 70 anos de idade, especialmente em países de média e baixa renda.

Desta forma, depreende-se que a academia médica, com base nas DCNs, encontre-se atenta para o atendimento adequado desta ampla faixa populacional, tanto no que tange a prevenção, diagnóstico precoce e tratamento dessas, quanto, na outra ponta, quando o paciente se encontra fora de possibilidades terapêuticas. Neste sentido, a problemática desse estudo é: Como os cuidados paliativos estão presentes na formação acadêmica em Medicina e de que forma a presença dessa temática se relaciona com o ensino da ética do cuidado e com a finitude humana?

As discussões científicas sobre os cuidados paliativos, nacionalmente, iniciaram na década de 70 e alguns serviços hospitalares foram sido criados com este enfoque desde 1986, como a Unidade IV, do Instituto Nacional do Câncer (INCA), criado em 1998 e dedicado exclusivamente ao tratamento de pacientes em cuidados paliativos e o Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo (HSPE/SP), também com uma ala específica criada em 2002, além da fundação da Academia Nacional de Cuidados Paliativos, em 2005 e a inclusão do Artigo 41 dentro dos princípios fundamentais do CEM Brasileiro, que valida a importância da área dos Cuidados Paliativos a nível acadêmico e social, permitindo assim uma busca por seu reconhecimento como área de atuação médica (ANCP, 2012).

METODOLOGIA

Esta pesquisa, com relação aos procedimentos técnicos, possui abordagem qualitativa e também faz uso da pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gamboa (2012) a pesquisa qualitativa oferta melhores condições e conhecimentos que dão base a planos de ação eficientes, firmando-se e estabelecendo uma relação dinâmica com a sociedade, tornando os processos educativos reais e dando-lhes sentido. O enfoque qualitativo, para Minayo (2011), desenvolve-se dentro e com um universo de significados, motivos, crenças, valores, aspirações e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não se reduzem a simples operacionalização de variáveis.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm como foco de investigação a análise do documento, entretanto, com algumas diferenças. Gil (2022) destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes. Enquanto a

pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, a pesquisa documental se baseia em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para efeito dessa pesquisa e em conformidade com a pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada uma análise em artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos legais. Vinculado ao enfoque qualitativo e em decorrência dos aspectos e dos principais objetos de análise desta incursão – os documentos legais que formulam os currículos dos Cursos de Medicina do Brasil, mais especificamente as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) do curso de Medicina e suas resoluções e pareceres – encontram-se os referenciais bibliográficos e documentais.

CONCEITUANDO A ÉTICA DO CUIDADO, A FINITUDE HUMANA E OS CUIDADOS PALIATIVOS

Na idade média, em geral, o fim da vida acontecia de forma natural, com o doente cercado pelos entes queridos em seu leito. A morte era ritualizada, para dar espaço e tempo para separação e uma aceitação menos dolorosa. Entretanto, no século XX, em decorrência dos avanços tecnológicos e medidas de prevenção, a longevidade humana aumentou, modificando assim o processo e representação da morte. Nessa perspectiva, a "morte moderna" será escondida, vergonhosa e negada, deslocada da ordem da natureza (BORGES; MENDES, 2012).

Este novo modo de enxergar a finitude humana é refletido diretamente na formação e no trabalho dos profissionais da saúde. Como consequência, em muitos casos, o médico resiste em informar o seu paciente do diagnóstico. A comunicação se torna não objetiva e as respostas se dão de forma muito técnica e formal. A ruptura na comunicação entre médico e paciente, verificada através da atitude de não falar da doença ou da própria proximidade da morte, leva o paciente ao isolamento (QUINTANA; CECIM; HENN, 2002). Se, por um lado, em nossos tempos, nunca antes as pessoas morreram de forma tão silenciosa e cuidada, dentro de um hospital, por outro lado, nunca morreram em condições tão propícias à solidão (AZEREDO; ROCHA; CARVALHO, 2011). Até pouco tempo atrás, o processo da morte

ocorria em casa, acolhido pelos familiares, agora, o paciente que está morrendo é levado ao hospital, longe da sua casa e do olhar dos seus.

A maioria das pessoas não está preparada para enfrentar a morte, incluindo os pacientes, familiares e os seus próprios cuidadores (KÜBLER-ROSS, 2017). O sentimento de angústia e desamparo, decorrentes do processo de fim da vida, é um desafio que se apresenta à Medicina nesta era tão tecnológica, levantando questões sobre qual aspecto da vida do paciente deve ser priorizado em seus últimos momentos: a qualidade ou a quantidade de vida (AZEREDO; ROCHA; CARVALHO, 2011).

O cuidado paliativo teve início com o Movimento *Hospice* Moderno, em 1967, com a fundação do *Saint Christopher's Hospice* por Dame Cicely Saunders, tal marco significou um olhar diferenciado sobre o paciente com doença avançada, sem perspectiva curativa, visando a um controle impecável dos sintomas, em especial da dor (PINELI *et al*., 2016). No Brasil, as primeiras ações clínicas com base nos princípios do Movimento *Hospice* se deveram à Dra. Mirian Martelete, a partir de 1983, no Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FIGUEIREDO; STANO, 2013).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o conceito para Cuidado Paliativo foi definido em 1990 e atualizado em 2002, trata-se de uma abordagem que objetiva a melhorar a qualidade de vida dos pacientes e suas famílias, que enfrentam alguma doença com risco de vida, por meio da prevenção e alívio do sofrimento, através da identificação precoce, avaliação impecável e tratamento da dor e de outros problemas físicos, psicossociais e espirituais (WHO, 2018).

Em 2014, a OMS, em colaboração com a *Worldwide Pallitive Care Alliance* (WPCA), publicou o "*Global Atlas of Palliative Care at the End of Life*", no qual ampliou o conceito do Cuidado Paliativo. Nesta publicação foi adicionado o Cuidado Paliativo é também necessário tanto para pacientes em condições que limitam a vida quanto para doenças crônicas. Não há um prognóstico que determinem a indicação de Cuidado Paliativo, mas, sim, a necessidade do paciente, assim, o Cuidado Paliativo deve ser aplicado em todos os níveis, incluído atenção primária e secundária, não deve ser restrito a um serviço especializado, uma vez que todos os indivíduos têm direito de acesso a esse serviço (CONNOR, 2020).

O cuidado paliativo é necessário para uma vasta quantidade de doenças. A maioria dos adultos que necessitam de cuidados paliativos tem doenças crônicas como, doenças cardiovasculares (38,5%), câncer (34%), doenças respiratórias crônicas (10,3%), AIDS (5,7%) e diabetes (4,6%), várias outras condições também requerem cuidados paliativos,

incluindo insuficiência renal, doenças hepáticas crônicas, esclerose múltipla, anomalias congênitas e tuberculose (WHO, 2018). De acordo com a OMS, estima-se que, globalmente, apenas 14% dos pacientes que precisam de cuidados paliativos os recebem. Logo, o aprendizado em relação aos cuidados paliativos anda, ou deveria andar, lado a lado com todas as outras disciplinas técnicas da formação em medicina.

Como mencionam Costa e Soares (2016, p. 216) “Antes da morte ainda temos vida”. Os cuidados no final da vida se referem aos últimos instantes, dias ou 72 horas do paciente. O reconhecimento dessa fase por parte dos profissionais da saúde pode ser muito difícil, mas é extremamente necessário para o planejamento do cuidado e preparo do paciente e sua família para momento da morte (COSTA; SOARES, 2016). No que diz respeito à formação médica, para Azeredo; Rocha e Carvalho (2011), por vezes, acaba-se afastando a emoção do aluno diante do paciente. Desta forma, o aluno passa a reconhecer e focar apenas na doença, esquecendo-se da pessoa em si.

O processo de fim da vida está relacionado, acima de tudo, a definição do tratamento de pacientes terminais e o processo de morte e morrer, originando dilemas éticos e jurídicos. Estas questões reúnem tanto profissionais de saúde como estudiosos de diversas áreas e até mesmo o público leigo para refletir e discutir a respeito da conduta ética mais adequada ante a terminalidade da vida humana, o desafio, neste contexto, é enxergar e tratar a integridade do indivíduo que está diante da proximidade da morte, para além da dimensão físico-biológica e da perspectiva médico-hospitalar (PAIVA; ALMEIDA JÚNIOR; DAMÁSIO, 2014).

Considerando a complexidade do tema em relação à ética do cuidado e a reflexão sobre a finitude humana nos tempos atuais, percebe-se que é urgente considerar uma discussão mais aberta ao longo da graduação em medicina sobre estas questões, para aprender quais as competências são exigidas em uma sociedade cada vez mais atenta ao fato. A formação médica ainda é muito carente nos temas que abordam a morte, o luto e o processo de morrer. A morte deve ser mais discutida entre os acadêmicos e seus mestres, de forma ampla, não se limitando à uma inimiga a vencer, mas como uma etapa da vida que necessita ser cuidada.

RESULTADOS

Até o início do século XIX, não existiam cursos superiores no Brasil. O país era colônia portuguesa e as graduações eram proibidas nas terras brasileiras, quem tinha oportunidade financeira ia estudar nas já tradicionais universidades europeias. A chegada da

família real portuguesa ao Brasil é um marco importante para que o país começasse a escrever sua história no Ensino Superior. Hoje, no Brasil, há 342 escolas médicas, com 35.388 vagas oferecidas (dados de outubro de 2020). O estado de São Paulo é o que mais possui faculdades (67 no total), seguido de Minas Gerais (48 escolas) (BRASIL, 2021).

Em 18 de fevereiro de 1808, D. João VI criou a Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB), a primeira escola de Medicina no Brasil. Em 03 de outubro de 1832 ganhou o nome de Faculdade de Medicina, que guarda até hoje (SANTOS FILHO, 1995). Nota-se o termo "escola", tendo o curso duração de três anos, compreendendo as seguintes disciplinas: anatomia, cirurgia teórico-prática e operações cirúrgicas. Neste curso inicial não constavam as disciplinas fármaco-clínicas, indispensáveis para a formação de médicos (PRATA, 2010).

A Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada meses depois, por Carta Régia, assinada em 5 de novembro de 1808, com o nome de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia, passando o curso a ter a duração de cinco anos. Além das disciplinas de cirurgia e anatomia (como na Bahia), passaram a constar no currículo as disciplinas: medicina clínica (teórica e prática), química, farmacologia, botânica, higiene e etiologia das doenças. O diferencial estava justamente nestas disciplinas adicionais, habilitando o formando para o exercício da clínica médica e para o tratamento das enfermidades (PRATA, 2010).

Os médicos doutores que se formavam nas faculdades do Rio de Janeiro e da Bahia possuíam orientação europeia, principalmente francesa, tendo em vista que os livros eram provenientes basicamente da França. Muitos dos aqui formados iam para a Europa para se aperfeiçoarem (SANTOS FILHO, 1995). A medicina brasileira, denominada de pré-científica, usando textos e conhecimentos vindos de fora, ao iniciar a produção própria de estudos e pesquisas, ao redor de 1866, dá início à medicina científica propriamente dita (LAMPERT, 2008).

Até o início do século XX a estrutura regulatória da formação médica no Brasil era escassa. O Decreto-Lei n. 11.530, promulgado em 1915, representa um marco neste sentido, determinando critérios para que um estabelecimento tivesse seu diploma reconhecido e equiparado àquele oferecido pelas faculdades oficiais, sobretudo a carioca e baiana (PEREIRA NETO, 2009).

No âmbito pedagógico, o ensino médico da primeira metade do século XX era muito baseado nas ideias contidas no Relatório Flexner. No Brasil, o relatório flexneriano induziu políticas, programas e projetos que articularam as relações entre ensino e serviços de saúde.

Neste mesmo período, outros movimentos evidenciavam a necessidade de novas articulações entre ensino e serviços, como a incorporação de disciplinas de Medicina Preventiva nos currículos, uma das principais estratégias propostas (ZARPELON; TERENCIO; BATISTA, 2018). Na década de 70, surgem grandes movimentos pró-mudança na formação do médico: o da Medicina Comunitária, Medicina Preventiva e Social e Atenção Primária de Saúde.

A criação do SUS, em 1988, alicerçado na integralidade, no cuidado humanizado e na promoção de saúde, sobrelevou a necessidade de reorientar a formação (CECCIM, 2002). No início dos anos 90 há um reconhecimento nacional e internacional da necessidade de mudança na educação dos profissionais de saúde. Em 1993, a II Conferência Mundial em Educação Médica, em Edimburgo, propôs um novo pacto de integração entre instituições formadoras, serviços de saúde e sociedade. As principais reformas curriculares dos cursos de medicina no Brasil foram iniciadas, impulsionadas e claramente influenciadas por esta conferência (ALMEIDA, 2001; ZARPELON; TERENCIO; BATISTA, 2018).

De outro lado, o interesse por um médico diferente do que estava atuando no mercado persistia e uma estratégia de transformação da prática médica foi à criação, em 1994, do Programa de Saúde da Família (PSF) como proposta de reorganização da atenção básica no país e de todo o modelo assistencial (CAMPOS; PEREIRA JÚNIOR, 2016). Aliado a isso, em 1996, um marco fundamental para a formação em saúde foi a promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), com a proposição das DCNs. Isto possibilitou alcançar um perfil de egresso mais comprometido com as demandas sociais (SILVASTREIT, 2012; ZARPELON; TERENCIO; BATISTA, 2018). No período de 1990 a 2002, foram criados dezessete novos cursos de medicina (RISTOW, 2007).

Em 2004, instituiu-se Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (EPS) como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. Neste contexto as políticas do SUS direcionavam da maneira que lhe era mais pertinente a formação de recursos humanos para a saúde (BRASIL, 2004).

Dentro de todo este contexto, percebeu-se a necessidade de ampliar o número de profissionais médicos, bem como a necessidade de fixar estes profissionais em determinadas regiões definidas com maior carência, a fim de garantir o atendimento às demandas nos serviços de saúde de forma mais igualitária. Assim, em 2013, foi criado o Programa Mais Médicos para o Brasil, com o intuito de formar recursos humanos na área médica do SUS. Com as novas diretrizes definidas pelas políticas do SUS, várias de medidas foram adotadas, dentre elas a reorganização da oferta de cursos de medicina e de vagas de residência médica,

priorizando regiões de saúde com menor relação de vagas e médicos por habitante e com estrutura de serviços de saúde com condições de ofertar campo de prática suficiente e de qualidade para os alunos (ZARPELON; TERENCIO; BATISTA, 2018).

Desde a implantação do SUS, a formação profissional tem sido discutida como um aspecto central para o alcance e a efetivação das políticas públicas em saúde, uma vez que o modelo tradicional de ensino, centrado em um egresso de perfil tecnicista, curativista e hospitalocêntrico, não atende as demandas da sociedade atual (OLIVEIRA *et al*., 2021).

De acordo com Moretti-Pires e Bueno (2009), a formação do profissional médico é considerada um elemento importante para a qualidade em saúde, tornando-se uma das preocupações de instituições como a OMS, Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) (ALMEIDA FILHO, 2010).

Com a publicação do relatório Flexner, o modelo de formação no país se voltou ao atendimento hospitalocêntrico. O modelo Flexineriano instaurou um método reducionista de educação, com perspectiva estritamente biologista da doença e deixando de lado o aspecto social. Após o estabelecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), esse modelo de profissional se mostrou injustificável, uma vez que não era capaz de atender às demandas da população atendida pelo SUS, tendo em vista a inoperante personalidade generalista que esses médicos carregavam consigo (MEIRELES; FERNANDES; SOUZA E SILVA, 2019).

Em meio ao aumento das críticas ao modelo de educação médica até então vivenciado, em 2001, o Ministério da Educação e Cultura, cria as primeiras DCNs para o Curso de Medicina, documento que deveria guiar, a partir de então, a composição curricular das escolas médicas. Em 2014, as DCNs foram revistas e este novo documento é vigente até a data atual.

Com o Parecer CNE n. 776/97, os cursos de graduação médica precisaram deixar de lado muitas características que ainda lhe são atribuídas, como atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997).

Nesta perspectiva, após a regulamentação da Medicina Paliativa como uma subespecialidade médica, é preciso se preocupar com a formação acadêmica dos profissionais da saúde, pois os atuais modelos de currículo não preparam bem esses profissionais para cuidar de pacientes sem perspectiva terapêutica convencional (MATEUS, 2019).

No Brasil, a Universidade Federal de São Paulo foi a primeira escola médica a disponibilizar cursos de Cuidados Paliativos, em caráter eletivo, a alunos da graduação em Medicina, enfermagem e fisioterapia, de 1994 a 2008. No ano de 2003, houve a criação da disciplina obrigatória de Cuidados Paliativos na Universidade de Caxias do Sul. No estado de Minas Gerais, a Faculdade de Medicina de Itajubá e a UNIFENAS oferecem disciplinas de Cuidados Paliativos (CALDAS, 2018).

Dessa forma, buscamos avaliar as DCNs do curso de Medicina em sua abordagem aos cuidados paliativos e finitude da vida. As DCNs de 2001 representaram uma revolução no ensino em saúde, uma vez que propunham um currículo baseado em habilidades comuns a todos os cursos da área de saúde, mas traziam habilidades específicas para a graduação em Medicina (FRANCO, 2014). Apesar disso, as DCNs de 2001 não estavam muito interligadas com as necessidades do SUS, porque, ainda que preconizassem a interdisciplinaridade necessária a uma visão integral no cuidado do paciente, as competências do profissional médico recém-graduado eram ainda irrisórias na prática clínica e pouco envolvidas com a visão integral e humanística dos seus pacientes (MEIRELES; FERNANDES; SOUZA E SILVA, 2019).

Assim, em 2014, foram publicadas as novas DCNs para o curso de Medicina. O novo documento traz uma série de recomendações às quais as instituições superiores devem se adequar. As DCNs-2014 alteram, significativamente, o texto de 2001, incorporando alterações nas competências desejadas de perfil do egresso e aumentando a ênfase na saúde coletiva (BURSZTYN, 2015). Orientações de cunho socioculturais, humanísticos e biológicos do paciente são apresentadas nestas diretrizes. A preocupação em formar médicos generalistas e efetivos na abordagem ao paciente da atenção básica e que sejam resolutivos na promoção e redução dos riscos em saúde são enfatizadas nas diretrizes atuais. De forma geral, as DCNs-2014 buscam a formação de um profissional com habilidades gerais, crítico, reflexivo e ético, pronto para atuar em todos os níveis de atenção em saúde e que seja capaz de praticar ações de promoção, prevenção e reabilitação em saúde, respeitando sempre o direito do paciente à cidadania e à dignidade (MEIRELES; FERNANDES; SOUZA E SILVA, 2019).

Ambas as DCNs reforçam a formação de um profissional generalista e humanista. Entende-se que o generalista deve ser capaz de ter uma visão e avaliar o paciente de forma mais integral, de entender o todo como a base do atendimento das necessidades de saúde das pessoas. DCNs-2001:

> Art. 3º O Curso de Graduação em Medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001, s/p).

DCNs-2014:

> Art. 3º O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença. (BRASIL, 2014, s/p).

A formação médica tradicional que temos atualmente, com ênfase no profissional especialista, posiciona o profissional com competências generalistas em um patamar inferior. Mas é inegável que os excessos da especialização podem levar a uma visão limitada do profissional, acarretando no não reconhecimento de problemas maiores, às vezes tanto quanto ou mais importantes que o objeto da atenção especializada. É necessário que os profissionais, sejam eles especialistas ou generalistas, sejam aptos a lidar com a subjetividade dos sujeitos e com a objetividade de suas condições socioeconômicas e culturais (FURLANETTO *et al*., 2014).

Segundo um estudo realizado por Quintiliano e Soares em 2020, um grupo de 16 médicos foram questionados em relação a quais competências e habilidades eles consideravam necessárias para a formação do médico generalista e competências referentes a conhecimentos sobre cuidados paliativos estavam dentre os citados (QUINTILIANO; SOARES, 2020).

Ao se avaliarem as DCNs do curso de Medicina de 2001 e de 2014, observa-se uma importante escassez a respeito da necessidade de aprendizado do cuidado com doenças que colocam em risco a vida, em especial na sua fase final. Nos artigos das diretrizes que se referem aos objetivos em relação as competências e habilidades para um médico formado, pode-se observar, como é destacado, a questão da cura e tratamento:

> Art. 5º. VII - diagnosticar e tratar corretamente as principais doenças do ser humano em todas as fases do ciclo biológico, tendo como critérios a prevalência e o potencial mórbido das doenças, bem como a eficácia da ação médica. (BRASIL, 2001, s/p).

> Art. 5º. XII - reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência entendida como conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema. (BRASIL, 2001, s/p).
>
> Art. 13. b) discussão do plano, suas implicações e o prognóstico, segundo as melhores evidências científicas, as práticas culturais de cuidado e cura da pessoa sob seus cuidados e as necessidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2014, s/p).

Em uma busca pelo termo cuidado paliativo nas DCNs de 2001 e 2014, não foi encontrado nenhuma menção. Buscou-se então o termo finitude humana ou morte. Nas DCNs-2001 apenas dois trechos mencionam tal questão. Um deles se encontra no item XIII do Art. 5º, sobre as premissas de competências e habilidades para formação no ensino superior: "XIII - atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde e acompanhamento do processo de morte" (BRASIL, 2001, s/p, grifo nosso). O outro se encontra no Art. 6º que remete sobre os conteúdos fundamentais para graduação médica:

> VI - Promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos – gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e do processo de morte, atividades físicas, desportivas e as relacionadas ao meio social e ambiental. (BRASIL, 2001, s/p).

Corroborando com Pineli *et al*. (2016), as citações sobre a morte e o processo de terminalidade de vida, quando ocorrem, são breves e superficiais. Nesta mesma linha, as DCNs-2014 também não se detêm na temática, reduzindo a referência somente ao seu artigo 23, sobre os conteúdos fundamentais.

> VI - Promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte), bem como das atividades físicas, desportivas e das relacionadas ao meio social e ambiental. (BRASIL, 2014a, s/p).

É importante notar que o termo "processo de morte" (mais adequado, de acordo com Pinelli *et al*., 2016), que é utilizado na DCNs-2001, é simplificado apenas para o evento "morte" na DCN-2014.

Os modelos de diretrizes para formação médica são claramente retratados e influenciados por questões socioculturais. Como descreve Pinelli *et al*. (2016), da mesma maneira que a sociedade trata como um tabu o processo da morte, pouco se discute no círculo médico este assunto, mesmo sendo o lidar e o cuidar de pacientes na fase final de vida um evento recorrente na prática de qualquer profissional da saúde.

Entretanto, embora o termo cuidado paliativo não seja mencionado diretamente nas DCNs, é possível encontrar atribuições referentes aos conhecimentos, habilidades e competências exigidas no exercício da profissão que se refletem nos cuidados paliativos.

Como regem os princípios do cuidado paliativo, o processo de adoecimento e morte deve ser interpretado de maneira integral, abrangendo desde a família até o doente, devem ser cuidados com o mesmo empenho e são necessariamente providos por uma equipe interdisciplinar, além da valorização da autonomia do indivíduo, como responsável principal na tomada de decisões em sua vida, inclusive no processo de adoecer.

Porto (1994) estabelece cinco premissas básicas com relação ao desenvolvimento da relação médico-paciente: em primeiro lugar, que a relação médico-paciente constitui a parte fundamental da prática médica humanizada; segundo, que o exame clínico, especialmente a anamnese, é o ponto fundamental de apoio do tripé da Medicina moderna, pois através dela é que se concebe o raciocínio para realização de exames laboratoriais e de imagem, que conjugam os outros dois vértices; terceiro sobre a necessária compreensão do contexto psíquico/emocional presente no encontro do médico com seu paciente, como sendo essencial ao bom relacionamento desta dupla; quarto, que a aprendizagem do método clínico é simbiótica à aprendizagem da relação médico-paciente e ambas devem ocorrer por treinamentos prolongados e sob supervisão de profissional mais experiente e; em quinto lugar, porém não menos importante, que o aluno deve ser estimulado a adquirir conhecimentos nas áreas de antropologia, psicologia e sociologia, de forma a ampliar seu cabedal de informações e não permanecer aprisionado no âmbito dos fenômenos biológicos relativos ao estado em que se encontra o paciente (PORTO, 1994).

Percebe-se a importância do ensino destes conceitos teóricos na graduação de Medicina, como uma forma de apresentar um horizonte de relacionamento interpessoal novo para o aluno, no qual o ensino/aprendizagem envolve o reconhecimento do outro como um ser que se apresenta em um momento de fragilidade biológica ou psíquica, porém ainda dotado de autonomia.

A relação médico-paciente é importante não apenas na prática clínica, como também interfere na saúde pública. As doenças crônicas demandam a compreensão e adesão do paciente ao tratamento, a fim de manter certa qualidade de vida, esta participação do paciente vai depender muito da relação que este tem com o seu médico e da forma de como o médico transmite as informações (ROCHA *et al*., 2011). O autor afirma que está relação equilibrada e

comunicativa entre as partes traz um maior comprometimento do paciente e provoca uma diminuição das filas no sistema público de saúde.

O desafio de ensinar cuidados no fim da vida e à relação médico-paciente foi descrita por McFarland e Rhoades (2006), em seus estudos, residentes de clínica médica e geriátrica buscaram promover a confiança e a competência de médicos no cuidado aos pacientes no fim da vida, refletindo sobre as melhores maneiras de comunicar as más notícias e o manejo de sintomas e dor. A filosofia dos cuidados paliativos recebe atenção ao passo que assuntos psicossociais e espirituais emergem durante as discussões. Segundo os autores, o desafio do ensino do cuidado no fim da vida envolve se achar uma maneira de incorporar ambas a ciência e a arte da Medicina.

É necessário enfatizar que os Cuidados Paliativos não são particulares de equipes e unidades especializadas, não existe um modelo único e ideal para a prestação dos cuidados, esta prática deve ser incluída no cuidado de qualquer paciente, independentemente do local em que seja atendido (GALRIÇA NETO, 2010). A abordagem voltada para o ser humano em sua integralidade e a necessidade de intervenção em sintomas de natureza física, social, emocional e espiritual transformam a prática dos Cuidados Paliativos em um trabalho necessariamente de equipe, de caráter multiprofissional e interdisciplinar (MACIEL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento em relação as temáticas pertinentes à terminalidade da vida tem sido uma preocupação dos profissionais de saúde que lidam com pacientes nessa situação. As deficiências na assistência dispensada aos pacientes que necessitam de cuidados paliativos nos levam a refletir sobre a necessidade de promover e fomentar a capacitação de recursos humanos na área de Cuidados Paliativos e principalmente na aquisição de competências ao longo da formação dos estudantes de Medicina.

Desta forma, esses escritos tiveram como objetivo principal identificar a inserção do tema dos cuidados paliativos e da finitude humana na formação acadêmica em Medicina, através da análise das suas normativas. Com o objetivo inicial de contextualizar o tema abortado, apresentou-se um breve percorrido sobre o surgimento dos cuidados paliativos e os conceitos atuais foram descritos.

Nas últimas décadas, a Medicina evoluiu muito no que tange as tecnologias de tratamentos, diagnósticos e prevenção, levando a um aumento na expectativa de vida da

população. Entretanto, como descrevem Gomes e Othero (2016), o prolongamento do tempo de vida da população em geral não trouxe uma melhoria da qualidade de vida na velhice ou após processos de adoecimento. Estes avanços científicos, com enfoque extremamente técnico, parecem não conseguir trazer benefícios para a maioria dos idosos ou pacientes acometidos por doenças de alta gravidade, como as crônico-degenerativas.

Segundo Galriça Neto (2010), a evolução no diagnóstico e instrumentos na área da saúde e a necessidade pela cura das doenças levaram a uma cultura de negação da morte, fazendo com que tratamentos que visam uma qualidade de vida, mesmo que em sua fase final, que não consigam promover a cura, sejam vistos como fracasso pelos profissionais de saúde.

Frente a esta realidade desafiadora com a qual nos deparamos no sistema de saúde brasileiro, os Cuidados Paliativos se apresentam como uma forma transformadora de assistência na área da saúde e vêm sido tratados com mais relevância por todos envolvidos. Os cuidados paliativos se diferenciam da Medicina curativa por focar no cuidado integral e humanizado do paciente que enfrenta uma doença grave, crônica ou que ameace a vida. Esse conceito se aplica não apenas ao paciente, mas também aos familiares, cuidadores e a equipe de saúde (MATSUMOTO, 2017).

A partir deste levantamento, é perceptível que o conhecimento médico hoje é bastante focado na área técnica-biológica. Entretanto, percebe-se que está direção está mudando, o conhecimento sobre ser humano de forma integral e as relações interpessoais focadas nas emoções começam a fazer parte do conhecimento médico. Consideramos assim, que novos estudos direcionados na relação médico-paciente, focando os sentimentos individuais de cada parte integrante do processo, poderão contribuir para uma nova direção nos currículos da formação médica do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 12, p. 2234-2249, 2010.

ALMEIDA, Márcio José. A Educação Médica e as Atuais Propostas de Mudança: Alguns Antecedentes Históricos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 25, n. 2, 2001.

ANCP. ANCP e cuidados paliativos no Brasil. **Academia Nacional de Cuidados Paliativos**, 2022. Disponível em <https://paliativo.org.br/cuidados-paliativos/cuidados-paliativos-no-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2018.

ANCP. **Manual de Cuidados Paliativos ANCP**. 2. ed. São Paulo: Academia Nacional de Cuidados Paliativos, 2012.

AZEREDO, Nara Selaimen, G; ROCHA, Cristianne Famer.; CARVALHO, Paulo Roberto, A. O enfrentamento da morte e do morrer na formação de acadêmicos de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 1, p. 37-43, 2011.

BORGES, Moema, Silva; MENDES, Nayara. Representações de profissionais de saúde sobre a morte e o processo de morrer. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, n. 2, p. 324-331, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, dez. 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS**: caminhos para a educação permanente em saúde: polos de educação permanente em saúde. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial da União (DOU),** Brasília, DF, Seção 1, p. 38, nov. 2001.

BRASIL. Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU),** Brasília, DF, jun. 2014.

BURSZTYN, Ivani. Diretrizes curriculares nacionais de 2014: um novo lugar para a Saúde Coletiva? **Cadernos ABEM**, v. 11, p. 7-19, 2015.

CALDAS, Gustavo Henrique, O. **Cuidados paliativos***:* uma proposta para ensino da graduação em medicina. 2018. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CAMPOS, Gastão Wagner S.; PEREIRA JÚNIOR, Nilton. A Atenção Primária e o Programa Mais Médicos do Sistema Único de Saúde: conquistas e limites. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 9, p. 2655-2663, 2016.

CECCIM, Ricardo Burg. Inovação na preparação de profissionais de saúde e a novidade da graduação em saúde coletiva. **Boletim da Saúde**, v. 16, n. 1, p. 9-36, 2002.

CONNOR, Stephan R. **Global atlas of palliative care at the end of life**. London: Worldwide Palliative Care Alliance, 2020.

COSTA, Mariana Fernandes.; SOARES, Jorge Coelho. Alimentar e Nutrir: Sentidos e Significados em Cuidados Paliativos Oncológicos. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 62, n. 3, p. 215-224, 2016.

ESCOLAS MÉDICAS DO BRASIL. Estatísticas Nacionais. **Escolas Médicas Do Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.escolasmedicas.com.br/estatisticas-nacionais.php>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FIGUEIREDO, Maria das Graças Mota Cruz de Assis.; STANO, Rita de Cássia M. T. O Estudo da Morte e dos Cuidados Paliativos: uma Experiência Didática no Currículo de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 2, p. 298-307, 2013.

FRANCO, Camila. Currículo de medicina e as competências propostas pelas diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 2, p. 221-230, 2014.

FURLANETTO, Denise de Lima Costa.; *et al*. Reflexões sobre as bases conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais em cursos de graduação em saúde. **Comunicação em Ciências da Saúde**, v. 25, n. 2, p. 193-202, 2014.

GALRIÇA NETO, Isabel. Princípios e filosofia dos Cuidados Paliativos. In: BARBOSA, A.; GALRIÇA NETO, I. (Org.). **Manual de Cuidados Paliativos**. 2. ed. Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni; OTHERO, Marília Bense. Cuidados paliativos. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 88, 2016.

KÜBLER-ROSS Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer:** o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAMPERT, Jadete Brbosa. Dois Séculos de Escolas Médicas no Brasil. **Gazeta Médica da Bahia**, v. 78, p. 31-37, 2008.

MACIEL, Maria Goretti. Definições e princípios. In: OLIVEIRA, Reinaldo Ayer de. **Cuidado paliativo**. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, 2008.

MALTA, Deborah Carvalho; *et al*. Doenças crônicas não transmissíveis e a utilização de serviços de saúde: análise da Pesquisa Nacional de Saúde no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 51, 2017.

MATEUS, Aline de Freitas. Cuidados paliativos na formação médica. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 7, n. 4, 2019.

MATSUMOTO, Dalva Yukie. Cuidados Paliativos: conceito, fundamentos e princípios. In: CARVALHO, R.T.; PARSONS, H.A. (Org.). **Manual de Cuidados Paliativos**. São Paulo: Academia Nacional de Cuidados Paliativos (ANCP), 2017.

MCFARLAND, Kay F.; RHOADES, Donna .R. End-of-Life Care: A Retreat Format for Residents. **Journal of Palliative Medicine**, v. 9, n. 1, p. 82-89, 2006.

MEIRELES, Maria Alexandra de Carvalho; FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; SOUZA E SILVA, Lorena. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação Médica:

Expectativas dos Discentes do Primeiro Ano do Curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 2, p. 67-78, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio.; BUENO, Sonia Maria Villela. Freire e formação para o Sistema Único de Saúde: o enfermeiro, o médico e o odontólogo. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 22, n. 4, p. 439-444, 2009.

OLIVEIRA, Anderson Milfont Feitosa de; *et al*. Análise da integração ensino-serviço para a formação de residentes em medicina de família e comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 01, 2021.

PAIVA, Fabianne Christine Lopes; ALMEIDA JÚNIOR, José Jailson; DAMÁSIO, Anne Christine. Ética em cuidados paliativos: concepções sobre o fim da vida. **Revista Bioética**, v. 22, n. 3, p. 550-60, 2014.

PEREIRA NETO, André. **Ser médico no Brasil***:* O presente no passado. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

PINELLI, Paula Pereira; *et al*. Cuidado Paliativo e Diretrizes Curriculares: Inclusão Necessária. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 540-546, 2016.

PORTO, Celmo Celeno. **Semiologia Médica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.

PRATA, Pedro Reginaldo. Duzentos anos de formação médica no Brasil: onde e quando devem ser comemorados? **Interface**, v. 14, n. 33, p. 471-473, 2010.

QUINTANA, Alberto Manuel; CECIM, Patrícia da Silva; HENN, Camila Guedes. O preparo para lidar com a morte na formação do profissional de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 26, n. 3, p. 204-210, 2002.

QUINTILIANO, Katia Macario Santos.; SOARES, Francisco José Passos. Definição de competências em cuidados paliativos na formação do médico generalista. **New Trends in Qualitative Research**, v. 3, p. 175-187, 2020.

RISTOW, Aline Maria. **A formação humanística do médico na sociedade do século XXI**: uma análise curricular. 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROCHA, B.V.; *et al*. Relação Médico-Paciente. **Revista do Médico Residente**, v. 13, n. 2, 2011.

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. Alguns aspectos da história da medicina brasileira. In: MACHADO, M.H. (Org.). **Profissões de saúde***:* uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995, p. 91-96.

SILVA STREIT, Derli. (Org.). **Educação Médica***:* 10 Anos de Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: ABEM, 2012.

THE ECONOMIST. 2015 Quality of Death Index Ranking Palliative Care Across The World: A report by The Economist Intelligence Unit. **The Economist**, 2015. Disponível em: <https://www.apcp.com.pt/uploads/2015-EIU-Quality-of-Death-Index-Oct-6-FINAL.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

WHO. World Health Organization. **National cancer control programmes***:* policies and managerial guidelines. 2. ed. Geneva: WHO, 2018.

ZARPELON, Luís Fernando Boff, TERENCIO Maria Leandra.; BATISTA, Nildo Alves. Integração ensino-serviço no contexto das escolas médicas brasileiras: revisão integrativa. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 12, p. 4241-4248, 2018.

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE DA ÁREA DA SAÚDE: PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Jeferson Polachini Skzypek[44]
Eliane Cadoná[45]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa trata de um tema emergente e pouco explorado no Brasil: professor universitário iniciante da área da saúde. Em países como Inglaterra, Espanha e Portugal, dentre outros, a discussão a respeito do professor iniciante (ingressante) já vem ocorrendo há algumas décadas. (Garcia, 1999). Nosso conhecimento a respeito da formação de professores no Brasil permite afirmar que há maior preocupação e evidência da formação inicial e continuada, mas principalmente com a inicial, no sentido de que o professor tenha formação e certificação para poder exercer a profissão. Como afirma García (1999, p. 24), é "[...] fácil verificar em revistas especializadas, congressos científicos que a investigação sobre formação de professores adquiriu substantividade própria." Nossa experiência como pesquisadores revela que muitos estudos estão concentrados nas políticas e nos processos formativos, fazendo com que se dedique maior atenção a eles.

Para confirmar isso basta acompanhar as publicações acadêmicas tanto de livros como de artigos em periódicos e perceber que o interesse em estudar ou debater o ingresso na docência tem estado relativamente ausente. O ingresso na profissão docente, mais especificamente os primeiros anos de exercício profissional têm sido relegado como objeto de pesquisa. Lima (2004) demonstra em seu texto que o início da carreira não aparece como objeto de pesquisa dos trabalhos apresentados na Anped dos anos de 1999 a 2003. Outro indicativo é o tema dos eventos e seminários que ocorrem em diferentes épocas e locais do país. Quantos deles tratam de discutir o ingresso na carreira, as condições que o professor iniciante encontra e qual o acompanhamento que ele possui?

[44] Doutorando em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jefersonsk@yahoo.com.br.
[45] Pós- doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.

O que se sabe sobre o professor universitário iniciante da área da saúde no Brasil? Quais os dados que se possui? Quais as pesquisas que têm sido realizadas? Quais políticas públicas foram construídas neste sentido? Como as instituições de ensino superior recebem esses professores? Quais as condições que encontram ao ingressar na profissão? Como se prepara o professor universitário da área da saúde para seu ingresso no espaço profissional?

Ao que tudo indica, têm-se poucas respostas a respeito, e muitas delas não se encontram fundamentadas científica e empiricamente. O silêncio perante tantas questões que precisam ser respondidas justifica a relevância de estudos e pesquisas como esta, aqui apresentada.

No processo de formação do professor habitualmente se observa lacunas quanto ao desenvolvimento das habilidades pedagógicas, mesmo em cursos de licenciatura, com maior ênfase nos aspectos de planejamento e didático-pedagógicos. Se isso ocorre com profissionais que ingressam na docência oriundos de cursos talhados para esta finalidade, não é de surpreender que pessoas que não possuam formação na área da educação apresentem ainda mais dificuldades quando se propõem a participar do meio acadêmico como professores. Estas dificuldades, neste caso encaradas pelos profissionais da área da saúde que iniciam na docência, é o objeto de estudo do presente trabalho. Deseja-se compreender de que forma ocorre o desenvolvimento profissional e o que estimula a permanência desses profissionais na carreira de professor universitário.

O ingresso na carreira docente é um desafio para profissionais das mais diferentes áreas, não se restringindo a uma peculiaridade daqueles relacionados à saúde. A questão fica mais intensificada quando os profissionais não possuem formação pedagógica ou não possuem uma preparação mais específica para isso, como é o caso de muitos que adentram e que atuam como professores nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências da Saúde, dentre outras.

A preocupação com aspectos permanentes e duradouros, que iniciam no ingresso, mas que não se reduzem a ele e também somente à ausência da formação pedagógica está se intensificando na medida em que se constata que ela interfere, a médio e longo prazo, na permanência, na natureza e na qualidade da docência. Não se trata somente de diagnosticar ou oferecer formação inicial e pedagógica adequada, mas criar as condições para que o ingresso seja bem-sucedido, acompanhado e orientado para que os resultados acadêmicos sejam melhores. Mas ao que parece, tem-se poucos indicadores que permitem referenciar ou pensar estratégias, políticas e planejar ações na área da saúde que permitam intervenções adequadas

que auxiliem os docentes a melhorarem sua ação pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem. (Batista, 2015).

PERCURSO DA PESQUISA

No ato de elaboração dos objetivos do referido estudo, foram eleitos para compor os dados da pesquisa, docentes de uma instituição de ensino de caráter comunitário, sem fins lucrativos. A mesma é considerada pioneira na região do Médio e Alto Uruguai e, dada sua importância e abrangência para o desenvolvimento regional, a mesma foi eleita para o estudo.

Para a coleta dos dados, em primeiro lugar foi realizado um levantamento, junto à instituição onde atuam os professores objetos deste estudo. Neste primeiro contato, apresentaram-se as intenções da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que seriam aplicados.

O levantamento foi realizado com base nos seguintes critérios pré-estabelecidos: docentes universitários de todos os cursos da área da saúde existentes no Câmpus *lócus* da pesquisa, com no máximo cinco anos de experiência docente, desde o início de atuação nesta atividade. Para conseguir tais dados, entrou-se em contato com o coordenador da área do conhecimento onde estão vinculados os cursos e, contando com a sua autorização e ajuda, obtive-se junto ao departamento pessoal da universidade a listagem dos professores que se enquadravam no universo da pesquisa.

De posse destes dados, tomaram-se todas as providências para viabilizar a forma prevista na metodologia do projeto, de seleção dos indivíduos, e partiu-se para a coleta dos dados. Porém, antes de iniciar as entrevistas, foi realizada uma reunião em que todos os coordenadores de cada um dos cursos envolvidos estiveram presentes, sendo-lhes expostos detalhes da pesquisa e da entrevista que seria aplicada aos professores envolvidos. Solicitou-se o apoio e a contribuição destes coordenadores e estes, além de prontamente aceitar o pedido, forneceram os dados de contato de todos os professores de cada disciplina que pudessem ser eventualmente selecionados para a entrevista.

Levantou-se um total de trinta e três professores universitários com até cinco anos do início na docência no Câmpus *lócus* desta instituição. Eles estavam divididos de maneira não uniforme entre os cursos de Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia. O curso de Farmácia não possuía nenhum professor que se enquadrasse nos critérios de seleção.

Para obtermos maior fidedignidade nos dados da pesquisa procuramos uma amostra com a maior abrangência possível e envolver professores de todos os cursos, isto é, dois professores por curso e total de catorze, no entanto, dois deles possuíam apenas um professor que pudesse ser incluído nos critérios de escolha. Os demais cursos, com mais professores, foram todos incluídos, adotando-se como critério a escolha aleatória para chegar ao universo desejado de catorze.

Como podemos observar há uma distribuição não uniforme entre os indivíduos que potencialmente poderiam participar do estudo. Frente a isto, para a realização da pesquisa de campo, selecionamos para a entrevista os únicos docentes que se enquadravam nos critérios que ministram aulas nos cursos de Educação Física e de Nutrição e três professores de cada um dos demais cursos (Fisioterapia, Enfermagem, Medicina e Odontologia), sorteados aleatoriamente. Com base nos dados coletados, podemos demonstrar algumas características interessantes frente aos sujeitos da pesquisa, traçando um panorama a respeito da identidade dos pesquisados.

Para a coleta dos dados realizou-se entrevista semiestruturada com questões previamente planejadas, com gravação do áudio, o que permitiu aliar a obtenção de alguns dados objetivos a outros subjetivos, graças a um diálogo maior que este tipo de entrevista proporciona, conseguindo assim valiosas informações que serão vislumbradas e comentadas logo adiante. As entrevistas foram transcritas e categorizadas para posterior análise. Estas foram realizadas em ordem aleatória, pelo próprio pesquisador, com cada um dos indivíduos selecionados, em data, horário e local em que os mesmos estivessem disponíveis, com agendamento prévio por correio eletrônico. A análise dos dados teve abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Quanto ao vínculo de trabalho, a maioria configura-se como horista. Dos catorze entrevistados, apenas um apresenta contrato de tempo integral junto à universidade. Em uma rápida análise deste fator, é possível imaginar possíveis causas para tal. Estando em início de carreira, pertencentes a um grupo de professores que em muitos casos não possui na docência a sua principal ocupação e fonte de renda, estes profissionais tendem a ser contratados nesta modalidade de regime de trabalho. Somam-se a isto as dificuldades financeiras que, grosso modo, assolam as instituições de ensino superior tradicionais, que optam então por este tipo de contratação.

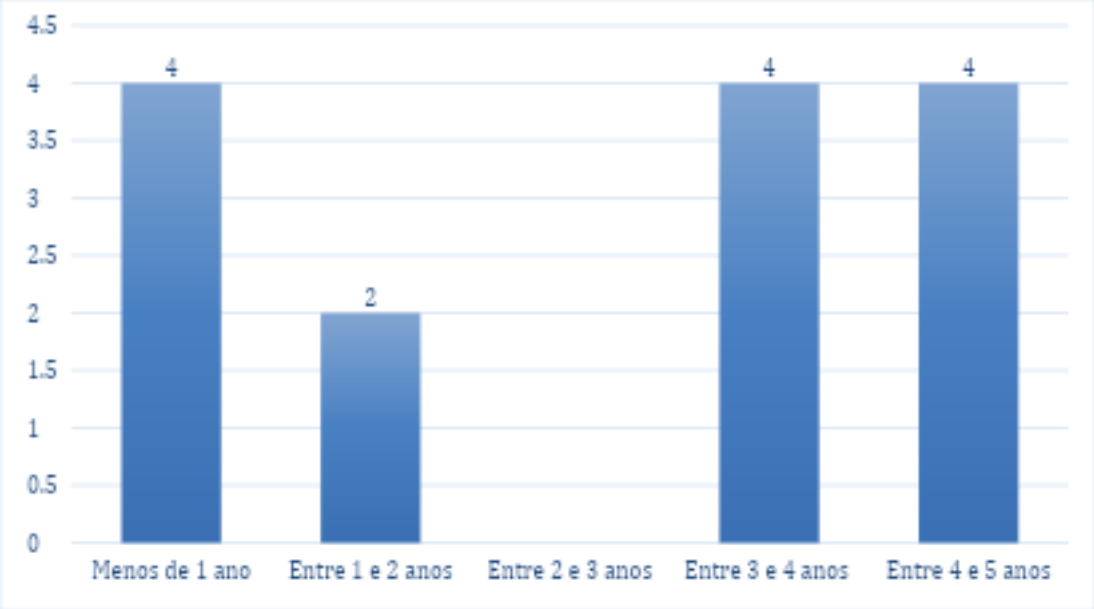
Para Durham (2007), a maioria das IES privadas é administrada como um empreendimento lucrativo. Nesta atividade, para se obter lucro é necessário ter muitos alunos.

E, na competição para se obter muitos alunos, o preço é peça fundamental. Para manter os custos baixos do negócio, a principal estratégia utilizada por estas IES é a redução do custo da mão de obra. Mesmo nas grandes IES privadas, há uma quantidade excessiva de docentes horistas e a carreira docente se torna cada vez mais rara.

Partindo do exposto, deve-se ponderar que, para obter sucesso na perpetuação e aperfeiçoamento dos docentes no desbravamento da condição de professor do ensino superior, existe a necessidade de real investimento nos mesmos, permitindo, através de uma carreira universitária segura, por contrato de tempo integral, um pleno desenvolvimento deste profissional e com isto elevando de sobremaneira a qualidade do ensino.

Para posterior análise, é importante estratificar o tempo de atuação dos sujeitos como professores universitários da área da saúde. Dentre os pesquisados foi possível observar uma distribuição razoavelmente homogênea, tendo-se em conta que a escolha se deu de modo aleatório entre todos os professores com até cinco anos de atuação na docência:

GRÁFICO 1 - Distribuição dos indivíduos estudados entre o tempo de atuação na docência do ensino superior



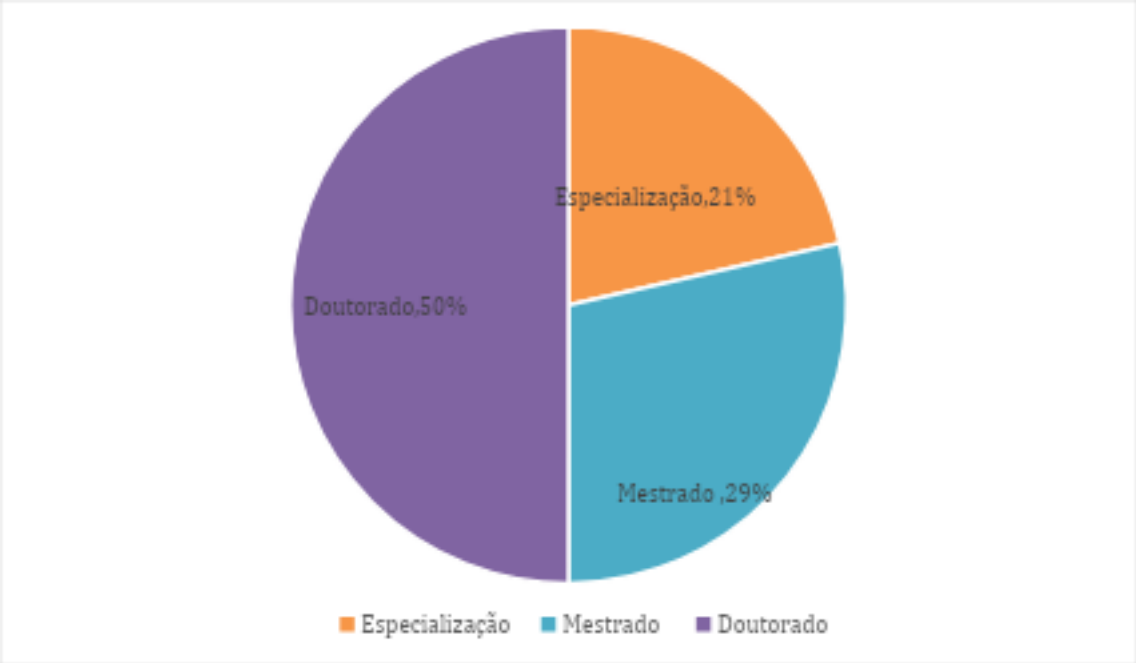
Fonte: Os autores (2019).

O gráfico 1 demonstra que alguns docentes têm pouquíssimo tempo de atuação na profissão (menos de um ano), passando por docentes com uma vivência "intermediária" até professores mais "experientes". Destaca-se estes termos relativos à experiência na profissão pois, apesar desta divisão, está-se estudando, aqui, professores iniciantes.

Um dado muito interessante coletado diz respeito à graduação dos professores. Todos os professores pesquisados apresentam graduação na área em que ministram as aulas. É impossível não valorizar já no primeiro momento esta informação. Professores com graduação na área que atuam não é garantia de conhecimento, mas com certeza possuem um panorama geral da formação dos seus alunos e não apenas na disciplina.

Complementando ainda, foi perguntado aos entrevistados a respeito da sua titulação. Todos apresentavam pós-graduação sendo, que ficou assim distribuída em relação à titulação dos entrevistados:

GRÁFICO 2 - Distribuição dos indivíduos pesquisados em relação à titulação



Fonte: Os autores (2019).

O gráfico número dois demonstra que a instituição possui como critério de escolha contratar profissionais que possuem um bom grau de conhecimento, uma vez que o ingresso é feito por edital e processo seletivo público, dado este configurado pela excelente titulação (50% de doutores) entre os entrevistados.

A pesquisa foi orientada teoricamente pelo enfoque epistemológico da corrente histórico-crítica, por ser a linha de pensamento que permite abrigar os dados tendo como pano de fundo a dinâmica social dialética, as transformações no mundo do trabalho e auxiliar a esclarecer as condições sócio-históricas do exercício da profissão docente.

Os procedimentos éticos utilizados na pesquisa foram norteados pelo respeito ao participante em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa (CNS 466/12).

INGRESSO NA VIDA PROFISSIONAL

Nesta seção, discorrer-se-á sobre os aspectos relevantes no momento do início da carreira como professor dos entrevistados[46]. A partir de três perguntas chave, procurou-se abranger como se deu este processo:

Como foi seu ingresso na vida profissional? Com esta pergunta, buscou-se analisar de que forma o docente se sentiu, com uma abordagem ampla desta fase. Curiosamente este questionamento, que a princípio seria para se ter uma noção subjetiva de cada um para este momento, mostrou uma dificuldade de compreensão dos entrevistados ao que o pesquisador gostaria de interpelar. Mesmo com uma explicação do objetivo da questão a cada um dos professores, a grande maioria respondeu a maneira "prática" de como iniciaram na profissão – se foi através de concurso ou convite, em que disciplina, se fizeram prova de seleção ou não, entre outros.

Voltando então para a análise da pergunta, apenas dois docentes compreenderam a ideia do pesquisador. O professor 6 pontua:

> *[...] é desafiador, não é a área de atuação que eu desenvolvia até então, mas o contato com os alunos me estimulou bastante, me tirou de uma área de repouso que a gente permanece durante um certo tempo (trabalhando como profissional médico) e foi gratificante, basicamente no encontro com os alunos e na capacidade de ensinar um pouquinho do que a gente sabe pra eles nas áreas específicas relacionadas com a minha área da minha atuação*[47].

Esta resposta nos mostra que profissionais oriundos de outra carreira se sentem estimulados quando lhes é oferecido a oportunidade de transmitir os seus conhecimentos.

Já o professor número 1 enfatiza aspectos positivos do seu início na carreira docente: *[...] era um sonho meu, eu esperava muito isso. Fui muito bem recebida pelos alunos apesar da enorme expectativa.*

[46] A fim de preservar a identidade dos pesquisados, utilizaremos a numeração de 1 a 14, por ordem em que foram entrevistados, quando formos nos referir às suas falas.

[47] Ao longo do texto, utilizar-se-á itálico para diferenciar os depoimentos dos entrevistados das citações dos teóricos.

Ainda com a intenção de avaliar o início da vida profissional docente foi questionado aos professores quais os sentimentos desencadeados quando do início nesta atividade e o que mudou até o presente momento. A palavra "insegurança" sozinha consegue sintetizar boa parte dos comentários tecidos em relação a esta enquete. Pinçamos o comentário do professor número 5 que nos deixa bem claro este sentimento: *[...] bastante responsabilidade e insegurança, porque eu era muito jovem e quando comecei a dar aulas, possuía praticamente a mesma idade dos meus alunos, não sabendo se teria capacidade de cumprir o papel a mim designado [...]*.

Outro sentimento que surgiu ao analisar as repostas dos participantes foi o de desafio de superar uma nova etapa na vida: *[...] de desafio, pois para se propor a ensinar outras pessoas, é necessário segurança que você saiba que domina todos os conteúdos, a fim de conseguir transmitir tais conhecimentos em aula*, frase do professor número 11.

Huberman (2007) ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores nomeia dois estágios na entrada na carreira docente, a "sobrevivência" e a "descoberta". Observando e comparando a análise deste questionamento, junto aos docentes pesquisados, ao proposto por Huberman, percebe-se uma nítida relação entre a "insegurança" relatada com a "sobrevivência" e entre o "desafio" com a "descoberta". Segundo este autor, a sobrevivência se dá entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento a outras dificuldades do contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo do início de carreira, experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a estes aspectos a exploração que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

Mariano (2006), de acordo com o exposto por Tardif (2008) e Marcelo Garcia (1999), observa que é nessa primeira fase da docência que os professores são atingidos por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. O profissional em início de carreira luta por estabelecer uma identidade própria, que somente é reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostrar plena capacidade.

Após perguntar aos entrevistados como se deu a entrada na carreira, foi-se perguntado se após o período em que eles estão desempenhando a função de docente mudou algo em relação ao começo. Apesar da pouca experiência de todos, lembramos aqui que forma pesquisados professores com no máximo cinco anos de docência, houve praticamente um

consenso demonstrando que a experiência, por menor que fosse, os tornou profissionais mais confiantes e seguros de si. O professor número 3 sintetiza bem o exposto:

> *Mais preparado, mais maduro, me integrando ainda mais com as turmas, entendendo muito mais os mecanismos metodológicos, a didática e a prática pedagógica, as relações com a academia, com os alunos e a extensão o ensino e a pesquisa, e a partir disso a gente consegue resultados bem mais positivos e satisfatórios, então bastante feliz e realizado com a profissão*.

Conclui-se com as falas dos professores que a experiência proporciona aos mesmos, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar.

Aqui caberia um questionamento que poderia ser elucidado em uma pesquisa futura: quais os motivos que levaram estes professores a um amadurecimento tão rápido? Mesmo os docentes com pouquíssimo tempo de atuação sentiram e relataram esta rápida transformação. O professor número 7 resume categoricamente o exposto:

> *[...] mais confiante com certeza e muito mais tranquilo também, tanto para corrigir eventuais erros que acontecem, quanto para guiar as turmas, porque você acaba percebendo que algumas coisas vão ocorrendo sistematicamente e você consegue ajustar de tempo em tempo. Então estou me sentindo mais confiante e mais calmo no lidar com tudo que envolve ministrar aula.*

Nunes (2015, p.8) em sua dissertação reforça a evidência encontrada, pois é

> [...] necessário ponderar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Desta forma, configura-se como um desafio à docência na educação superior o desenvolvimento de estratégias formativas as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor que atua na educação superior.

Talvez uma possível resposta para a pergunta realizada acima seja vislumbrada quando analisamos o questionamento aos professores no que se refere ao acolhimento que a instituição pesquisada dá aos recém iniciados na profissão. A totalidade dos docentes elogiou a maneira com que foram recepcionados pela instituição pesquisada, tanto pela direção, quanto pela coordenação e colegas.

O professor número 10 resume:

> *A recepção do curso foi muito bacana, em especial por parte da coordenação e da direção. Considero que fomos bem acolhidos, nos deixam bem à vontade para*

> *trabalhar, claro que dentro das normativas das diretrizes da instituição, porém nos dão liberdade para executar diferentes metodologias e dessa forma nos deixam tranquilos.*

Garcia (1999, p.113) discute e enfatiza a necessidade de apoio institucional para com os novos professores e indica um processo de iniciação com o jovem professor sendo este

> [...] o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.

Além da simples experiência de estar em sala de aula, assim com enfatiza Marcelo Garcia (2009), é necessário propiciar ao professor iniciante o conhecimento pedagógico geral, em vários aspectos: a educação, sua história, filosofia da educação e legislação, o ensino e seus princípios gerais, os alunos, o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão e a estrutura das turmas, as técnicas de ensino, o planejamento, as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a estruturação curricular, a avaliação, a cultura e influência do contexto no ensino.

FORMAÇÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Nesta sessão, trar-se-á à tona as impressões quanto à atenção dada na formação enquanto professores universitários. Relacionado a este tema, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas especificas, predomina o despreparo acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Pode-se dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação, através dos cursos de formação *stricto-sensu* e *lato-sensu*, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência na educação superior é quase inexistente.

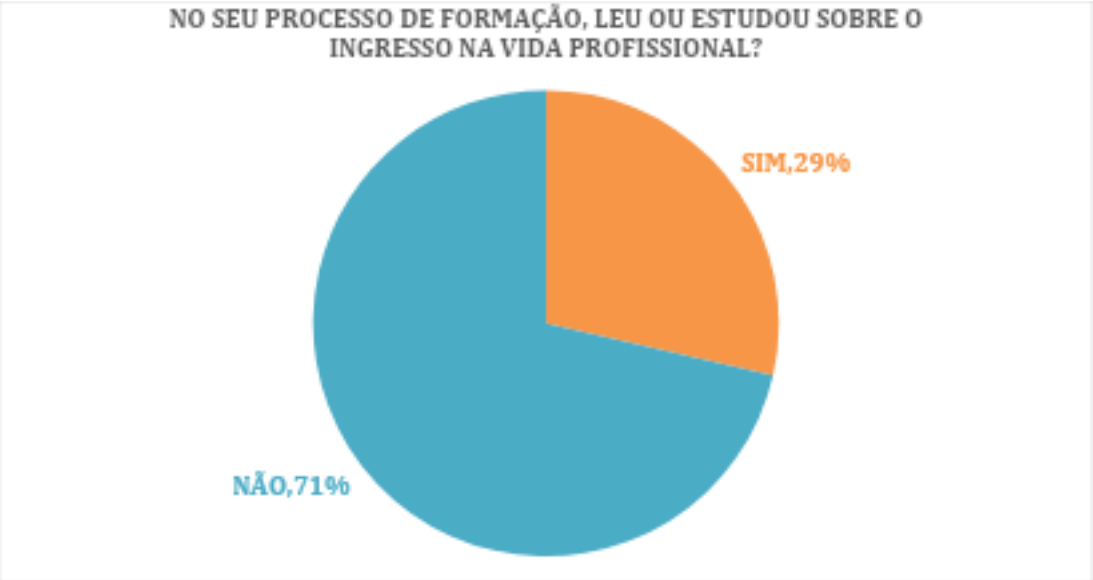
Somado ao observado por Pimenta e Anastasiou, os docentes da área estudada – área da saúde – se originam de cursos com um direcionamento mais técnico, com nada ou muito pouco de atenção para a formação pedagógica. Entre os professores pesquisados encontramos apenas três que possuíam algum curso de formação para a docência. Estes professores cursaram mestrado em educação, com o intuito de se prepararem ao exercício da profissão. Os demais professores, apesar de suas formações específicas em suas áreas, não buscaram cursos de aprofundamento voltados para a profissão docente.

Para Marcelo (1999, p.25) a formação inicial "é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino[...]". Se parado para analisar, os professores pesquisados praticamente "pularam" este estágio, pois os mesmos foram lançados a professores universitários basicamente com as suas formações específicas oriundas da área da saúde, tendo realizado muito pouco em relação ao que chamamos de aprender a ensinar.

Conforme se evidencia no gráfico número 3, vários dos docentes pesquisados (10 entre os 14 entrevistados) evidenciaram que o único momento em que estudam ou se preparam diretamente para o fato de lecionar é em um curso de educação continuada ministrado pela instituição a qual pertencem. O professor número 6 cita: *[...]a universidade nos propiciou e nos orientou a fazer um curso de formação continuada na área da docência com a carga horária de 60 horas.*

Outros salientaram que tiveram como formação pedagógica apenas as disciplinas obrigatórias nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado, conforme afirma o professor número 3: *[...] durante o mestrado tive uma disciplina para formação docente que era realizada com base nas teorias da aprendizagem.*

GRÁFICO 3 - Preparo específico para a profissão docente



Fonte: Os autores (2019).

Pode-se dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua no ensino superior, através dos cursos de formação *stricto-sensu* e *lato-*

sensu, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência no ensino superior há pouca preocupação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (Nunes, 2015 apud Teixeira, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) exige o mínimo de um terço de professores com titulação de Mestrado ou Doutorado para que as instituições sejam reconhecidas como Universidades. Um contraponto é percebido ao ler a afirmação anterior. Se a nossa LDB exige tamanha titulação dos professores para termos uma universidade, como podemos compreender que para obtenção do título de mestre ou doutor não é feito uma exigência maior no desenvolvimento de aptidões didático-pedagógicas? E ainda, diferentemente da formação docente para a educação básica (Art. 65), para o magistério superior não é exigida a prática de ensino ou a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação.

Chama ainda mais a atenção que para os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, em nível de especialização, destinados a formar profissionais para a docência na graduação, exigia-se segundo a Resolução CFE nº 14/1977, desde o início, "matérias de formação pedagógica". Essa exigência desapareceu da vigente Resolução CNE/CES nº 1/2007, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato-sensu*, em nível de especialização.

Como possível consequência ao exposto, verificamos junto aos pesquisados que apenas metade deles referiram ter lido ou estudado sobre o ingresso na carreira docente. Os que fizeram alguma leitura, a fizeram devido à exigência de algum programa de pós-graduação, evidenciando a importância em abordar tais assuntos em algum momento da formação acadêmica. Assim como os profissionais em processo de titulação não são estimulados ou exigidos a buscar a formação didático-pedagógica, de que forma esperar que busquem informações a respeito da carreira? Oriundos de cursos técnicos e com pós-graduações voltadas à pesquisa, deixam de lado o interesse pelo assunto. O professor número 1 sintetiza: *Direcionado não, eu apenas li a respeito da formação e ingresso na carreira quando foi necessário para duas disciplinas que eu fiz no doutorado [...]*.

Passa-se a analisar agora um consenso frente a uma das perguntas realizadas aos entrevistados: todos indicaram ser importante ter um programa de inserção ou iniciação na profissão docente. Tendo esta informação vinda de professores ingressantes há pouco no universo do ensino e contrapondo com as demais respostas do grupo estudado, fortalece-se a

ideia de que eles não estariam se sentindo completamente preparados para ingressar na profissão. O professor número 10 diz, a respeito:

> *[...] em especial na área da saúde, quando um profissional decide pelo mestrado ou por alguma especialização, é porque tem interesse em dar aula, tem interesse na docência. Então seria importante que tivesse no programa de mestrado, por exemplo, alguma disciplina que trabalhasse mais a docência, ensinar como é elaborar o material para aulas, ensinar como trabalhar diferentes metodologias (que é uma exigência do governo para as instituições). Viemos de um processo de ensino que era muito vertical vamos chamar assim, tradicional.*

Percebe-se no comentário do professor a preocupação com aspectos básicos na hora de ministrar uma aula. O professor 10 acrescenta que seria

> *[...] importante ter numa disciplina de metodologia e didática. Temos muitas dúvidas agora a respeito da metodologia ativa, que acabamos tendo que buscar as respostas em leituras ou fazendo cursos externamente. Talvez uma oportunidade de você trocar ideias com colegas que também estão na linha de frente e sofrendo da mesma forma cometendo erros ou acertos seria importante. Mas não simplesmente dar livros e artigos para você ler, mas sim discutir de uma forma mais ativa o que o ensino superior hoje exige, o que está constantemente mudando e a questão de utilizar tecnologias e metodologias diferentes seria importante.*

Experimentando destes comentários podemos fazer uma constatação: é nítida a falta de preparo aos ingressantes na carreira docente frente aos desafios da docência, em especial na área da saúde. E não apenas por culpa dos indivíduos, e sim pelo caminho que lhes são impostos a trilhar até chegar a esta posição. Seria necessário rever aspectos na formação desde a graduação, passando pela pós-graduação até os cursos de formação continuada para os professores, a fim de que os professores iniciantes se sintam fortalecidos e prontos para transpor o período, como nomeou Huberman (2007), da "sobrevivência" e possam com segurança e serenidade transmitir os conhecimentos necessários aos alunos.

Nunes (2015, p.14) nos evidencia o que ocorre em áreas específicas do conhecimento e que podemos apreciar para a área da saúde esse

> [...] modelo formativo, centralizado no aprofundamento de um determinado campo científico, revela-se limitado e frágil quando o professor se vê confrontado ao assumir uma sala de aula e a complexidade que há em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. O professor desprovido de uma formação que envolve questões pedagógicas para o exercício da docência, enfrentará problemas para o desenvolvimento de sua profissão, tendo em vista que, seu exercício tem como pré-requisito a compreensão e o domínio de diversos saberes.

A prática pedagógica é elemento fundamental na formação do professor. Constata-se que a grande maioria não realizou um treinamento consistente para dar aulas.

Dos Santos Felício (2017, p. 157) corrobora esta afirmação:

> Sendo a prática profissional o eixo estruturante do currículo, o movimento proposto para todos os componentes curriculares é que estes têm de buscar no exercício profissional da docência os conteúdos conceituais, factuais e procedimentais que devem constituir um *corpus* de aprendizagem, capaz de proporcionar aos formandos a integração "na" ação educativa, a fim de que eles transformem os saberes disciplinares em saberes profissionais.

Nesse momento é oportuno comentar novamente sobre o desenvolvimento profissional. Conforme o exposto pelos professores pesquisados, é de fundamental importância um preparo adequado assim como também o é a evolução na carreira docente. Por tratarmos do início da carreira, estudamos primordialmente os fatores externos que podem auxiliar na formação docente, mas também é importante citar que para o seu desenvolvimento profissional existem uma multiplicidade de fatores a serem observados conforme constata Day (2001, p.38) em que refere que o desenvolvimento profissional depende: "[...] das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional".

Ainda, Day (2001, p. 153) identifica alguns princípios que devem ser considerados quando pensamos na evolução do professor:

> O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente); A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, 'simbólica' e temporária; A mudança, a um nível mais profundo e continuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Com este comentário evidencia-se a necessidade que o professor possui em se apropriar das ferramentas adequadas a fim de obter um desenvolvimento profissional condizente com a sua responsabilidade.

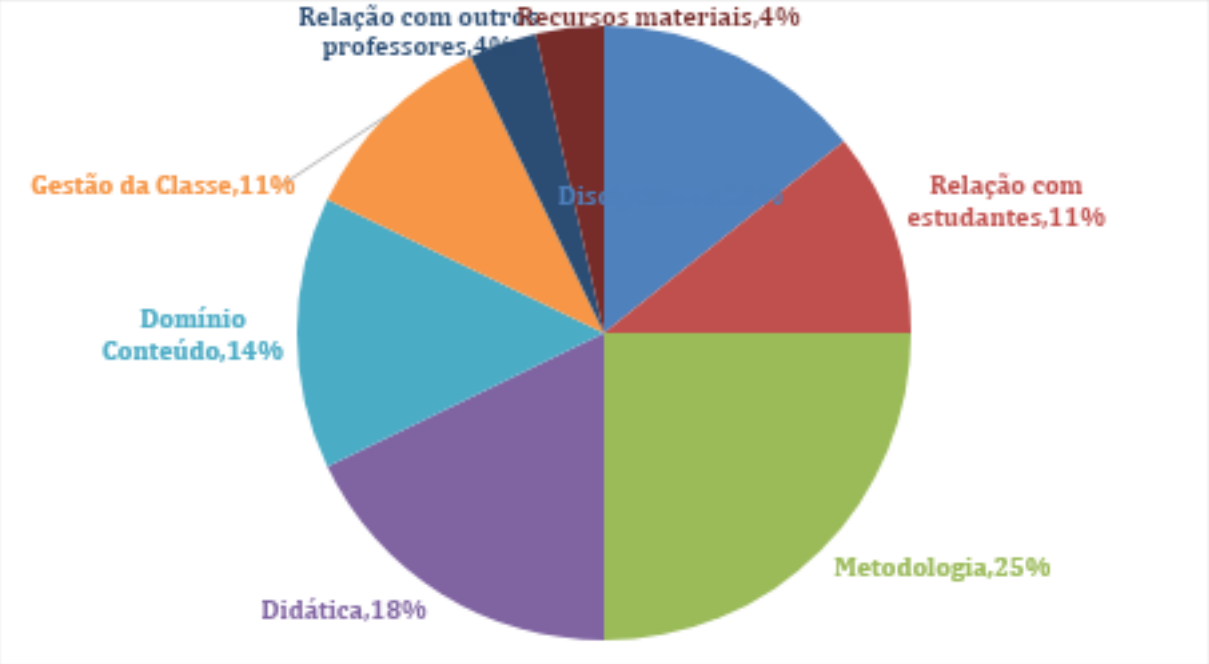
OBSTÁCULOS ENFRENTADOS E APOIO INSTITUCIONAL

Com o início de qualquer carreira profissional são esperadas dificuldades inerentes à função que será desempenhada. Com a docência não seria diferente. Abordou-se com os

entrevistados quais seriam as maiores dificuldades experimentadas neste início da profissão docente.

No decorrer da entrevista, os professores podiam selecionar as possíveis dificuldades dentro de uma lista pré-estabelecida (sem limite de número) e ainda citar outras que julgassem necessárias. No gráfico abaixo, as opções relatadas e sua distribuição:

GRÁFICO 4 - Dificuldades encontradas pelos entrevistados e sua distribuição



Fonte: Os autores (2019).

Para melhor análise dos dados obtidos, propôs-se separar as respostas em grupos e assim facilitar a elucidação do exposto como segue: Grupo A: dificuldades relacionadas à possível déficit na formação (metodologia, didática, domínio de conteúdo); Grupo B: dificuldades relacionadas às relações interpessoais (disciplinares, relação com os estudantes, relação com outros professores, gestão da classe); Grupo C: outras dificuldades (recursos materiais da instituição).

Uma rápida observação demonstra predomínio das dificuldades listadas dentro do "grupo A". A maioria (57%) aparece neste item. Muito do discutido até aqui corrobora este dado. Afinal, de acordo com a nossa pesquisa, os professores universitários da área da saúde dificilmente possuem formação voltada para a docência, são na sua maioria pessoas com formações técnicas que em algum momento são alçadas ao ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2010, p.36) confirmam o exposto, na

> [...] maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

O professor número 5 salienta: *Didáticas, porque não tenho essa formação então eu aprendi a dar aula dando aula e continuo aprendendo porque parece que nunca é suficiente. A questão de metodologias também, porque a gente tenta sempre fazer o melhor para a aprendizagem do aluno.*

Zabalza (2004, p.169) enfatiza o caminho e as dificuldades que o docente iniciante deveria trilhar com superação:

> O desafio da formação dos professores universitários é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da "aprendizagem", em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou.

Ao analisar o "grupo B", percebe-se que a falta de experiência era a causa destas dificuldades. Manter a disciplina, gerir a classe com competência e ainda possuir uma boa relação com os estudantes demanda um esforço maior nesta primeira etapa da carreira segundo os entrevistados. Vejamos o que nos informa o professor número 11:

> *Na verdade, o que eu mais dificuldade é na relação com os estudantes, manter a disciplina, manter a ordem. A gestão da classe também porque desde quando eu estava na faculdade até hoje o perfil do aluno mudou muito, eles têm muita liberdade, chegam, falam para a gente o que eles querem e muitas vezes não se pode tomar uma atitude mais ríspida a fim de evitar problemas. A relação que eu tinha com os meus professores me parecia ser muito mais respeitosa do que os alunos têm conosco hoje em dia.*

Nunes (2015, p. 266) confirma o encontrado na pesquisa, uma vez que as

> [...] dificuldades de gestão de sala aula estão intimamente ligadas ao fator de iniciação à docência universitária, pois, mesmo para aqueles que tiveram formação para essa atividade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, gerir os procedimentos rotineiros nas atividades de sala de aula pode ser difícil, já que os alunos de cada turma são diferentes e reagem de maneiras diversas a uma mesma situação de ensino. Essas situações geradoras de conflitos são propulsoras de tensões dentro do campo da docência universitária, uma vez que a obtenção de prestígio junto aos alunos é um meio de aumentar o capital simbólico e a relação de poder junto aos demais agentes do campo.

Almeida (2012, p.105) aumenta a nossa compreensão enfatizando que o docente deve

> [...] ter em conta os alunos em sua heterogeneidade pessoal e cultural, aproximar-se deles, desenvolver uma interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e as dos alunos na direção não só da apropriação dos conteúdos, mas também da formação ampla dos sujeitos envolvidos, é o grande desafio.

As dificuldades encontradas na relação com os alunos deverão ser reduzidas com a experiência no aprendizado a transmitir informações. Quando se fala no processo de ensinar e de aprender, considera-se que cabe ao professor o protagonismo, visto que o mesmo mobiliza e produz saberes durante o exercício da docência. Para isso, este deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente diante do perfil e das necessidades dos alunos. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos previamente, desde que o mesmo iniciou a sua formação, estes influenciam no seu fazer pedagógico que se manifesta em significados distintos no ato de educar. Sobre pedagogia e a arte de transmitir conhecimentos observamos que:

> [...] não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte. Infelizmente, ainda há muitas pessoas – professores do primário e do secundário, e mesmo professores universitários – que acreditam que basta entrar em sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender. (TARDIF, 2008. p. 21)

Dentre os pesquisados, apenas um apresentou dificuldades de relacionamento com outros professores. Segundo o professor número 6, ele encontrou certa resistência entre os docentes mais antigos a aceitarem novas ideias e posicionamentos: *[...] às vezes, a relação com alguns professores com mais tempo na casa gerou alguns conflitos, alguma resistência.*

A dificuldade de relacionamento com colegas docentes mais experientes, a falta de solidariedade e o comportamento de indiferença, pode ser reflexo da exacerbação dos valores neoliberais em que a lógica predominante é o pragmatismo e o incentivo à competição individual se estabelece por meio de sistemas de avaliação externa que priorizam a ação individual, em detrimento da coletiva (Cunha, 2005).

Ainda como dificuldade relatada aprece a falta de recursos materiais da instituição. Este problema, que foi então o único relatado do "grupo C", foi citado por apenas um profissional, porém não teceu comentários sobre o assunto, mas mesmo assim, registramos este dado para o completo relatório dos dados obtidos.

As respostas obtidas junto aos professores vão de encontro ao que pesquisou Isaia *et al*. (2007, p. 8) que refere que a fase inicial da carreira é uma fase de "solidão pedagógica,

insegurança frente aos alunos e a disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina, centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência".

O exposto por Isaia parece ter sido extraído de uma análise da presente pesquisa, pois resume de sobremaneira as dificuldades que os entrevistaram relataram referentes ao início da carreira docente.

Interrogou-se os docentes para saber se os mesmos em algum momento neste início da carreira pensaram em abandonar a profissão. Aqui quase uma unanimidade. Apenas um professor relatou esta vontade, mesmo que por um breve período, foi o professor 6 que relatou que *[...] teve um breve momento por alguns problemas particulares e profissionais, que eu repensei se iria continuar. Os problemas, porém, foram discutidos em equipe e resolvidos*. Os demais se demonstraram satisfeitos e com a perspectiva de se manterem e se desenvolverem na atividade. A professora número 2 expressa em poucas e singelas palavras o que as entrevistas relataram frente a este questionamento: *Não, nunca pensei em abandonar a profissão de docente, eu sou extremamente apaixonada pela minha profissão, e nunca pensei em abandonar*. Cabe aqui ressaltar que a ideia sobre o questionamento a respeito de uma possível desistência da profissão docente surgiu devido à notória alta evasão profissional dos professores, mais marcadamente dos outros níveis da educação (fundamental e médio), principalmente nos primeiros anos do exercício profissional.

Um dado interessante analisado junto aos pesquisados foi o de que a ampla maioria referiu que possuíram ou possuem suporte da instituição em que lecionam para superar os desafios que surgem neste início da carreira. Nenhum dos professores pesquisados disse não haver este suporte, no máximo comentaram que nunca haviam procurado pois, o mesmo, não teria sido necessário até o momento. A figura do coordenador do curso, seja qual fosse o curso pesquisado, foi a mais comentada quando os iniciantes procuraram ajuda, dando a impressão em muitas declarações, que este figurava como uma espécie de tutor. O professor número 3 elucida muito bem o exposto ao declarar que desde

> *[...] o início, logo após a contratação, nós tivemos suporte do RH e do pessoal da psicologia que cuidava do contexto de organização do processo seletivo. Também tivemos um curso de formação inicial para todas as pessoas que estavam começando, inclusive com troca de informações, compartilhamento de experiências entre outras coisas. Quando se tinha algum problema que era a nível mais metodológico ou mesmo curricular, então sempre a coordenação do curso esteve presente, nunca tivemos problemas de acessibilidade em relação às pessoas que estariam acima hierarquicamente, então o acesso sempre foi muito aberto.*

Vindo ao encontro do que se expôs, García (1999, p. 124), destaca o professor mentor ou tutor como importante nos programas de iniciação, como um "[...] professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com o conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)."

Quando lidas as respostas dos pesquisados temos a certeza de que estes estão satisfeitos e vivendo uma experiência construtiva ao ingressarem na docência. Vários aspectos positivos foram destacados pelos professores, mas com maior prevalência foi a possibilidade de continuarem estudando e se atualizando, sendo estas quase que exigências impostas por eles próprios, a fim de ministrarem aulas com competência para que os seus alunos tenham entendimento do conteúdo. Vejamos o que diz o professor número 11, ao referir-se que o

> *[...]aprendizado que a gente tem. Na verdade ensinamos, mas aprendemos muito mais, porque a partir do momento que você precisa ensinar alguma coisa para alguém você se obriga aprender, muitas coisas que quando eu estava na faculdade, na especialização ou no mestrado eu entendia, até certo ponto de uma forma limitada, no momento que eu me tornei professor foi preciso um conhecimento muito mais aprofundado do assunto.*

Além do citado anteriormente, os docentes enfatizaram também como experiência positiva, a possibilidade de interação com os alunos e a partir deste convívio possibilitar o acesso ao conhecimento à próxima geração. O professor número 6 confirma, dizendo que é extremamente positivo *[...] trabalhar com uma geração nova, que na imensa maioria estão ansiosos pelo saber, que são curiosos para aprender. O que mais me estimula mesmo é a oportunidade que eu tenho de falar um pouco com eles, e com eles estudar e aprender cada vez mais.*

A fala de Freire (1996, p.58) evidencia que os professores estudados estão trilhando um bom caminho na docência: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, com esta pesquisa, investigar e compreender a realidade encontrada por professores iniciantes no Ensino Superior na área da saúde. Várias poderiam ser as perguntas a serem respondidas ou os objetivos a serem atingidos pela presente pesquisa. Dentre eles,

selecionaram-se alguns que poderiam fornecer respostas consistentes que pudessem nos ajudar a entender como se dá o ingresso na carreira docente e talvez até, a partir dos resultados obtidos, sugerir aos interessados neste projeto melhorias para esta formação.

Dentre alguns objetivos do trabalho, procurou-se descobrir as informações referentes ao início da carreira docente dos professores iniciantes na área da saúde. Como principais objetivos, poder-se-ia citar quais seriam seus anseios, medos ou dificuldades, como se sentem, se recebem o devido apoio, se tiveram formação voltada para a docência.

A ideia, ao iniciar e ao concluir o trabalho, foi trazer elementos para contribuir com os estudos a respeito da aprendizagem dos docentes do ensino superior, aqui em especial na área da saúde, no início da sua carreira profissional.

Realizando um balanço do trabalho realizado, acredita-se que, com o desenvolvimento da pesquisa, trouxeram-se elementos para discussão, possibilitando-se aos professores iniciantes, de diferentes áreas, uma oportunidade de reflexão sobre as necessidades de sua prática pedagógica, pois, ao conviverem com problemas, desafios, necessidades e carências no início da carreira, não poderão furtar-se a interrogações, dilemas e busca de soluções.

Percebe-se um apontamento contraditório: cada vez mais se necessita de docentes competentes, no entanto, como resolver esta questão com a ausência ou frágil formação pedagógica e específica para a docência, sobretudo em nível superior? Nossa pesquisa comprova isso. Dominantemente os docentes entrevistados negaram terem passado por qualquer formação específica com o intuito de desenvolver as habilidades inerentes a ensinar. O aprender a ensinar foi deixado de lado. Conteúdos envolvendo a prática pedagógica foram abordados de forma tímida, se abordados, com exceção dos docentes que participaram de pós-graduações dentro da área da educação, apesar de possuírem a graduação e especializações dentro da área da saúde.

Em parte, conclui-se que a causa da falta de preparo dos docentes é a tímida legislação que permite atuação sem esta formação e a ausência de um Estado regulador eficiente que exija dos docentes e das instituições a referida formação para atuarem no Ensino Superior. Após a realização da pesquisa, é visível esta incoerência, revelando aspectos que denunciam a precariedade do ensino superior no nosso país e a pouca perspectiva que a ele está destinada caso correções necessárias não sejam feitas.

A mercantilização do ensino, com restrição de verbas, redução nos investimentos, encerramento das vagas para professores em tempo integral, utilizando-se de contratos

trabalhistas inseguros, são fatores em que o poder público teria que rever, antes que o quadro torne-se ainda mais precário e talvez irreversível.

A LDB exige aos professores de nível superior, sobretudo nas universidades, um bom desenvolvimento técnico-científico e as suas respectivas aptidões, porém, privilegia cursos de pós-graduação ligadas praticamente apenas à pesquisa, deixando em segundo plano a formação docente. Existem poucos momentos em que nos cursos *Stricto Sensu* são abordados temas relacionados aos componentes didático-pedagógicos e ao desenvolvimento profissional futuro.

Não havendo o acompanhamento do Estado, cabe às instituições desenvolverem programas específicos para melhorar este quadro, mas para isso precisam estar conscientes e ter como política institucional de qualidade a formação dos docentes. Os professores entrevistados enfatizaram a importância em possuir programa de inserção ou iniciação docente. Ora, esta é uma forte evidência que demonstra que os iniciados na profissão estão carentes de formação. Se não lhe é exigido por lei, é de fundamental importância que as instituições nas quais irão trabalhar forneçam suporte e criem condições para formação permanente e desenvolvimento profissional, auxiliando-os no "aprender a ensinar".

Por outro lado, não se pode excluir a responsabilidade inerente a cada indivíduo. Como em qualquer área, na docência, o desenvolvimento profissional depende em muito do esforço e dedicação de cada pessoa. De nada adianta termos instituições e governos que possibilitem ou até facilitem a formação docente se os professores não tiverem este objetivo. E, apesar dos entrevistados possuírem na média uma boa formação técnico-científica nas suas áreas específicas, causou-nos estranheza a falta de interesse em cursos de formação ou até mesmo leituras relacionadas à prática pedagógica.

Ainda, a nossa pesquisa buscou compreender as dificuldades que enfrentam os iniciantes docentes do ensino superior. Ao analisarmos as respostas ficou explícito que as maiores dificuldades estão relacionadas com o déficit na sua formação, principalmente nos aspectos relacionados ao objetivo de ministrar aulas. Soma-se a estas, as dificuldades no relacionamento interpessoal, domínio de classe e afins. Conclui-se com o estudo que a resolução destes só se daria com a experiência profissional de cada docente. Um novo questionamento, que poderia ser inclusive parte de uma nova pesquisa, seria descobrir se os professores teriam menores dificuldades relacionadas a estas questões caso tivessem cursos de capacitação ou orientações dadas por um professor sênior (mentor) no tocante à profissão.

As ideias de Huberman sobre a “sobrevivência” e a “descoberta” ganham ares um pouco distintos ao analisar o ingresso na carreira docente no Ensino Superior. De acordo com o que encontramos na pesquisa relacionada, os professores se dizem satisfeitos com as condições e com a profissão em si. Diferentemente de professores em outros níveis, em que possuem precárias condições de trabalho, má remuneração e pouco reconhecimento da sua importância perante a sociedade, neste caso os “sobreviventes” do início da carreira docente da área da saúde no ensino superior serão aqueles que conseguirem absorver os ensinamentos necessários à prática pedagógica e que consigam obter a partir destes uma identidade docente coerente com as exigências que esta profissão irão proporcionar.

A fase da “descoberta” muito prevalente dentre os professores iniciantes, percebida nas respostas dos sujeitos, também se materializa como impressão sentida por este pesquisador junto às conversas com os entrevistados. Os docentes demonstraram estar entusiasmados com a profissão. Desse modo, a arte de ensinar poderá ser bem desenvolvida e perdurar como objetivo de vida e carreira, caso aproveitemos esta motivação e consigamos lhe oportunizar e demonstrar a importância de uma formação pedagógica de qualidade.

Deseja-se ainda que os resultados encontrados e amplamente discutidos no presente sirvam ao mínimo para a reflexão das pessoas que planejam o ensino superior no país. Que o Brasil tenha professores com alto grau de conhecimento científico, mas também, com marcado desenvolvimento de práticas pedagógicas, e que isto sirva de diferencial na formação dos futuros profissionais, ainda mais tendo em vista a disseminação de novas tecnologias, que trará mudanças na organização da sala de aula, na relação professor-aluno, mas que na nossa opinião, jamais substituirá a presença de um professor que seja apto, motivado e entusiasmado a ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

BATISTA, N. A. *et al*. **Educação médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

CUNHA, M.I. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DURHAM, E. Fundamentos teóricos e arcabouço jurídico da concepção dos centros universitários. A criação dos centros universitários. **ANACEU**, 2007, São Paulo, SP. Recuperado de http://anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/anaceu_Finalizado4.pdf#page=17.

DOS SANTOS FELÍCIO, H. M. Currículo e formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª **Reunião da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação** – Caxambu: ANPED, 2007

LIMA, E. F. de A construção do início da docência: reflexões a partir da pesquisa brasileira. **Educação.** Santa Maria, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2006.

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. A construção da carreira docente na educação superior, Desafios no processo de socialização profissional**.** R**ev. Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, SP, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2 ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº17, Maio/Ago. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, p.29-37, jan./abr. 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Times New Roman, formato e-book, pdf,
em 2024.