Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPAÇO PEDAGÓGICO

volume 28 número 2 maio/ago. 2021
ISSN *on-line* 2238-0302

EDUCAÇÃO E SAÚDE

UPF EDITORA

ISSN *on-line* 2238-0302

ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagranda
Vice-Reitor de Graduação

Rogerio da Silva
Vice-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Assuntos Comunitários

Antônio Thomé
Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Adriana Dickel
Diretora

UPF EDITORA
editora@upf.br
www.upf.br/editora

EDITORA
Janaína Rigo Santin

REVISÃO
Cristina Azevedo da Silva

PROGRAMAÇÃO VISUAL
Rubia Bedin Rizzi

Editor-Chefe
Prof. Dr. Telmo Marcon

Organizadores
Altair Alberto Fávero
Renata Maraschin

Editores associados
Dr. Altair Alberto Fávero
Dr. Ângelo Vitório Cenci
Dr. Cleci Werner da Rosa
Dr. Telmo Marcon

Apoio Técnico
Regiano Bregalda
Jane Kelly de Freitas Santos
Marcelo Ricardo Nolli
Chaiane Bukowski
Renata Maraschin
Luciana Maria Schmidt Rizzi
Flaiane Costa

Produção da capa
Agecom

Membros internacionais
Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Fronesis Quito - Buenos Aires/AR
Dr. Hans-Georg Flikinger - Universidade de Kassel/DE
Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR
Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE
Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US
Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/PT
Dra. Nadja Maria Acioly - Régnier - IUFM/Université Claude Bernard Lyon1/FR
Dra. Margarita Sgró - UNCPBA/AR
Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de Febrero/AR

Membros nacionais
Dr. Dermeval Saviani - Unicamp
Dr. Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/Iesb
Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF
Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp
Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT
Dr. Osvaldo Giacoia Junior - Unicamp
Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove
Dr. Nelson Pretto - UFBA
Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília
Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR
Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Espaço Pedagógico [online] / Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 16, n. 2 (2009)- . – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009-

Anual: 1994-1998. Semestral: 1999-2016. Quadrimestral: 2017-.
eISSN 2238-0302.
Modo de acesso: <http://seer.upf.br/index.php/rep>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico. I. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

INDEXADORES:
DOAJ – Directory of Open Acess Journals
Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras
Edubase SBU– Sistema de Bibliotecas da Unicamp
UrichsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:
Google Scholar
Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:
REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portuga
Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras
LivRe – Revistas de livre acesso

A revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

ESPAÇO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

O mundo em distanciamento: as escolas pararam, as necessidades educacionais não 444
The world during social distancing: though schools are on hold, educational needs are not
El mundo em distanciamiento: las escuelas pararon, las necesidades educacionales no
Ricardo Burg Ceccim
Rosimere da Rosa Correa

A experiência de acadêmicos de Enfermagem no ensino remoto durante a pandemia por Covid-19 (SARS-CoV2).....470
The experience of Nursing academics in remote education during the pandemic by Covid-19 (SARS-CoV2)
La experiencia de los académicos de Enfermería en educación remota durante la pandemia por Covid-19 (SARS-CoV2)
Marcia Maria Ribera Lopes Spessoto
Raphael Ramos Spessoto

Mental resilience or mental fiasco? Covid-19 pandemic: ethnographic reflections of international students in higher education from Czech Republic 490
Resiliência mental ou fracasso mental? Covid-19 pandemic: reflexões etnográficas de estudantes internacionais de ensino superior da República Tcheca
¿Resiliencia mental o falla mental? Pandemia Covid-19: reflexiones etnográficas de estudiantes internacionales de educación superior de la República Tcheca
Preeti Rajendran

Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial 508
Salud docente: el posible impacto de las condiciones de trabajo en la educación remota de emergencia
Teaching health: the possible impact of working conditions on emergency remote teaching
Elita Betânia de Andrade Martins
Juliana Campos Schmitt
Alessandra Maia Lima Alves

O Plano de Estudos Dirigidos como orientador do trabalho pedagógico durante a pandemia na rede municipal de Londrina, PR.....534
The Study Plan Directed as a guideline for pedagogical work during the pandemic in the municipal network of Londrina, PR
Plan de Estudio Dirigido como orientación para el trabajo pedagógico durante la pandemia en la red municipal de Londrina, PR
Simone Burioli Ivashita
Francielle Nascimento Merett
Nathalia Martins Beleze

Perspectivas no futuro educacional da Bahia: breves relatos de educadores em tempos de Covid-19 551
Perspectives in Bahia's educational future: brief reports from educators in Covid-19 times
Perspectivas en el futuro educativo de Bahia: cortos informes de los educadores em tiempos de Covid-19
Arlete Ramos dos Santos
Antônio Domingos Moreira

O lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto de pandemia por Covid-19: as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade 573
The place of supervised curricular internship of teacher training courses in the context of pandemic by Covid-19: economic and social conditions and morbidity and mortality
El lugar de la práctica curricular supervisada de cursos de formación docente en el contexto de pandemia por Covid-19: condiciones económicas y sociales y morbimortalidad
Patrícia Caldeira Tolentino Czech
Rodrigo Diego de Souza
Patrícia Correia de Paula Marcoccia

Saúde, educação e a pós-verdade como estratégia de (des)educabilidade: notas sobre a pandemia e o bolsonarismo 591
Health, education and the post-truth as an (un)educability strategy:
notes on the pandemic and bolsonarism
Salud, educación y posverdad como estrategia de (in)educabilidad:
apuntes sobre la pandemia y el bolsonarismo
Mozart Linhares da Silva
Camila Francisca da Rosa

O que é educar um bebê? Os primórdios da estruturação psíquica dentro da instituição escolar 609
What is to educate a baby? The beginnings of psychic structuring within the school institution
¿Qué es educar un bebé? Los primordios de la estructuración psíquica dentro de la institución escolar
Julieta Jerusalinsky

Formação em saúde no âmbito da UFRN: aspectos fundamentais das aprendizagens em contextos interdisciplinares.....622
Health training in the context of UFRN: fundamental aspects of learning in interdisciplinary contexts
La formación en salud en la UFRN: aspectos fundamentales de los aprendizajes en contextos interdisciplinarios
Eliana Costa Guerra
Antônio Medeiros Júnior
Nilma Dias Leão Costa

Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) 640
Multidisciplinary practices of attention to persons with autistic spectrum disorder (ASD)
Prácticas multidisciplinarias de atención a personas con trastorno del espectro autista (TEA)
Mylene Cristina Santiago
Karla Aparecida Gabriel

Literacia em saúde: um estudo com alunos do ensino médio de escolas brasileiras 657
Health literacy: a study with high school students from brasilian schools
Alfabetización en salud: un estudio con estudiantes de secundaria de escuelas brasileñas
Andreia Freitas Zompero
Tania Aparecida Silva Klein
Amâncio António Sousa Carvalho

Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná 671
Teaching illness in public schools of the state of Parana
Educación docente en las escuelas públicas del estado de Paraná
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Elza Fagundes da Silva

Educación y salud: mirada diversa, reflexiva y relacional para el desarrollo humano del siglo XXI.....689
Education and health: a diverse, reflexive and relational look for human development in the 21st century
Educação e saúde: um olhar diverso, reflexivo e relacional para o desenvolvimento humano no século XXI
Yoisell Lopez Bestard
Juan Eligio Lopez Garcia
Maria Caridad Bestard Gonzalez

Educação ético-estética em tempos de pandemia: conexões entre arteterapia e bem-estar humano.....704
Ethical-aesthetic education in times of pandemic: connections between art therapy and human well-being
Educación ético-estética en tiempos de pandemia: conexiones entre arteterapia y bienestar humano
Patrícia Carlesso Marcelino
Franciele Silvestre Gallina
Alex Sander da Silva

Crianças oncológicas e as experiências do adoecer e das práticas pedagógicas em ambiente hospitalar.....727
Oncological children and the experiences of illness and pedagogical practices in a hospital environment
Niños oncológicos y las experiencias de enfermedad y de prácticas pedagógicas en un entorno hospitalario
Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro
Alessandra Alexandre Freixo

Saberes de adolescentes quilombolas incorporados aos saberes científicos na construção de roteiro educativo sobre gravidez 744
Knowledge of quilombola teenagers incorporated into scientific knowledge in the construction of an educational script on pregnancy
Conocimiento de adolescentes quilombolas incorporado al conocimiento científico en la construcción de un guión educativo sobre el embarazo
Adriana Nunes Moraes-Partelli
Marta Pereira Coelho

"Se tomo um pileque, dou a vez na direção?": investigando percepções de adolescentes cabo-verdianos e brasileiros sobre a prevenção de acidentes de trânsito 768
"Se tomo um pileque, dou a vez na direção?": investigating perceptions of cape verdian and brazilian teens on the prevention of traffic accidents
"Se tomo um pileque, dou a vez na direção?": investigando las percepciones de los adolescentes caboverdianos y brasileños acerca de la prevención de accidentes de tráfico
Júlio Cesar Bresolin Marinho

Caracterização da autorregulação emocional e estados afetivos em alunos da pós-graduação *stricto sensu* *791*
Characterization of emotional self-regulation and affective states in postgraduate students stricto sensu
Caracterización de la autorregulación emocional y estados afectivos en estudiantes graduados *stricto sensu*
Jamille Gabriela Cunha da Silva
Luciana Amaral Garcia
Maély Ferreira Holanda Ramos

Diálogo com educadores 817
Vanderléia Leodete Pulga
Renata Maraschin
Altair Alberto Fávero

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática 835
Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Romeu Afecto

ESPAÇO PEDAGÓGICO

EDITORIAL

A reflexão a respeito da relação saúde e educação é uma das mais instigantes e desafiadoras tarefas, pois envolve não só especialistas dessas áreas, mas, também, filósofos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, psicanalistas, economistas, teólogos, entre outros. A recente pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), agente causador da Covid-19, instigou cientistas, gestores públicos e a população de um modo geral a debruçarem-se sobre as formas de enfrentamento da doença, bem como analisarem as consequências locais e globais. A revista *Espaço Pedagógico* da Universidade de Passo Fundo (UPF) participa desses esforços, abrindo espaço para acolher experiências e reflexões sobre os impactos provocados pela pandemia na vida pessoal, social e nas instituições educativas. O dossiê *Educação e Saúde* objetiva promover um diálogo interdisciplinar e crítico sobre a pandemia e suas implicações subjetivas e sociais.

Um conjunto de questões coloca-se nesse contexto: que saberes interdisciplinares se fazem necessários para relacionar educação e saúde? De que modo a saúde pode afetar processos educativos? Que elementos são levados em consideração quando da tomada de decisões referentes à educação formal e informal em tempos de pandemia, de aumento nos riscos de contágio, de disseminação incontrolável da doença e de possibilidades reais de colapsos no sistema de saúde? De que concepção de educação podemos falar em meio às demandas impostas pela pandemia? Que relações podem ser estabelecidas entre processos educativos, sistema econômico e sistema de saúde? Que racionalidade sustenta processos educativos em tempos de crescente adoecimento coletivo? Que experiências educativas foram construídas durante a pandemia e quais seus limites e suas possibilidades?

Essas são algumas interrogações que emergem dentro de um horizonte de diálogo interdisciplinar entre saúde e educação em tempo de pandemia. Esse debate é incrementado com a colaboração de inúmeros investigadores que trazem suas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

contribuições na composição deste dossiê. Há artigos resultantes de pesquisas teóricas e empíricas que auxiliam na reflexão sobre educação e saúde, considerando a importância da interdisciplinaridade na produção de conhecimentos que tratam diretamente ou tangenciam esses campos. Pensar nas complexas relações entre educação e saúde implica trazer para o debate aportes filosóficos, sociológicos, biológicos, antropológicos, políticos, ideológicos, dentre outros.

A título de exemplo, podemos tratar da relação entre educação e saúde na perspectiva hermenêutica gadameriana. Hans-Georg Gadamer (1900-2002) foi um filósofo alemão que apostou no trabalho hermenêutico como motor do resgate da humanidade após os horrores da Segunda Guerra Mundial, bem como um meio para fazer frente ao tecnicismo instrumental que solapou da condição humana dimensões como a cooperação, a solidariedade e a ética. Defendeu a linguagem como modo de humanização, fundando no diálogo o alicerce para a sobrevivência da humanidade como civilização. De modo mais específico, articulou a hermenêutica à saúde, em um conjunto de ensaios publicados na obra que tem por título: *O caráter oculto da saúde* (2006). Nesses ensaios, Gadamer (2006) reflete sobre a prática médica a partir da hermenêutica filosófica, particularmente, da noção de diálogo vivo, retomando a dimensão ética, fragilizada com o advento da medicina científica. Para Gadamer (2006, p. 133), "o diálogo é troca recíproca entre pergunta e resposta. Implica, portanto, o falar com alguém, o qual responde a seu interlocutor, sendo este tipo de interação inseparável de seu significado". Ainda de acordo com o filósofo, "na área da medicina, o diálogo não é uma simples introdução e preparação para o tratamento. Ele já é o tratamento e continua sendo muito importante no tratamento que se segue, o qual deve conduzir a cura".

O dossiê *Educação e Saúde* insere-se no contexto profundamente complexo e desafiador que estamos vivendo. Necessitamos de tempos mais alongados para melhor avaliar as implicações subjetivas, sociais, econômicas, políticas e educativas decorrentes da pandemia. Diagnósticos mais profundos precisam ser feitos para compreender melhor as transformações a que fomos submetidos de uma forma brusca e inesperada, as sofridas experiências vivenciadas desde 2020, as milhares de mortes de familiares, amigos, conhecidos, as dramáticas situações de sofrimento provocadas pela falta de infraestrutura e pelos colapsos em sistemas de atendimento, as limitações dos profissionais da saúde frente às excessivas demandas. Neste momento, queremos nos somar a todos esses batalhadores que não mediram esforços para resistir e enfrentar todas as adversidades que a pandemia gerou ou agravou.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ainda será necessário mais tempo para avaliar o que efetivamente aprendemos com os processos de confinamento e isolamento a que fomos submetidos. Paradoxos e contradições foram acirrados: disputas pelo controle das descobertas científicas; controle e acumulação de vacinas por alguns países com maior poder econômico e político e ausência para países excluídos das riquezas; negacionismos científicos e políticos que agravaram o sofrimento e aumentaram exponencialmente a morte de pessoas; esforços para criar novas relações de comunicação; construção de práticas educativas em contextos profundamente desiguais, especialmente no Brasil; novas relações pedagógicas decorrentes do ensino remoto. Essas e tantas outras questões ganham sentido no contexto de pandemia e das suas consequências. O dossiê *Educação e Saúde* insere-se nesse contexto e é composto por dezenove artigos, mais a seção de diálogo com educadores e uma resenha. As temáticas e as respectivas abordagens são diversas, mas confluem para a relação entre educação e saúde.

O artigo de Ricardo Burg Ceccim e Rosimere da Rosa Correa, intitulado *O mundo em distanciamento: as escolas pararam, as necessidades educacionais não*, trata da relação educação e a saúde na perspectiva da educação especial. Analisa os impactos educativos decorrentes das medidas adotadas por conta da pandemia, no caso da educação especial, que, segundo os autores, não poderia ser postergado em um agudo planejamento da intervenção pedagógica e psicossocial, ante o risco de danos duradouros ou permanentes ao seu desenvolvimento, aos processos cognitivos e afetivos e à inserção social, além de riscos à constituição de si e ao bem-estar mental individual e familiar. A pandemia gerou mudanças nos ritmos existentes anteriormente, mas, para alguns sujeitos, essas transformações foram profundamente complexas, como no caso da educação especial.

A contribuição de Marcia Maria Ribera Lopes Spessoto e Raphael Ramos Spessoto, *A experiência de acadêmicos de enfermagem no ensino remoto durante a pandemia por Covid-19 (Sars-cov2)*, objetiva fazer um levantamento com acadêmicos de enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em relação às condições em que estão desenvolvendo o ensino remoto emergencial (ERE) e às suas percepções desse processo. Os autores fazem um estudo dos principais encaminhamentos adotados pelo Estado brasileiro na educação superior durante a pandemia e, por consequência, da perspectiva institucional adotada pela referida universidade. A pesquisa, realizada por meio de questionários, evidenciou que os alunos usaram, predominantemente, celulares e outras ferramentas digitais para o acesso aos conteúdos, concluindo que a pandemia trouxe rupturas e novas con-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

figurações para a área da educação, as quais necessitarão de reflexões, estudos e amadurecimento por parte de docentes, discentes e familiares.

O artigo *Mental resilience or mental fiasco? Covid-19 pandemic: ethnographic reflections of international students in higher education from Czech Republic*, de Preeti Rajendran, apresenta, através de uma pesquisa quanti-qualitativa, o que chama de resiliência mental em estudantes internacionais na República Tcheca. Além de gráficos que analisam fatores sociais e mentais, o artigo baseia-se em sete histórias etnográficas e autoetnográficas de estudantes. Essas histórias refletem desde o período de alerta máximo até o fechamento das fronteiras de março de 2020 a novembro de 2020. A partir das histórias desses estudantes, conclui que o enfrentamento à pandemia é variado, complexo e situacional, dependendo de vários fatores individuais e contextuais, mas apontam para a existência de uma resiliência mental nos processos de enfrentamento às condições impostas pela pandemia.

Elita Betânia de Andrade Martins, Juliana Campos Schmitt e Alessandra Maia Lima Alves participam do dossiê com o artigo *Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial*, abordando um tema que ganhou destaque com a pandemia da Covid-19, que é o adoecimento de professores em decorrência das crescentes demandas provocadas pelas aulas remotas e das pressões decorrentes de portarias e decretos, retirando a autonomia dos professores em seus trabalhos, bem como do trabalho aumentado. Tudo isso agravou as situações de adoecimento dos professores.

O artigo de Simone Burioli Ivashita, Francielle Nascimento Merett e Nathalia Martins Beleze, intitulado *O Plano de Estudos Dirigido como orientador do trabalho pedagógico durante a pandemia na rede municipal de Londrina, PR*, trata dos impactos da pandemia na educação e da necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico, condição para assegurar o direito à educação. O artigo analisa o Plano de Estudos Dirigido organizado na rede do município de Londrina, PR, como forma de assegurar aos alunos vínculos com a escola.

Arlete Ramos dos Santos e Antônio Domingos Moreira tratam das perspectivas do ensino médio na Bahia no contexto da pandemia no artigo: *Perspectivas no futuro educacional da Bahia: breves relatos de educadores em tempos da Covid-19*. O artigo fundamenta-se numa pesquisa de campo com questionários aplicados a educadores sobre as tecnologias na educação e os desafios para as políticas públicas avançarem no ensino *on-line*, que, por sua vez, vai implicar condições de acesso como computadores, internet e qualificação de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O artigo de Patrícia Caldeira Tolentino Czech, Rodrigo Diego de Souza e Patrícia Correia de Paula Marcoccia, *O lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto de pandemia por Covid-19: as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade*, aborda o estágio curricular supervisionado nas licenciaturas no contexto da pandemia. Essa atividade ficou profundamente atingida pela suspensão de atividades presenciais. A conclusão a que os autores chegam é a de que a pandemia e as condições socioeconômicas acentuaram as desigualdades sociais e educacionais brasileiras e implicaram diretamente no trabalho docente e na formação inicial dos professores.

Mozart Linhares da Silva e Camila Francisca da Rosa, no artigo *Saúde, educação e a pós-verdade como estratégia de (des)educabilidade: notas sobre a pandemia e o bolsonarismo*, tratam de questões que ganharam centralidade nos últimos anos no Brasil, especialmente a partir de 2019. O artigo baseia-se na análise das ações e dos discursos assumidos pelo governo Bolsonaro e por seus apoiadores. O conceito de pós-verdade é compreendido pelos autores como estratégica enquanto meio de educabilidade, principalmente durante a pandemia do novo coronavírus. Os autores identificam que, antes da eleição, já estava sendo gestada uma política anti-intelectualista e de deslegitimação do saber científico, com ataques sistemáticos à universidade e à educação em geral, espaços que tradicionalmente são considerados legítimos para a produção e a difusão da *verdade*. Na pandemia, um dos alvos dos ataques foi a ciência no âmbito da saúde.

Julieta Jerusalinsky é autora do artigo *O que é educar um bebê? Os primórdios da estruturação psíquica dentro da instituição escolar*. A autora analisa o direito do bebê ao acesso à educação infantil, as implicações da separação da criança em relação à mãe e os cuidados que clínicos e educadores precisam ter no aprofundamento de como ocorrem as relações entre mãe e bebê em relação aos cuidados. Chama atenção para o trabalho dos profissionais da educação infantil no cuidado para com as crianças em relação a alimentação, higiene e embalo do sono. Conclui que profissionalizar a intervenção de educadores da primeira infância não implica cair em técnicas rígidas, mas resgatar a complexidade da transmissão simbólica implicada nos cuidados cotidianos, no brincar da criança pequena e nos jogos constituintes de um bebê como sujeito do desejo em estruturação, sublinhados nas contribuições da clínica da estimulação precoce permeada pela psicanálise.

Formação em saúde no âmbito da UFRN: aspectos fundamentais das aprendizagens em contextos interdisciplinares é a contribuição de Eliana Costa Guerra, Antônio Medeiros Júnior e Nilma Dias Leao Costa. Como observam os autores,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

o artigo, de natureza bibliográfica, documental e de portfólios com experiências produzidas nessa universidade, que resultaram na construção das disciplinas de Saúde e Cidadania I e II, objetiva configurar a contribuição de experiências de ensino desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte nos processos de mudança na formação em nível de graduação dos cursos de saúde, tendo por base atividades acadêmicas realizadas em estreita colaboração com os serviços de saúde e tendo por horizonte a construção da interprofissionalidade. Os autores concluem que ocorreram importantes mudanças nas práticas profissionais em serviços da Atenção Básica à Saúde e na preparação de profissionais para atuarem, especialmente, nas redes do Sistema Único de Saúde.

O artigo de Mylene Cristina Santiago e Karla Aparecida Gabriel, *Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA)*, analisa as práticas multidisciplinares de saúde e inclusão relacionadas ao TEA. Os modelos diagnósticos de deficiência, o médico e o social, trazem repercussões distintas em relação às possibilidades de inclusão da pessoa com TEA nos espaços educacionais e sociais. As autoras concluem que o modelo social favorece a articulação entre saúde e educação, gerando novas práticas que ampliam as oportunidades de participação e aprendizagem da pessoa com autismo e dos seus familiares, propondo novos olhares e perspectivas, que se desdobram em possibilidades de intervenção precoce, propostas de acessibilidade curricular, atendimento educacional especializado e mediação no processo de aprendizagem.

O artigo de Andreia Freitas Zompero, Tania Aparecida Silva Klein e Amâncio António Sousa Carvalho, *Literacia em saúde: um estudo com alunos do ensino médio de escolas brasileiras*, trata de um estudo que visou identificar o nível de *literacia* em saúde, prevenção de doença e promoção da saúde de estudantes do ensino médio. Trata-se de um estudo observacional, descritivo-correlacional, de abordagem quantitativa, envolvendo alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, em duas escolas públicas da cidade de Londrina, PR. Para desenvolver a pesquisa, foi aplicado um questionário adaptado do *European Health Literacy Survey*. A pesquisa mostrou que a média dos alunos participantes apresenta *literacia* em saúde inferior a países da Europa, em que os estudantes nessa mesma faixa etária apresentaram nível satisfatório.

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Elza Fagundes da Silva abordam um tema muito preocupante na contemporaneidade com o artigo *Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná*. Trata-se de uma discussão sobre os fatores que contribuem para o adoecimento docente nas escolas de ensino básico na

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

rede pública estadual do Paraná. O artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os dados mostram, em primeiro lugar, a correlação entre afastamentos de função e licenças médicas decorrentes de fatores emocionais; em segundo, estão problemas de desgaste físico.

Educação e saúde: um olhar diverso, reflexivo e relacional para o desenvolvimento humano no século XXI é a contribuição de Yoisell Lopez Bestard, Juan Eligio Lopez Garcia e Maria Caridad Bestard Gonzalez. A reflexão centra-se nos conceitos de educação e saúde no século XXI, especialmente, no contexto da pandemia da Covid-19. "É realizada a análise gramatical das palavras que compõem a frase educação e saúde, direciona sua interpretação para a dimensão social de ambos os processos de alta incidência no desenvolvimento humano". O desafio, concluem, é um trabalho interdisciplinar no campo da educação em diálogo com a saúde visando "influenciar as novas gerações e, com elas, a garantia de continuidade da vida".

Patricia Carlesso Marcelino, Franciele Silvestre Gallina e Alex Sander da Silva contribuem com o artigo: *Educação ético-estética em tempos de pandemia: conexões entre Arteterapia e bem-estar humano*. Os autores objetivam refletir sobre a noção de bem-estar humano e a promoção da saúde. Isso implica numa mudança epistemológica e na contribuição da arteterapia como possível referencial teórico e prático para a promoção do bem-estar das pessoas em tempos pandêmicos. Essa perspectiva ganha relevância numa sociedade marcada por desigualdades, exclusão, racismo e preconceitos. O artigo aprofunda uma perspectiva ético-estética de educação e de saúde que conceba o ser humano em sua integralidade.

O artigo de Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro e Alessandra Alexandre Freixo, *Crianças oncológicas e as experiências do adoecer e das práticas pedagógicas em ambiente hospitalar*, objetiva aprofundar a compreensão sobre o adoecimento e as práticas pedagógicas por crianças em um Centro de Oncologia em Feira de Santana, Bahia. Com o apoio de observações participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com crianças. A pesquisa evidenciou que o hospital é, para as crianças, um lugar de dor e de cura, destacando o papel pedagógico da brinquedoteca e sua identificação com o ambiente escolar, especialmente a contação de histórias. Dessa forma, a criança mantém vínculos sociais e educativos.

Adriana Nunes Moraes-Partelli e Marta Pereira Coelho contribuem com o artigo: *Saberes de adolescentes Quilombolas incorporados aos saberes científicos na construção de roteiro educativo sobre gravidez*. As autoras objetivam analisar como saberes de adolescentes de comunidade Quilombola foram incorporados aos saberes científicos na elaboração do roteiro de duas histórias em quadrinhos em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

um material educativo sobre gravidez não planejada. As autoras concluem que as histórias, que foram produzidas de forma participativa, valorizaram experiências, significados, divergências e convergências entre os saberes populares e científicos, traduzindo a realidade do cotidiano dos adolescentes afro-brasileiros de forma útil, prazerosa, didática e esclarecedora, para ser utilizada no processo educativo.

Julio Cesar Bresolin Marinho traz sua contribuição sobre o importante tema que é a relação entre direção e bebida alcoólica. O autor faz um estudo comparativo de percepções de adolescentes do Brasil e de Cabo Verde a respeito do tema. A pesquisa que resultou no artigo chegou à conclusão de que, para que o sujeito não se exponha e coloque sua vida em risco em um acidente de trânsito, é necessário que ele se perceba como alguém de valor. Para isso, é preciso o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do autorrespeito, bem como a construção de representações de si com valor positivo.

Jamille Gabriela Cunha da Silva, Luciana Amaral Garcia e Maély Ferreira Holanda Ramos contribuem com o artigo: *Caracterização da autorregulação emocional e estados afetivos em alunos da pós-graduação stricto sensu*. As autoras analisam a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico e sobre como aspectos emocionais e afetivos influenciam a ação dos indivíduos, social e academicamente. A metodologia utilizada incluiu vários recursos, entre os quais, um questionário com 58 alunos de pós-graduação – mestrado e doutorado – de dois programas da Universidade Federal do Pará, que se dispuseram a participar. Os resultados evidenciaram que, mesmo tendo muitas exigências e tarefas a cumprir na pós-graduação, os alunos conseguem administrar suas emoções e sua variação de humor, sem perder a percepção de determinação, animação e interesse no processo de formação em questão.

O *Diálogo com educadores* conta com as preciosas reflexões de Vanderléia Leodete Pulga, educadora que tem uma longa trajetória de diálogo entre saúde e cultura popular, trazendo para debate contribuições e desafios para a formação de profissionais sensíveis e qualificados no atendimento à saúde, especialmente de setores populares, com uma visão de mundo capaz de compreender os sujeitos em suas práticas sociais e em suas manifestações de doença-saúde.

A resenha de Adriana Aparecida de Lima Terçariol e Romeu Afecto é sobre a obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática, de Bacich e Moran (organizadores), com a contribuição de vários autores que abordam práticas pedagógicas aplicadas por docentes por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, consideradas como inovadoras e definidas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

como ativas. Os autores concluem que a obra traz importantes contribuições metodológicas para pensar as práticas pedagógicas.

Desejamos que este conjunto de reflexões nos ajudem a compreender melhor os impactos da pandemia, as relações fundamentais entre saúde e educação e a construção de experiências alternativas. A vocês, desejamos uma boa leitura.

Altair Alberto Fávero – organizador
Renata Maraschin – organizadora
Telmo Marcon – editor-chefe

Referência

GADAMER, H. G. *O caráter oculto da saúde*. Trad. Antônio Luz Costa. Petrópolis: Vozes, 2006.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O mundo em distanciamento: as escolas pararam, as necessidades educacionais não

The world during social distancing: though schools are on hold, educational needs are not

El mundo em distanciamiento: las escuelas pararon, las necesidades educacionales no

Ricardo Burg Ceccim[*]
Rosimere da Rosa Correa[**]

Resumo

O presente trabalho aborda as relações entre educação (ensino) e atenção (saúde) no tocante ao público-objetivo da educação especial, tendo em vista problematizar o distanciamento escolar e as demandas escolares ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico desse segmento populacional em face da pandemia de Covid-19. A situação de pandemia impôs em todo o mundo o fechamento das escolas como uma das principais medidas de controle da disseminação do novo coronavírus, o SARS-CoV-2, uma vez que a única evitabilidade conhecida para suas correspondentes morbidade e mortalidade é o manejo epidemiológico em saúde coletiva. O segmento da educação especial não poderia ser postergado em um agudo planejamento da intervenção pedagógica e psicossocial ante o risco de danos duradouros ou permanentes ao seu desenvolvimento, aos processos cognitivos e afetivos e à inserção social, além de riscos à constituição de si e ao bem-estar mental individual e familiar. A metodologia é a da "obtenção de dados em contexto e composição de resultados pela redação". Como resultado, o trabalho reporta excertos narrativos de uma pesquisa qualitativa em fase inicial, apresentados como vinhetas, em busca de contribuir com pensamentos e práticas em processos inclusivos na educação especial e na saúde.

Palavras-chave: Covid-19; distanciamento social; suspensão das aulas; saúde na escola; educação especial.

Abstract

The present study addresses the relationship between education (teaching) and care (health) with regard to the target audience of special education, aiming to question the distancing from school and the school demands to the cognitive, affective and psychological development for this specific population in the face of the Covid-19 pandemic. The pandemic has imposed the worldwide closure of schools as one of the main measures to control the spread of the new coronavirus, Sars-CoV-2, since the only known prevention for its morbidity and mortality is the epidemiological management of public health. The area of special education could not be set aside by an acute planning of educational and psychosocial intervention, in view of risking prolonged or permanent damage to its development, cognitive and affective processes and social insertion, aside from the risks to self-formation, and individual and family mental well-being. The methodology consisted of obtaining data within a specific

Recebido em: 17/11/2020 – Aprovado em: 25/02/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Professor titular de educação em saúde (quadro estatutário, regime de dedicação exclusiva), professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Av. Paulo Gama, 110, prédio 12.201, 7° andar, Bairro Farroupilha. CEP 90046-900. Porto Alegre, RS, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0379-7310. E-mail: burgceccim@gmail.com

[**] Graduada em Pedagogia pela UFRGS, especialista em Educação Especial pela Universidade La Salle, mestre em Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos pelo PPGEdu da UFRGS, professora dos anos iniciais da rede municipal de Canoas, foi professora do Atendimento Educacional Especializado de 2016 a 2019 no mesmo município e da rede estadual de ensino do RS. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0677-9839. E-mail: rosimere_correa@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

context and the elaboration of written results. Thus, the present study documents narrative excerpts, presented as sketches, of a qualitative research in its initial stages, aiming at contributing to the awareness of and practices for inclusive processes in special education and in health.

Keywords: Covid-19; social distancing; classes on hold; health in schools; special education.

Resumen

El presente trabajo aborda las relaciones entre educación (enseñanza) y atención (salud) en lo que toca el público-objetivo de la educación especial, teniendo en cuenta la problematización del distanciamiento y las demandas escolares al desarrollo cognitivo, afectivo y psíquico de ese segmento poblacional frente a la pandemia de Covid-19. La situación de pandemia impuso en todo el mundo el cierre de las escuelas como una de las principales medidas de control de la diseminación del nuevo coronavirus, el Sars-CoV-2, una vez que la única evitabilidad conocida para su correspondiente morbilidad y mortalidad es el manejo epidemiológico en salud pública. El segmento de la educación especial no podría postergarse en un agudizado planeamiento de intervención pedagógica y psicosocial ante el riesgo de daños duraderos o permanentes a su desarrollo, a procesos cognitivos y afectivos y a la inserción social, además de riesgos a la constitución de sí e al bienestar mental individual y familiar. La metodología es de obtención de datos dentro de un contexto y composición de los resultados por la redacción. Como resultado, el trabajo reporta trechos narrativos de una investigación cualitativa en fase inicial, presentados como viñetas, en busca de contribuir al pensamiento y prácticas en procesos inclusivos en la educación especial y en la salud.

Palabras clave: Covid-19; distanciamiento social; suspensión de las clases; salud en la escuela; educación especial.

Introdução

Com a chegada da pandemia de Covid-19, surge, também, o distanciamento social, uma prescrição para a contenção da disseminação de uma doença de transmissão pelas vias aéreas, ou seja, pela respiração e pela comunicação oral, para falar o mínimo. Para assegurar o distanciamento social, todos os lugares de aglomeração de pessoas tiveram suas atividades suspensas, a começar pelas escolas e pelos espaços das artes e da cultura, assim como, nos primeiros meses, inclusive ações e serviços de saúde se não voltados para urgências, internações hospitalares e programas de treinamento em biossegurança, além dos protocolos farmacêutico e laboratorial. As medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19 envolviam condutas progressivas de distanciamento social, com o fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a conscientização da população para que permanecesse em casa e até mesmo a completa proibição da circulação nas ruas (AQUINO *et al.*, 2020). Os processos de inclusão que obtinham na escola sua principal sustentação entraram, portanto, em suspensão. Uma vez sem escola, os estudantes que tinham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou na sala de recursos um ponto de apoio ao

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

seu desenvolvimento afetivo e cognitivo ficaram remetidos ao ensino remoto, cujo alcance, além de limitado às tecnologias eletrônicas e telemáticas, exige domínio de recursos tecnológicos não necessariamente correspondentes às características de acesso e uso desse particular grupo social.

O distanciamento social provocou ao segmento da educação especial (alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação), demandatário das salas de recursos nas escolas, a suspensão de atividades cruciais à proteção de seu desenvolvimento intelectual e psíquico, como até mesmo impediu o acesso qualificado e correspondente às suas especiais condições de comunicação e interação no tocante às informações sobre prevenção do contágio e compreensão da pandemia. Esse segmento (sobretudo, esse segmento) precisaria do apoio da educação especial e da atenção psicossocial que dissesse respeito às suas particulares necessidades. Contudo, escolas, ateliês, oficinas artístico-culturais, centros de saúde mental e centros de convivência, lugares possíveis ao acolhimento de necessidades psíquicas, pedagógicas e culturais, foram os primeiros equipamentos fechados quando confirmada a circulação, em nosso meio, do novo coronavírus. Professores do AEE e profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial (Caps) teriam, então, de delinear ações inovadoras na direção de assegurar as melhores intervenções em apoio ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e da subjetividade atinentes às circunstâncias da vida desse segmento da população e aos seus processos de inclusão, não apenas tal como demandados até então, mas como passaram a ser demandados em face da nova realidade, sob pena de gerar quadros de agravos, não pelo contágio, mas pela negligência e omissão no ensinar e no atender.

À semelhança de muitas outras questões relacionadas com a população com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e discrepância no domínio de habilidades mentais ou intelectivas, os processos inclusivos em educação especial e atenção psicossocial frequentemente são objeto de incompreensão e estigmatização. No entanto, se essas questões forem abordadas como problema de inclusão e não falha individual, os riscos intelectuais e psicossociais podem ser controlados da mesma maneira que qualquer outro risco em educação e saúde mental. O que difere, sem dúvida, é a necessidade da oferta de processos inclusivos, sua garantia e sua disponibilidade em tempo e lugar que sejam apropriados e possíveis. O direito à inclusão, além de um direito humano fundamental, um direito social e um direito à diversidade, traz no bojo de suas práticas uma exigência de oferta das condições de acesso ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O presente artigo pretende reafirmar aquilo que a educação especial (em uma perspectiva de educação inclusiva) e a saúde mental (em uma perspectiva da saúde mental coletiva) vêm apresentando à sociedade brasileira como tarefa intersetorial e, mesmo nesse momento de pandemia, impostergável: processos inclusivos. A oferta de estratégias de educação (ensino) e de atenção (saúde) a esse segmento populacional não tem efeito genérico ou humanitário, mas de proteção ante o risco de danos duradouros ou permanentes ao desenvolvimento, aos processos cognitivos e afetivos e à inserção social, além de riscos à constituição de si e ao bem-estar mental individual e familiar. O distanciamento social e a suspensão das atividades escolares e dos serviços de saúde que requeriam atividades coletivas ou grupais de promoção da saúde, manejo de quadros psicossociais, ludopedagogia e psicopedagogia passaram a requerer interrogação ética e análise de riscos e danos neuropsicopedagógicos, sob pena de negligência ou omissão, o que até o presente momento não foi dimensionado e não se dispõe de recursos metodológicos consensuados para tal dimensionamento.

Pretendemos, então, trazer à cena essa agenda, segundo um posicionamento ético-inclusivo, mas com base na escuta de narrativas de docentes de AEE na rede municipal de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, a fim de contextualizar desafios emergentes. Embora pensado como um texto de conjecturas, também é de lançamento dos questionamentos de pesquisa. Mais que afirmativas resultantes de investigação científica, são trazidos excertos narrativos de primeira aproximação com o campo, sob a metodologia da "obtenção de dados dentro de um contexto e composição dos resultados pela redação" (BIASOLI-ALVES; DIAS-DA-SILVA, 1992), que pertencem a uma pesquisa em andamento sobre educação especial, saúde e processos inclusivos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados, nesta etapa, são apresentados como "excertos narrativos", sem categorização, sem análise de discurso e sem a pretensão de discurso do sujeito coletivo, trazem apenas uma paisagem afetiva da realidade.

O público-objetivo da educação especial

O público-objetivo da educação especial, segundo o arcabouço educacional nacional, pode ser agrupado em três grandes agregados de especificidades: alunos com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais e na comunicação ou estereotipias motoras) e alunos com altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como aspectos intelectuais ou psicomotores e aspectos envolvendo artes e criatividade ou liderança). Os transtornos globais do desenvolvimento incluem crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (autismo clássico e síndrome de Asperger, por exemplo), Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008b).

A política educacional brasileira, vigente até o ano de 2020, garantia a matrícula dos alunos público-objetivo da educação especial em escolas comuns, movimento que se desdobra de iniciativas semelhantes no cenário internacional. Em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) (2007) promulgou a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, documento que sistematiza os estudos e debates mundiais realizados sobre o tema nas duas últimas décadas do século XX, estimulando a construção de novos marcos políticos, legais e pedagógicos da educação especial, com vistas a assegurar as condições de acesso e participação de todos no ensino comum (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007). O Congresso Nacional ratificou o Protocolo Facultativo por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3° do art. 5° da Constituição da República Federativa do Brasil, entrando seus termos em vigor a partir de 31 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a).

O Brasil, signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, não só adotou o documento, como, inclusive, incorporou o seu texto à legislação, corroborando a interpretação de deficiência nas políticas de inclusão (Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009). Para os Estados-Partes presentes na Convenção, "a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2009, não paginado). Essa proposição sobre deficiência é encontrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educa-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ção Inclusiva, vigente até 30 de setembro de 2020[1], que observava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a função de "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que elimin[ass]em as barreiras que impe-d[iss]em a participação escolar de todos os alunos" (BRASIL, 2008b, não paginado). O documento orientava também sobre as atividades desenvolvidas no AEE, trazendo que as atividades ali desenvolvidas são diferentes das atividades realizadas na sala de aula comum de ensino, deixando claro que as ações ali realizadas não eram substitutivas à escolarização, sendo que o atendimento oferecido nesses espaços complementava e/ou suplementava a formação dos alunos, visando à autonomia e à independência não só dentro da escola, como também fora dela. O decreto presidencial do governo Bolsonaro tornou a educação inclusiva em construção nos últimos 12 anos de um arcabouço legal progressivamente consistente, novamente uma pauta dos movimentos "Nada sobre nós, sem nós", criado em 1981, como expressão da luta das pessoas com deficiência pela integração escolar e social (SASSAKI, 2007), a fim de que a participação das pessoas com deficiência e suas associações fosse assegurada em todas as decisões e ações que a elas dissessem respeito.

Em 2015, havia sido promulgada a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também designada por Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo art. 1º a define como: "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015, não paginado). O Estatuto da Pessoa com Deficiência reafirma a autonomia e a capacidade de todas as pessoas para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade. O seu artigo 3º indica como barreiras qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que impeça ou limite o acesso e a participação da pessoa com deficiência nos diversos meios sociais.

Muitos documentos legais – como a Constituição federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (2001a); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001b) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros – mostraram a obrigatoriedade da ampliação do acesso e da permanência das pessoas com deficiência junto ao sistema regular de ensino e passaram a enfatizar o modo como a escolarização dessa população deveria ser implementada. A escola como dispositivo educacional foi concebida para dar conta dos desafios que um certo modo de ser criança coloca. Entretanto, a escola se viu diante do desafio de intensificar a defesa da escolarização do público-objetivo da educação especial na

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

educação básica, segmento populacional que interroga as tradicionais formas de ensinar (VASQUES; BAPTISTA, 2014).

As salas de recursos multifuncionais se institucionalizaram como espaço para o AEE em âmbito nacional e muitos municípios as adotaram como política central de inclusão. Esses serviços se configuraram em diferentes formas de implementação, mostrando também resultados diferentes no que tange ao aprendizado do aluno, cujas necessidades educacionais são particulares, comuns a uns e singulares a outros. Para que se observe o AEE, é importante considerar as suas diferentes constituições organizativas, por exemplo, as políticas de cada mantenedora, de cada município: reuniões docentes, ofertas de assessoramento, orientações político-educacionais, financiamento articulado entre os diferentes entes de governo, repasse municipal para cada escola, qualificação profissional dos professores, formação pedagógica específica em educação inclusiva e disponibilidade dos recursos materiais em tecnologias assistivas, entre outros.

As salas de recursos multifuncionais têm papel fundamental, é nelas que se organiza o AEE e se atende às particularidades do aluno segundo um planejamento individual e uma abordagem desde o lugar do ensino. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem, de acordo com suas dificuldades e potencialidades. Além disso, o professor de educação especial deve auxiliar o professor regente de turma na formulação das estratégias curriculares para o aluno com deficiência, minimizando dificuldades possíveis no encontro com as tarefas escolares diárias.

O Instituto Rodrigo Mendes publicou, em junho de 2020, uma pesquisa relativa aos protocolos adotados em 23 países e organismos internacionais relativamente à educação inclusiva durante a pandemia de Covid-19, apontando que "as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência sempre envolveram importantes interseções e tensões entre as áreas da Educação e da Saúde", mas que, durante a pandemia e o isolamento social, essas relações passaram a demandar "um olhar intersetorial e conciliador" (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, não paginado). Ao explorar o tema dos direitos que devem ser garantidos às pessoas com deficiência, independentemente da gravidade do momento enfrentado, destacam-se os direitos à informação, à saúde e à educação, portanto, vê-se a importância da continuidade do ensino formal, já que interrupções podem causar retrocessos na aprendizagem, recomendando-se que sejam mantidos os vínculos das escolas com as famílias, além de um acompanhamento próximo do desenvolvi-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mento dos alunos. O documento reporta que, quando da volta às aulas, mesmo que certas crianças e adolescentes com deficiência pertençam a grupos de risco para a Covid-19, o laudo médico de deficiência não deve ser aceito como justificativa para que esses estudantes sejam postergados. Novamente, uma conciliação intersetorial entre Educação e Saúde deve prover as condições de acesso e permanência. O alerta é que não se trata apenas do direito à educação, mas de uma necessidade de desenvolvimento cognitivo e afetivo, da proteção à saúde mental e da intervenção pedagógica consentânea às exigências neuropsicomotoras.

Toda criança ou adolescente precisa ter acesso à educação de qualidade na perspectiva da educação inclusiva, com acesso e permanência na escola regular e na sala de aula comum. É importante esclarecer que não existe correlação automática entre deficiência e risco para o contágio pelo novo coronavírus. São as condições de acesso à informação, acessibilidade ambiental e garantia dos apoios necessários que tornam o grupo mais ou menos vulnerável. Pode-se apontar não a vulnerabilidade do grupo, mas sua vulnerabilização (CARMO; GUIZARDI, 2018) pela falta de oferta segura e adequada às suas condições, necessidades e particularidades, que fazem parte da diversidade da população e não constituem motivos para exclusão, omissão ou negação de acesso. A educação especial e a atenção psicossocial no distanciamento protetivo de todos, no caso dos estudantes com deficiência, devem embasar-se na abordagem individual referente à construção de sua acessibilidade (em oposição aos riscos de segregação, discriminação e preconceito). É fundamental envolver AEE, CAPS, grupo familiar e cuidadores. Uma reflexão prudente a ser apresentada é a da necessidade de envolvimento do contexto domiciliar no planejamento de ações de modo particular, pois as estratégias tradicionais de alternativas familiares, de vizinhança, comunitárias e culturais, entre outras, estarão comprometidas durante a pandemia.

Apesar de tais argumentos, em 7 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto ao retorno das atividades escolares presenciais (Parecer CNE/CP n. 11/2020), recomendou que o AEE deveria observar atendimento dos apoios e suporte diferenciados para o alcance das expectativas e metas traçadas nos processos de ensino e aprendizagem, referentes a planejamento de aulas, orientações pedagógicas, avaliação e estratégias de recuperação, considerando os direitos dos estudantes da educação especial. Não referiu a ação integrada entre educação especial e atenção psicossocial ou o contexto domiciliar nos termos aqui enunciados. Afirmou que a escola e o AEE devem ser rígidos quanto à aplicação dos protocolos de higiene, não permissão de aglomerações, vigilância dos sinto-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mas de contaminação junto às pessoas presentes no atendimento e manutenção do distanciamento, promovendo atividades individuais agendadas, o que pode ser uma boa alternativa, mas ressalva quanto aos estudantes autistas, que poderiam "ter dificuldades ampliadas no retorno às aulas, dado que lhes é difícil reconhecer, estabelecer e manter os vínculos afetivos anteriormente construídos no contexto da escola", que deveriam "ser protegidos de hiperestimulação visual ou auditiva e de ambientes desorganizados". Portanto, por sua maior vulnerabilidade (leia-se pela vulnerabilização imposta pelo viés capacitista), conforme argumentado, "não deve[ria]m retornar às aulas presenciais ou [ao] Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus" (BRASIL, 2020e, não paginado). O parecer lista todos os impedimentos relacionados com esse alunado, sempre como se fosse vulnerabilidade (um traço do estudante) e não a vulnerabilização (um efeito da omissão e negligência em proporcionar acessibilidades).

Professores do AEE e profissionais do atendimento psicossocial precisam trabalhar juntos para manter e promover novos processos inclusivos, especialmente quando são adotados modelos de distanciamento social e de ensino remoto, agora ainda mais, pois, em franca pandemia, escolas fechadas e ensino remoto não universalizável, retorna a proposta, via decreto presencial, da classe especial, da escola especial, da segregação domiciliar ou institucional e da omissão da educação escolar. Prevê o decreto: aprendizado em *outros* momentos e contextos, formais *ou* informais, planejados *ou* casuais. A educação inclusiva passa a uma possibilidade entre outras, as necessidades intelectivas segundo a necessidade de dispor delas no mundo prático imediato, portanto, sob a possibilidade de ausência à escola e supressão da aprendizagem escolar na interpretação do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico. No decreto de setembro de 2020, classes hospitalares e atendimento pedagógico domiciliar sequer são elencados, territórios educativos sequer enunciados, comunidades de aprendizagem sequer citadas e cidades educadoras sequer lembradas. Em face da construção de um ensino remoto, este até pode ser uma oportunidade para a construção de maneiras de ensinar e aprender inclusivas, mas, em todo o processo de ensino remoto escolar, é imprescindível que os professores do AEE participem do planejamento e da avaliação no caso dos estudantes da educação especial, tendo em vista que esse alunado permaneça ligado ao (ou venha a ligar-se a um) grupo de professores, colegas e amigos, tenha acesso a uma educação inclusiva de qualidade na escola comum e tenha suporte da atenção psicossocial, sendo fundamental que educação, atenção, assistência social e cultura

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

caminhem juntas. Esses eram os enunciados mínimos que uma atualização das políticas para as pessoas com deficiência merecia em sua progressão, não o vertiginoso recuo nas políticas de inclusão em educação e em saúde para as pessoas com deficiência.

A suspensão das aulas presenciais pela pandemia de Covid-19

O distanciamento social imposto internacionalmente (OPAS; OMS, 2020) devido à pandemia modificou a forma de alcançarmos nossos estudantes. Para tanto, as aulas remotas ofereceram a continuidade da escolarização por meio de recursos em tecnologias da informação e da comunicação por transmissão digital, longe de que isso representasse ensino para o uso e o domínio de recursos de tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs). O objetivo maior foi diminuir o impacto negativo da suspensão das aulas no que diz respeito à aprendizagem intelectual, ainda que não tenha sido possível que esse movimento alcançasse um número significativo de estudantes, uma vez que nem todos possuem acesso ou domínio de uso das tecnologias digitais ou eletrônicas.

Muito se discutiu sobre o lugar das pessoas com deficiência no ensino regular, e essa discussão – que se estabelece no contexto educativo e acadêmico – sempre esteve voltada à elaboração e à implementação das condições educativas adaptadas às especificidades de cada criança/adolescente, necessárias ao seu estar e à sua efetiva permanência no contexto presencial do ensino e, posteriormente ou em simultaneidade, à sua inserção em contextos de maior autonomia na vida social, no mundo do trabalho e nas configurações de família. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem um papel fundamental na disruptura com prejuízos, preconceitos e estigmatização de sua população, mas a pandemia trouxe um novo momento, deflagrou um novo limitante à ação da escola, pois a escola não estando fisicamente presente precisa de outros dispositivos (até então imprevistos) para alcançar seus alunos de educação especial.

O Ministério da Saúde editou a Portaria n. 188, em 3 de fevereiro de 2020, declarando a introdução no país da infecção humana causada por um novo coronavírus, a Covid-19, como "Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional" (BRASIL, 2020a). Em 6 de fevereiro de 2020, a Lei n. 13.979 dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (BRASIL, 2020b). As aulas presenciais deveriam ser suspensas. Por meio da Medida Provisória (MP)

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

n. 934, de 1º de abril de 2020, o governo federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020c).

O CNE, por meio de seu Conselho Pleno, emitiu o Parecer CNE/CP n. 5, em 28 de abril de 2020, destacando que também quanto à educação especial as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por TDICs deveriam adotar medidas de acessibilidade: "enquanto perdura[sse] a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde est[ivessem] matriculados" os alunos da educação especial (BRASIL, 2020d, não paginado). O CNE (BRASIL, 2020d, não paginado) definiu esse alunado como aquele dos estudantes que "apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista, atendidos pela modalidade de Educação Especial". Indicou aos sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal que buscassem assegurar medidas locais que viessem a garantir "a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorr[esse] com padrão de qualidade". Asseverou que o AEE deveria, também, "ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas". Conforme o CNE (BRASIL, 2020d, não paginado), "os professores do AEE atuar[iam] com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários".

Se o parecer parece óbvio, por dizer o óbvio e identificar-se com o óbvio, ele realmente o foi. Interessava que, em 2020, pudéssemos ler sobre iniciativas ousadas, criativas e inventivas, o que, afinal, teve de ser liderado por órgãos e entidades da sociedade, como: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE), Grupo de Pesquisa Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola (DiEPEE), da Universidade Federal do ABC, Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Para a CNDE, a reabertura das escolas e o retorno às aulas é um "processo", tendo tecido 20 recomendações e orientações básicas aos sistemas de ensino, dentre os quais, além dos protocolos de segurança exigidos e recomendados pela área de saúde: a necessidade de colaboração interse-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

torial entre as áreas de educação, saúde, assistência social e conselhos tutelares; a participação da comunidade, com destaque para a inclusão da voz dos estudantes; a forte participação de mulheres e meninas e das populações em vivência das diversidades; a análise de situação e o planejamento participativo, que respeitem garantias de direitos, olhando para as especificidades da educação especial na perspectiva inclusiva; a educação humanizada e integral na fase de abertura, para que seja marcada por "processos" envolvendo acolhida, segurança, cuidados, escutas e diálogos de todos e para todos os sujeitos da comunidade escolar, com atendimentos psicossocial e de saúde especializados, ressalvando que essa é a prerrogativa prioritária, passando à frente de qualquer processo de avaliação e/ou recuperação de conteúdos; formas de avaliação que privilegiem aspectos qualitativos, não os quantitativos; reorganização curricular, trazendo a pandemia de Covid-19 e suas consequências (como isolamento social, condições sanitárias, proteção individual e social, atendimento à saúde e desigualdades sociais, raciais e de gênero); presença da saúde e atenção psicossocial na orientação e providências para a formação de professores, acessibilidades da infraestrutura, gestão segura dos ambientes, segurança alimentar e nutricional e transporte escolar, entre outras, além de "estratégias intersetoriais urgentes para evitar o abandono escolar e para realização de busca ativa" (CNDE *et al*., 2020, p. 24-27).

Já quando emitiu o Parecer n. 11/2020, de 7 de julho de 2020, o CNE contemplou orientações específicas para o atendimento ao público da educação especial, referindo que ao AEE competia especificamente a área da educação especial e, assim, o retorno à escola dependeria de quando os riscos de contaminação estivessem em curva descendente e de indicação pela equipe técnica da escola (BRASIL, 2020e). As orientações incluíram atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola. Tanto os estudantes como suas famílias deveriam ser contatados para informar suas possibilidades de acesso aos meios e às TDICs. Além do apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual deveria ser elaborado para cada aluno, de acordo com suas singularidades. O parecer referiu que "as orientações e atividades não presenciais dever[iam] ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação" (BRASIL, 2020e, não paginado). Lembrou a necessidade de serem "previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento". Alertou para as especificidades da disponibilidade de "materiais pedagógicos acessíveis e adequa-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dos à interação e à comunicação" aos alunos surdos ou com outros impedimentos e aos alunos com altas habilidades e superdotação, em que se deveria considerar "seu programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares".

O CNE, ao recortar, sobremaneira, os alunos da educação especial, em lugar de favorecer a perspectiva da educação inclusiva, retomou as classificações e orientações segregadas por perfil de deficiência/diversidade desse segmento. Em lugar de apontar a construção necessária de ações inclusivas e de acessibilidade à escola, às aprendizagens escolares, ao desenvolvimento afetivo e cognitivo e, ainda, em particular, às apreensões interpretativas da situação de pandemia, seus efeitos e modos de controle e prevenção de transmissão e contágio, classificou e recortou em características "especiais" as possibilidades de acesso ou não e de permanência ou não. A linguagem não afirmativa da inclusão e da localização dos recursos de acessibilidade tecnológica, comunitária e intersetorial coloca todas as inacessibilidades como dificuldades do estudante. As vulnerabilidades passam, portanto, à vulnerabilização do segmento da educação especial, o qual comparece no parecer como risco, como falta e, inclusive, como dano ao coletivo, não o contrário, isto é, como potência, diversidade e inventividade. O parecer, em lugar de defesa e reafirmação da inclusão, reacende o imaginário social de imposição do normal *versus* deficiente, a que chamamos "capacitismo" (VENDRAMIN, 2019).

Além do CNE, entretanto, estados e municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre eles, a suspensão das atividades escolares. Em março de 2020, a Prefeitura de Canoas, cidade da região metropolitana de Porto Alegre com aproximadamente 348.208 habitantes (IBGE, 2018), declarou estado de calamidade pública para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo coronavírus, por meio do Decreto n. 80, em 26 de março de 2020 (CANOAS, 2020a). Em maio, por meio do Decreto n. 115, de 1º de maio de 2020 (CANOAS, 2020b), ficaram suspensas, por prazo indeterminado, as aulas em todas as escolas da rede pública municipal (art. 24). Em 12 de junho de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Canoas aprovou a Indicação CME n. 003/2020, que indica, orienta e estabelece diretrizes para organização de atividades pedagógicas não presenciais para as escolas de ensino fundamental e proposições pedagógicas interativas para escolas de educação infantil, em regime especial, para fins de enfrentamento e prevenção da pandemia causada pela Covid-19, às instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Canoas (CANOAS, 2020c).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Entre as 15 indicações às escolas, estava a orientação de organizar-se "de forma a enviar atividades pedagógicas não presenciais para os estudantes que fazem parte de sua comunidade escolar"; tais atividades não presenciais se caracterizariam por "práticas mediadas ou não por tecnologias digitais"; dentre as tecnologias, "meios tais como videoaulas, plataformas virtuais, correio eletrônico, *blogs* e redes sociais", além da adoção de "material didático impresso com orientações pedagógicas aos alunos, sempre visando à manutenção dos vínculos entre alunos-professores-escola e que o acesso [fosse] oportunizado a todos os estudantes"; observação "de todos os protocolos de higienização, proteção e cuidados relativos à propagação da Covid-19, para todos os envolvidos nas ações"; planejamento "de acordo com os objetivos de aprendizagem essenciais de cada componente curricular e/ou ano de escolarização, incluindo as aprendizagens decorrentes do contexto vivenciado [no] período de pandemia, de forma transversalizada a todos os componentes curriculares"; organização dos arquivos de acompanhamento e comprovação do trabalho escolar realizado em tempos de pandemia, a ser acompanhado pela equipe diretiva da escola, de forma sistematizada e segura (CANOAS, 2020c, não paginado).

Uma nota técnica de entidades educacionais (CNDE) apontou que entre os casos comumente relatados nas redes públicas de ensino está a falta de ações efetivas voltadas às especificidades de modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Quilombola, a Educação Indígena e, notadamente, a Educação Especial, que tem como pressuposto não ser substitutiva. Em setembro de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas organizou e distribuiu às escolas um documento chamado "Orientação para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19" (CANOAS, 2020d). A indicação, entre outras questões norteadoras para a educação do município, previa que o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), entidade vinculada à Secretaria de Educação do município, desse continuidade aos atendimentos ali realizados, "promovendo o atendimento aos alunos, a assessoria aos pais e o suporte aos professores, valorizando as possibilidades e potencialidades de cada aluno", entretanto, o documento não sustentava uma estratégia de suporte aos profissionais de apoio de modo que pudessem trabalhar com os alunos, com os pais ou com os professores da rede municipal de ensino, pudessem discutir seu singular papel, pudessem atualizar-se em face das especiais circunstâncias, inclusive tecnológicas.

Destaca-se a quantidade de alunos matriculados no AEE e a quantidade de fato atendida e alguns motivos para esse número ser tão baixo. Acontece que apenas um pequeno número de aluno tem acesso à internet, portanto, como as en-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tidades de educação têm apontado, muitos estudantes que por direito devem ter acesso a esse atendimento, além de relevante necessidade de atendimento apoiado às suas necessidades intelectuais, estão negligenciados. A privação de apoio educacional ao segmento de alunos com transtorno global do desenvolvimento representa a privação do atendimento de uma necessidade, privação com consequências deletérias ou prejudiciais ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial de um segmento populacional cujo atendimento educacional especial é um direito e uma necessidade. Com a pandemia, um aumento das desigualdades incide sobre esse segmento da população, que se torna vulnerabilizado pela ausência de ações, serviços e políticas de suporte.

Coronavírus, internet, escolas e alunos com deficiência

Zélia Biasoli-Alves e Maria Helena Dias-da-Silva (1992, p. 61) ponderam que há muito se discute a necessidade de requisitos básicos para a análise de dados em pesquisa qualitativa, mas que "a maioria dos autores ligados ao tema considera que a experiência do pesquisador dentro da área, com a literatura pertinente e diferentes formas de analisar dados de entrevista", é aquilo que conta, que o pesquisador é, na realidade, "o seu próprio instrumento de trabalho". As autoras comentam que, com frequência, aparecem dúvidas sobre o trabalho qualitativo de escuta de narrativa constituir-se realmente em pesquisa, ou seja, "em conhecimento crítico da realidade, e não simples exercício de camaradagem ou ativismo; e, a literatura brasileira a respeito é escassa" (1992, p. 62). Contudo, há necessidade de obter dados dentro de um contexto e é assim que, "das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes" (1992, p. 64). Essa condição amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos, fazendo da pesquisa um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e ideias.

Nesses termos, trazemos a seleção de excertos narrativos que, devido à imposição do distanciamento social, foram obtidos em uma estratégia de troca de mensagens com a solicitação "conta pra mim", dirigida a colegas do AEE no município de Canoas, RS, entre julho e setembro de 2020. Nessa etapa, sistematizou-se um bloco das organizações/providências (Bloco 1) e um bloco das sensações/experiências (Bloco 2), sequenciados por letras, a fim de citação, isto é, uma lista numerada por letras (*a*, *b*, *c* e *d*), que, neste texto, surgem como vinhetas e encerram a presente exposição, antes das considerações finais.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em editorial à revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Érika Dias e Fátima Pinto (2020) destacaram, quanto ao número especial sobre "A Educação e a Covid-19", a questão problematizadora: qual o futuro da Educação num mundo abalado pelo novo coronavírus? As professoras alertavam que, "por mais que a economia dos países sofra com a pandemia, os investimentos em Educação devem ser mantidos, quiçá aumentados", uma vez que, segundo a comissão Futuros da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em análise sobre as consequências da pandemia à aprendizagem escolar, os danos ou prejuízos poderão "alastrar-se por mais de uma década" na situação em que não sejam, segundo as autoras, "criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível" (DIAS; PINTO, 2020, p. 545).

> Lá na escola, eu atendo os professores, ajudo a fazerem as atividades para os alunos com deficiência, se estas precisam de adaptação ou algum complemento e depois envio às famílias pelo WhatsApp, além de ter um grupo com as famílias para recados e auxiliá-las com informações ou para tirar dúvidas gerais. No Município, nós temos um grupo de WhatsApp das professoras do AEE e estamos bem articuladas. No início da pandemia, fizemos uma reunião entre nós mesmas, porque o Departamento de Inclusão da SME não se manifestou. A reunião foi importante porque nos ajudamos e criamos algumas alternativas para as atividades durante a pandemia. Eu tenho pouco tempo para fazer um canal no YouTube ou uma página na Internet, mas tem professoras do AEE que fizeram blogs, canais etc. e cada dia participa um professor de uma disciplina junto à professora do AEE. (Excerto 1.*a*).

Dias e Pinto (2020) destacam o reconhecimento dos problemas causados pela pandemia e a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas, sinalizando com aulas aos sábados, horários de contraturno e períodos previstos para as férias, também apontando outras medidas semelhantes àquelas já defendidas pela Unesco. Lembram que "a Educação a Distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário". É absolutamente importante o destaque relativo à denúncia de estudiosos da EaD na perspectiva discente de que, "se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos" (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Algumas professoras fizeram páginas na Internet para se aproximarem mais dos alunos com deficiência, mas a maioria delas está com o recurso do WhatsApp que é mais privado e os pais têm fácil acesso. Tentamos o site da escola, mas é bem complicado para alguns. No site tem todas as pastas das turmas, mas tem alunos que precisam de atividades específicas, próprias para eles e essa pasta ficaria exposta para os demais alunos da turma. Assim, pelo WhatsApp é mais fácil para os pais e alunos e, de vez em quando, faço chamadas de vídeo para conversar com alunos ou auxiliar os pais em alguma atividade caso algum dos alunos precise, mas, geralmente, as famílias conseguem. (Excerto 1.*b*).

Para Dias e Pinto (2020), existem ainda obstáculos bastante objetivos e graves, como a falta de computadores, aparelhos de telefonia móvel, softwares e internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para uma EaD que resulte em aprendizagem, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, e não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. Conforme as autoras, a duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado e a falta de espaço em casa tornariam os estudantes menos ativos fisicamente do que se estivessem na escola. São fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da educação básica e das suas famílias.

A "Orientação para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19", da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Canoas, traz em seu texto uma reorganização para os anos de 2020, 2021 e 2022 (CANOAS, 2020d). Evidencia-se a necessidade de políticas públicas que invistam em tecnologia, por exemplo, mas também em pessoal e recursos pedagógicos de longo prazo. Se os problemas de infraestrutura, formação de professores e salários não são novidades na educação pública brasileira, constata-se a falta de equipamentos tecnológicos e de acesso à internet pela maioria dos estudantes brasileiros. Nesse momento de enfrentando da pandemia, crianças de todos os níveis escolares estão afastadas fisicamente da escola, mas também das tecnologias compensatórias da distância.

> As atividades que estão sendo desenvolvidas no período de pandemia com relação à sala de recursos, busquei fazer atividades mais lúdicas, que envolvessem a família, lazer entre os familiares, para a criança brincar junto. Não direcionei folhinhas, tudo foi algo para ser construído com recursos recicláveis e sucatas. Fiz brincadeiras, fiz jogos, trabalhando conceitos matemáticos: soma, subtração, sequência, crescente, decrescente. Além disso, fazemos reuniões via meet. Também converso com os professores destes alunos pelo meet para saber das dificuldades, como eu posso ajudar, me coloco à disposição a respeito de planejamento. Converso também muito com a orientadora, com a supervisora sobre quando não consigo contato com alguma família, quando não recebo retorno. Também compartilho materiais no drive com os colegas, já que nós temos o e-mail institucional e mando pelo WhatsApp no privado quando me solicitam algo específico para complementar o planejamento. Pesquiso e envio. Também dou "feedback" para os professores quando consigo contato com as famílias porque às vezes estes professores não conseguem (Excerto 2.*a*).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Com a pandemia, pessoas em todo o mundo estão recolhidas em casa e a internet se tornou a principal ferramenta para estudo, trabalho, informação e serviços. Porém, para as pessoas com deficiência, por exemplo, a falta de recursos assistivos nos *websites* cria barreiras para a informação. O portal da Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade (Reatech), em "Coronavírus: isolamento reforça importância da acessibilidade digital" (REATECH, 2020, não paginado), reporta que, no Brasil, "57% dos cidadãos com deficiência usam com frequência a Internet" e que, embora nosso país tenha aproximadamente 14 milhões de *websites*, somente 100 mil possuem "algum tipo de acessibilidade". Tal dado "representa 0,7% de páginas que podem ser acessadas por pessoas com deficiência, principalmente os com deficiências severas, além dos indivíduos com pouca prática no uso da tecnologia no qual estão muitos idosos que vivem sozinhos".

> Eu converso com as famílias e com todos os meus alunos. Pararam os atendimentos [de saúde], exceto um que a mãe conseguiu manter e conseguiu até aumentar o número de atendimentos, estava na fila de espera e foi chamada em alguns. Sorte desta criança porque vai ter como aproveitar as podas neurais e ser estimulado precocemente. Ele está no primeiro ano e vai continuar seu desenvolvimento. Em compensação, há crianças que não estão fazendo nenhum atendimento e que, daí, em casa, está pior ainda a situação. Tem mães que estão desequilibradas, desestabilizadas, frágeis neste momento, que já não sabem mais o que fazer, pois o filho, às vezes, quer bater nelas, surta, não tem o controle. (Excerto 2.*b*).

A pandemia modificou a relação entre alunos e professores. Primeiro, os alunos já não veem mais seu professor presencialmente e passam a ter sua imagem através de atividades que ele lhes envia das formas mais diversas possíveis em um cenário de distanciamento social. Os mais ousados sugerem chamadas de vídeo para ter contato com os alunos, mas sabemos que boa parte dos alunos não está tendo acesso nem aos conteúdos, nem aos seus professores. Para os alunos com deficiência, tendo que se utilizar das TDICs, aulas por plataformas digitais e atividades enviadas por e-mail, os processos de exclusão são reativados, seja pelas desigualdades sociais, seja pela falta de acessibilidade, presentes antes da pandemia, potencializadas neste momento.

> Quando criei o grupo para os pais, fiz um áudio e escrevi um pequeno texto explicando as regras para o uso do aplicativo e está tranquilo. Mas nesse grupo tem apenas 11 alunos, ou seja, aqueles que têm acesso à internet, ainda que eu tenha matriculado no AEE da escola 42 alunos. A realidade da escola é alunos de baixa renda, muitos estão sem o acesso e tem pais que estão sem renda, perderam os empregos, se utilizam, inclusive, dos kits de alimentação que a escola doa. Sobre as atividades do AEE, no meu caso, estou trabalhando com atividades mais práticas, através de vídeos, [oriento] brincadeiras e confecção de materiais para fazerem em casa. (Excerto 1.*c*).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No Brasil, conforme divulgado pela Reatech (2020), o setor de tecnologia assistiva faturou R$ 5,5 bilhões em 2017. Considerando o número de cidadãos brasileiros com deficiência e, também, com dislexia, daltonismo e idosos, a quantidade de usuários da internet que precisam de acessibilidade pode chegar a 30,2 milhões. Contudo, considerando os estados e municípios brasileiros, estes não tiveram uma proposta estruturada e contundente pela falta de diretriz política oficial do Ministério da Educação. Em nenhum momento, vimos o ministro da Educação vir a público para abordar o tema ou gerir junto aos estados e municípios esse processo. Pelo contrário, o que vemos é um conjunto de iniciativas principalmente das escolas, cada uma fazendo do jeito que dá, sem nenhuma política oficial, seja com um protocolo de segurança, seja com um protocolo para garantir a acessibilidade ou o acesso digital de alunos.

> Além disso , tem a cobrança da sociedade, da escola, das professoras que às vezes não se dão conta, não por mal, mas por ignorância, às vezes de julgar aquela família, aquela criança, de apontar as falhas e de achar que "se fosse de tal maneira" seria diferente. Mas a pessoa não faz ideia da caminhada que aquela família teve. Acho muito arriscado uma pessoa de fora daquele âmbito familiar ficar falando qualquer coisa que seja, muito menos que julgue porque a situação já é difícil. Se não for para ajudar, melhor não dar opinião. Eu fiz um canal no YouTube e alguns dos vídeos meu filho de 8 anos, que é autista, participa. E tem uma história legal por trás disto, porque estava impossível trabalhar em casa. Inclusive falei para meu marido que eu não ia conseguir trabalhar em casa: o bebê precisa de mim, quer colo o tempo todo, e chora. (Excerto 2.*c*).

No momento em que vivenciamos uma era pandêmica, na qual há uma crise na economia, na educação, sem falar nas crises de outras demandas, e em que a internet ainda não é um bem comum da população em geral, carecemos de iniciativas do governo federal para garantir o acesso e a acessibilidade para todas as pessoas, seja negociando com empresas de telefonia, seja distribuindo recursos para esse fim a estados e municípios. Os impactos nas desigualdades sociais e educacionais se evidenciam maiores do que tínhamos dimensão. Com o distanciamento social e o ensino remoto, mostra-se uma diferença nos suportes de apoio necessários à educação em seus diferentes níveis, sobretudo nos anos iniciais e para a educação especial.

> Agora, inclusive , ficou mais fácil de ajudar os professores porque temos mais tempo teoricamente para conversar sobre os alunos e as atividades, mas sempre tem aqueles que não fazem atividades adaptadas para estes alunos ou, ainda, aqueles professores que mandam a mesma atividade para todos os alunos com deficiência do sexto ao nono anos, só mudando o nome do aluno no título do arquivo. Logo no início da pandemia, só as primeiras atividades para os alunos com deficiência passariam por mim, mas preferi receber assim, continuamente. Porque estava indo cada atividade do tipo: atividade de desenho e pintura para um aluno que não tinha preparação motora para pegar um lápis, por exemplo. O professor de matemática, em outro exemplo, mandava toda semana histórias matemáticas, praticamente as mesmas, só mudando os números. Então, tive que intervir mais frequentemente. (Excerto 1.*d*).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) buscaram examinar situações de paralisação de atividades, uso do tempo e impacto de tecnologias no desempenho escolar, tendo em vista o fechamento das escolas e as consequências para a aprendizagem dos alunos, decorrente da pandemia provocada pela Covid-19. Para os autores, o exame das evidências sugere como pouco promissoras as estratégias de aumento intensivo de tempo, o recurso a tecnologias e a aposta nos deveres de casa. Eles sugerem como estratégias potencialmente promissoras e/ou mais eficazes intervenções estruturadas com base em avaliações individuais e coletivas, uso estratégico dos deveres de casa e programas de desenvolvimento cognitivo que se associem com a cultura, melhor aproveitamento do tempo, com maior ênfase na redução do absenteísmo que na extensão das jornadas, e tutoria intensiva de alta qualidade realizada em pequenos grupos, focada nos alunos de maior risco. Os estudiosos ressalvam que eventos como a pandemia desnudam a fonte e a origem das desigualdades, cuja atenuação requer atenção especial para os alunos nos primeiros anos escolares, e exemplificam eventos que, no decorrer da história, ainda que não na mesma magnitude, alteraram o funcionamento das escolas, por isso identificam seus argumentos como "baseados em evidências".

> Meu filho maior precisa de mim, também, me chama o tempo todo e quer que eu brinque com ele, quer que eu fique com ele o tempo inteiro. Nem no banheiro eu não consigo ir. Eu estava ansiosa querendo dar conta do mundo, pensando em "como vou trabalhar?". Quando "vou para o trabalho" lá eu tenho o tempo para o meu trabalho. Aqui em casa eu não tenho tempo para mim. Então, tive uma ideia, eu disse. Meu filho começou a participar dos vídeos e foi a solução pra tudo. Ele tem ideias para os jogos e quer ensinar como tenho que falar, ele se sente importante, valorizado. E isso resolveu bastante a minha vida na questão do trabalho. Só que agora se ele não quer participar dos vídeos, mas respeita e não incomoda, não faz barulho. (Excerto 2.*d*).

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) listam: 1916, Estados Unidos, epidemia de poliomielite, com escolas fechadas nos dois primeiros meses do ano letivo, resultou em evasão e boa parte dos alunos teve escolaridade menor ao longo da vida; 1990, Bélgica, greve de professores, com escolas paralisadas por quase dois meses, tendo alunos afetados e não afetados com o afastamento da escola (nos que foram afetados, a escolaridade média caiu); 2005, Estados Unidos, furacão Katrina e furacão Rita, com fechamento das escolas e realocação de alunos para outras escolas, observando-se queda no desempenho em matemática. Já no Brasil, há um longo passado de greves históricas, tal o descaso com a educação pública escolar. São eventos não planejados que impactam no aprendizado dos alunos, mas estudos mostram que, mesmo durante as férias, um período que compete a uma programação, ocorreria

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

uma desaceleração nas aquisições cognitivas ou perda no aprendizado obtido durante o período letivo (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020). Não se trata, portanto, de apenas manter abertas, fechar ou reabrir as escolas, mas de reconhecer que as necessidades educacionais não são interrompidas e seu atendimento requer planejamento de ações, não classificação daqueles a ensinar ou não, atender ou não, incluir ou não.

Considerações finais

Durante a pandemia, a principal oferta de retaguarda educacional oferecida foi o ensino remoto emergencial, o que nos faz pensar de que forma as aulas remotas estão afetando os alunos de forma geral e particularmente aos alunos público-objetivo da educação especial. Um aluno de pós-graduação, por exemplo, envia um e-mail para o professor e questiona algo que não tenha ficado muito claro na aula síncrona, mas como faz um aluno com transtorno global do desenvolvimento ou sua família, talvez com escolarização incompleta? Ainda que estejamos na "era da informática", esse acesso não é universal e nem seu manejo é uma obviedade. Perde-se energia e experimenta-se a ansiedade. Todas essas inquietações são indicativas de que o cotidiano do distanciamento social está evidenciando aspectos daquilo que já sabíamos quanto à divisão social, a falta de cobertura das políticas públicas, o desfinanciamento da educação e da saúde, assim como a exclusão de parcelas da população aos bens culturais e educacionais.

Baptista, Ceccim e Ferla (2020, p. 2), em editorial da revista *Saúde em Redes*, referem que "as políticas de desfinanciamento [mas, também, de] desinvestimento em saúde e educação est[ariam] associadas a uma maquinaria de ataques à qualidade, à autonomia, às especificidades desses setores", desse modo, submetendo-os "a normas administrativas e burocráticas que, a pretexto de prevenir desvios e corrupção, travam os objetivos finalísticos e, objetivamente, constituem novas formas de esvaziamento da probidade".

Logo que chegou, o distanciamento social nos invadiu com um sentimento de desespero em relação à contaminação pelo vírus, não sabíamos bem o que fazer, tirando até a roupa para entrarmos em casa. Com o tempo, mais que um semestre letivo (praticamente todo um ano) vivendo sob a pandemia no Brasil, toda esta experiência nos permitiu reflexões de muito significado individual e coletivo. Estamos num impasse quanto à volta ou não às aulas em que, de um lado, ocorre a pressão da rede privada para a reabertura e, de outro lado, lideranças governamentais

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mais interessadas nos seus pactos de classe que no interesse coletivo. Não se trata apenas de não ter aula presencial na forma que conhecíamos, mas da forma de administrar a Educação. O que é realmente prioritário: cuidar dos estudantes e dos professores, cuidar da educação, cuidar de uma escola em território ou tirar crianças e adolescentes de casa, devolvendo os familiares ao mundo do trabalho e devolvendo aos setores produtivos a retomada de renda, apesar da propagação de um adoecimento e uma morte evitáveis? Os dirigentes de escola, que também estão sendo cobrados intensamente pelas suas secretarias, estão preocupados com seus professores ou apenas os estão lembrando "do preenchimento de planilhas", dos dias que deverão postar as aulas e dando seus números de telefones pessoais para os atendimentos a distância via WhatsApp?

O que a gente faz quando escuta as pessoas? Quem está escutando os professores? Quem está escutando as famílias? Quem está escutando os alunos? O que esta experiência do afastamento vai trazer aos alunos com transtorno global do desenvolvimento, por exemplo, àquele que gostava de dar um "oi" – antes de ir para a sua aula – para a professora que ele mais gosta na sala dos professores? O afeto atinge a saúde mental e, num momento em que estamos privados do contato, afastados da escola, cada vez mais nos sentimos frágeis. Tudo é feito de encontros, dos efeitos corporais que transcorrem quando estamos diante um do outro ou de um grupo. Há muita gente em sofrimento hoje pelo resguardo em casa, pela falta de acesso a condições fundamentais para a qualidade de vida, aspectos de ativação cognitiva, de ativação da atenção. Quando não se tem um acompanhamento sistemático para essas questões, é grande o prejuízo. E quanto mais longo o tempo de afastamento, maior é o prejuízo. Como estão sendo preparados os sistemas de ensino para planejar a volta das escolas? Não se trata de "adotar todos os protocolos de prevenção", mas de adotar medidas relacionadas ao ensino, à educação em saúde e à integração saúde-educação. Não estamos falando de estabelecimentos, mas de educação escolar e atenção psicossocial ao segmento de prioridade quanto ao crescimento e ao desenvolvimento.

Quando pensamos nas pessoas com deficiência, a questão fica ainda mais complexa. Em se tratando especificamente do público-objetivo da educação especial, evidencia-se a necessidade do ambiente escolar para sua organização interna, seus laços afetivos, a interação social e o desenvolvimento psíquico. A sua educação se dá em contato com seus pares. A escola também é lugar de saúde mental, de tessitura de redes e de construção de laços com o grupo domiciliar. O distanciamento e as novas estratégias de vida fizeram com que as escolas e os professores buscassem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

alternativas de manter o contato com os alunos, de manter o acompanhamento no desenvolvimento dos alunos, de manter de certa forma os conteúdos de cada nível escolar, mas, afinal, qual é definitivamente o nosso problema com o afastamento da escola? Seriam a perda do ano letivo, a reposição de conteúdos e a conclusão do ano escolar? Ou seriam os vínculos com a Educação, o desejo de ou pela escola, o interesse pelo desenvolvimento da subjetividade, o crescimento "como pessoa", a apreensão da solidariedade, a construção da capacidade de ler os acontecimentos do mundo em emergência à nossa volta?

Este trabalho pretendeu conjecturas à reflexão sobre o que de fato importa, se é manter o percurso dos conteúdos escolares ou é a manutenção de uma relação com o ensino, com a instituição, com os sentidos que a aprendizagem pode trazer? No ensino remoto emergencial, o que mesmo interessa? O que pode ser mantido, não no sentido da transmissão de conteúdo, mas dos encontros de aprendizagem? O que fazemos com as necessidades intelectuais, educacionais, escolares? Estão suspensas enquanto perdurar o fechamento das escolas? O que dizer das consequências da falta de escola quando o distanciamento acabar? Parece que temos a tarefa de pavimentar caminhos para melhor formular as tantas perguntas que foram pingando na presente exploração temática e melhor responder a elas. Se a pergunta não está bem formulada ou os passos escolhidos não trazem densa consistência, acreditamos estar no caminho de formulação de uma questão de pesquisa à Educação e à Saúde e de invenção de um método de aproximação.

Nota

[1] Em 30 de setembro de 2020, o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, assinou o Decreto n. 10.502, que "institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida", que derruba a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como roteiro nacional orientador, passando a área da educação especial aos patamares do início dos anos 1990, uma política completamente identificada com o capacitismo. O presente texto pretende ter se perfilado totalmente contrário às concepções e às teorias de tal decreto, almejando uma posição ético-inclusiva e não capacitista. As referências à anterior Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dizem respeito, então, à identificação com esse paradigma para pensar as pessoas com deficiência, a educação especial e a atenção psicossocial (BRASIL, 2020f). O decreto não revogou disposições em contrário, então, outras leis e resoluções ainda devem ser invocadas em respeito às pessoas com deficiência.

Referências

AQUINO, Estela M. L. *et al*. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BAPTISTA, Gabriel Calazans; CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Um paradoxo civilizatório: a pandemia como desafio ao ensino e trabalho na saúde e como afirmação das vidas. *Saúde em Redes*, Porto Alegre, v. 6, supl. 2, p. 1-6, 2020.

BIASOLI-ALVES, Zélia Mana Mendes; DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992.

BRASIL Presidência da República. *Medida Provisória nº 934*, de 1º de abril de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 1 jun. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 57, 3 ago. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 188*, de 3 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: MS/CNS, 2020a. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020f. Disponível em: http: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.979*, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro--de-2020-242078735. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto Legislativo nº 186*, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Reabertura das escolas*: Informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa. São Paulo: CNDE, 2020. (Guia Covid-19, 8)

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; CEDECA CEARÁ; GRUPO DE PESQUISA DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19* [Nota Técnica]. São Paulo; Fortaleza: CNDE; CEDECA-CE; DiEPEE-UFABC; REPU, 2020.

CANOAS (Município). Conselho Municipal de Educação. *Indicação CME nº 003/2020*, de 12 de junho de 2020. Canoas, RS: CME, 2020c. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/INDICAC%CC%A7A%CC%83O-3_2020-CME-Canoas.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (Município). *Decreto nº 115*, de 1º de maio de 2020. Canoas, RS: Câmara Municipal, 2020b. Disponível em: http://leismunicipa.is/meygb. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (Município). *Decreto nº 80*, de 26 de março de 2020. Canoas, RS: Câmara Municipal, 2020a. Disponível em http://leismunicipa.is/ntxws. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações (complementares) para o ensino remoto durante a pandemia Covid-19, 25 jun. 2020*. Canoas, RS: SME, 2020d. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/2-Orienta%C3%A7%C3%B5es-Complementares-para-o-Ensino-Remoto-SME-25_06_20.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 1-14, 26 mar. 2018.

DIAS, Érika; PINTO; Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Panorama*: Canoas. IBGE, 2018. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama. Acesso em: 24 set. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19 um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova Iorque: ONU, 2007. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html. Acesso em: 04 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812. Acesso em: 22 set. 2020.

REATECH. Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade. *Coronavírus*: isolamento reforça importância da acessibilidade digital. 2020. Disponível em: https://reatechbrasil.com.br/16/coronavirus-isolamento-reforca-importancia-da-acessibilidade--digital/#. Acesso em: 18 jul. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação – Reação*, São Paulo, v. 10, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção, 2019, Campinas. *Anais* […]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019. p. 16-25.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A experiência de acadêmicos de Enfermagem no ensino remoto durante a pandemia por Covid-19 (SARS-CoV2)

The experience of Nursing academics in remote education during the pandemic by Covid-19 (SARS-CoV2)

La experiencia de los académicos de Enfermería en educación remota durante la pandemia por Covid-19 (SARS-CoV2)

Marcia Maria Ribera Lopes Spessoto[*]
Raphael Ramos Spessoto[**]

Resumo

O objetivo geral do artigo é realizar um levantamento junto aos acadêmicos de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) sobre as condições em que estes vêm desenvolvendo o ensino remoto emergencial (ERE) e as suas percepções a respeito do processo. O texto é resultado de uma pesquisa de caráter descritivo-analítico, compreendendo as informações à luz da análise de conteúdo. Realizou-se um levantamento sobre os principais encaminhamentos educacionais adotados pelo Estado brasileiro, com foco na educação superior, no momento de pandemia por Covid-19, e, por consequência, a perspectiva institucional adotada pela UEMS. Os dados foram coletados por meio de questionário e apontaram a predominância da realização das atividades educativas por meio de celulares e a utilização de uma série de ferramentas digitais para o acesso aos conteúdos. Sobre como foi a vivência do acadêmico no ERE, foram destacadas categorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, ao estudo no ambiente domiciliar e aos equipamentos e recursos tecnológicos. Acredita-se que a pandemia por Covid-19 trouxe à área da educação rupturas e novas configurações que necessitarão de reflexões, estudos e amadurecimento por parte de docentes, discentes e familiares.

Palavras-chave: enfermeira; educação superior; coronavírus.

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 13/01/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Enfermeira, mestra e doutora em Educação. Professora no curso de graduação em Enfermagem e no Mestrado Profissional Ensino em Saúde, ambos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Com experiência nas áreas de educação superior, formação de recursos humanos em saúde e processos educativos em saúde. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9077-1989. E-mail: spessotommrl@gmail.com

[**] Biólogo. Mestre Profissional em Ensino em Ciências pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professor de Ciências na Escola Estadual João Paulo dos Reis Veloso. Com experiência nas áreas de ciências biológicas, de processos educativos a partir de metodologias ativas. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9882-5494. E-mail: prof.rrspessoto@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

The general objective of the article is to carry out a survey with nursing students at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) about the conditions in which they have been developing emergency remote education (ERE) and their perceptions about the process. The text is the result of a descriptive-analytical research; understanding information in the light of content analysis. A survey was carried out on the main educational approaches adopted by the Brazilian State, with a focus on higher education, at the time of the pandemic by Covid-19 and, consequently, the institutional perspective adopted by UEMS. Data were collected through a questionnaire and pointed out the predominance of educational activities using cell phones and the use of a series of digital tools to access the content. Regarding how the academic experience was at ERE, categories related to the teaching-learning process, the study in the home environment and the technological equipment and resources were highlighted. It is believed that the Covid-19 pandemic brought disruptions and new configurations to the area of education that will require reflections, studies and maturation by teachers, students and family members.

Keywords: nurse; college education; coronavirus.

Resumen

El objetivo general del artículo es realizar una encuesta a estudiantes de enfermería de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS) sobre las condiciones en las que han venido desarrollando la educación remota de emergencia (ERE) y sus percepciones sobre el proceso. El texto es el resultado de una investigación descriptivo-analítica; comprender la información a la luz del análisis de contenido. Se realizó una encuesta sobre los principales enfoques educativos adoptados por el Estado brasileño, con enfoque en la educación superior, en el momento de la pandemia por Covid-19 y, en consecuencia, la perspectiva institucional adoptada por la UEMS. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario y señalaron el predominio de actividades educativas utilizando teléfonos celulares y el uso de una serie de herramientas digitales para acceder a los contenidos. En cuanto a la experiencia académica del ERE, se destacaron categorías relacionadas con el proceso de enseñanza--aprendizaje, el estudio en el ámbito del hogar y los equipos y recursos tecnológicos. Se cree que la pandemia Covid-19 trajo disrupciones y nuevas configuraciones al área de la educación que requerirán reflexiones, estudios y maduración por parte de docentes, estudiantes y familiares.

Palabras clave: enfermera; educación universitaria; coronavirus.

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a existência de uma pandemia causada por um novo coronavírus (SARS-CoV-2), que teve início na China, no fim do ano de 2019. Até o final de outubro de 2020, foram confirmados 44.002.003 de casos no mundo e 1.167.988 mortes (OPAS; OMS, 2020). No Brasil, os dados de 28 de outubro de 2020 apontam 5.472.316 casos confirmados e 158.538 óbitos, sendo 81.033 casos confirmados e 1.570 óbitos no estado de Mato Grosso do Sul (FIOCRUZ, 2020).

Para combater a transmissão da Covid-19, houve necessidade de uma série de mudanças de comportamentos, imputando à população mundial a realização, por exemplo, de distanciamento e de isolamento social, além da adoção de outras

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

medidas protetivas, como o uso de máscara facial e a higiene frequente das mãos. A circulação pelos espaços coletivos foi restringida e as unidades educacionais foram instituições diretamente impactadas por esse contexto.

A meta-análise realizada por Crawford *et al*. (2020) aponta que, nos 20 países analisados, oriundos das 6 áreas da OMS, ocorreram semelhanças e diferenças com relação aos encaminhamentos adotados para a educação superior. O estudo sinaliza que a maioria dos países desenvolvidos fecharam *campi* e adotaram o ensino remoto. Todavia, países como o Brasil, a Cingapura, o Canadá, a Groenlândia, a Federação Russa e os Estados Unidos da América não adotaram políticas nacionais contundentes sobre o fechamento de escolas, mas fechamentos localizados. De fato, no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas pelo Ministério da Educação em todos os níveis de ensino; houve, contudo, a possibilidade de flexibilização no sentido de se ofertar ou não aulas remotas. Assim, delegou-se às instituições e aos sistemas de ensino o como, o quando, a quem, com quais suportes e caminhos se enfrentaria a situação.

Na educação superior, após quatro meses com as atividades de ensino, pesquisa e extensão suspensas, as universidades públicas federais acenaram para um retorno por meios digitais, de forma não presencial. Respeitando o princípio do federalismo brasileiro e a autonomia universitária, as universidades públicas estaduais, por sua vez, puderam se organizar de acordo com as condições específicas de seu contexto. Dessa forma, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) desenvolveu momentos de discussões entre a gestão e os representantes docentes e discentes, no intuito de estruturar um modelo que atendesse às exigências de isolamento social necessárias ao cenário, mas que não descurasse do compromisso com o processo de ensino-aprendizagem exercido pela instituição. Destarte, o percurso escolhido pela instituição foi o da adesão às aulas remotas, seguida por uma série de orientações e recomendações para os cursos.

O Curso de Enfermagem da UEMS, que historicamente desenhou sua trajetória pautada em embates no sentido de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem ofertado, inseriu-se no rol de discussões a respeito do ensino remoto adotado pela instituição e vem procurando desenvolvê-lo junto aos acadêmicos. Todavia, questiona-se sobre o como se deu para o acadêmico de Enfermagem da UEMS o processo de implementação de um modelo de aulas remotas. Entende-se que essa mudança ocorreu de forma abrupta para docentes e discentes, dentro de um contexto de incertezas, ansiedades, novas organizações dos processos de trabalho e estudos relacionados a cursos estruturados para serem desenvolvidos de modo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

100% presencial, como o Curso de Enfermagem da UEMS. Dessa forma, o artigo tem como objetivo geral realizar um levantamento junto aos acadêmicos de Enfermagem da UEMS sobre as condições em que vêm desenvolvendo o ERE e as suas percepções a respeito do processo.

Primeiramente, o trabalho contextualiza as principais políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro com foco na educação superior, no período de pandemia por Covid-19, e, por consequência, incide na perspectiva institucional adotada pela UEMS. A segunda seção procura caracterizar as condições em que os acadêmicos de Enfermagem da UEMS vêm desenvolvendo o ERE, no período de março a agosto de 2020, e apresenta as percepções dos discentes a respeito de suas experiências com relação ao ERE. Por fim, as considerações finais visam a colaborar com novas (e antigas) reflexões sobre o processo educativo.

A educação superior brasileira no período de pandemia por Covid-19

Após a notificação dos primeiros casos de Covid-19 no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, autorizando a suspensão das aulas presenciais e, de acordo com a deliberação de cada instituição de ensino superior (IES), a substituição dessas aulas por aulas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (TICs), por um prazo de 30 dias (BRASIL, 2020a). Tal autorização foi prorrogada por mais 30 dias pela Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b). Cabe ressaltar que as IES poderiam optar pela suspensão das aulas presenciais sem que houvesse a adesão ao ensino mediado por TICs, de acordo com o art. 2º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. A portaria determina, ainda, que haja a reposição integral das atividades acadêmicas; além disso, possibilita a flexibilização dos calendários.

Em parceria com o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou parecer a respeito de orientações gerais para os sistemas de ensino organizarem suas atividades durante a pandemia por Covid-19. Entre as possibilidades de atividades não presenciais a serem utilizadas, o CNE cita "[...] meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de rádio ou televisão e material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis" (MEC, 2020, não paginado).

A Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020, estabelece nova prorrogação relativa à suspensão de aulas presenciais pelo mesmo período adotado anteriormente nas demais portarias (BRASIL, 2020c). Por fim, a Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020, determina que a suspensão das aulas presenciais perdure até o final do

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ano letivo de 2020, revogando as portarias anteriores (BRASIL, 2020d). Embora apresentem possibilidades de encaminhamentos para as atividades educativas de nível superior, durante o período da pandemia, as flexibilizações apontadas pelas portarias consentem que as IES trilhem seus próprios caminhos de organização.

A partir das orientações fornecidas pelo MEC e pelo CNE, as IES estabeleceram seus posicionamentos com relação à adesão ou não ao ensino remoto. Na UEMS, o primeiro movimento institucional foi o de suspensão das atividades acadêmicas presenciais por 30 dias, a partir do dia 18 de março de 2020, e a recomendação de substituição dessas atividades por práticas desenvolvidas de modo remoto, conforme indicam as Portarias UEMS n. 18 e n. 19, de 16 de março de 2020 (UEMS, 2020a, 2020b).

Ao final de um mês, a Portaria UEMS n. 23, de 13 de abril de 2020, suspendeu as aulas presenciais e remotas no período de 17 de abril a 3 de maio de 2020. Durante o período em tela, reuniões de diferentes setores da instituição, incluindo a participação de docentes, técnicos e discentes, foram realizadas com vistas a se de discutir a permanência ou não da realização de atividades remotas no período da pandemia por Covid-19. Esse movimento foi importante no sentido de subsidiar as propostas apresentadas e votadas durante a reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEMS, realizada nos dias 18 e 19 de maio de 2020, em que a decisão foi o retorno às atividades de ensino remotas, por meio da Resolução CEPE-UEMS n. 2.153, de 19 de maio de 2020, que estabelece o seguinte: "Art. 1º Prorrogar, por prazo indeterminado, a suspenção das aulas presenciais e sua substituição por atividades de Ensino Remoto Emergencial (ERE) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a partir do dia 23 de maio de 2020" (UEMS 2020c, p. 2). A partir da Circular Reitoria/UEMS n. 015/2020, o ERE se constitui de:

> [...] atividades de ensino não presencial em substituição às presenciais, com a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação [...]. Se por um lado, estas atividades não possam ser consideradas efetivamente como modalidade EaD, que normalmente exigem práticas pedagógicas bem definidas nesta modalidade educacional, também é verdade que o ERE nos trouxe a necessidade de maior interação e integração entre educação e tecnologia, não obstante seus princípios sigam os mesmos da educação presencial (UEMS, 2020d, p. 1).

Para Hodges *et al*. (2020), a educação a distância (EaD) implica planejamento prévio detalhado e sistematizado, ou seja, há uma intencionalidade explícita e primária no uso da EaD, característica que não se enquadra ao descrever a mudança que os sistemas educacionais vêm implementando devido à pandemia por

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Covid-19. Os autores ressaltam que a educação remota digital é diferente da EaD, por se caracterizar como um recurso que está sendo utilizado em caráter emergencial e que faz uso das TICs para, temporariamente, continuar as atividades de ensino que foram planejadas e vinham sendo implementadas por meio do ensino presencial. A respeito da educação remota emergencial, Arruda (2020, p. 266) ainda discorre que:

> A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial.

Compreende-se que as repercussões causadas pela pandemia da Covid-19 vêm afetando todas as áreas, mas a da educação, em especial, vem exigindo de educadores e educandos novas construções, novas posturas e até mesmo novos cenários. Destarte, impactaram o cenário da política educacional brasileira e repercutiram nos diferentes sistemas de ensino por todo o país, que procuraram se organizar de acordo com suas realidades e demandas, caracterizando o fenômeno da glocalização, conforme explica Stephen Ball (2004, p. 1115): "[...] a acomodação de tendências globais em histórias locais produz políticas híbridas e diversidade política".

Sendo a política constituída por uma série histórica de intenções e ações influenciadas por diferentes atores, a partir de uma multiplicidade de fatores e não apenas de uma lei ou de uma legislação única, conforme aponta Palumbo (1994), entende-se que os acadêmicos são atores privilegiantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem por meio do ensino remoto desenvolvido no ano de 2020 pela UEMS.

O ERE experienciado pelos acadêmicos de Enfermagem

Contemplando os marcos normativos e regulatórios para a formação do enfermeiro bacharel, o Curso de Enfermagem da UEMS exerce suas atividades há mais de 20 anos, no município de Dourados, interior do Mato Grosso do Sul (UEMS, 2014). Além de contribuir para o arcabouço das universidades públicas brasileiras, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN),

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a UEMS se caracteriza por ser uma IES pública estadual (UEMS, 2014; BRASIL, 1996).

O curso de graduação em Enfermagem, bacharelado, foi implantando na UEMS em 1994 e oferece, anualmente, 50 vagas para ingressantes, incluindo as vagas gerais e as por cotas negras e indígenas. Com período mínimo de integralização de 5 anos, o curso procura desenvolver atividades teórico-práticas em ambientes hospitalares e da atenção primária à saúde, desde a segunda série, atendendo ao solicitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem, de 2001 (UEMS, 2014; BRASIL, 2001).

Em meio ao cenário da pandemia, a graduação em Enfermagem da UEMS procurou se inserir no âmbito de discussões e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem a partir de reuniões realizadas entre docentes dos diferentes cursos da instituição e, concomitantemente, de reuniões do próprio curso, com as diferentes séries, organizando-se e trocando informações, sugestões e conhecimentos. É importante ressaltar que, no Projeto Pedagógico desenhado pelo curso, na última série (5ª), não há disciplinas teóricas, tal momento é reservado somente para a realização do estágio curricular supervisionado. Dessa forma, este estudo foi desenvolvido com acadêmicos da 1ª a 4ª série que aceitaram participar, estavam matriculados em 2020, com exceção dos acadêmicos menores de 18 anos e indígenas[1].

A coleta de dados acerca da experiência dos estudantes de Enfermagem no processo de implementação de um modelo de aulas remotas foi realizada mediante questionário elaborado no formulário eletrônico e disponibilizado na Plataforma Microsoft Teams. Todos os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A partir da lista com os nomes dos acadêmicos matriculados no Curso de Enfermagem da UEMS, fornecida pela coordenação do curso, estabeleceu-se o primeiro contato com os alunos, no sentido de convidá-los a participarem da pesquisa. Para tal, foram utilizados os e-mails e os contatos via WhatsApp. Nesse primeiro contato, o aluno foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e recebeu um *link* para ter acesso ao TCLE na íntegra, indicando seu aceite ou não em participar da pesquisa. Após o aceite, o participante era direcionado a uma seção do formulário em que estavam inseridas as questões do estudo. Caso houvesse recusa do acadêmico em participar, o formulário indicava a última seção, na qual constava o agradecimento pela leitura do TCLE.

As informações coletadas por meio das questões fechadas do formulário foram compreendidas à luz da perspectiva descritiva e analítica, e as questões abertas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), sendo discutidas a partir da literatura da área. Nesse sentido, a análise de conteúdo é formada por uma série de técnicas de análise das comunicações que, por meio da sistematização de etapas objetivas orientadas pela descrição de conteúdo dos textos e indicadores analisados, possibilita a compreensão de dados referentes à produção e à recepção do conteúdo analisado (BARDIN, 2016).

Assim, o estudo abrangeu a pré-análise dos dados, a exploração do material, o tratamento, a inferência e a interpretação das informações coletadas. Para preservação da identidade dos participantes, os acadêmicos foram identificados como A1, A2 e assim sucessivamente. Dos 159 acadêmicos matriculados no Curso de Enfermagem da UEMS, 142 se incluíam nos critérios da pesquisa. Dentre eles, 43 responderam ao contato efetuado previamente, assinalando no formulário eletrônico e o aceite ao TCLE, o que corresponde a uma amostra de 30%.

Na caracterização dos acadêmicos participantes da pesquisa, 38 eram do sexo feminino (88,4%), sendo que 34 participantes possuíam até 22 anos de idade (79,1%), e 9 possuíam entre 23 e 30 anos (20,9%). A cor autodeclarada por 23 acadêmicos foi a branca (53,5%), seguida pela parda, com 14 (32,6%), pela preta, com 5 (11,6%), e pela amarela, com uma (2,3%) autodeclaração. Ressalta-se que os estudos realizados por Lopes (2011), Bampi *et al*. (2013) e Antochevis-de-Oliveira *et al*. (2017) com acadêmicos de Enfermagem encontraram resultados semelhantes.

Com relação à representatividade das séries neste estudo, observou-se que houve percentis similares entre a 2ª, a 3ª e a 4ª séries, todavia, a 1ª série teve apenas 16,7% de participação entre os matriculados, conforme demonstrado no Quadro 1. Embora esse fator não seja o foco do estudo, entende-se que há necessidade de maior investigação a respeito, uma vez que o ano de ingresso do discente no universo acadêmico caracteriza-se por uma série de modificações, desafios e incertezas. Cumpre destacar que os acadêmicos ingressantes optaram por um curso de graduação desenvolvido de forma presencial e que, devido a uma pandemia de origem viral, foram inseridos em uma dinâmica de ensino remoto. Entende-se que os impactos desse processo ainda necessitarão de uma série de estudos a partir de diferentes aspectos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

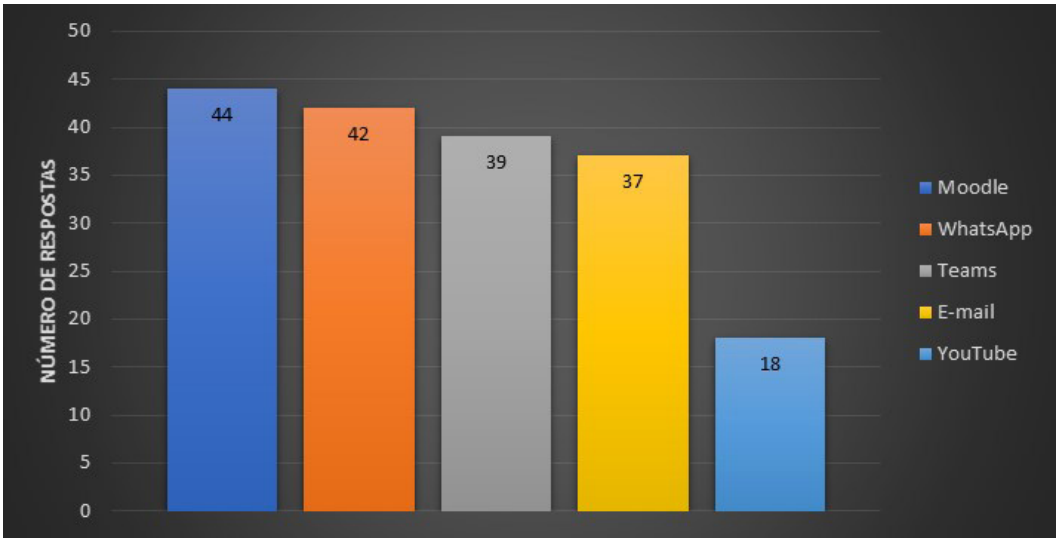
Quadro 1 – Representatividade das séries do Curso de Enfermagem da UEMS na participação do estudo, 2020

Série	Acadêmicos matriculados	N	%
1ª	54	09	16,7
2ª	33	14	42,4
3ª	33	12	36,4
4ª	22	8	36,4

Fonte: elaboração dos autores.

Para padronizar plataformas digitais a serem utilizadas pelos docentes, a UEMS orientou o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) Moodle® e Microsoft Office 365 Education®; todavia, outros meios digitais poderiam ser usados como apoio ao processo de ensino-aprendizagem (UEMS, 2020). Os meios digitais que vêm sendo empregados pelos acadêmicos para acesso às atividades disponibilizadas pelos docentes refletiram as condutas adotadas pela instituição, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Relação de ferramentas digitais utilizadas pelos acadêmicos para o acesso às atividades ofertadas pelos docentes do Curso de Enfermagem da UEMS durante a pandemia por Covid-19, 2020



Fonte: elaboração dos autores.

Amaral e Polydoro (2020) relataram que, na implementação do ERE, devido à pandemia pela Covid-19, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) tam-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

bém fez uso de AVAs como o Moodle® e o Google Classroom®, agregando no percurso outras possibilidades, como o Google Apps for Education® e o Microsoft Office 365 Education®. De acordo com o estudo de Crawford *et al*. (2020), houve ampla variabilidade entre os países na implementação das atividades digitais na educação superior durante a pandemia, a princípio, buscando apoio em recursos acessíveis para as instituições e para os discentes. Segundo os autores, essa estratégia foi mais utilizada pelos países com a economia em desenvolvimento, a exemplo da Jordânia, que implementou "soluções de baixa tecnologia", como a utilização do PowerPoint® e de seus recursos de narração, além do uso de ferramentas *freeware*, como Skype®, Google Classroom®, Moodle® e Facebook®.

Entre os equipamentos eletrônicos mais utilizados para as atividades de ensino e aprendizagem, foram citados o celular, por 39 (90,7%) participantes, e o notebook, por 35 (81,4%), o que permite inferir que existiu um revezamento entre os aparelhos eletrônicos usados. Foi afirmado por 37 (86%) acadêmicos que o aparelho eletrônico utilizado era de sua propriedade e/ou da família, enquanto 6 (14%) acadêmicos utilizavam aparelhos emprestados. Cumpre destacar que 25 (58,1%) participantes afirmaram compartilhar o equipamento eletrônico utilizado para estudo com outras pessoas de sua residência.

O estudo efetuado por Appenzeller *et al*. (2020) com acadêmicos do Curso de Medicina da Unicamp identificou que os aparelhos eletrônicos prevalentes no ERE implantado foram computadores e *notebooks*, que, por vezes, também eram utilizados por outros integrantes da família. A Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) de 2018 demonstrou que o celular é o aparelho mais empregado para o uso da internet, alcançando 98% de utilização, seguido pelo microcomputador, com 50,7% (IBGE, 2018). Além disso, a PNAD de 2018 apontou que a faixa etária que mais utiliza a internet se encontra entre 18 e 29 anos, embora venha crescendo em todas as demais idades.

Entre os participantes deste estudo, 24 (55,8%) expuseram que quase sempre conseguem acompanhar as atividades síncronas desenvolvidas no curso; 18 (41,9%) acadêmicos afirmaram que sempre conseguem; e apenas 1 (2,3%) referiu que quase nunca consegue acompanhar. Appenzeller *et al*. (2020) também identificaram que os acadêmicos tiveram dificuldades em acompanhar as aulas síncronas, destacando que as aulas assíncronas, depositadas em plataformas digitais, foram citadas pelos estudantes como de melhor facilidade de acesso e de aproveitamento.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Com relação a como foi a vivência do acadêmico no ERE, foram destacadas categorias relacionadas ao estudo no ambiente domiciliar, aos equipamentos e aos recursos tecnológicos e ao processo de ensino-aprendizagem.

Os participantes apontaram que o principal fator que interferiu no acompanhamento das aulas síncronas foi o ambiente familiar não propício ao desenvolvimento de estudos, envolvendo questões como espaço, filhos e barulho, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – A questão do estudo no ambiente familiar a partir da experiência dos acadêmicos de Enfermagem da UEMS no ERE, período de março a agosto de 2020

"Não trabalho, mas tenho coisas para fazer aqui em casa, como: almoço, a faxina e às vezes a janta. Isso pesa um pouco."
"Não tenho um espaço próprio para estudos e geralmente ocupo a sala, mas na maioria das vezes a minha família está no mesmo ambiente conversando ou assistindo televisão."
"Moro em casa de vila onde uma é bem próxima da outra o que me permite escutar o que acontece nas casas vizinhas além da minha, tenho que cuidar da minha vó porque ela é do grupo de risco e mora sozinha e está sendo difícil ir ver ela por conta das muitas tarefas propostas."
"A dificuldade é lidar ao mesmo tempo com as responsabilidades/horários/rotina do ambiente de casa com as aulas e atividades que temos que realizar, visto que com o estudo em casa não há distinção de ambiente e muitas vezes acabo me atrapalhando com isso."
"Além da falta de recursos, é o apoio da família, e a compreensão deles que eu ainda tô estudando, a necessidade de ter que trabalhar agora também."

Fonte: elaboração dos autores.

Conforme apontam Ramos-Morcillo *et al*. (2020), em estudo realizado com os acadêmicos de Enfermagem na Espanha durante os primeiros meses da pandemia por Covid-19, uma das limitações elencadas para o ERE foi a questão de desenvolver as atividades educativas no domicílio, com a presença da família, por conta do barulho e da interferência que dificultam a concentração do estudante.

Destaca-se que a unidade universitária da UEMS que oferta o bacharelado em Enfermagem localiza-se a aproximadamente 15 km de distância da cidade de Dourados, interior do estado. No período anterior à pandemia, os acadêmicos se dirigiam ao *campus* universitário no início da manhã e retornavam às suas residências ao final da tarde, desenvolvendo, dessa forma, uma rotina de estudos, de alimentação, de descanso e de convivência social no próprio espaço acadêmico.

Entende-se que o distanciamento social, necessário no período da pandemia, desencadeou uma série de novos arranjos sociais, inclusive dentro do ambiente familiar, que passou a ser utilizado como espaço de estudo, de trabalho, de lazer e,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

em muitos casos, no mesmo cômodo da casa. Nesse sentido, Arruda (2020, p. 259) afirma:

> Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de guerra.

Ainda com relação ao acompanhamento das aulas síncronas pelos participantes da pesquisa, foram destacadas dificuldades referentes ao intenso cansaço resultante do fato de terem de acompanhar as aulas somente por celular e à necessidade de trabalhar, afirmada por alguns discentes. Ressalta-se, ainda, que 29 (67,4%) acadêmicos disseram permanecer em torno de 8 a 12 horas diárias em frente às telas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas.

Destaca-se que a carga horária elevada de estudos faz parte da rotina dos acadêmicos de Enfermagem durante o ensino presencial. Todavia, a mudança para o ERE impôs novas condições de estudo, que envolvem o ambiente familiar, a permanência em frente a telas eletrônicas por muitas horas diárias, a intensificação de realização de atividades assíncronas, ou seja, sem a presença física do professor explicando a respeito da atividade a ser desenvolvida, em interações interpessoais que fogem ao alcance do contanto mediado por ferramentas digitais, conforme indicado nas reflexões dos participantes apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – As implicações didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, a partir da experiência dos acadêmicos de Enfermagem da UEMS no ERE, período de março a agosto de 2020

"Atividades propostas, quando muito complexas, dificultam a compreensão de como realizá-las, cada um entende de uma forma."
"Atividades ou aulas que demandam muito tempo de atenção e que tenham um nível de dificuldade mais alto."
"Ficar muito tempo na frente do notebook, onde após uma hora e meia na frente dele, começo ter dores de cabeça e cansaço e não consigo mais absorver o conteúdo dado ou que deve ser feito."
"A quantidade de exercícios que alguns professores enviam e a forma que fazem as aulas, nem sempre cobram o que explicam, geralmente é muito além."
"O horário que fico em frente ao computador, faço as atividades obrigatórias e muitas vezes não tenho tempo de aprender, de estudar a parte."
"Dificuldades do cotidiano, prazos muito curtos e atividades concomitantemente propostas, quando podem ocorrer imprevistos [...]. Nesse momento muita coisa pode ocorrer e sinto muita falta de flexibilidade por parte de alguns professores, como se estivéssemos ainda no presencial, cara a cara. Algumas exigências são difíceis para o momento e nos desestimulam."

Fonte: elaboração dos autores.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Silva, Silva Neto e Santos (2020), ao afirmarem que o cenário educacional induzido pela pandemia trouxe incertezas, dúvidas, angústias, desconhecimento e ausência de formação de professores, alunos e famílias com relação ao ensino mediado pelas TICs, destacam que o ritmo e a programação do tempo dedicados ao ensino são outros, bem como a postura do estudante, enquanto protagonista ativo de seu tempo de estudo e de sua aprendizagem. É importante ressaltar que as questões levantadas pelos acadêmicos se referem à prática pedagógica docente utilizada durante o ERE. Tal contexto também é destacado pelos acadêmicos participantes do estudo de Amaral e Polydoro (2020, p. 5-7):

> Como dificuldades, foram apontados aspectos relacionados à organização da disciplina (foco/objetivos, cronograma, critérios de avaliação e prazos, *feedback*, AVA), videoaulas longas, ausência de encontros síncronos ou encontros não disponíveis por meio de gravação, reduzida atividade em grupo, sobrecarga de atividades. Os estudantes relataram dificuldade em gerenciar os estudos e necessidade de investir maior tempo para a realização das atividades e para apreensão do conteúdo.

Ao realizar a mudança de uma aula presencial para o modelo remoto são necessários ajustes com relação a quantidade de conteúdo, formato de oferta, tempo necessário para a realização da atividade, meios de interação com e entre os acadêmicos e modelos de presença e de avaliação. Toda a aula precisa ser replanejada pelo docente, dentro de uma proposta que ele desconhece, pois estava inserido no ensino presencial, e, além disso, também desconhece o ritmo desse mesmo processo para o aluno, que se encontra do outro lado da tela, sendo também novo para o discente. A aula ministrada presencialmente possibilita uma interação entre o docente e o discente que permite maior fluidez ao processo de ensino-aprendizagem. Destarte, o ERE exige novas posturas dos docentes e dos discentes dentro de seus contextos, todavia, ele traz à discussão antigas questões dentro da área da educação e do ensino que dizem respeito à concepção teórico-pedagógica que docentes, cursos e IES, respaldados em seus PP e projetos institucionais, optaram por ofertar. Dessa forma, entende-se que o ERE evidencia uma questão fundamental para o processo de aprendizagem, presencial ou remota, e que se refere ao componente didático-pedagógico necessário para o planejamento das atividades. Além disso, observa-se que o ERE pode assumir diferentes formatos e propostas, podendo ser síncrono ou assíncrono, individual ou coletivo, mas precisa ser compreendido a partir da realidade no cenário educacional causada pela pandemia por Covid-19.

Nesse contexto, infere-se que as metodologias ativas de aprendizagem se inserem no rol de discussões, uma vez que se constituem enquanto estratégias de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ensino-aprendizagem que privilegiam o papel do estudante enquanto ator principal na construção do conhecimento individual e coletivo (MORAN, 2018). De fato, tal perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem, de 2001, que estabelecem, em seu art. 9º:

> [...] o Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 5).

Cumpre ressaltar que a constituição do enfermeiro bacharel ocorre por meio da aquisição de uma série de habilidades e competências, gerais e específicas, com o intuito de formar para a prestação do cuidado em enfermagem. Com relação a duração e modalidade da graduação em Enfermagem, a Resolução do MEC CNE/CES n. 4, de 6 de abril de 2009, dispõe a respeito da carga horária mínima e sobre os procedimentos para a integralização dos cursos, sob o grau de bacharelado, na modalidade presencial, instituindo, para os cursos de graduação em Enfermagem, a carga horária mínima de 4.000 horas (BRASIL, 2009). Dessa forma, o Curso de Enfermagem da UEMS está organizado em 4.139 horas, a serem integralizadas no período mínimo de 5 anos na modalidade presencial. Para o implemento da carga horária no prazo previsto, as aulas são ofertadas em turno integral (UEMS, 2014).

O estudo de Sanes *et al*. (2020) apresenta e discute os posicionamentos das duas principais entidades representativas da enfermagem, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen). Os autores destacam a histórica preocupação das entidades com a graduação em modalidade a distância, uma vez que o discente de Enfermagem necessita de ações e reflexões no sentido de formação de habilidades e competências para o cuidado em enfermagem.

Entende-se que a implementação do ERE não pode ser utilizada como argumento para a defesa do ensino de graduação em Enfermagem na modalidade EaD, uma vez que sua utilização se deu em um cenário pandêmico, que implica a necessidade de distanciamento social. Todavia, a partir de uma perspectiva epidemiológica da pandemia, presume-se que não há como assegurar quando haverá a possibilidade de retorno das aulas presenciais. Propostas de planos de biossegurança para um retorno mais seguro vêm sendo discutidas pelas diferentes instituições da sociedade, mas, com certeza, teremos ressonância nas discussões educacionais a respeito de novas perspectivas de ensino apreendidas durante a pandemia, especialmente com relação ao uso das TICs.

Entretanto, a inserção das TICs no processo educativo deve levar em consideração uma série de fatores, como o tempo que o acadêmico passa diante das telas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dos equipamentos eletrônicos, a qualidade da internet, o consumo do pacote de dados pelas atividades propostas pelo docente, o correto manuseio de ferramentas e plataformas digitais e, até mesmo, a instabilidade climática, conforme indicam as respostas elencadas no Quadro 4.

Quadro 4 – As ferramentas midiáticas e o processo de ensino-aprendizagem, a partir da experiência dos acadêmicos de Enfermagem da UEMS no ERE, período de março a agosto de 2020

"Muitas plataformas."
"O que me atrapalha são as plataformas que travam muito."
"Dificuldade em manusear as ferramentas digitais utilizadas."
"O tempo de chuva influencia na disponibilidade da rede de internet."
"Recursos tecnológicos limitados ou insuficientes."
"Além da internet e o notebook serem de baixa qualidade."
"Ficar horas na frente do computador é muito cansativo, porém alguns professores entendem essa dificuldade. Tenho *Wi-Fi* em casa, mas direto a rede cai por conta do tempo e a localização."

Fonte: elaboração dos autores.

Conforme apontado por Godoi *et al*. (2020), os docentes e os discentes não se encontravam preparados para a brusca mudança que ocorreu do ensino presencial ao remoto. Fatores como o desconhecimento e/ou a dificuldade com relação ao uso das ferramentas digitais levaram docentes e discentes ao universo digital em busca de cursos, atualizações e embasamentos para o domínio do novo cenário de aprendizagem (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). Atrelada a essa questão, existe a discussão a respeito do acesso e da qualidade da internet existente no Brasil. De acordo com a UNESCO (2017), o acesso à internet deve ser compreendido como um pré-requisito para o desenvolvimento da sociedade, todavia, observa-se que seu acesso e sua qualidade estão relacionados ao perfil socioeconômico. Em levantamento realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019), as conexões mais velozes de internet no país estão localizadas em domicílios e regiões mais elitizadas, com predomínio nas áreas urbanas em detrimento das áreas rurais. Observa-se, dessa forma, a necessidade de se avançar nas discussões de inclusão digital, de forma que todos possam ter acesso à internet de boa qualidade. A exemplo de outras IES, a UEMS procurou ofertar bolsas de auxílio aos acadêmicos para a aquisição de pacotes de internet para o acompanhamento do ERE.

Ressalta-se que as respostas dos acadêmicos com relação às suas experiências durante o período de ERE evidenciaram questões relacionadas ao acesso à internet

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e ao domínio de equipamentos e ferramentas digitais por docentes e discentes. Essas questões foram as primeiras elencadas enquanto preocupantes no movimento de mudança do ensino presencial ao remoto por conta da pandemia por Covid-19, porém, a pesquisa desvelou outros fatores que vêm impactando no ERE vivenciado pelos acadêmicos de Enfermagem da UEMS, como a dificuldade em realizar os estudos no ambiente familiar, a falta de uma relação mais próxima com o docente e as perspectivas didático-pedagógicas adotadas pelos professores.

Verifica-se a necessidade de maiores estudos desse processo, envolvendo todos os atores inseridos e que já se encontram em um outro momento de desenvolvimento do ERE. Persistem muitas dúvidas no cenário de pandemia, principalmente no curso de Enfermagem, que depende de aulas práticas para o desenvolvimento de competências e habilidades próprias à profissão e que exigem maior aproximação com os usuários dos serviços de saúde.

Considerações finais

A pandemia pela Covid-19 trouxe a necessidade de reconfigurações na sociedade a partir de seus diferentes setores. A maioria dos países, incluindo o Brasil, optou pela suspensão de aulas presenciais como uma das estratégias implementadas no sentido de diminuir a disseminação do vírus. Todavia, ao analisar as ações desenvolvidas pelo MEC, observa-se que não foi desenvolvido um plano de ação em âmbito nacional, ou oferecido suporte para as instituições e os sistemas de ensino dentro de um plano emergencial de ensino remoto. Alguns marcos normativos e regulatórios foram flexibilizados, mas coube às próprias instituições e aos sistemas de ensino a viabilização do enfrentamento à situação. Nesse sentido, a UEMS, como uma IES estadual, procurou se organizar adotando o modelo de ERE.

Ao realizar um levantamento junto aos acadêmicos de Enfermagem da UEMS sobre as condições em que estes vêm desenvolvendo o ERE e as suas percepções a respeito do processo, no período de março a agosto de 2020, foi desenvolvido este trabalho. Os dados refletem que os acadêmicos vêm experienciando o ERE por meio do uso de celulares e computadores, em ambiente familiar, tendo, consequentemente, cansaço e dificuldade de concentração para o desenvolvimento de seus estudos. Em associação a essas questões, os acadêmicos apontaram dificuldades com as ferramentas digitais e com atividades longas e complexas desenvolvidas pelos docentes.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Defende-se a primazia do ensino presencial, entretanto, entende-se que o ERE vem sendo utilizado pelas IES como o recurso possível no sentido de manter o processo educativo no contexto da pandemia por Covid-19. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de maiores estudos para acompanhar esse processo que vem se apresentando como um desafio para os docentes, os discentes e as famílias.

Nota

[1] Apesar de entendermos a relevância da participação dos acadêmicos indígenas, a demora nos trâmites legais para a aprovação de pesquisa com essa população inviabilizou sua inclusão neste estudo.

Referências

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. *Linha Mestra*, n. 41A, p. 52-62, set. 2020. Disponível em: http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392. Acesso em: 06 out. 2020.

ANTOCHEVIS-DE-OLIVEIRA, M. *et al*. Distúrbios/dor musculoesquelética em estudantes de enfermagem de uma universidade comunitária do sul do Brasil. *Enfermería Global*, Murcia, v. 16, n. 47, p. 128-174, 2017. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412017000300128&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2020.

APPENZELLER, S. *et al*. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 44, supl. 1, e155, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500201&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 12 out. 2020.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BAMPI, L. N. S. *et al*. Percepção sobre qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 125-132, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472013000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 27.839, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2001, Seção 1, p. 37. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 abr. 2009, Seção 1, p. 27. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020a, Seção 1, p. 39. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de--17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 abr. 2020b, Seção 1, p. 61. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2020c, Seção 1, p. 55. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%-2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%-2520de%25202020. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n. 343, de 17 de março de 2020, n. 345, de 19 de março de 2020, e n. 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2020d, Seção 1, p. 62. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 09 set. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*: TIC domicílios 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

CRAWFORD, J. *et al*. Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/191/163. Acesso em: 15 out. 2020.

FIOCRUZ. *Monitora Covid-19*: Painel Brasil. 2020. Disponível em: https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/. Acesso em: 30 out. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GODOI, M. *et al*. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. 1-19., 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8734/7771. Acesso em: 10 out. 2020.

HODGES, C. *et al*. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference--between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 15 out. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio Contínua*: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. IBGE: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, Marcia Maria Ribera. *A articulação das políticas de educação e de saúde na voz de egressos:* análise da formação de enfermeiros, em. Dourados- MS. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) □ Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

MEC. *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051. Acesso em: 06 out. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Folha informativa – Covid-19*. Brasil, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 29 out. 2020.

PALUMBO, D. J. *Public Policy in America:* government in action. 2. ed. London: Fort Worth Harcourt Brace College Publishers, 1994.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. *Observatório socioeconômico da Covid-19*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf. Acesso em: 10 out. 2020

RAMOS-MORCILLO, A. J. *et al*. Experiences of Nursing Students during the Abrupt Change from Face-to-Face to e-Learning Education during the First Month of Confinement Due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Resource Public Health*, n. 17, n. 15, p. 5519, 2020. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7432480/. Acesso em: 18 out. 2020.

SANES, M. S. *et al*. Educação a distância, não! Produção de sentidos dos discursos de entidades representativas da enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 73, n. 5, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000500183&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695. Acesso em: 10 out. 2020.

UEMS. *Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, Bacharelado.* Dourados, 2014. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos/b5e69b2d01c070f17dfece7ee189ab20/projeto_pedagogico/2_b5e69b2d01c070f17dfece7ee189ab20_2015-06-19_13-39-46.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

UEMS. Reitoria. *Portaria UEMS nº 018, de 16 de março de 2020*. Dourados, 2020a. Disponível em: http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Portaria-n.-018-2020.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

UEMS. Reitoria. *Portaria UEMS nº 019, de 16 de março de 2020*. Dourados, 2020b. Disponível em: http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Portaria-n.-019-2020.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

UEMS. *Resolução CEPE-UEMS nº 2.153, de 19 de maio de 2020*. Dispõe sobre a retomada das atividades acadêmicas remotas emergenciais na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no período de estado de emergência decorrente da doença Covid-19. Dourados, 2020c. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2020-06-02_12-02-36.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

UEMS. Reitoria. *Circular RTR n. 015/2020*. UEMS divulga recomendações para gerentes sobre AVA para o período de ensino remoto. Dourados, 2020d. Disponível em: http://www.uems.br/noticias/detalhes/uems-divulga-recomendacoes-para-gerentes-sobre-ava-para-o-periodo-de-ensino-remoto-095711. Acesso em: 06 out. 2020.

UNESCO. *Sociedade digital:* Hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe. Montevidéu: Unesco, 2017. Disponível em: https://www.cetic.br/publicacao/ sociedade-digital-hiatos-e-desafios-da-inclusao-digital-na-america-latina-e-o-caribe/. Acesso em: 08 out. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Mental resilience or mental fiasco? Covid-19 pandemic: ethnographic reflections of international students in higher education from Czech Republic[1]

Resiliência mental ou fracasso mental? Covid-19 pandemic*: reflexões etnográficas de estudantes internacionais de ensino superior da República Tcheca*

¿Resiliencia mental o falla mental? Pandemia Covid-19: reflexiones etnográficas de estudiantes internacionales de educación superior de la República Tcheca

*Preeti Rajendran**

Abstract

This article makes a case for the existence of "Mental Resilience" in international students in the Czech Republic. This article analyses international students and coping during the ongoing Covid-19 pandemic through a mixture of quantitative and qualitative approaches. A quantitative survey was utilized, conducted by Klusáček and Kudrnáčová (2020) in the Czech Republic with college students during the first wave of the coronavirus pandemic. This article then goes beyond each quantitative graph that analyses social and mental factors, drawing on 7 full-time international students stories of their voices, through ethnographic and auto ethnographic stories. The identity of international students is anonymous except for myself as the writer. The stories here span from the onset of high alert and borders closing in March 2020 to November 2020. From the stories of international students, it is clear that coping during these times is varied, complex, and situational depending on multiple individual and contextual factors, however, the stories point to an existence of "Mental Resilience" as the article narrates coping processes.

Keywords: international students; Covid-19 pandemic; mental resilience.

Resumo

Este artigo defende a existência de "resiliência mental" em estudantes internacionais na República Tcheca. Este artigo analisa os estudantes internacionais e o enfrentamento durante a pandemia de Covid-19 em andamento, por meio de uma mistura de abordagens quantitativas e qualitativas. Foi utilizada uma pesquisa quantitativa, conduzida por Klusáček e Kudrnáčová (2020) na República Tcheca, com estudantes universitários durante a primeira onda da pandemia de coronavírus. Este artigo vai além de cada gráfico quantitativo que analisa fatores sociais e mentais, baseando-se em 7 histórias de vozes de estudantes internacionais em tempo integral, por meio de histórias etnográficas e autoetnográficas. A identidade dos estudantes internacionais é anônima, exceto eu, como escritora. As histórias abrangem desde o início do alerta máximo e o fechamento das fronteiras em março de 2020 até novembro de 2020. A partir das histórias de estudantes internacionais, fica claro que o enfren-

Recebido em: 11/01/2021 – Aprovado em: 09/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

* Researcher at Faculty of Social Sciences, Institute of Sociological Studies Charles University, Prague, Czechia. Educational Researcher, University Counselor – ALI; International Education University Guidance at Rethinking 'International' Stories the other way around. University Counselor at UWC Mahindrea College. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6533-2338. E-mail: preeti.rajendran@fsv.cuni.cz

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tamento durante esses tempos é variado, complexo e situacional, dependendo de vários fatores individuais e contextuais, no entanto, as histórias apontam para uma existência de "resiliência mental", à medida que o artigo narra os processos de enfrentamento.

Palavras-chave: estudantes internacionais; pandemia de Covid-19; resiliência mental.

Resumen

Este artículo defiende la existencia de "resiliencia mental" en estudiantes internacionales en la República Checa. Este artículo analiza a los estudiantes internacionales y cómo afrontar la pandemia Covid-19 en curso a través de una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos. Se utilizó una encuesta cuantitativa, realizada por Klusáček y Kudrnáčová (2020) en la República Checa com estudiantes universitarios durante la primera ola de la pandemia de coronavirus. Luego, este artículo va más allá de cada gráfico cuantitativo que analiza los factores sociales y mentales, basándose en las historias de sus voces de 7 estudiantes internacionales de tiempo completo, a través de historias etnográficas y autoetnográficas. La identidad de los estudiantes internacionales es anónima, excepto yo como escritor. Las historias aquí abarcan desde el inicio de la alerta máxima y el cierre de fronteras en marzo de 2020 hasta noviembre de 2020. A partir de las historias de estudiantes internacionales, está claro que afrontar estos tiempos es variado, complejo y situacional dependiendo de múltiples situaciones individuales y contextuales. Sin embargo, las historias apuntan a la existencia de "resiliencia mental", ya que el artículo narra los procesos de afrontamiento.

Palabras clave: estudiantes internacionales; pandemia de Covid-19; resiliencia mental.

Introduction: Covid-19 world pandemic and the Czech Republic

The novel coronavirus, Covid-19 first appeared in Wuhan, China before the world realized the virus was at each of their doorsteps as well, having travelled across borders as easily as the most privileged of passport countries. Covid-19 has thus spared no country, currently running riot in the whole world with glaringly high numbers in the 'free world'. The stress is on the 'free world' because the world of higher education has been built on the ideas and goals of how the 'most developed' have set standards for what learning and higher education should look like and how it should be recognized. But with the onset of Covid-19 the idea that our psyche as human beings lives and learns on a spectrum of opportunity from 'underdeveloped to developed' has been contradicted on many levels.

Covid-19 has created the realization that during this pandemic we can no longer say that one section of the world is more 'progressive or developed' than the other in the handling of this pandemic. According to the World Health Organization (WHO) (2020), more than 100 Covid-19 potential vaccines are undergoing human trials around the world. There is hope that a successful vaccine is on the horizon in 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

In the Czech Republic, the infection of Covid-19 was confirmed on March 1, 2020, with three cases. The country went into a first wave Covid-19 state of emergency on March 12, 2020 and extended this state of emergency till May 17, 2020. State of emergency meant restrictions on the free movement of people, closure of most businesses, and all institutions and border closures. The Czech Republic went back into the restrictive measure and state of emergency on October 5th, 2020, and is currently extended into November 2020 as it experiences a second wave Covid-19.

Methodology

This paper analyses through a mixture of quantitative and qualitative approaches the question, "How are international students in higher education in the Czech Republic coping during this Covid-19 pandemic?". This paper makes a case for the existence of 'Mental Resilience' in international students in the Czech Republic. This paper draws on a quantitative survey conducted by Klusáček and Kudrnáčová (2020) in the Czech Republic with College students during the first wave of the coronavirus pandemic. The researchers analysed possible factors impacting the mental and social well-being of students during the first wave of Covid-19. This paper then goes beyond each quantitative graph, drawing on 7 full-time international students' stories of their voices, through ethnographic and autoethnographic narratives. The identity of international students is anonymous except for myself as the writer. The stories here span from the onset of high alert and borders closing in March 2020 to now, November 2020.

What is Ethnography?

Ethnography is one of the most relevant methods in qualitative research, and both psychology and sociology use qualitative methods in their research (HANSON, 2008). Its characteristic methodology consists of detailed descriptions of the situations and observable behaviors. It embodies what participants say, their experiences, attitudes, beliefs, thoughts, and reflections uttered by themselves instead of their descriptions of themselves. Besides the use of observation and interview as assessment or information collection techniques, ethnography as a paradigm and psychology and sociology as scientific disciplines have in common the fact that they do not separate people's behavior from the context in which it is shown (MARCÉN *et al.*, 2013).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

What is Auto-Ethnography?

In research that seeks to discover personal experience, there is a unique relationship between researcher and participant, and the issue of voice arises. It is suggested that the freedom of a researcher to speak as a player in a research project and to mingle his or her experience with the experience of those studied is precisely what is needed to move inquiry and knowledge further along. If a researcher's voice is omitted from a text, the writing is reduced to a mere summary and interpretation of the works of others, with nothing new added (WALL, 2006). What can be learned about methods in autoethnography is that it varies widely, from the highly introspective, through more familiar approaches connected to qualitative research, to somewhat experimental literary methods, experimental, at least, in terms of thinking of writing as research (WALL, 2006).

The Czech Republic and Higher Education

The Czech Republic is part of the European Higher Education Area (EHEA) and Bologna Process. This means that the Czech Republic along with 48 other countries collaborates based on free movement between staff and students to increase employability and exchange of faculty and staff learning with the European Union (CZECH REPUBLIC, 2020).

The Bologna Process is an interesting one, for in many ways it allows the opportunity of all students to learn within multiple borders of the European Union. On the other hand, there is a neoliberal side to its function (KUSHNIR, 2020). The voice of inclusion in the midst of neoliberalist noise in the Bologna Process writes, Ball (*apud* KUSHNIR, 2020), who analyses the shift in governing of higher education, states that competitive self-ambitions are replacing collective interests and transforming them into commercial values.

> The scholar maintains that the all-devouring focus on benchmarks, tests, and audits in higher education is undermining the professionalism of education practitioners at all levels of education; and the author calls for the need to reignite the focus on 'real educational work' which is about ethics and morals (BALL *apud* KUSHNIR, 2015, p. 1046).

Functioning within the framework of EHEA, the Czech Republic is home to several good universities drawing a significant number of students for both European Union and non-European Union passport holders to pursue affordable, English-taught quality higher education in the context of this small Central European

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

country. The universities grapple and evolve within the EHEA identity drawing international students with a definite neoliberal arc while delivering an affordable overall valued higher education opportunity for many international students.

Under "normal circumstances" the "pre-Covid-19 era", what I alongside many international students that chose to study here have discovered, the study experience goes beyond the classroom right into the heart of each vibrant city within the Czech Republic. Many times students around the world find that their universities are built outside the city centers, sometimes in areas that do not have easily accessible public transport or proximity to big cities and airports. The beauty of education in the Czech Republic is how the universities are part of not just the central city architecture but intellect and learning are drawn in equal measure from the classroom and within each city. Then under 'normal' circumstances the Bologna process and the open borders within the EU have been valuable for students to access learning in person beyond borders within the European Union.

However, today, with the onset of Covid-19 the world as we know it has dramatically changed with worldwide border shutdowns, including within the EU countries, flights cancelled and we are seeing a slow decline in the world's economy. The world of education has gone from problems that often affected 'certain sections of the developing world' to a worldwide contextual problem. The coping of students in higher education has been catapulted from a primarily understood classroom--based learning to a massively online solo based learning experience with no country a 'normal haven'. This has thrown the thought process of learning into new, large-scale, unprecedented territories. This has also created the question of 'Are online classes at the same cost of in-person classes a fair charge'?

Mental resilience or mental fiascos

Here in the Czech Republic, confusion, disbelief, fear, adaptability, resilience, acceptance, at ease are some of the many emotions tied to the onset of the pandemic chaos and the continued months into seeing no concrete sign of success in eradicating the repercussions of this pandemic.

"Should we stay or should we go?" was on the mind of international students here in the Czech Republic when the pandemic grabbed the world. The reflections in this paper generate thoughts on the coping precarity of the international student as Third Country Nationals in the Czech Republic. According to the Ministry of the Interior of the Czech Republic - MOI, a Third Country National is defined as a citizen of a

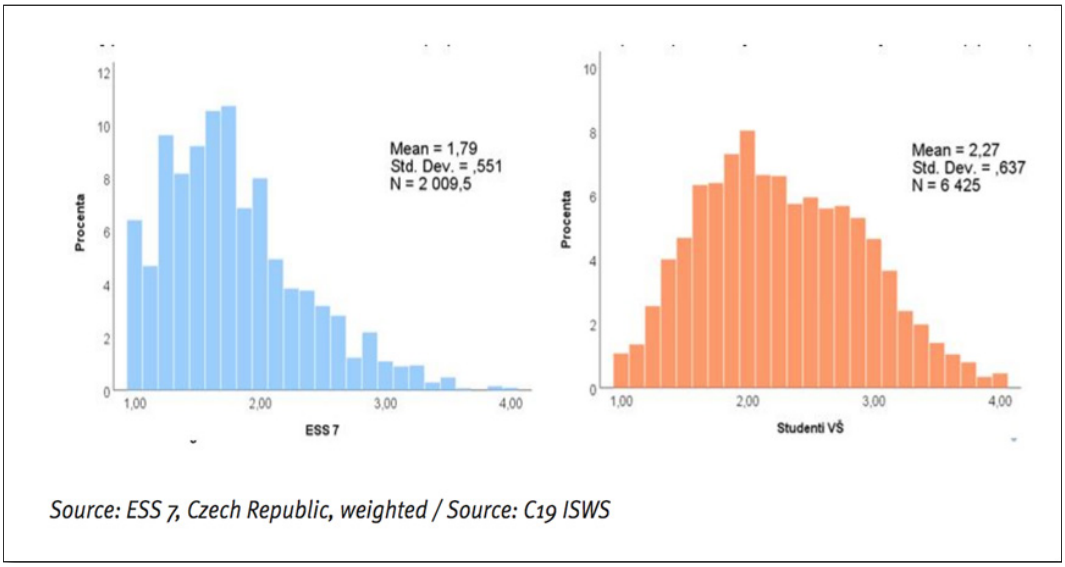
Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

state that is not a member of the EU nor a citizen of Iceland, Lichtenstein, Norway or Switzerland (CZECH REPUBLIC, 2020). Something to note is that students as 'Third Country Nationals' in the Czech Republic have to renew their student visa every year.

A survey was conducted by (KLUSÁČEK; KUDRNÁČOVÁ, 2020) on "College students during the first wave of the coronavirus pandemic". The survey and graphs have been translated from Czech to English using Google Translate. Their research spanned 28 April to 19 May 2020 through online data which provided insight into students and mental health here in the Czech Republic. Students from 7 universities in the Czech Republic were involved in contributing to online data. The researchers Klusáček and Kudrnáčová (2020) examined the physical, mental, and social well-being of students. The pandemic in the Czech Republic during the period of the hardest measures was psychologically stressful.

The Graph 1 shows the sum index of the eight items of the Depression Scale from the European Social Research – ESS (feeling sad, frustrated, anxious, isolated…). The authors of the research compared the latest available data of the Czech general population (ESS 7, 2014) with newly collected data concerning university students. Students appear to have been more prone to depression on average between late April and early May 2020 than the general population under normal circumstances.

Graph 1 – The sum index of the eight items of the Depression Scale from the European Social Research – ESS



Research source: (KLUSÁČEK; KUDRNÁČOVÁ, 2020).

Graph 1 translation Czech to English. Procenta = Percent.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Student story 1: a student from India (Masters program)

I always wanted to go abroad to pursue my masters. I opted for Prague for my masters for the fact that it is a very beautiful city and the benefits students get to study in EU countries. I arrived on 1st October with lots of hope and excitement for my new beginnings. From October till February, everything was going so smoothly. My classes were going well, I was enjoying the interactions with my professors, going out for trips with my friends, and tasting all the delicious European cuisines. But as they say, every good thing comes to an end, around March the first case of Covid was detected in the Czech Republic. I was a bit frightened, knowing the seriousness of this virus, I consequently, started to take necessary precautions. I went and bought 2 liters of sanitizer and sanitized my room. Soon the cases began to rise and the Czech government was planning for a lockdown. I remember vividly, the government announcing lockdown, I rushed to the grocery store to stock up. I wasn't surprised to see that the store was packed with people, making it heavily crowded. It was a total frenzy. I bought all the stuff and arrived back at my apartment. Then my father contacted me from India telling me to come back home immediately, he had already booked a ticket to India. Alas! all my efforts to store up groceries went in vain. But, I was excited to go back to my parents during this difficult time. Since the cases were spiking, all the universities in the Czech Republic announced that the classes would be online. So I left for India. I returned to Prague on 12th June, and I remember my arrival at Prague airport where the concerned authorities were strictly checking the Covid test of all the incoming international passengers. Luckily, I had a slip which I showed them indicating my Covid negative status. I booked a cab and went to my apartment where I did a strict 14 day quarantine. During this time, the cases reported in the Czech Republic were very low. After a few days, the Czech government eased the restrictions, and to mark how well they had fought the pandemic, the government announced that they would do a feast for the public on Charles bridge with a 500- meter long table and 2,000 guests. However, the same week Prague reported many new Covid cases. People seemed to be going back to 'normal'. During this time, I was also facing other problems with which I couldn't cope, and because of which I had lots of depression and anxiety. Subsequently, I started taking online counselling. From June to August, my days were the worst. I started consuming alcohol more than usual. I had no idea what was going around me. It was the worst nightmare I had ever got but in real life, far from my family. Fortunately, during this time only one

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

good thing happened to me, and that was I found another new apartment in the city center with an amazing owner. My previous apartment was not good and a little gloomy and the owner was also not very welcoming. I love my new cozy apartment. It was also close to an amazing friend. While my anxiety and sadness were growing it was my friend close by and my online counsellor that kept me sane. But I desperately wanted to go back to India now as my mental health was not getting better. My student visa was going to expire on 20th October and I had to apply for my renewal as it's advised in the Czech Republic to apply for it 2 months before to the expiry. It was already the 1st week of September. But thank goodness, I got the help of a visa agent to quickly reapply for a visa. He arranged everything and my visa process started on time. While waiting for my visa, I got the news of my grandmother's death. This made me even more desperate to go back to India. To get my visa fast so I can go back and be with my family in India.

'S' is still currently waiting on the renewal of her Czech student visa before she can head to India.

Student story 2: a student from Chile (Masters program)

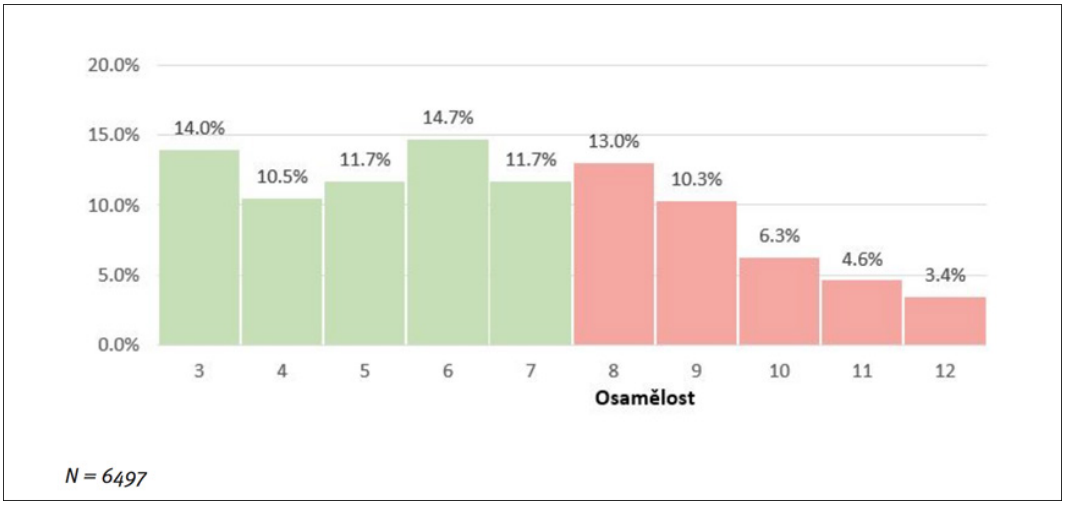
I first met 'P' in the university corridor of the university building both our departments shared. This was a month before the pandemic hit. We had exchanged numbers feeling a quick sense of camaraderie when we mutually laughed in delight at a poster on the department bulletin board. I do not remember now what that poster was advertising, but it started the two of us dialoguing. We exchanged phone numbers to meet up for coffee and we did manage to meet once, but then the Czech Republic went on a strict lockdown. Since then we have kept in touch online. 'P' She volunteered to share her experiences over time from the onset of the pandemic to now. 'P' and we had an online Google Meet hangout as she reflected on her life here personally within the framework of being an international student. She told me it was tough when the pandemic hit, she juggled a personal life back home in Chile with an ailing parent, while living here alone in the Czech Republic. She has a Croatian passport which allows her flexibility within the EU, but home is very much Chile and the affordability of an EU passport was rendered a bit useless when the Czech Republic went on lockdown since it seemed at the time that the Czech Republic was doing better than some western European countries. So she stayed at home. But the stress of the pandemic was anxiety-inducing for her as not only was part of her family in Chile, part of her family was in the USA. The

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pressure of her university study then was too much to handle and she decided to take the semester off. Over time the pandemic was not getting better as the world continued to be glaringly suffering from online news. 'P' said she has been seeing a therapist and is currently on prescription medication to help deal with her stress and anxiety and she is doing 'okay'.

Quantitative survey continued: Klusáček and Kudrnáčová (2020) researchers also measured loneliness using the University of California Los Angeles (UCLA) loneliness scale, 37.5% of college students felt lonely (scores 8 to 12).

Graph 2 – The scores of the three-item scale of loneliness UCLA (3 = does not feel lonely at all, 12 = feels very lonely)



Research source: (KLUSÁČEK; KUDRNÁČOVÁ, 2020).

Graph 2 translation Czech to English. Osamělost = Loneliness.

Student story 3: a student from the United States of America (Ph.D. program)

'L', an African-American studying in the Czech Republic reflected on his life as a student during the pandemic. For a self-identified introvert who loves to spend more time alone than with a group of people, 'L' initially proclaimed that the lockdown in Prague suited him well. He did not have to force himself to interact with people. He told me he could spend all the time he wanted in his apartment, blogging, reflecting, collecting research for his dissertation through online conversations with people and he was not forced to have in-person conversations with

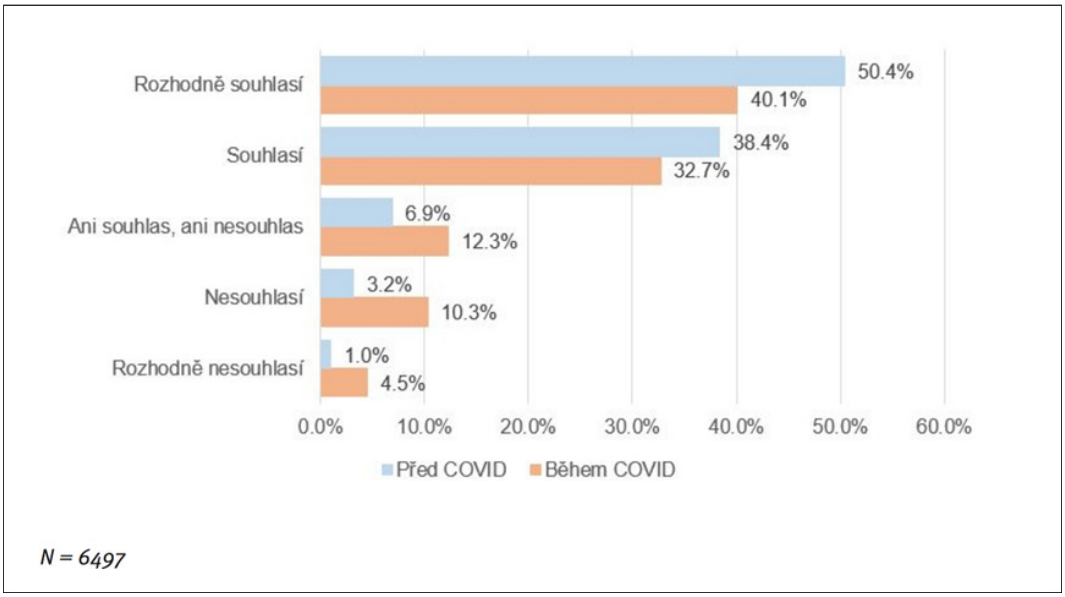
Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

people unless he needed to. As the weeks turned into months, his forced isolation started to wear him down a bit. He wondered about 'home'. But he said to me:

> I think in a nutshell , it makes the isolation you already feel, a little more here in the Czech Republic. Everyone is wary of strangers these days, and when you're different... in a way it makes international students and expats closer than ever. And if 'home' was better (you know what I mean) then it might be easier. 'Home' as you know is not a 'better place', especially right now. So, I am choosing to look at all this time on my hands to 'get sh**t done.

Quantitative survey continued, Klusáček and Kudrnáčová (2020), the researchers, also tried to map the financial situation of university students before the outbreak of the coronavirus crisis (before restrictions and lockdown set in) and during it in early May. They found that financial problems did increase from 4.2% to 14.8%, decreasing financial security in the students.

Graph 3 – To what extent do you agree with the following statement? "I had sufficient funds to cover my monthly expenses"



Research source: (KLUSÁČEK; KUDRNÁČOVÁ, 2020).

Graph 3 translation Czech to English. Rozhodně souhlasí= Strongly agree; Souhlasí = Agree; Ani souhlas, ani nesouhlas = Neither agree nor disagree; Nesouhlas = Disagree; Rozhodně nesouhlas = Strongly disagree.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

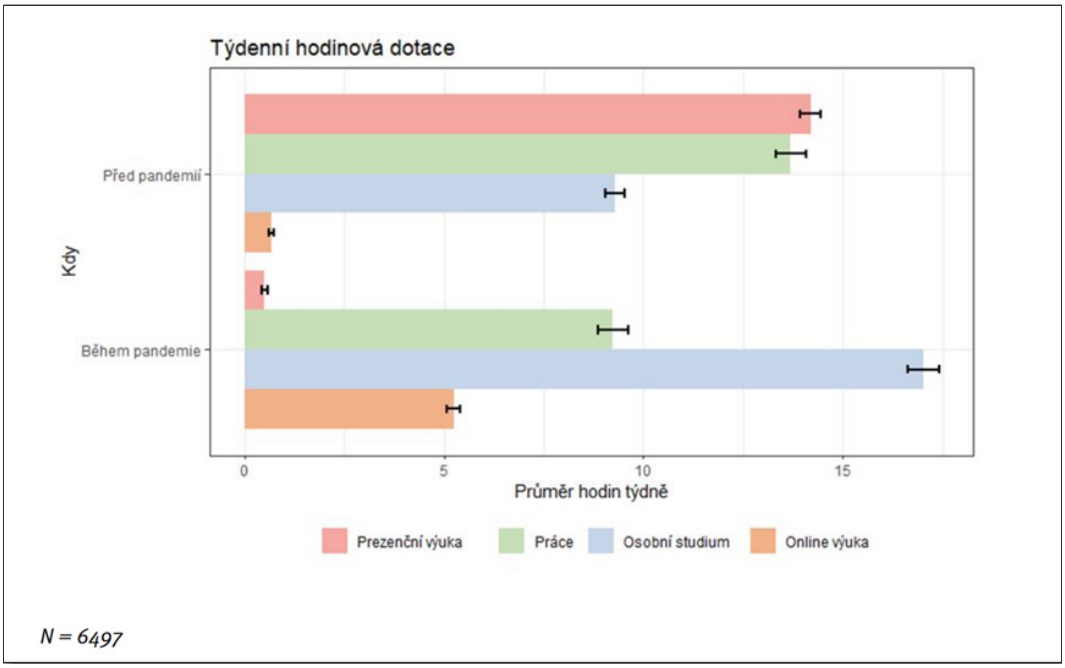
Student story 4: a student from Brazil (Ph.D. program)

I'm 'J'. I'm a Ph.D. student at Charles University in Prague. My current project examines the lives and experiences of football and futsal migrant athletes in Central and Eastern Europe. When the Covid-19 pandemic reached the Czech Republic, I had just moved into a permanent place in Krakow. I was planning on doing fieldwork in Poland, and taking courses at the Jagiellonian University. My life in Poland up until that moment was living in a hostel [I can't remember the name of it, but it was super central], going to courses, planning fieldwork, organizing my attempt to publish. I guess I made my research project more interesting to me in this way, I "follow" sports migrants, and used academic mobility periods to answer my research questions. While I could have stayed in Poland when the classes switched to an online mode, some friends told me to come back to the Czech Republic because the borders were going to close. So I arranged everything with the landlady. She was kind enough to return the rent I had paid her. I guess we're talking about March 2020. It was the most troublesome period. I was thinking about coming back to my home country. I started feeling a lot of anxiety about my mother. She lives alone, and I guess that was a critical moment for me. She raised me as a single mother, and there is always this feeling that I will come back to take care of her when she gets older. Surprisingly, my mom reacted most calmly, and she did help me going through these moments. I remember I started to drink a lot at this point, and I was not the most motivated student to finish with the courses in Krakow. Slowly, I came back to "myself", my supervisor just gave me a lot of advice via email. I used the first wave of Covid-19 to look for more data online, and I managed to write the remaining two chapters of my thesis. But I guess framing things in this way, "I managed"… is unrealistic. I could "manage" because I received the rent money in Poland back, that gave me some money to get by, I have a steady source of income, my project is funded, I can study from home, and I still have a deadline to finish a thesis. Now that we see a second wave, I confess I feel a lot more pessimistic about "the future". Maybe my pessimism will eventually fade away when a vaccine is out there. I certainly hope so.

Quantitative survey continued: Klusáček and Kudrnáčová (2020), the researchers continued to study 'study load and stress' possibly created by the difficulty of meeting students and professors after the onset of the pandemic and when full-time teaching was disrupted at universities. It was found that there was an increase of 4.5 hours per week during the pandemic of teaching hours and, to a bigger extent, personal study time was increased to 7.8 hours per week.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Graph 4 – "How many hours did you normally spend on teaching, personal study, and paid work?"



Research source: (KLUSÁČEK; KUDRNÁČOVÁ, 2020).

Graph 4 translation Czech to English. Týdenní hodinová dotace = Hours weekly; Kdy = When; Před pandemií = Before pandemic; během pandemie = After pandemic; Počet hodin týdně = Average weekly hours; Prezenční výuka = Offline courses; Práce = Paid job; Osobní studium = Personal study time; Online výuka = online courses.

Student story 5: a student from China (Masters program)

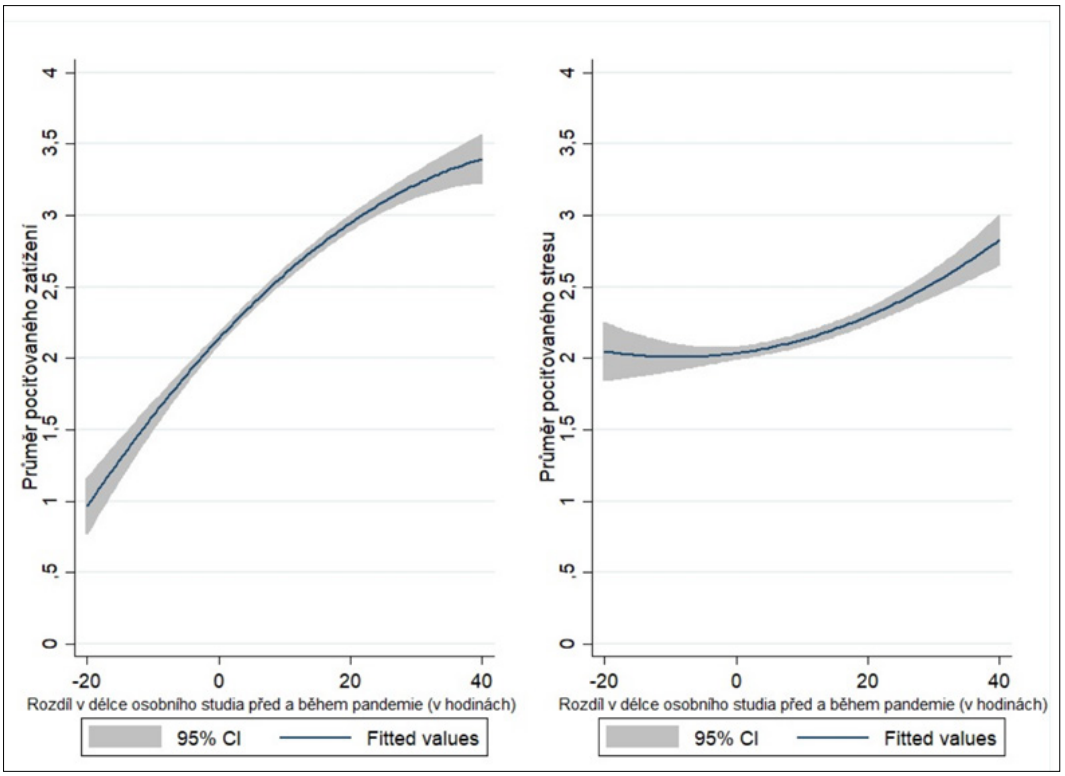
'N' reflected on her experiences here once the Czech Republic went on lockdown. She said:

> My personal opinion , especially as an international here, we don't have much contact with others other than our schoolmates, so we feel alone and lonely often when we are restricted to our housing. Online courses are not as efficient especially to us social sciences students, due to a lack of face-to-face discussion. Recreational life has been greatly impacted too so most of the time I am just confined to my dorm room and my income has decreased. I speak for several international students who have experienced the same as me and have lost part-time jobs or have fewer opportunities. As far as I know, quite a few international students are struggling with depression. I don't feel different as a student here bcz of my nationality (I do get asked questions about the communist regime and some stereotyped Chinese society tho). but about studying here I feel it's way more like living/studying in Prague than studying at my university. The integration and interaction among faculties are insufficient and bcz of some other reasons too, I don't feel the school spirit. and to know non-schoolmate ppl is even easier than to have connections with students from other faculties.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Quantitative survey continued: Klusáček and Kudrnáčová (2020), researchers also found a marked difference between university faculties in their approach to dealing with the disruptions in regular teaching styles. This played a part in how students dealt with the perceived level of study load and stress. There was the possibility that with the lack of coordination and clarity in teaching delivery, students created their versions of study time and keeping up with class content on their own and is seen in Graph 05 when the students indicated a progressive increase in study load stress which was similar to the rise in stress during the pandemic.

Graph 5 – Averages of perceived study load and stress according to the difference in the length of personal study before and during the pandemic (in hours)



Research source: (KLUSÁČEK; KUDRNÁČOVÁ, 2020).

Graph 5 Czech to English translation. Průměry pociťovaného zatížení = Average perceived load; Průměry pociťovaného stresu = Average perceived stress.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Student story 6: a student from Indonesia (Ph.D. program)

A student from Indonesia, 'R' studying in the Czech Republic was content thinking of remaining in the country while waiting out the pandemic. But he did periodically worry about his aging mother back in Indonesia and the lack of proper family support for her. He said he was quite content with having online classes here and was keeping busy. Most recently, with several months passing by with no sign of the pandemic getting better with Europe's second wave, 'R' tells me:

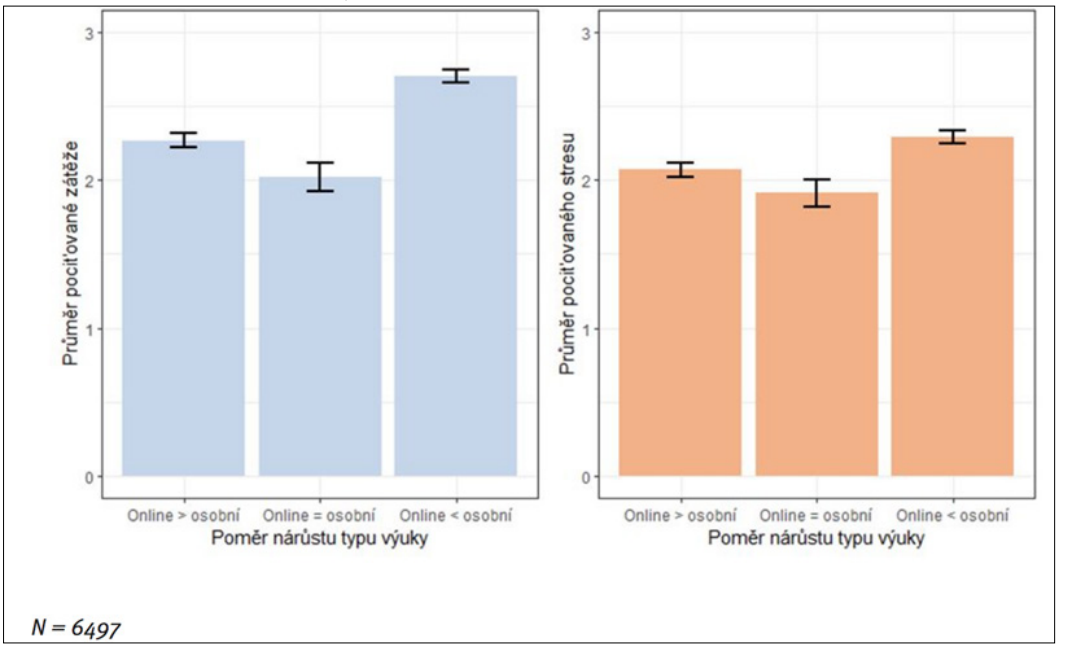
> I am now thinking of going back to Indonesia, collecting my research within Indonesia, and being with family, and then we'll see. I can't bear the idea of spending Christmas here with everything closed and restrictions on meeting people, it would be sad. I am better off being at home. I can't concentrate on my research and online classes here. I plan to go to Indonesia before Christmas and come back in March.

A few days later 'R' called me to tell me he found out his research stipend will not be enough to cover his expenses in fieldwork in Indonesia and with the economy the way it is, he is unsure how best to navigate staying in the Czech Republic or going back to Indonesia. 'R' is also waiting on the renewal of his Czech student visa feeling uncomfortable about leaving on a temporary short-term visa for Indonesia with the current unreliable rules of borders opening and closing but also keeping in mind how best to collect data for his research project from within Indonesia.

Quantitative survey continued: Klusáček and Kudrnáčová (2020), the researchers also found that university faculties that had the could go straight into online teaching created a scenario where students were more at ease and indicated lesser extended study periods and lower study stress as indicated in Graph 06.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Graph 6 – Averages of perceived study load and stress according to the ratio of the increase in online teaching and persola study before and during the Covid-19 pandemic



Research source: (KLUSÁČEK; KUDRNÁČOVÁ, 2020).

Graph 6 translation Czech to English translation. Průměry pociťované zátěže = Average perceived load; Průměry pociťovaného stresu = Average perceived stress.

The quantitative survey above indicates, the general student well-being within the students who participated in the Czech Republic did show a marked decrease overall in multiple areas.

Student story 7: (author) this is my story so far (Ph.D. program)

My passport is from India, I was born in Papua New Guinea and I am here in the Czech Republic researching higher education migration from Asia, Latin America, and Africa to what was historically Czechoslovakia while looking at current higher education migrations to the Czech Republic. The year 2019-2020 seemed like a regular start to any new academic year for all students involved. I joined the many students in the Prague Czech Republic in October 2019 a few short months before the pandemic took hold of the world and the Czech Republic went on lockdown.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

For an international student who grew up in a developing context that was postcolonial and widely 'English speaking', being a newcomer to a primarily Czech speaking country where English is a second language was exciting and a challenging welcome. As I think back to a few months before the pandemic hit the Czech Republic, some several interesting thoughts and emotions made up my experience:

1. The excitement of learning a new language;
2. The confusion of buying groceries where the language is not 'English';
3. The navigation around the city trying to learn the different trains, trams, metros, and districts or city locations and pronouncing Czech names of various destinations within the Czech Republic;
4. Navigating the immigration government offices where the information was primarily in Czech though English translations were available if a student learned where to look and there was extra excitement if the immigration officer spoke English;
5. Classroom education was in Czech and English and it was fun.

So, the joys of new experiences, confusion in language translation, and continued learned resilience seemed like a 'normal' cross-cultural experience to have overall with its ups and downs within any new country. My mental state was 'normal' with the stresses and excitements of the new cross-cultural experiences. Then came the pandemic, borders shut down and utter confusion around the world started. I had just planned a trip to do some Ph.D. research in Ecuador in March 2020. Just before I was to fly out, Ecuador shut their borders and the Czech Republic followed. It's November 2020 now and my visa has expired for Ecuador. The Czech Republic is going through a second wave of Covid, more severe this time and we are back on restrictions. Like me, many students have had to halt their fieldwork data collection. It has been easier for me as I am using 'Ethnography' and can interview people online. However, the pandemic has created a different context within the Czech Republic that will influence how my higher education migration research will be narrated. In terms of my personal life, I miss my family in India and we stay connected through online channels regularly. We hear there might be a positive outcome for a vaccine in the next few months, but at this point, everything around the world is still in the 'new normal chaos'. When I was asked to consider writing a paper on Education and Health, I knew an ethnography in the Czech Republic, my current residence would work best. This paper would not have

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

been possible without access to the internet to reach out to each of the full-time international students like me, living during this pandemic in the Czech Republic.

Analysis

In "Covid-19, higher education and the impact on society: what we know so far and what could happen", (HUGHES, 2020) points out that right now, Covid-19 is threatening the cohesiveness of human relationships: lockdowns are creating a fractured world of isolated individuals experiencing fewer opportunities to congregate than ever before. "The consequences could be dramatic, exacerbating the type of atomized society that the great French sociologist Emile Durkheim warned against" (HUGHES, 2020, p. 1).

While the world is reeling from outbreaks of the Covid-19 pandemic with the ongoing infection rate, it is practical to say that even post-Covid-19 our world has taken a massive shift in every possible way conceivable. It is not possible to fully comprehend and understand right now how and what will get affected long term once a successful vaccine to combat Covid-19 is discovered. However, keeping in mind the mental pressures and push toward more isolated living, this paper hoped to understand if a case could be made that shows there is mental resilience in the face of coping as an international student from overseas living in the Czech Republic during the Covid-19 pandemic.

The world is full of adaptable human beings making up ways to cope in little and big ways to keep surviving, evolving, while at the same time the pandemic is forcing the world to re-think and re-develop. From the stories of international students, it is clear that coping during these times is varied, complex, and situational depending on multiple individual and contextual factors. While certain references can be drawn from the fact that all student narratives depicted here deal with incredible themes of loneliness, anxiety, stress, and a lack of in-person community, the international student narratives indicate resilience, the ability to function, think, plan and reach for available resources.

We cannot forget that neoliberal frameworks of higher education have for the sake of large monetary gains, allowed access to education for international students from overseas. What this points to is an inner resilience within an international student to leave their sense of comfort and community in one country for a further desirable education and opportunity in another country and institution. In the international student stories above, 4 out of 7 students are continuing to stay

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

in the Czech Republic during this pandemic, far from their passport country and family. So when faced with a pandemic of this magnitude, international students already have resources in place to allow survival within new places or pandemic isolation for a long time.

Nota

1 This work was supported by the grant SVV 260 596.

References

CZECH REPUBLIC. Ministry of the Interior. *Third-country nationals - Ministry of the interior of the Czech Republic*. 2020. Available in: Https://Www.Mvcr.Cz/Mvcren/Article/Third-Country--Nationals-Third-Country-Nationals.Aspx. https://www.mvcr.cz/mvcren/article/third-country--nationals-third-country-nationals.aspx. Accessed on: Oct. 20, 2020.

HANSON, B. Wither qualitative/quantitative: Grounds for methodological convergence. *Quality & Quantity*, v. 42, p. 97-111, 2008.

HUGHES, Conrad. Covid-19, higher education and the impact on society: what we know so far and what could happen. *Future of Work*, World Economic Forum, 2020. Available in: https://www.weforum.org/agenda/2020/11/covid-19-higher-education-and-the-impact-on-society-what-we-know--so-far-and-what-could-happen/. Accessed on: Nov. 03, 2020.

KLUSÁČEK, J.; KUDRNÁČOVÁ, M. Vysokoškolští studenti během první vlny pandemie koronaviru. *Sociologický Ústav*, AV ČR, v. v. i. 2020. Available in: https://www.soc.cas.cz/aktualita/vysokoskolsti-studenti-behem-prvni-vlny-pandemie-koronaviru. Accessed: Sep. 24, 2020.

KUSHNIR, I. The voice of inclusion in the midst of neoliberalist noise in the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, v. 19, n. 6, p. 485-505, 2020.

MARCÉN, Celia *et al*. Ethnography as a Linking Method between Psychology and Sociology: Research Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 82, p. 760-763, 2013.

WALL, Sarah. An Autoethnography on Learning About Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 2, p. 146-160, 2006.

WORLD ECONOMIC FORUM. *Covid-19, higher education, and the impact on society*. Available in: https://www.weforum.org/agenda/2020/11/covid-19-higher-education-and-the-impact-on--society-what-we-know-so-far-and-what-could-happen/. Accessed on: Nov. 03, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The push for a Covid-19 vaccine*, 2020. Available in: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/covid-19-vaccines. Accessed on: Nov. 10, 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial

Salud docente: el posible impacto de las condiciones de trabajo en la educación remota de emergencia

Teaching health: the possible impact of working conditions on emergency remote teaching

Elita Betânia de Andrade Martins[*]
Juliana Campos Schmitt[**]
Alessandra Maia Lima Alves[***]

Resumo

O texto apresenta reflexões sobre as condições de trabalho de professores da educação básica no ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid-19, desenvolvidas a partir da realização de uma pesquisa que objetivou identificar as percepções dos professores da educação básica sobre o seu trabalho no referido contexto. O estudo é de caráter quantitativo-qualitativo, com o emprego de um questionário *online*, respondido por 110 professores de um município de Minas Gerais, e contou com o apoio de teóricos como Ball, Fairclough, Irigaray, Johnson, Zhang, etc., e do Modelo Teórico *Job Demand Resources*, de Bakker e Demerouti. Os dados indicaram o despreparo dos professores para lidar com as demandas do novo contexto, sem autonomia para lecionar e com seu trabalho expressamente controlado, sem aporte físico e mental e com sobrecarga de tarefas, revelando ainda a presença de sentimentos como cansaço, angústia e preocupação, que indicam uma linha tênue entre as condições de trabalho e o adoecimento do professorado, em um contexto de muita demanda e pouco recurso para lecionar.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; Covid-19; condições de trabalho docente.

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Professora Adjunta da Faculdade de Educação (UFJF), atuando na disciplina de Políticas Públicas e Gestão escolar. Doutora em Educação pela UFJF (2014), dedica seus estudos ao tema autonomia docente. Coordenadora do grupo de pesquisa GESE, que discute questões ligadas a administração e sistemas de ensino. Tem experiência na educação, nas áreas de políticas públicas educacionais, gestão e formação de professores. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0070-6380. E-mail: elita.martins@ufjf.edu.br

[**] Doutoranda e mestre em Psicologia (UFJF/2017), graduada em Letras (UFJF/2014) e graduanda no curso de Pedagogia na UFJF. Membro do CogLin (UFJF/Psicologia), Grupo de Pesquisa Cognição e Linguagem. Na área de Psicologia, investiga os processos subjacentes à leitura e a influência das funções executivas na compreensão de textos em crianças com e sem TDAH. Na área da Educação, estuda as condições do trabalho do professor e é membro do grupo GESE (UFJF/educação). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4979-7623. E-mail: julianaschmittufjf@hotmail.com

[***] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2003), mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008) e doutora em Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Professora efetiva da educação básica – Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, professora do mestrado profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, atuação – Universidade Aberta do Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação infantil, políticas educacionais, formação de professores e aprendizagem. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7279-8766. E-mail: alesandramaialima@outlook.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

El texto presenta reflexiones sobre las condiciones laborales de los docentes de educación básica en la Enseñanza Remota de Emergencia, durante la pandemia del Covid-19, desarrolladas a partir de una investigación que tuvo como objetivo identificar las percepciones de los docentes de educación básica sobre su labor en el contexto mencionado. El estudio es cuanti-cualitativo, con el uso de un cuestionario on-line, respondido por 110 docentes de un municipio de Minas Gerais y contó con el apoyo de teóricos como Ball, Fairclough, Irigaray, Johnson, Zhang, etc. y el Modelo Teórico Job Demand Resources de Bakker y Demerouti. Los datos indicaron la falta de preparación de los docentes para afrontar las demandas del nuevo contexto, sin autonomía para enseñar y con su trabajo expresamente controlado, sin apoyo físico y mental y sobrecarga de tareas, revelando la presencia de sentimientos como cansancio, angustia y preocupación, lo que indica una delgada línea entre las condiciones laborales y la enfermedad de los docentes en un contexto de alta demanda y pocos recursos para enseñar.

Palabras-clave: educación remota de emergencia; Covid-19; condiciones laborales docente.

Abstract

The current text presents reflections on the working conditions of basic education teachers in Emergency Remote Teaching, during the Covid-19 pandemic. The reflections were developed from a survey that aimed to identify the perceptions of basic education teachers about their work in the present context. The study is quantitative and qualitative, using an online questionnaire, it answered by 110 teachers from a municipality in Minas Gerais. The study was supported by theorists such as Ball, Fairclough, Irigaray, Johnson, Zhang, etc., and the Theoretical Resources Model of Employment Demand of Bakker and Demerouti. The data have pointed to the lack of preparation of teachers to deal with the demands of the new context, they were without autonomy to teach and their work expressly controlled, they were without physical and mental support and they have an overload of tasks, it was revealed feelings such as tiredness, anguish and worry, which indicates the fine line between working conditions and the illness of teachers in a context of high demand and few resources to teach.

Keywords: emergency remote teaching; Covid-19; working conditions teacher.

Introdução

Por meio deste artigo, propomos uma reflexão acerca do trabalho de docentes da educação básica no contexto pandêmico que nos assola e ponderamos, com base em teóricos da área e dados preliminares de uma pesquisa realizada em uma cidade de médio porte do estado de Minas Gerais, que os docentes podem ser alvo de adoecimento devido às suas condições de trabalho. Esses profissionais atuam na linha de frente, com diversas mudanças em seu modo e seu meio de trabalho, reféns de portarias e decretos do governo, sem autonomia para lecionar e com seu trabalho expressamente controlado; muitas vezes, sem preparo e amparo emocional, físico e mental para atuar. Partindo da premissa de que as atuais condições de trabalho docente podem desencadear o adoecimento da referida categoria, depreende-se a necessidade de dar visibilidade ao possível adoecimento docente decorrente das condições de trabalho vivenciadas no atual contexto e fomentar discussões com o intuito de instrumentalizar a categoria na luta por seus direitos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Covid-19 é uma doença causada por um coronavírus, o SARS-CoV-2; as pessoas infectadas apresentam doenças respiratórias de leves a moderadas. Assim, faz-se necessário que os indivíduos se mantenham em isolamento devido ao fácil contágio e à rápida transmissão, tendo em vista que o vírus se espalha através de gotículas salivares. Desse modo, torna-se impraticável o ensino presencial nas escolas e universidades, assim como o funcionamento de outros espaços em que há aglomeração de pessoas. Devido à dificuldade de combater a doença diante do desconhecimento de medicamentos que demonstrassem eficiência, a principal alternativa adotada foi o distanciamento social, a fim de prevenir e diminuir os casos e a demanda por vagas no serviço de saúde.

Há de se destacar que, diante do exposto, tem-se uma faca de dois gumes: de um lado, a educação e, de outro, a saúde. A Constituição federal (CF) (BRASIL, 1988) assegura como direitos sociais, dentre outros, a educação e a saúde como fundamentais. Entretanto, foi necessária a adoção de medidas de contenção do coronavírus em diversos contextos, dentre eles, o educacional, interferindo na garantia desse direito. Ressaltamos que, além de (BRASIL,1988) reconhecer a saúde como um direito de todos, a CF atribui ao Estado o dever de garantir políticas que reduzam o risco de doenças, como destacado no art. 196: "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (BRASIL, 1988, não paginado).

Assim, dentro do contexto de isolamento, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país e o Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aquelas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação. Esta seria uma alternativa com intuito de cumprir uma outra obrigação constitucional, a de assegurar a educação como um direito de todos, conforme estabelecido no art. 205 da CF (BRASIL, 1988). Todavia, a Portaria n. 343/2020 não determinou que essa medida tivesse que ser seguida, tratando-a como uma opção: "§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias". Assim sendo, nenhuma escola se viu obrigada a adotar a educação *online*. Entretanto, diante da pressão exercida pelos responsáveis pelos alunos, sobretudo os da rede particular, que ameaçaram não pagar a mensalidade ou reduzi-la, o uso dos recursos *online* passou a ser justificativa para a não suspensão dos pagamentos das mensalidades, já que o serviço foi mantido.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nesse contexto, o fortalecimento da ideia de educação como uma mercadoria que é entregue conforme pagamento ganhou tamanha força que o Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon-MG), através da Nota técnica n. 1/2020, publicada em 06 de abril de 2020, recomendou a suspensão dos contratos no caso de escolas de educação infantil diante da "impossibilidade de oferta de serviço na modalidade não presencial". Tal recomendação foi posteriormente questionada, quanto à competência do órgão para tal orientação e sobre a constitucionalidade da medida.

Na rede pública, apesar de as famílias não terem o poder de pressão das mensalidades, os governantes sentem a necessidade de dar satisfação à opinião pública, ou ainda, pelo fato de estarem ligados a grupos empresariais com interesse no "mercado da educação básica", aproveitam para expandir a proposta de educação *online*, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelo alunado atendido pelas escolas públicas.

Assistimos, então, ao crescimento da oferta de aulas por meio de plataformas digitais, pertencentes a grupos tais como Microsoft, Google, Zoom e Facebook, que, juntos com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), participaram de uma coalizão global para a educação, sob o lema "#AprendizagemNuncaPara", com o objetivo de apoiar os países a ampliar suas melhores práticas de aprendizagem a distância e atingir crianças e jovens em maior risco (UNESCO, 2020).

A proposta de assegurar o direito à educação, mesmo que a distância, modificou a forma de lecionar e aprender, exigindo dos professores uma reestruturação na forma de ensinar, sendo obrigados a adaptarem o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual; o próprio papel do professor se intensificou, qualificando-o como protagonista, uma vez que a situação impôs que ele tivesse domínio sobre o processo de concepção, desenvolvimento e implementação de suas aulas *online*, muitas vezes sem ter sido preparado para isso. Desse modo, eles se viram obrigados a reinventar o seu ofício, seja agindo no preparo de atividades que mantivessem os alunos estimulados, seja respondendo e-mails, telefonemas de diretores, pais e alunos; devendo estar disponíveis para esclarecer as dúvidas de todos. Isso impactou diretamente no trabalho docente, imputando maior responsabilização e, por conseguinte, maior desgaste laboral.

Cabe salientar que os recursos tecnológicos nem sempre são familiares aos professores, como revela o Parecer CNE n. 11/2020, o qual, a partir de pesquisas realizadas por diferentes institutos, citou que apenas 39% das redes de ensino

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ofereceram formação para as atividades não presenciais e 83% dos professores se sentiram despreparados para o ensino virtual. A falta de capacitação dos docentes com esses recursos tecnológicos também foi evidenciada na pesquisa que vem sendo desenvolvida por nosso grupo e sobre a qual trataremos adiante.

Outro fator que merece atenção é o local no qual o professor passou a desenvolver o seu trabalho. Mota (2012, p. 24) destaca que é "de extrema importância localizar o trabalho docente no espaço em que ele é executado". Durante o ensino remoto emergencial (ERE), as atividades foram, na maioria das vezes, desenvolvidas na casa do docente, misturando espaço de vida privada e espaço de trabalho, o que pode tornar ainda mais complexa suas atividades, principalmente para as mulheres, que historicamente exercem dupla jornada. No ERE, a dupla jornada pode acontecer simultaneamente, havendo, dessa forma, uma sobrecarga.

É preciso salientar que, apesar de o ensino presencial ter migrado para um ensino virtual, o que comumente se denomina educação a distância (EaD), há diferença entre tal modalidade e o ERE. O primeiro já é estudado há décadas, havendo planejamento sistemático, um modelo de *design* e desenvolvimento (BOZKURT; SHARMA, 2020), já o segundo não foi planejado com antecedência, sendo caracterizado por uma mudança repentina do ensino tradicional para o remoto. A grande diferença é que a EaD sempre foi uma opção alternativa em termos de educação, ao contrário do ERE, que vem sendo apresentado como "a alternativa" em um contexto de pandemia, causando maior impacto ainda no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o ERE deva ser encarado como uma "solução" temporária para um problema imediato.

O que as pesquisas evidenciam?

Motivados a conhecer a realidade dos professores que estão atuando no ERE, nosso grupo de pesquisa passou a desenvolver uma investigação[1] de cunho quantitativo-qualitativo, com o objetivo de identificar as percepções dos professores da educação básica que atuavam no ERE. Apoiados no ciclo de políticas apresentado por Ball, entendemos que uma política não é simplesmente implementada, ela pode ser reinterpretada e sofrer alterações por diferentes sujeitos nos diferentes contextos: o de influência, no qual as políticas e os discursos políticos são construídos; o de produção de texto, em que são construídos os textos políticos em suas diversas formas (textos legais, textos políticos, pronunciamentos oficiais, etc.), e o contexto de prática, em que a política é interpretada e produz seus efeitos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conforme Mainardes (2006, p. 53),

> [...] esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Assim, entendemos que, para compreender alguns dos possíveis efeitos da adoção do ensino remoto como estratégia de manutenção do processo de escolarização, em tempos de pandemia, era fundamental ouvir os professores que estavam atuando diretamente no contexto da prática, representado pela escola. Para cumprir tal propósito, aplicamos questionários por meio da plataforma Google Forms e realizamos entrevistas via telefone.

Iniciamos o estudo convidando cinco professores a responderem o questionário *online* e, por meio da técnica *snow ball sampling*, eles ficaram incumbidos de convidar mais dois professores que atendessem aos critérios de inclusão: ser professor da educação básica de Juiz de Fora e estar lecionando *online* durante o período de pandemia. Dessa forma, obtivemos 110 questionários respondidos no período de maio a agosto de 2020.

Para análise dos dados obtidos, considerando que as políticas se expressam em textos, contamos com as contribuições de Fairclough (2016), com a análise de discurso para a interpretação das informações obtidas. O referido autor destaca que várias disciplinas reconhecem que as mudanças linguísticas estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos, refletindo mudanças sociais. Assim, os discursos dos professores expressos em suas respostas escritas nas entrevistas e nas notícias e legislações revelaram um pouco do contexto social que nos permitiria esboçar de modo crítico a realidade na qual os professores estavam desenvolvendo suas atividades *online*.

Dentre os respondentes de nossa pesquisa (2020), 75,5% eram mulheres, predominando a faixa etária de 30 a 44 anos (61,8%); com significativa experiência profissional, 39,1% possuindo entre 8 e 15 anos de atuação, 21,8% de 16 a 25 anos e 13,6% com mais de 25 anos de docência. Observamos que 56,4% atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos eram devidamente habilitados para a função e 55,7% declararam possuir especialização, 26,4% mestrado e 4,5% doutorado.

As entrevistas foram realizadas com os cinco primeiros participantes do questionário, que, ao longo de cinco dias, em horários previamente estabelecidos, contavam um pouco de sua rotina. Entrevistamos, também, representantes do sindicato dos professores e patronal, com o objetivo de reunir informações que nos auxi-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

liassem a compreender melhor o contexto. Entretanto, no presente texto, foram abordados os dados obtidos nos questionários, em especial aqueles que se referem às condições de trabalho docente, e à luz desses dados trazemos à baila as possíveis consequências que as condições de trabalho no ERE podem acarretar na saúde docente. Com o objetivo de fomentar a discussão, também são discutidos os dados coletados pelo Instituto Península (2020), da pesquisa intitulada *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus*.

É importante destacar que, tratando-se do ERE, as condições de trabalho dos professores devem ser levadas em consideração por todas as redes de ensino, uma vez que nem todos possuem equipamentos necessários e adequados, e isso não deveria ser de responsabilidade dos empregados, mas do empregador. Como constatado pelo Instituto Península (2020), 99% dos professores utilizavam o celular para trabalhar; 90% usam o *notebook* e 46% o *desktop*. Houve, ainda, casos como o noticiado em São Paulo, em que professores foram pressionados a disponibilizarem seus telefones particulares para que os alunos esclarecessem suas dúvidas. Isso mostra que os professores acabam sofrendo interferência da escola até mesmo em sua vida particular. Como constatado em nossa pesquisa (2020), eles revelaram que recebiam dúvidas de alunos até mesmo no fim de semana e em horários alternados do dia, tendo a sua jornada de trabalho sem horário para terminar.

Um dos professores que responderam o questionário de nossa pesquisa (2020) expôs a exaustiva jornada e suas possíveis consequências:

> Sinto-me trabalhando em tempo integral, apesar da rotina estabelecida. Isso tem causado um esgotamento mental bastante acentuado, junto das dores físicas pelo processo ergonômico estar acontecendo de forma errada. (Prof. 113[2], Questão 6.3).

Sublinha-se que, com o objetivo de tentar coibir situações em que os professores não apresentassem ferramentas para executar o seu trabalho, o Sindicato dos Professores assinou, junto com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privados do município pesquisado, uma recomendação conjunta que, entre outros pontos, destaca:

> Se os professores não dispuserem de equipamentos eletrônicos para a preparação das aulas e transmissão dos arquivos de dados, voz e/ou imagem, deverá o estabelecimento de ensino disponibilizar os equipamentos necessários, sob forma de comodato, bem como ressarcir o professor relativamente a eventuais custos adicionais, decorrentes da utilização de banda de internet ou pacote de dados para fins de transmissão de dados (SINPRO/JF, SINEPE, Recomendação conjunta, 2020, não paginado).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diante do exposto, acreditamos que o mínimo que devia ser fornecido ao professor seria ferramentas para que ele exercesse o ERE, o que já demandaria dele a aprendizagem de novos recursos e mais tempo para preparar as suas aulas, pois muitos ainda precisavam aprender a utilizar as ferramentas *online* (Google Classroom, YouTube, Instagram, Moodle). No caso da realidade pesquisada, o fato de 61,8% terem de 30 a 44 anos pode indicar, ainda, uma familiaridade menor com os recursos tecnológicos, em comparação ao conhecimento que seus alunos podem possuir, afinal, segundo Quintanilha (2017), a chamada geração *Alpha* (nascida a partir de 2010), que já compõe a educação básica, é a primeira a ser "100% nativo digital". As dificuldades tendem a se agravar quando consideramos que 60,9% dos respondentes afirmaram não ter concluído nenhum curso sobre educação *online*. Isso, por si só, já altera a relação do professorado com o seu trabalho, devido ao aumento das demandas que se tornam necessárias para o desenvolvimento desse novo modelo de aula.

De acordo com Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2001), as demandas são aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais relacionados ao trabalho e que requerem habilidades físicas e/ou psicológicas do indivíduo ou um esforço por parte dele para cumpri-los. Como exemplos, citam-se elevada pressão no trabalho, ambiente físico desfavorável e/ou exigência emocional nas interações com os alunos/responsáveis. Já os recursos são provedores de energia e de suporte psicossocial ao indivíduo, que se referem aos aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho. Vale destacar que, segundo dados do Instituto Península (2020), 75% dos professores afirmaram que não receberam sequer suporte emocional em meio à pandemia; sendo que 55% declararam que gostariam de suporte emocional e psicológico. Isso pode impactar no trabalho docente, já que os recursos ajudam na consecução de metas, na redução das demandas de trabalho e dos custos fisiológicos e psicológicos, além de estimularem o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Como exemplos de recursos, destacam-se: *feedback*, participação em treinamentos, oportunidade de carreira e nível de autonomia.

No contexto investigado, os professores revelaram não ter recebido apoio da escola, 54,5% afirmaram que sua escola não ofereceu nenhuma formação para auxiliá-los no exercício da docência na realidade de pandemia. Além disso, 22,7% declararam terem adquirido com recursos próprios equipamentos para o desenvolvimento de seu trabalho. Tais informações nos levaram a interpretar que há alta demanda e pouco recurso para os professores exercerem o ERE, ou seja, há um desequilíbrio entre ambos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O modelo teórico *Job Demand Resources* (BAKKER; DEMEROUTI, 2007) pressupõe que a tensão no trabalho pode ser fruto de elevados níveis de demandas e baixos níveis de recursos no trabalho e que a motivação no trabalho pode ser potencializada pelos recursos, levando o indivíduo a um estado de engajamento elevado, uma baixa despersonalização e um excelente desempenho, sendo visto como um equilíbrio entre as demandas e os recursos de trabalho (TARIS; LEISINK; SCHAUFELI, 2017), pois, ao receber demandas e recursos adequados, as pessoas sentem-se desafiadas a cumprirem as metas e apresentam mais prazer na realização de seu trabalho. Acredita-se que, na realidade brasileira, a maioria dos professores não estavam/estão engajados devido ao estresse e à falta de recursos apropriados.

Outro fato que também pode ter impactado o trabalho docente na realidade pesquisada foi a diferença de calendário e de modelos de ERE adotados por cada uma das redes de ensino presentes no município de Juiz de Fora. As escolas da rede privada foram as primeiras a iniciarem as aulas não presenciais, logo em março, até mesmo como resposta à pressão dos responsáveis para redução ou suspensão de mensalidades, como tratamos anteriormente, mas, até entre elas, houve diferenciação de calendário. As que utilizavam plataformas de ensino migraram rapidamente suas atividades para esse espaço, as outras optaram por antecipação de recesso para poder se organizar. Já a rede pública iniciou algum tempo depois, primeiro porque os docentes, tanto da rede estadual quanto da municipal, haviam deflagrado greve alguns dias antes da suspensão das aulas pela pandemia e, também, em virtude de ter que considerar a realidade socioeconômica dos alunos atendidos e a dificuldade de acesso aos equipamentos necessários ao ensino virtual, assim como o próprio acesso à internet. Cabe ressaltar que as duas redes adotaram estratégias diferenciadas.

A rede estadual de Minas Gerais iniciou o que chamam de "regime de estudo não presencial" no mês de maio de 2020, fazendo uso de um canal de TV e de Planos de Estudos Tutorados (PETs), que são apostilas com o conteúdo das disciplinas, mas também de uma plataforma digital. A rede municipal iniciou as atividades virtuais de forma mais sistematizada a partir de agosto de 2020, com a utilização de diferentes ferramentas (TV, plataformas, atividades impressas), como parte do Programa "Cadinho de Prosa", o qual, no primeiro semestre, priorizou atividades que fortaleciam o contato entre escola e comunidade, sem uma preocupação mais específica com o conteúdo.

Vale ressaltar que muitos docentes trabalhavam em uma ou mais redes de ensino, e o calendário diferenciado pode permitir um tempo maior para a adequação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a cada realidade, mas também pode implicar maior complexidade de tarefas, tendo que lidar com diferentes propostas, dominar tecnologias diversas e, ainda, como já destacamos, ter que lidar com as demandas de casa, com as necessidades de seus próprios filhos e entes queridos, enquanto gerenciam seu próprio medo em relação ao coronavírus.

A diferença de calendário entre redes de ensino e escolas para início das atividades virtuais pode ajudar a compreender o motivo pelo qual 54,5% dos professores que responderam ao questionário de nossa pesquisa (2020) afirmaram que estavam desenvolvendo atividades virtuais em apenas uma escola, apesar de a maioria (60%) ter afirmado trabalhar em duas escolas ou mais (40,9% em duas escolas e 19,1% em mais de duas escolas).

Há de se reconhecer as chances de agravamento de tais demandas quando consideramos que o professor pode estar enfrentando sobrecarga de trabalho. Conforme as respostas do questionário, apenas 20,9% tinham uma única turma sob sua responsabilidade; 24,5% tinham de duas a três turmas; 12,7%, de quatro a seis turmas; e 41,8%, mais de seis turmas. Se considerarmos a possibilidade de os professores trabalharem em mais de uma rede de ensino e estas terem adotado diferentes estratégias para oferecer o ERE, o professor passa a ter a necessidade de se adaptar a cada modelo de forma a atender as demandas de seus alunos, cujo número varia em torno de 30 estudantes por turma, como no caso do ensino médio, segundo dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) (2017).

A própria dinâmica do trabalho *online* trouxe novas responsabilidades para o professor, como gravar as aulas, cuidar da edição, postar os materiais, atividades que ocupam grande tempo e que são necessárias para o desenvolvimento da própria aula, o que muitas vezes acontece em um tempo bem menor que o necessário para a sua preparação. Os professores revelaram também terem que lidar com trocas de mensagens com muita frequência, o que implica mais tempo voltado para telas de celulares. As mensagens eram de alunos, pais, colegas e também da coordenação da escola, que passou a utilizar esse recurso para o planejamento.

As respostas ao questionário indicaram que 97,3% dos docentes planejavam suas atividades remotas e 64,5% tinham feito esse planejamento com seus pares, sendo os grupos de mensagens a forma mais utilizada pelos professores para planejarem com seus colegas de trabalho, correspondendo a 34,5% da frequência de respostas. Em seguida, apareceu como forma de planejamento entre docentes: reuniões por aplicativos (32%) e trocas de e-mail (11,1%). Se tais novas formas de comunicação com os colegas de trabalho implicam mais tempo do professor em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

frente às telas, podendo gerar impactos em seu trabalho e ainda mais cansaço, o trabalho realizado de forma individual, quase solitário, também pode interferir no seu emocional, principalmente se considerarmos o contexto atual de isolamento. Em nosso estudo, dentre as respostas sobre a forma utilizada para planejamento, 18,5% indicaram que desenvolvem a atividade individualmente, o que pode aumentar a responsabilidade do professor em buscar meios para manter seu aluno engajado e garantir o seu aprendizado.

Salientamos que a falta de diálogo com os colegas não parece ser por uma desconsideração sobre sua importância no trabalho docente, mas consequência da sobrecarga de trabalho, como justifica no questionário o Prof. 93: "Todos nós já estamos com uma demanda grande de trabalho. Não há possibilidade de contactar os amigos. Eles trabalham em outros colégios ou estão já sobrecarregados".

A sobrecarga de trabalho foi evidenciada nas respostas, pois, quando foi solicitado aos professores que relatassem suas dificuldades e facilidades ao ministrarem aulas em tempos de pandemia, destacamos o seguinte depoimento:

> O trabalho aumentou demais! São atividades semanais que devem ser corrigidas individualmente, **fora a preparação, gravação, edição e postagem das aulas...e** a burocracia é enorme com planos semanais de aula, controle das atividades e aulas, além de diários e controle de disciplina administrada em cada aula (Questão n. 6.1, Prof. 5, grifos nossos).

O relato supracitado apontou que a educação *online* envolve mais do que simplesmente enviar conteúdo, é um processo complexo que requer planejamento cuidadoso, concepção e determinação de objetivos, a fim de propiciar a aprendizagem, e por isso resulta em: "Um tempo excessivo na frente do computador e uma necessidade de adaptação às novas tecnologias em tempo recorde" (Prof. 1).

Os professores tiveram que lidar com uma velocidade e um senso de urgência sem precedentes, bem como o crescimento de tarefas sob a iminente perda do contrato de trabalho (IRIGARAY, 2020). Eles tiveram que barganhar por seus empregos, submetendo-se à realização de atividades adicionais, tais como treinamentos e reuniões não remuneradas (IRIGARAY, 2020), tendo que equilibrar suas múltiplas identidades dentro do espaço doméstico (professor, pai, mãe, cônjuge, chefe de família), o que era local de descanso passou a ser uma empresa sem CNPJ.

O depoimento dos professores 2 e 31 revelaram o desafio de combinar o trabalho remoto com as demandas domésticas, muitas vezes, em uma sociedade machista, atribuídas às mulheres: "Filho pequeno e não tenho ajuda que tinha anteriormente" (Prof. 2); "Conciliar as tarefas domésticas e escolares, recursos eficazes para exercer uma aula de qualidade nesta modalidade" (Prof. 31). Isso, por si só,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

já é promissor para o desencadeamento de diversas doenças físicas e mentais, sem considerar que, em meio a esse conjunto de professores, também há aqueles que sofrem violência doméstica, ainda mais exacerbada na pandemia. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança indicaram que, em 2019, a cada 2 minutos, foi criado um boletim de ocorrência em alguma delegacia do país, com denúncia de violência doméstica (BASÍLIO, 2020). Com a pandemia e o confinamento em casa, segundo noticiários (ESTADÃO CONTEÚDO, 2020), houve um aumento de 40% no número de casos de violência contra a mulher.

Estudos como o do Instituto Península, que "ouviu" 2.400 professores da educação básica e foi desenvolvido em três estágios: a) estágio inicial - 2 semanas após a suspensão de aulas, b) estágio intermediário - 2 a 6 semanas após a suspensão de aulas e c) estágio de controle - 4 a 6 semanas antes do retorno, reforçam aspectos indicados por nossa pesquisa (2020). Já em seu primeiro estágio, o referido estudo indicou que, apesar de pequenos, os efeitos podem ser observados na saúde mental dos professores; no segundo estágio, destacou que 66% dos docentes ocupavam seu tempo com mais atividades domésticas, e 32% se declararam sobrecarregados; na terceira fase, o número dos que se declararam sobrecarregados aumentou para 53%, e 1 a cada 3 professores revelou piora na qualidade de vida, incluindo a qualidade do sono.

No estudo realizado pelo GESE (2020), os professores, ao serem questionados sobre como se sentiam exercendo a docência durante a pandemia, expressaram-se utilizando os termos da Tabela 1.

Tabela 1 – Sentimentos dos docentes e frequência das expressões utilizadas

Expressão utilizada	Frequência (%)
Cansaço/exaustão	19,0
Satisfação/adaptação	14,5
Desafio	11,8
Angústia	11,8
Incapaz/despreparado	10,9
Sobrecarga	9,0
Preocupação/apreensão	5,4
Pressão/coação	4,5

Fonte: GESE (2020).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ao nos depararmos com a expressão "satisfação/adaptação" em segundo lugar na ordem da Tabela (14,5%), isso pode parecer incoerente, afinal, como podiam estar satisfeitos em plena pandemia? Mas, como nos alerta Fairclough (2016), há o contexto de situação. Para alguns professores, "poder executar as atividades em *home office* traz a sensação de segurança" (Prof. 110), pois diminuem as chances de contágio, mas, ao mesmo tempo, como sinalizou o Prof. 73, a satisfação pode estar ligada à ideia de conseguir superar desafios: "Hoje estou mais tranquila e adaptada. Domino mais as ferramentas e a confecção das mediações".

Apesar da manifestação do sentimento de satisfação por parte de alguns dos respondentes diante da questão 6.3 "Como você se sente tendo que exercer a docência em tempos de pandemia?", a maioria das respostas indicaram sentimentos negativos em relação à experiência ou ligados a um processo de desgaste físico e emocional, como revelou a resposta a seguir:

> Vivo a contradição da desigualdade social. Ofereço o meu dia de trabalho intenso para uma rede e para outra não foi discutida nenhuma proposta até o momento. Isso gera uma sensação horrível. Outra questão que tem angustiado é a demanda de trabalho, não nos permitindo ter tempo para cuidar dos filhos, da casa, da saúde emocional... Apesar de tudo vivido, é bom poder dar continuidade ao trabalho (Prof. 66, Questão 6.3).

O respondente 66, apesar de ter afirmado ser bom poder dar continuidade ao trabalho, revelou cansaço, mesmo trabalhando em apenas um de seus cargos, e tal cansaço não está ligado apenas ao aumento da demanda de atividades, mas também à "sensação horrível" de saber que parte de seus alunos pode estar sendo excluída de seu direito de educação, por fazer parte de uma rede de ensino[3] que, até aquele momento, não estava desenvolvendo atividades de ensino remoto, de forma mais sistematizada. Essas sensações podem trazer impactos na saúde docente, quando adicionados os sentimentos de cansaço, como revelado nos seguintes relatos:

> Sobrecarregado. Muita demanda além das preocupações em função da pandemia (Prof. 97, Questão 6.3).

> Me sinto sobrecarregada devido ao volume de trabalho que não permite trabalhar com qualidade. Me sinto depressiva e desmotivada visto que minha sala de aula presencial, sempre foi a motivação da minha docência. Me sinto invadida pois meu trabalho é integralmente dentro de casa e não consigo me desligar facilmente das tarefas docentes (Prof. 47, Questão 6.3).

Suspender as aulas presenciais foi a estratégia encontrada para diminuir o contato e, assim, preservar a saúde diante de um contexto de pandemia de Covid-19. Entretanto, o ERE adotado como "alternativa" para se assegurar o direito

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

à educação pareceu estar causando nos professores, além do agravamento das más condições de trabalho com sobrecarga de atividades, o crescimento de sentimentos como angústia, impotência, cansaço e desmotivação, o que pode comprometer a saúde docente.

De acordo com estudos desenvolvidos por Faro *et al*. (2020), muitas vezes, sequelas na saúde mental em uma pandemia são maiores do que o número de mortes. Os referidos autores destacaram que, conforme uma pesquisa desenvolvida em mais de 40 países, a maior preocupação em relação ao contágio é que o gênero feminino e as faixas etárias mais jovens estavam entre os fatores "preditores significativos para maior nível de estresse" (FARO *et al*., 2020, p. 7). Os autores citam, também, um estudo desenvolvido na China, envolvendo 52 mil pessoas, o qual evidenciou a maior vulnerabilidade ao estresse entre mulheres, pessoas com mais de 60 anos e com maior nível educacional. Tais dados nos sinalizaram que a categoria docente possui características e condições de trabalho que podem contribuir para significativos danos em sua saúde, em um contexto de pandemia.

Uma linha tênue: condições de trabalho no ensino remoto emergencial e adoecimento do professorado

A pandemia e o isolamento social tendem a provocar mudanças de humor no indivíduo, tais como solidão, tristeza, falta de motivação, estresse, picos de ansiedade, depressão, etc., além disso, muitos indivíduos têm que executar o seu serviço em *home office*, o que pode intensificar esses sentimentos devido a novas demandas e mudanças na rotina. Cumpre destacar que pesquisas como a de Diehl e Marin (2016) e a de Tostes (2018) já evidenciavam dados preocupantes em relação ao adoecimento mental dos professores, devido às diversas modificações ocorridas na profissão docente, como, por exemplo, a fragilização dos vínculos empregatícios. Com a pandemia, as mudanças se intensificaram, gerando impactos significativos na saúde docente. O contexto escolar tem se tornado um ambiente ocasionador de tensão e estresse; consequentemente, os professores sentem-se a cada dia menos estimulados a exercerem o seu trabalho, acarretando em sofrimento, resultando em adoecimento e repercutindo em afastamento (MOREIRA; RODRIGUES, 2018).

Segundo Ferreira (2019) e Araújo e Carvalho (2009), pesquisas qualitativas ou quantitativas acerca do trabalho docente evidenciam que professores sofrem de distúrbios de voz, distúrbios osteomusculares e problemas relacionados à saúde

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mental. Vivências de sofrimento psíquico e sintomas de mal-estar são caracterizados, por esses profissionais, como nervosismo, esgotamento mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, medo, depressão, insônia, entre outros, conforme ampla literatura (FERREIRA, 2019; NEVES; SILVA, 2006; GOMES; BRITO, 2006).

É notório que os professores, diante da pandemia, sofreram mudanças drásticas em sua rotina, sendo obrigados a lidarem com o ERE e com as demandas de suas casas. Há diferenças significativas entre o ensino presencial e o ERE no que se referem à preparação e à execução do trabalho. Apesar de a presença física do professor ceder lugar à presença digital, o que chamamos de "presença social" (GARRISON, 1991); para a promoção do conhecimento, o professor deve implementar modelos e estratégias pedagógicas, bem como fornecer ao aluno uma aula iterativa e motivadora e *feedbacks* constantes, a fim de mantê-lo engajado e evitar a evasão, mas tudo isso virtualmente, na maioria das vezes sozinho, sem apoio pedagógico e emocional, com uma carga de trabalho elástica, sendo submetido à pressão de terceiros.

Os professores experimentaram uma mudança brusca em seu dia a dia, com a penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços de seu cotidiano, independentemente se o seu empregador é o governo ou donos de escolas, muitas vezes, não lhes foi garantida a estrutura para a realização de seu trabalho de modo remoto (ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

Cuervo *et al*. (2018) afirmam que o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para exercício do trabalho virtual pode criar sentimentos de tensão, ansiedade, exaustão e diminuição de satisfação no trabalho. Em tempos de pandemia, como já discutido exaustivamente neste texto, estas eram as únicas ferramentas disponíveis para os professores.

Segundo Correa (2020), o trabalho remoto trouxe sobrecarga ao professor, como evidenciado na presente pesquisa, bem como em Oliveira e Pereira Júnior (2020), agregando a ansiedade, o estresse e outros sintomas relacionados à saúde mental de professores, neste momento em que a sala de aula não tem paredes. Araújo *et al*. (2020) corrobora Correa (2020) ao mencionar que as formas de adoecer do professor são experienciadas por meio de manifestações de alto nível de ansiedade, humor deprimido, sintomas de estresse e incertezas recorrentes, que levam os profissionais ao esgotamento mental e profissional.

O contexto atual em que o professor se encontra inserido permite-nos fazer luz à teoria de Freud (1930/1996), quando o psicanalista discorre sobre o "mal-estar", segundo ele, o termo se refere ao adoecimento psíquico, refere-se "às condições

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

necessárias à construção e manutenção do processo civilizatório, pois exige que os sujeitos abram mão da satisfação pessoal pelo bem-estar comum, o que traz desconforto e dor" (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 222). Nesse sentido, o professor se viu obrigado a ignorar parte do que sentia física e psicologicamente, em prol da oferta e garantia de educação aos alunos em meio à pandemia.

O mal-estar docente está relacionado inteiramente às novas formas de relações da prática pedagógica, à própria identidade docente e às novas demandas do mundo externo que fogem do controle tanto de professores quanto de alunos (PACHIEGA; MILANI, 2020). O atual formato do trabalho docente apresenta indícios de agravamento para a saúde mental da classe. Dentre as causas desse adoecimento, destacam-se, segundo Souza *et al*. (2021), classes virtuais numerosas, despreparo para lidar com a tecnologia de ensino virtual, falta de apoio da gestão escolar, alunos desinteressados em aprender, inexistência de tempo adequado para descanso, além das cobranças, o que coaduna com os dados produzidos pela presente pesquisa.

A Fiocruz (2020, p. 02) alerta que "entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados". Segundo Schmidt *et al*. (2020), apesar de as investigações e pesquisas científicas sobre os impactos na saúde mental dos professores devido à pandemia de Covid-19 ainda se configurarem como incipientes, já há implicações negativas consideráveis que merecem atenção.

A Fiocruz (2020) indicou estratégias de cuidado psíquico durante a pandemia, para aqueles que estavam trabalhando, como a criação de pausas no trabalho em local calmo e evitar o isolamento de sua rede socioafetiva, mantendo contato ainda que virtual. Porém, na realidade investigada, evidenciam-se limites para tais cuidados. Os trabalhos de docência e de cuidados com a casa se confundiram, dificultando o local calmo para a pausa, além disso, a sobrecarga ocasionou obstáculos na busca pelo outro, que também estava sobrecarregado, como evidenciado na fala de um respondente da presente pesquisa: "Não há possibilidade de contactar os amigos" (Prof. 93).

Assim sendo, com base nos estudos supracitados, nos dados desta pesquisa, bem como do Instituto Península e até mesmo de noticiários (SOUZA *et al*., 2020), como o depoimento de uma professora dado ao jornal baiano sobre o ensino remoto: "Tenho tido ansiedade, picos de pressão. Já dei aula parando para vomitar por conta da hipertensão, dores de cabeça e das náuseas que tenho tido regularmente.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Muita pressão de todos os lados. [...]. Me sinto usada" (NATIVIDADE, 2020, não paginado), podemos inferir que o professor pode ter a sua saúde física e mental prejudicada, prova disso são as expressões da Tabela 1, destacadas no discurso dos docentes, ao serem questionados sobre como se sentiam no exercício da profissão.

Diante do exposto, devemos reflexionar a respeito da relação entre a saúde mental do professor e as suas condições de trabalho atuais. Os dados desta pesquisa revelaram insatisfação da categoria em relação às suas condições de trabalho. Cabe salientar que estas nunca foram as melhores, nem mesmo no ensino presencial, como relata Carvalho (2018, p. 41), "esses profissionais atuam em ambientes escolares que, muitas vezes, funcionam em condições estruturais precárias". Sendo assim, podemos entender que o ERE agravou as condições de trabalho do professorado e, somado à pandemia, pode acarretar consequências negativas para a sua saúde, como elevar o nível de estresse e ansiedade, desencadear uma depressão, podendo até mesmo levar à síndrome de *burnout*.

É imprescindível trazer à baila que décadas de pesquisa confirmam que a profissão de lecionar por si só já é estressante (JOHNSON *et al*., 2005; SKAALVIK; SKAALVIK, 2015). Arriscamo-nos a dizer que não é a pandemia em si que intensificou o estresse da categoria, mas, sim, o isolamento social aliado à carga de trabalho intensa, à falta de recursos, à falta de apoio emocional e psicológico.

Segundo Gomes e Pereira (2008), o estresse ocupacional é entendido como a interação de condições laborais e de características do indivíduo, de modo que as exigências direcionadas a ele podem ultrapassar a sua capacidade de enfrentamento. Zaffari *et al*. (2009 *apud* SILVEIRA *et al*., 2014) destacaram que podem ser fonte de estresse: a indisciplina dos alunos, o excesso de trabalho e a falta de tempo, a própria motivação dos alunos e as políticas públicas educacionais (POCINHO; CAPELO, 2009). Em casos de extremo estresse pode ocorrer a síndrome de *burnout*, associada às dimensões de exaustão emocional, fadiga e perda de recursos emocionais, como esgotamento emocional devido ao trabalho (MASLACH; JACKSON, 1986). No ambiente de trabalho, quando o indivíduo é convocado a resolver problemas que estão relacionados ao meio em que está inserido, ele sai de um estado de equilíbrio para um estado de estresse. Se a demanda sobrepor as suas capacidades, ele tende a não voltar ao estado original enquanto não resolver o problema (LIPP, 2003).

Zhang e Ma (2020) constataram que a mudança repentina na rotina associada à situação de isolamento social são fatores que por si só já causam estresse. Alguns sentimentos, emoções e reações geralmente sentidos por pessoas que sofrem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de estresse são: pensamentos negativos, ansiedade, preocupação, medo, tristeza, lágrimas, perda de interesse em atividades agradáveis, frustração, irritabilidade, raiva, inquietação ou agitação, sentimento de impotência, desconexão, dificuldade de concentração, dificuldade para relaxar ou dormir, sinais físicos como dor de estômago, fadiga e sensações desconfortáveis. Dessa forma, a pandemia pode contribuir para a exaustão emocional, acarretando dificuldade em continuar com as atividades laborais por parte dos docentes.

De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a síndrome de *burnout* pode ser entendida como uma reação crônica que pode levar a pessoa a uma situação de esgotamento. Os referidos autores nomearam três dimensões relacionadas à doença: exaustão emocional, despersonalização e frustração profissional. Segundo Koga *et al*. (2015), a exaustão emocional pode ser compreendida como o esgotamento das capacidades (físicas e psíquicas) do indivíduo para lidar com a situação estressora; a despersonalização como o estado em que o sujeito se distancia emocionalmente de seu papel/cargo, ficando menos receptivo com alunos e colegas de trabalho, bem como com suas atividades laborais; e a frustração profissional está relacionada a sentimentos negativos, como sensação de incapacidade e baixa eficácia e falta de produtividade.

Sokal, Trudel e Babb (2020) investigaram 1.278 professores canadenses durante a pandemia com base no modelo *Job Demands Resources* e constataram que a maioria das demandas estava fortemente correlacionada ao estado de exaustão inicial da síndrome de *burnout*. Foram investigadas variáveis relacionadas a demanda e recursos, sendo examinadas: gestão do tempo, tecnologia, expectativas dos pais, equilíbrio da casa e vida profissional e falta de recursos. O modelo retromencionado reconhece uma relação sistêmica dinâmica em que "as propriedades da situação de trabalho, assim como as características do indivíduo, podem amortecer os efeitos do estressor" (BAKKER; DEMEROUTI, 2007, p. 314). Assim, "propriedades da situação de trabalho", como o apoio do diretor da escola, o apoio dos pares (COLLIE; MARTIN, 2017) e o desenvolvimento profissional (BOLDRINI; SAPPA; APREA, 2018), em ambos os métodos de ensino e tecnologia, foram examinados para determinar sua relação com os estágios de esgotamento do professor. Os dados revelaram um desequilíbrio entre demanda e recursos. Foi aplicado um instrumento para medir o risco para *burnout* e constatado que os participantes estavam funcionando em um nível de exaustão que poderia ser interpretado como uma indicação de que eles estavam nos estágios iniciais de *burnout*.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No estudo de Dalagasperina e Monteiro (2014), um dos resultados encontrados mostrou que, quando os professores estão sobrecarregados com suas atividades e quando há um desgaste emocional associado a isso, existe uma tendência maior para o desenvolvimento do estado de esgotamento (*burnout*). Essa relação com a quantidade de atividades também afetou as dimensões de despersonalização e baixa realização profissional, ou seja, quanto maior o número de atividades, menor é a sensação de competência e realização com o trabalho. Outro fator que apresentou importância nos resultados foi a falta de capacitação, sendo apontada como uma das principais variáveis que explicam a ilusão com o trabalho, suscitando exaustão emocional e frustração.

A fim de corroborar o que foi expresso nesta seção, descrevemos estudos empíricos recentes que investigaram a saúde do professorado durante o contexto pandêmico. Assim, cabe citar o estudo de Stachteas e Stachteas (2020) realizado na Grécia, em que os pesquisadores investigaram os efeitos psicológicos da pandemia de Covid-19 em professores do ensino médio, que assumiram o fardo da abstinência forçada de suas funções regulares de trabalho e a simultânea necessidade de se adaptarem ao processo sem precedentes de ensino a distância. Foram aplicados questionários, a fim de examinar as associações entre variáveis psicológicas e outras variáveis. Foi detectado, então, que 34% dos professores sentiram-se ansiosos durante a pandemia e 8% demonstraram emoções depressivas graves.

Santamaría *et al*. (2021) realizaram estudo na Espanha com 1.633 professores atuantes da educação infantil até o ensino superior, com idade média de 42 anos, e fizeram uso de instrumentos para medir a ansiedade e o estresse. Os dados evidenciaram alta porcentagem de professores com sintomas de estresse, ansiedade e depressão, sendo que as mulheres apresentaram significativamente mais sintomas de estresse e ansiedade do que os homens; as mulheres com filhos apresentaram mais sintomas depressivos do que aquelas sem filhos; e os professores que tinham patologia crônica ou que viviam com outras pessoas com a patologia apresentaram mais estresse, ansiedade e depressão.

À guisa de conclusão, inferimos que, devido às condições de trabalho atuais, somadas à falta de apoio psicológico e em conjunto com a grande demanda e os baixos recursos no trabalho, há possibilidade de professores serem acometidos pela síndrome de *burnout*, bem como estarem sujeitos a altos níveis de estresse, ansiedade, depressão, entre outros transtornos e doenças.

Como afirma o estudioso Jim Wallis, às vezes é preciso um desastre natural para revelar um desastre social. A educação e principalmente aqueles que atuam

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nela não recebem a devida atenção que merecem. A pandemia tende a iluminar ainda mais a importância de trabalhos voltados para o professor e a sua saúde física, emocional e mental. O Instituto Península (2020) apresentou dados em relação à saúde do professorado e revelou que os respondentes não receberam nenhum apoio emocional durante o seu trabalho, assim como os resultados de nossa pesquisa, que revelaram como os docentes se sentiam no exercício de seu ofício no ERE. Acredita-se que algumas formas de amenizar os impactos das condições de trabalho no ERE na saúde do professorado na pandemia seriam: fornecer a eles recursos apropriados, diminuir as demandas, a carga de trabalho e, principalmente, ofertar-lhes apoio físico e mental. Alta demanda e pouco recurso é fator de risco para a síndrome de *burnout* e, segundo Taris, Leisink e Schaufeli (2017), é mais fácil preveni-la do que revertê-la.

Nas palavras de Palacios e Fleck (2020), um professor deve ter condições ambientais mínimas para exercer as atividades investidas em seu cargo ou função, deve ter tanto saúde psíquica quanto equilíbrio emocional, para prestar o seu serviço de modo eficiente, o contrário pode comprometer a qualidade do serviço, além da saúde como um todo desse profissional. Assim sendo, nossas preocupações com o trabalhador docente se acentuam quando consideramos o contexto revelado em um estudo realizado por Calliari e Junqueira (2021), para o **Fórum Econômico Mundial** com 30 países, que apontou que 53% dos brasileiros entrevistados acreditam que sua saúde mental piorou desde o início da crise de Covid-19.

Considerações finais

Como explicitado neste artigo, são inúmeras as dificuldades experienciadas pelos docentes durante o seu trabalho na pandemia. A publicação de portarias e decretos elaborados pelo governo que visam garantir o cumprimento de carga horária letiva, mas sem assegurarem as condições adequadas para que os professores concretizem tal tarefa, impacta diretamente no trabalho docente.

A categoria participa do processo de ensino remoto como apenas um dos instrumentos necessários para o processo de aprendizagem, muitas vezes sem autonomia para lecionar, tendo que utilizar plataformas educacionais, as quais não escolheram e até mesmo desconheciam. Com o seu trabalho sendo controlado por terceiros, sem a oferta de apoio pedagógico e recursos para exercer o seu próprio trabalho e ainda sem forças para lutar diante dos limites do isolamento e da demanda de atividades em meio ao contexto pandêmico.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A partir do lema adotado mundialmente "*Learning never stops*", foram tomadas diferentes medidas e soluções para imediatamente sustentar a educação, mas não houve, pelo menos no Brasil, a mínima preocupação com os profissionais que estão atuando na linha de frente para garantir o direito à educação. Além disso, há uma falha visível nas práticas atuais, que são os altos investimentos e a alta confiança depositados em processos de aprendizagem aprimorados pela tecnologia. A tecnologia é o meio e não o agente do processo, ou seja, o investimento também deve ser no professor, pois sem ele não é possível colocar em prática o lema adotado.

A educação *online* envolve mais do que simplesmente enviar conteúdo, trata-se de um processo de aprendizagem que exige dos alunos participação ativa, responsabilidade e flexibilidade. É um processo complexo que requer planejamento cuidadoso, concepção e determinação de objetivos, a fim de propiciar a aprendizagem. É preciso considerar que os recursos tecnológicos podem ser uma importante ferramenta neste momento, mas devem estar a serviço de professores e alunos, e não ser o centro do processo de aprendizagem.

A não consideração do professor como sujeito ativo no processo educacional do ensino remoto emergencial, somada à falta de condições adequadas para o desenvolvimento de suas atividades, pode fazer com que a estratégia adotada para preservação da saúde diante da pandemia tenha como um dos seus efeitos colaterais o adoecimento docente. Fornecer ao professorado condições básicas para atuar é o mínimo que deveria ocorrer, incluindo apoio emocional.

Espera-se que, à luz do modelo teórico *Job Demands Resources* e a partir dos dados apresentados neste texto, os profissionais da educação possam se instrumentalizar para lutar ainda mais pelos seus direitos, ainda que em um futuro próximo, que estudiosos da área de políticas públicas e autoridades públicas possam criar políticas, a partir do modelo e dos dados apresentados, a fim de propor medidas com intuito de prevenir doenças e transtornos que possam ser decorrentes ou até mesmo maximizados com as atuais condições de trabalho.

Por último, mas não menos importante, é necessário considerar que, em uma possível retomada das atividades presenciais, será extremamente importante se atentar para o acolhimento dos sujeitos envolvidos nesse processo, propondo formas que assegurem a professores e alunos o apoio que necessitam, inclusive com a atuação de psicólogos, que poderão "ocupar seu espaço na escola" em tempos de pandemia; o monitoramento contínuo da saúde dos profissionais da educação sob o enfoque da saúde coletiva e da vigilância em saúde do trabalhador também deve ser considerado.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] O nome da pesquisa não será divulgado neste artigo por questões éticas.

[2] Atribuímos número conforme a ordem que as respostas dos professores apareceram na tabulação das respostas ao questionário, o que não significa nenhuma forma de classificação.

[3] Vale lembrar que, como tratamos anteriormente, a rede municipal de Juiz de Fora só inicia um trabalho remoto mais sistematizado em agosto de 2020. No período que aplicamos o questionário, havia nesta rede apenas um trabalho de aproximação da comunidade com a escola, o que, para essa professora, pode representar um "atraso", em comparação à rede privada, que desde março adotou o ensino remoto emergencial de forma mais sistematizada.

Referências

ARAÚJO, F. J. de O.; LIMA, L. S. A. de; CIDADE, P. I. M.; NOBRE, C. B.; NETO, M. L. R. Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry Research*, v. 288, n. 112977, p. 1-2, jun. 2020.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702007. Acesso em: 15 ago. 2021.

BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. The Job Demands□Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, v. 22, n. 3, p. 309-328, Apr. 2007.

BASÍLIO, A. T. *A pandemia e a violência doméstica*. Jornal do Brasil. 2020. Disponível em: https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/08/1025034-a-pandemia-e-a-violencia-domestica.html. Acesso em: 30 set. 2020.

BOLDRINI, E.; SAPPA, V.; APREA, C. Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teacher resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, v. 25, n. 1, p. 125-141, Sept. 2018.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency Remote Teaching in a time of global crisis due to Coronavirus. *Asian Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. i-vi, Apr. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 11/2020*. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 set. 20.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CALLIARI, M.; JUNQUEIRA, H. *One Year of Covid-19*: mais da metade dos brasileiros afirma que saúde mental piorou desde o início da pandemia. Versão online. Notícias & Enquetes, 2021. Disponível em: https://www.ipsos.com/pt-br/one-year-covid-19-mais-da-metade-dos-brasileiros--afirma-que-saude-mental-piorou-desde-o-inicio-da. Acesso em: 15 ago. 2021.

CARVALHO, M. R. V. de. *Perfil do professor da educação básica*: Série documental - Relatos de Pesquisa 41. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MEC, 2018.

COLLIE, R. J.; MARTIN, A. J. Teachers' sense of adaptability: examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, v. 55, p. 29-39, March 2017.

CORREA, S. M. M. La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, v. 6, n. 1, p. 14-26, 2020.

CUERVO, T. C.; ORVIZ, N. M.; ARCE, S. G.; FERNÁNDEZ, I. S. Technostress in communication and technology society: scoping literature review from the Web of science. *Archivos Prevencion Riesgos Laborales*, n. 1, p. 18-25, jan./mar. 2018.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de *Burnout* em docentes do ensino privado. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 265-275, maio/ago. 2014.

DEMEROUTI, E.; BAKKER, A., B.; NACHREINER, F.; SCHAUFELI, W. B. The Job Demands - Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, v. 86, n. 3, p. 499-512, July 2001.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

ESTADÃO CONTEÚDO. *Violência contra a mulher aumenta em meio à pandemia*: denúncias ao 180 sobem 40%. 2020. Disponível em: https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a--mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/. Acesso em: 30 set. 2020.

FAIRCLOUGH, N. ***Discurso e mudança social***. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2016.

FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/?lang=pt. Acesso em: 11 ago. 2021.

FERREIRA, L. L. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-11, 2019.

FIOCRUZ, F. O. C. *Saúde Mental e atenção Psicossocial na pandemia Covid-19*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21.; Trabalho original publicado em 1930).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GARRISON, R. D. Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, v. 10, n. 4, p. 287-303, 1991.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 49-62, 2006.

GOMES, R. M. S.; PEREIRA, A. M. S. Estratégias de *coping* em educadores de infância portugueses. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), Campinas, v. 12, n. 2, p. 319-326, jul./dez. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Dados do censo escolar*: ensino médio brasileiro tem média de 30 alunos por sala. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/b4aqv9zfy7bv/content/dados-do-censo-escolar--ensino-medio-brasileiro-tem-media-de-30-alunos-por-sala/21206. Acesso em: 02 out. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus*. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/. Acesso em: 16 set. 2020.

IRIGARAY, H. A. R. Pandemia, distanciamento social e academia - Dançando no escuro 20 anos depois. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 1-5, abr./jun. 2020.

JOHNSON, S.; COOPER, C.; CARTWRIGHT, S.; DONALD, I.; TAYLOR, P.; MILLET, C. The experience of work□related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, v. 20, n. 2, p. 178-187, Mar. 2005.

KOGA, G. K. C.; MELANDA, F. N.; SANTOS, H. G. dos; SANT'ANNA, F. L.; GONZÁLEZ, A. D.; MESAS, A. E.; ANDRADE, S. M. de. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, jul. / set.2015.*

LIPP, M. E. N. O modelo quadrifásico do stress. *In*: LIPP, M. E. N. (ed.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress*: teoria e aplicações clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-22.

MAINARDES, J. Abordagem ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. *Maslach Burnout Inventory*. 2. ed. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1986.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Defining the construct: What is burnout? *Annual Review of Psychology*, v. 52, p. 397-422, Feb. 2001.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, jul./set. 2018.

MOTA, R. M. O trabalho docente: impactos e desafios frente ao cenário educacional atual. *Ponto-e-vírgula*, São Paulo, n. 11, p. 22-37, 1□ semestre 2012.

NATIVIDADE, P. 'Preciso parar para vomitar': professores revelam bastidores de educação a distância. *Correio*, Bahia, 12 jul. 2020. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/no-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ticia/nid/preciso-parar-para-vomitar-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/. Acesso em: 15 ago. 2021.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

PACHIEGA, M. D.; MILANI, D. R. da C. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 220-234, set./dez. 2020.

PALACIOS, R. A.; FLECK, C. F. Docente ou doente: Como fica a rotina dos profissionais da educação com o crescente adoecimento emocional? *Revista Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 36, p. 365-391, maio/ago. 2020.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2009.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. *Cadinho de Prosa*. Disponível em: https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0. Acesso em: 15 out. 2020.

PROCON. Minas Gerais. *Nota Técnica n. 01/2020 do Procon - MG*: efeitos da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (2019-nCov) nos contratos escolares. 2020. Disponível em: https://www.mpmg.mp.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A91CFA971872783017187C7C-F4670EF. Acesso em: 5 set. 2020.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração Z. *Educação em Revista,* Curitiba, n. 65, p. 249-263, set. 2017.

SANTAMARÍA, M. D.; MONDRAGON, N. I.; SANTXO, N. B.; OZAMIZ-ETXEBARRIA, N. Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*, v. 8, n. E14, p. 1-8, Aug. 2021.

SCHMIDT, B.; CREPALDI, M. A.; BOLZE, S. D. A.; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, n. e200063, p. 1-13, 2020.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; PAULA, K. M. P. de; BATISTA, E. P. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4. p. 15-36, out./dez. 2014.

SIMPRO/JUIZ DE FORA. *Recomendação conjunta*. 2020. Disponível em: http://sinprojf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/sinpro-sinepe-04-13-2020-11.31.15.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

SKAALVIK, E.; SKAALVIK, S. Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession: What Do Teachers Say? *International Education Studies*, v. 8, n. 3, p. 181-192, Febr. 2015.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SOUZA, K. R.; RODRIGUES, A. M. dos S.; SANTOS, M. B. M. dos.; FELIX, E. G.; BARBOSA, R. H. S.; FERNANDEZ, V. S.; BARROS, W. de. O. Oficinas em saúde do trabalhador: ação educativa e produção dialógica de conhecimento sobre trabalho docente em universidade pública. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 45, p. 1-9, 2020.

SOUZA, K. R. de; SANTOS, G. B. dos; RODRIGUES, A. M. dos S.; FELIX, E. G.; GUILHERMINA, L. G.; ROCHA, L. da; CONCEIÇÃO, R. do C. M.; ROCHA, F. S. da; PEIXOTO, R. B. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, 2021.

SOKAL, L. J.; TRUDEL, L. G. E.; BABB, J. C. Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands - Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, v. 3, n. 2, p. 67-74, Aug. 2020.

STACHTEAS, P.; STACHTEAS, C. The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, v. 31, n. 4, p. 293-301, Oct./Dec. 2020.

TARIS, T., W.; LEISINK, P. L. M.; SCHAUFELI, W. B. Applying occupational health theories to educator stress: Contributions of the jobs-demands resources model. *In*: MCINTYRE, T. M.; MCINTYRE, S. E.; FRANCIS, D. J. (ed.). *Educator stress*: an occupational health perspective. Huston, TX: Springer, 2017. p. 237-260.

TOSTES, M. V. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

UNESCO. A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma. Acesso em: 15 out. 2020.

ZAIDAN, J. de M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. dos (org.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

ZHANG, Yingfei; MA, Zheng Feei. Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Health and Quality of Life among Local Residents in Liaoning Province, China: a Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 7, p. 2381, Mar. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavírus, 2020*. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 20 set. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O Plano de Estudos Dirigidos como orientador do trabalho pedagógico durante a pandemia na rede municipal de Londrina, PR

The Study Plan Directed as a guideline for pedagogical work during the pandemic in the municipal network of Londrina, PR

Plan de Estudio Dirigido como orientación para el trabajo pedagógico durante la pandemia en la red municipal de Londrina, PR

Simone Burioli Ivashita[*]
Francielle Nascimento Merett[**]
Nathalia Martins Beleze[***]

Resumo

Com o avanço da pandemia do novo coronavírus em âmbito nacional, diferentes esferas e instituições precisaram repensar suas formas de atuação na sociedade, inclusive a educação. Com o fechamento das escolas em diversas cidades brasileiras, houve a necessidade de uma reorganização do trabalho pedagógico, a fim de garantir, ainda que de forma remota, o direito à educação. Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é apresentar e refletir como a rede municipal de educação de Londrina, no norte do Paraná, organizou-se em relação às aulas em formato remoto. Utilizamos como fonte o Plano de Estudos Dirigidos (PED), que é similar ao plano de aula, pensado e planejado pelo professor e enviado aos alunos e às famílias, constituindo-se como o guia para o trabalho pedagógico de professores e professoras, e uma breve análise do documento "Boas práticas pedagógicas". O estudo proporcionou reflexões sobre o PED, no sentido de que se trata de uma possibilidade de sistematização e transmissão dos conteúdos durante a pandemia, a qual intenta assegurar o direito à educação, bem como o vínculo do aluno com as atividades escolares, de forma mediada pelo professor.

Palavras-chave: trabalho pedagógico; educação na pandemia; educação básica; trabalho docente.

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 10/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Pedagoga com mestrado e doutorado em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8766-8331. E-mail: si.ivashita@gmail.com

[**] Pedagoga. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Londrina. Professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9202-9713. E-mail: francielle1024@hotmail.com

[***] Pedagoga. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professora da educação infantil da Prefeitura Municipal de Londrina. Professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7203-5005. E-mail: nathaliamartins92@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

With the advancement of the new Coronavirus pandemic nationwide, different spheres and institutions had to rethink their ways of operating in society, including education. With the closure of schools in several Brazilian cities, there was a need for a reorganization of pedagogical work, in order to guarantee, even if remotely, the right to education. Given this scenario, the objective of this study is to present and reflect how the Municipal Education Network of Londrina, in the north of Paraná, was organized in relation to the classes in remote format. We use the Directed Studies Plan (PED) as a source, which is similar to the lesson plan, thinking and planned by the teacher and sent to students and families, constituting itself as the guide for the pedagogical work of teachers and a brief analysis of the document "Good Pedagogical Practices". The study provided reflections on PED, in the sense that, it is a possibility of systematization and transmission of content during the pandemic, which aims to ensure the right to education, as well as the student's link with school activities, mediated by the teacher.

Keywords: pedagogical work; pandemic education; basic education; teaching work.

Resumen

Con el avance de la nueva pandemia de Coronavirus a nivel nacional, diferentes ámbitos e instituciones tuvieron que repensar sus formas de operar en la sociedad, incluida la educación. Con el cierre de escuelas en varias ciudades brasileñas, surgió la necesidad de una reorganización del trabajo pedagógico, a fin de garantizar, aunque sea remotamente, el derecho a la educación. Ante este escenario, el objetivo de este estudio es presentar y reflejar cómo se organizó la Red Municipal de Educación de Londrina, en el norte de Paraná, en relación a las clases en formato remoto. Utilizamos como fuente el Plan de Estudios Dirigidos (PED), que es similar al plan de lecciones, pensado y planificado por el docente y enviado a los estudiantes y familias, constituyéndose como la guía para el trabajo pedagógico de los docentes y un breve análisis del documento "Buenas Prácticas Pedagógicas". El estudio brindó reflexiones sobre los PED, en el sentido de que, es una posibilidad de sistematización y transmisión de contenidos durante la pandemia, que tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación, así como el vínculo del estudiante con las actividades escolares, mediado por el profesor.

Palabras clave: trabajo pedagógico; educación pandémica; educación básica; trabajo docente.

Introdução

Vivemos tempos difíceis. É de conhecimento da população o grande mal que assola a humanidade no ano de 2020, ano que ficará marcado na história pela pandemia de Covid-19, a qual, descrita inicialmente na China, tomou o mundo e já infectou mais de 11 milhões de pessoas no globo, levando a óbito mais de um milhão de pessoas. Hoje o Brasil é o terceiro país do mundo em número de casos e o segundo em número de óbitos. Contamos com mais de 5,49 milhões de casos confirmados e mais de 159 mil óbitos, atrás apenas dos EUA, com 234 mil mortos.

O estado do Paraná tem se mostrado firme nas medidas sanitárias visando o combate à disseminação do novo coronavírus. Em dados, enquanto a incidência nacional é de 2.614,5 infectados por 100 mil habitantes, o Paraná registra incidência de 1.853 infectados por 100 mil habitantes[1]. Esse feito só foi possível por meio

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da implementação precoce de medidas de isolamento social, restrição do fluxo de pessoas e intervenções sanitárias apropriadas. Visto isso, são fundamentais a permanência e a vigilância no cumprimento de tais medidas, com intuito de manter a taxa de incidência baixa para evitar prejuízos ainda maiores na economia, na educação e, principalmente, no número de vidas perdidas.

Esse contexto modificou a forma de viver e conviver em sociedade, evidenciando uma crise na saúde, na economia e também no sistema educacional, afetando toda a humanidade, enaltecendo fragilidades que já eram intrínsecas à sociedade e impondo novos desafios que necessitam de reinvenção de modelos já conhecidos. Assim, desde o momento em que o primeiro caso foi confirmado no Brasil (RODRIGUEZ-MORALES *et al*., 2020), houve uma mobilização, principalmente dos pais e professores, sobre a condição em que crianças e jovens permaneceram afastadas do espaço escolar; alguns meses se passaram e a decisão de permanecer de forma remota aponta que o retorno, quando for proposto, deve ser feito de forma organizada e cautelosa, considerando as orientações em relação às medidas sanitárias.

O futuro retorno também precisa apontar a necessidade de o Ministério da Educação, as secretarias destinadas, as equipes gestoras e o grupo de professores pensarem sobre a reorganização do trabalho pedagógico, com intuito de retomar conteúdos e reorganizar espaços e tempos de acolhida aliados ao acompanhamento devido, para que as crianças tenham maiores aproveitamento e desenvolvimento, ressaltando que tanto a equipe da escola como os alunos não estão retornando das férias, mas de um momento de medo generalizado.

No início da pandemia, em artigo publicado dia 1º de abril de 2020, a Unesco (2020) informava que 165 países já haviam fechado suas escolas, deixando 87% dos alunos sem aula em todo o mundo, cerca de 1 bilhão e meio de estudantes. Esse número atingiu sua totalidade com o avanço da contaminação, agravando a situação global. Naquele momento, estávamos apenas iniciando o ano letivo e encaramos a situação como provisória, na esperança de um retorno rápido, o que sabemos que não aconteceu.

Compreendemos que as escolas têm um papel fundamental não só na instrução de crianças e jovens, mas também na configuração de um espaço de socialização, de proteção contra a violência e de garantia de direitos básicos, como alimentação e cuidado de crianças e jovens. Com o fechamento das escolas, houve, de certa forma, a retirada desses direitos das crianças e, com o avanço da pandemia, foi necessário repensar as formas de ensinar e aprender, para garantir que fossem mantidos a oferta de instrução e o vínculo com os alunos e as famílias.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diante desse cenário, nosso objetivo neste texto é apresentar e refletir como a rede de educação municipal de Londrina está enfrentando as aulas em formato remoto. Utilizamos como fonte de produção de dados o Plano de Estudos Dirigidos (PED), que é um documento orientador do trabalho pedagógico de professores e professoras.

A escola está fechada, e agora?

Os desafios enfrentados pela sociedade, no cenário pandêmico, foram catalisados na escola e também na prática docente, a qual precisou ser reinventada completamente, transformando a maneira como os educadores veem o processo de ensino-aprendizagem, com o agravante de ter que realizar tudo isso em um curto espaço de tempo, já que a pandemia da Covid-19 assolou o mundo em uma velocidade descontrolada. Os desafios docentes são inúmeros e foi necessário um preparo para alcançar o(a) aluno(a) de forma virtual, considerando todas as dificuldades de acesso, e isso se refletiu no entendimento do processo de ensino-aprendizagem em tempos de isolamento social.

Entendemos o professor na mesma perspectiva que o pesquisador português António Nóvoa (1995), como sendo um profissional que incorpora ao menos três dimensões indissociáveis: a pessoal, a profissional e a organizacional, dimensões estas que ficam manifestas com maior ênfase neste período de pandemia. A docência é composta de muitas ações complexas que não se restringem à sala de aula, extrapolando inclusive o espaço escolar. Na configuração atual, o espaço doméstico se transformou também em um espaço educativo.

Na educação brasileira, da educação infantil ao ensino superior, as instituições estão fechadas. As indicações do governo foram a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), e a Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), dispensando, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar e possibilitando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, a princípio autorizadas pelo período de trinta dias, situação que foi prorrogada posteriormente. Assim:

> [...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...] (BRASIL, 2002a, não paginado, Art.1).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, em abril de 2020, o Parecer n. 5, acerca da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19. Como podemos verificar: "É importante que as escolas e sistemas de ensino planejem cuidadosamente o retorno às aulas considerando o contexto bastante adverso do período de isolamento social e mantenham um sistema de comunicação permanente com as famílias" (BRASIL, 2020b, não paginado).

Há algumas críticas a esse parecer do CNE, segundo Mascarenhas e Franco (2020, p. 2), que apontam o documento como uma forma de priorizar o cumprimento do calendário escolar, "sem aprofundar as especificidades e desigualdades presentes nas diversas regiões do país, desconsiderando a função social da escola e, ainda, sem a problematização do processo de ensino e aprendizagem no contexto não presencial".

Após o fechamento das escolas, alguns desafios foram se apresentando no processo de retorno às aulas de forma remota; primeiro, professores, estudantes e pais de alunos tiveram que se mobilizar para adquirir ferramentas, materiais e metodologias para implementar uma nova forma de ensinar e aprender, tal situação nos remete à problematização a respeito do processo de definir artefatos e estratégias, com pouca conotação epistemológica e congruência com o cotidiano. Além da organização desses espaços domésticos para o estudo, visto que nem sempre é possível obter um local e condições adequadas para o estudo.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativa ao ano de 2018 aponta que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, considerando números totais, são cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam as redes. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chegando a 53,5%, enquanto em áreas urbanas é 20,6% (TAKORNIA, 2020). Esses dados são alarmantes quando pensamos na demanda de uma educação que está acontecendo por meio de tecnologias digitais, visto que a desigualdade coloca em detrimento novamente os menos favorecidos em uma sociedade demarcada pela exclusão. Portanto, uma ponderação importante e fundamental neste momento é o acesso às tecnologias digitais tanto pelos professores quanto pelos alunos. Para além do acesso, o grande desafio está na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), pois isso exige a reinvenção dos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. É visível que algumas mudanças já aconteceram, por exem-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

plo, uma maior interação entre família e escola, um contato frequente entre pais e professores, um acompanhamento mais de perto, por parte dos pais, de todas as atividades realizadas pelas crianças e pelos jovens, a centralização do estudante na sua própria formação, estimulando a autonomia e a emancipação.

Todavia, esses elementos relatam a realidade de alunos e alunas que têm acesso às tecnologias digitais e, assim, são privilegiados, porém, há outra realidade, os alunos que não têm o acesso. E como a escola tem agido diante dessa contradição? Considerando a realidade em que se encontram alunos e alunas que não têm acesso às tecnologias digitais, precisamos enfatizar que, neste momento e nestas condições, o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não está sendo cumprido, pois negligencia que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidade e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2005, p. 31).

Os professores não têm nenhum meio de interação com os alunos há meses, apenas enviam materiais, "atividades" para serem executadas junto à família. Tal situação se equipara com o que Freire (2006) nomeou de "expulsão escolar", que se configura aliada à educação bancária de "depósito de conhecimentos", desconsiderando que o educando é um ser histórico e tem suas experiências, configurando essa situação em uma injustiça e uma exclusão que precisa, do ponto de vista ético, causar indignação e atitude de mudança.

Ao olharmos para a educação nesse contexto histórico-social, ressalta-se que, desde a sua origem até a contemporaneidade, ela se apresenta como um campo controverso, por isso, o diálogo entre as práticas educativas é essencial para configurar o espaço de aprendizagem tensionado à realidade. Logo, as ações pedagógicas não dizem respeito somente aos professores, mas também aos estudantes, à direção escolar e à comunidade, pois envolve a ação e a reflexão de um percurso que os submerge.

Com o fechamento das escolas e universidades, houve uma mudança no ambiente destinado ao ensino e à aprendizagem, estendendo-se ao contexto familiar, com um cenário abruptamente comprometido. Para além de repensar a organização do ensino, foi preciso pensar no novo espaço destinado a isso. Assim, foi necessário repensar a organização do trabalho docente, indicando as necessidades de novas práticas que deveriam ser acrescidas aos saberes docentes para uma tentativa de garantir o direito à educação, mesmo diante do panorama de isolamento social. Esse cenário trouxe à baila muitas discussões referentes à nossa forma de fazer educação até então, retomando a ideia de que o espaço escolar não se restrin-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ge apenas a transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, ele inspira um desenvolvimento mais global dos estudantes, todo um processo de socialização, que, neste momento, fica restrito ao ambiente doméstico.

No início dessas medidas, o sentimento ingênuo era de provisoriedade na perspectiva de um retorno rápido, com o passar do tempo, foi-se percebendo que seria necessário repensar toda a forma de ensinar, porque a realidade do ensino remoto iria perdurar por muito tempo além do previsto. A partir de então, as escolas, os professores e os gestores começaram a pensar em estratégias didático-pedagógicas para a retomada das aulas em um novo formato.

As estratégias de ensino remoto são importantes para a redução dos efeitos negativos do distanciamento, mas as evidências em relação à participação e ao desenvolvimento das propostas indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas sem a interação presencial, visto que a utilização de tecnologias digitais, materiais impressos ou, ainda, *kits* destinados à elaboração das atividades não garante que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. É preciso reinventar-se, pois esse percurso requer protagonismo e autonomia por parte de professores e alunos, já que se trata de uma situação frágil pensando nas múltiplas realidades que perpassam as modalidades e as etapas de ensino.

Assim, apresentamos e refletimos as possibilidades de organização do trabalho docente no município de Londrina, indicando um caminho possível para o retorno remoto, considerando todas as lacunas indicadas anteriormente.

Caracterização da rede municipal de Londrina

A cidade de Londrina está localizada na região norte do estado do Paraná e sua rede municipal de educação dispõe de 120 unidades escolares, distribuídas em: 74 unidades escolares na zona urbana e 13 na zona rural; e 33 centros de educação infantil. Trata-se de um Sistema Municipal de Educação, criado na cidade em dezembro de 2002, o que significa que o município tem autonomia para desenvolver a educação de acordo com os princípios e as regras discutidos pela comunidade e por meio de seus representantes no Conselho Municipal de Educação.

Vale salientar que as ações atendem as especificidades do município, discutidas e definidas no Conselho Municipal de Educação, contudo, têm como base as normas nacionais. Fazem parte do Sistema Municipal de Educação todas as escolas municipais e todas as escolas de educação infantil do município (públicas e privadas). Sendo assim, além das 120 municipais já citadas, há 53 centros de educação infantil

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

filantrópicos (conveniados); 125 centros de educação infantil particulares; 41 escolas com atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 7 entidades filantrópicas de educação especial; totalizando 346 instituições escolares que atendem o município de Londrina e que vêm enfrentando essa situação de retorno remoto.

Plano de Estudos Dirigidos

Diante da pandemia do novo coronavírus, todas as esferas da sociedade, como os setores de prestação de serviço, comércio, alimentação, saúde, etc., precisaram replanejar suas ações de forma aligeirada, visto que, por cuidados com a vida, novas formas de atender o público e desenvolver o trabalho foram exigidas. O mesmo ocorreu com a educação, sendo necessária, em nível nacional, uma reorganização do trabalho pedagógico em todas as etapas da educação básica e no ensino superior.

Na rede municipal de Londrina, a partir do dia 17 de março, as instituições de educação infantil, ensino fundamental e EJA entraram em quarentena. O fechamento das escolas ocorreu por meio do Decreto n. 334, de 17 de março de 2020, e por meio da Portaria n. 36, de 15 de abril de 2020, foi constituído um comitê para análise dos encaminhamentos pedagógicos das instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina durante a pandemia da Covid-19, pois foi preciso repensar e planejar o trabalho educativo, de acordo com a nova realidade, que separou fisicamente professor e aluno e que limitou os encontros pedagógicos.

As discussões do referido comitê resultaram na Resolução n. 25, de 27 de maio de 2020, a qual orientou todas as unidades escolares da rede sobre o desenvolvimento das atividades não presenciais, em caráter de excepcionalidade, enquanto forem tomadas as medidas de distanciamento social devido à pandemia. Foi esse documento que regulamentou o Plano de Estudos Dirigidos (PED):

> Art. 1° - Estabelecer regime especial de atividades escolares não presenciais, organizado pelo Plano de Estudos Dirigidos – PED, para as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina, em todas as etapas e modalidades ofertadas, durante o período em que vigorarem a suspensão das aulas presenciais e as medidas de isolamento social, decorrentes da excepcionalidade em função da pandemia do Novo Coronavírus (COVID19) (LONDRINA, 2020a, p. 2).

De acordo com o Guia de orientações, o PED tem como objetivo assegurar o vínculo do aluno da educação básica com as atividades escolares. O documento ressalta que tais medidas de cunho pedagógico não consistem na modalidade de ensino a distância (EaD), mas de uma alternativa, ou seja, uma estratégia pedagó-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

gica adotada com o intuito de assegurar às crianças o direito à educação durante o distanciamento social (LONDRINA, 2020a). O documento também pontua que não se trata da substituição das aulas presenciais por aulas remotas, mas de uma nova organização pedagógica diante das necessidades de garantir o acesso à educação em meio a uma crise de saúde pública.

Sobre os conteúdos, outro documento sobre o PED elaborado pela rede afirma que as aulas ministradas durante a pandemia têm como objetivo principal:

> [...] consolidar aprendizagens iniciadas neste ano letivo, bem como, retomar conteúdos em Língua Portuguesa e Matemática aprendidos ao longo da escolaridade, sem avançar em conteúdos novos nesses dois componentes curriculares. Entretanto, avançaremos nos estudos em Ciências, História e Geografia, pois os conteúdos desses componentes curriculares estão relacionados às necessidades da vida cotidiana, problematizando a realidade do aluno e proporcionando experiências de aprendizagem importantes nesse momento de pandemia (LONDRINA, 2020c, p. 1).

Portanto, o avanço ou não para cada ano escolar (1º ao 5º) em relação aos conteúdos ficou organizado dessa forma. Lembrando que se trata de uma perspectiva integradora dos componentes curriculares, ou seja, os conteúdos de Ensino Religioso, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática foram estruturados a partir de pontos de integração entre Ciências, História e Geografia e organizados em trimestres.

Para apresentar o PED aos professores das unidades escolares da cidade, foram realizadas práticas pedagógicas por videochamadas, com a mediação da coordenação pedagógica de cada unidade. Assim, todos os profissionais foram orientados sobre os objetivos desse recurso e como elaborá-lo. A estrutura do PED, incluindo seus elementos pedagógicos, é similar ao plano de aula. De acordo com o artigo 5º da Resolução n. 25/2020:

> Para efeito da elaboração das aulas remotas, o planejamento do professor deverá conter: I - Objetivos de aprendizagem do conteúdo; II - Estratégias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas; III - Tempo estimado (carga horária) e; IV- Formas de registros para acompanhamento da aprendizagem (LONDRINA, 2020d, p. 5).

Esses itens foram colocados no PED em formato de pergunta, sendo: o que vamos aprender hoje? Para que vamos estudar esses conteúdos? Como vamos estudar esses conteúdos? De que forma vamos registrar o que aprendemos? Cada um desses elementos se assemelha aos que constituem o plano de aula, optou-se por questões com a finalidade de deixar mais compreensível para os alunos e a família.

Na primeira pergunta (o que vamos aprender hoje?), o professor deve mencionar qual o conteúdo a ser trabalhado no dia. Na segunda pergunta (para que vamos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

estudar esses conteúdos?), devem ser descritos os objetivos de aprendizagem. Vale ressaltar que todos os conteúdos e objetivos são retirados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a pandemia e a mudança no calendário escolar, a rede municipal de Londrina compilou os objetivos da BNCC e denominou de objetivos essenciais de aprendizagem.

Diante disso, revela-se a reflexão: cabe à escola, neste momento, provar que suas estruturas não são tão rígidas e que a palavra de ordem é a flexibilidade, por meio de projetos adaptados à situação, envolvendo bons livros, filmes, situações de aprendizagem vinculadas à experiência social de isolamento e enfrentamento de uma pandemia mundial, questões que independem de um currículo rígido, demonstrando às escolas que os desafios às crianças são de outra ordem.

A questão que compõe o terceiro elemento do PED é: como vamos estudar esses conteúdos? Trata-se da metodologia, da descrição de como vai ser a aula, como o professor instrumentaliza o conteúdo, ou seja, de que maneira serão viabilizados o ensino e a aprendizagem. Nesse momento do PED, a aula é detalhada e explicada, por exemplo, deve-se mencionado quais páginas do livro didático serão utilizadas para estudo, qual música, poema ou livro, quais vídeos os alunos devem assistir, como pode ser a participação dos pais em cada etapa etc. Tal cenário foi previsto pelo artigo 5 da Resolução n. 25/2020.

> § 2° - As estratégias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas constituem-se na forma como o professor pretende realizar as atividades, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, outros meios digitais ou que viabilizem a realização das atividades por parte dos alunos, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa. Podem ser considerados aqui materiais didáticos e/ou orientações na forma impressa para dirigir a aprendizagem de alunos que porventura não possuam acesso às ferramentas digitais (LONDRINA, 2020d, p. 5).

O último elemento do PED é constituído pela pergunta: de que forma vamos registrar o que aprendemos? Trata-se do momento em que o aluno vai registrar sua síntese, ou seja, o que aprendeu. Com as aulas remotas, as formas de registros foram ampliadas. Permaneceram as páginas do livro, as interpretações de textos e outras atividades prontas, no entanto, foram acrescentadas gravações de áudio e vídeo e fotografias.

Uma questão importante que precisa ser ressaltada é a carga horária destinada à realização das atividades escolares pelos alunos e por suas famílias. No PED, consta que cada aula equivale a 4 horas, sendo assim uma forma de definir o tempo de realização das atividades por meio da aplicação de metodologias ou

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologia para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Devemos considerar que as atividades no formato remoto podem ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona, a primeira acontece com a comunicação entre alunos e professores em tempo real, no horário em que a aula acontece na escola em que o aluno está matriculado; na segunda, as partes podem acessar o material em momentos distintos.

Também foi necessário considerar que o tempo não é o mesmo, pois:

> Na escola, os espaços utilizados são organizados para o atendimento e, além disso, a instituição dispõe de recursos variados, tempo destinado a situações diversas (hora do conto, aulas de educação física, atividades do Programa Vida, participação em sala multimídia, e recreio dentre outras). [...]. Durante as aulas, a realização das atividades ocorre imersas a outras situações escolares: há interação entre alunos, atividades em grupos, explicações coletivas, correções e atendimentos individuais, enfim, uma multiplicidade de ações que fazem parte da rotina escolar. Nesta perspectiva, o tempo e o espaço escolar constituem elementos mediadores do processo ensino-aprendizagem (LONDRINA, 2020b, p. 6-7).

Portanto, a carga horária é apenas uma forma de organizar o trabalho escolar, para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados. Ela deve ser considerada no todo do processo, e não apenas nos momentos síncronos. É indispensável lembrar que o tempo para o aluno realizar as atividades e produzir conhecimento a distância, ou seja, sem orientação e presença do docente, é absolutamente hipotético, devido a infinitas variáveis, alerta preconizado pelas indicações do PED que enfatiza o interesse maior na qualidade das propostas de atividades, e não na quantidade.

O papel do professor foi adaptado, ele ainda tem a função de mediar o processo, mas o acompanhamento do aluno acontece de forma diferente do que aconteceria presencialmente. Para Libâneo (2014), o papel do professor é mediar a relação ativa do aluno com a matéria, considerando o conhecimento, a experiência e também o significado que ele traz à sala de aula, à sua capacidade cognitiva e ao seu interesse. No formato remoto, o monitoramento do aluno durante o PED pode ocorrer por meio de verificação de acesso e comunicação com a família e/ou aluno no aplicativo WhatsApp, com ou sem imagem, áudio ou vídeo do registro no livro, caderno e/ou atividades impressas. Os professores preenchem planilhas de monitoramento, assim, a coordenação de cada unidade escolar tem acesso a todas as turmas, verificando quais alunos estão realizando as atividades e quais não estão.

A partir da análise de quais alunos estão ou não realizando as atividades, é feito o contato com as famílias com intuito de manter o vínculo e perceber se há dificuldade em relação às atividades e o que a escola pode fazer para amenizar a ausência do envio de atividades. Lembrando que os materiais concretos, como ati-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vidades e livros, são entregues às famílias na escola, em diferentes períodos, para que todos os professores de cada turma tenham acesso ao que as crianças estão realizando, bem como suas aprendizagens, de acordo com os objetivos de cada aula.

Diante dessa realidade, a inquietação de muitos professores e das famílias foi: de que maneira será feita a avaliação, se o professor não esteve presencialmente com o aluno? Os alunos maiores não farão provas? O acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio dos registros enviados digitalmente e também pela correção dos materiais didáticos em sua forma concreta. Dessa forma, a rede municipal de Londrina determinou que, neste ano, a avaliação da aprendizagem ocorrerá por meio de pareceres descritivos.

No documento denominado "Como fica a avaliação em tempos de pandemia", foi explicitado que: "a SME irá adotar o parecer descritivo sem o objetivo de avaliar o desenvolvimento, ou seja, nele irá constar a descrição de como foi esse processo de ensino e aprendizagem por meio da atividade remota" (LONDRINA, 2020a, p. 16). Sendo assim, os professores deverão elaborar um parecer para cada aluno, da sua respectiva turma, descrevendo se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Ele terá como base para essa elaboração os registros de monitoramento, os cadernos e os livros entregues pela família na escola e os materiais (fotos, áudios e vídeos) enviados via WhatsApp. No caso dos alunos que não realizarem as atividades, a gestão escolar deverá tomar as devidas providências, no intuito de garantir que eles tenham acesso à educação. Como prevê a Resolução n. 25, no artigo 5:

> § 6° - Quando comprovada a não realização das atividades, seja por dificuldade de acesso, por falta de conectividade ou por qualquer outra situação, cabe à unidade escolar entrar em contato com a família e sugerir outras possibilidades para a aprendizagem, inclusive a possibilidade de convocar a criança, de forma presencial, para atendimento individual (LONDRINA, 2020d, p. 6).

Portanto, cabe a cada unidade escolar providenciar meios para auxiliar os alunos que, por algum motivo, não buscaram os materiais ou não estão conseguindo ter acesso às aulas remotas. Para tanto, há uma equipe de mediadores escolares disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, que são profissionais responsáveis por mediar as atividades escolares e os alunos com dificuldades de acesso. Conforme o Guia do PED:

> Os alunos que apresentam dificuldades de conectividade com a rede de internet, o que inviabiliza o acesso às formas virtuais, estão sendo atendidos somente com material impresso, seja com atividades específicas, ou o uso dos livros e cadernos (LONDRINA, 2020b, p. 13).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Também está previsto no Guia que os alunos que por alguma justificativa não participarem das atividades do PED, quando houver o retorno das aulas presenciais, serão inseridos em atendimentos de Plano de Recuperação Paralela e/ou no PIAPC. Também é mencionado pelo documento que será realizada uma avaliação diagnóstica, a fim de

> [...] identificar se os conhecimentos essenciais definidos por meio das expectativas de aprendizagem para esse período foram consolidados pelos alunos. Os resultados subsidiarão o ingresso dos alunos com defasagens nos planos de atendimentos citados (LONDRINA, 2020b, p. 16).

Ao analisar a estrutura desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, é possível perceber a preocupação em relação à organização do PED, em especial no que diz respeito ao apoio às famílias no acompanhamento das atividades pedagógicas dos alunos, entretanto, ressaltamos que incorremos o risco de abordagens que não condizem com a prática pedagógica necessária à apropriação dos conteúdos para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que, na relação conteúdo e forma, a dialética entre o encadeamento das ações pressupõe o saber pedagógico. Por certo, atingir todas as famílias foge do controle da escola e das professoras, mas a ação de ir ao encontro, da forma como é possível no distanciamento social, merece ser reconhecida e valorizada, pois os laços foram estreitados a partir de grupos de WhatsApp, ligações, atividades repensadas, *kits* de materiais, tendo como pressuposto a realidade dos alunos e com intuito de superar a fragmentação, o negacionismo e a dicotomia entre família e escola.

Destacamos que os documentos são uma mostra das práticas compartilhadas, não sendo possível fazer análise das incidências do trabalho da rede como um todo. Contudo, sabemos que foi e está sendo a possibilidade pedagógica planejada e sistematizada pelos gestores da educação do município, a fim de garantir o acesso à educação, por meio do vínculo entre os alunos matriculados e as atividades escolares durante o período de isolamento social e de todas as outras medidas de caráter excepcional que afetaram a educação devido à pandemia do novo coronavírus.

Considerações finais

Diante do cenário de pandemia, o qual trouxe significativas implicações para a organização escolar e todo o trabalho pedagógico, um novo perfil docente certamente será instituído no pós-pandemia, pois o aprendizado adquirido e as exigências por novas reformulações no seu trabalho neste período de ensino remoto podem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ter levado muitos professores a novas vivências com sua atividade de ensino e com seus alunos. Foi preciso coadunar o uso das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, que busca a formação de um aluno crítico e participativo, um desafio constante da profissão agravado pelo momento pandêmico.

Cada instituição de ensino, da educação básica ao ensino superior, teve que encontrar sua maneira de atuar, por meio de estratégias e alternativas mediadas pelo uso de ferramentas digitais e recursos variados. Diante desse cenário, o objetivo deste estudo foi apresentar e refletir como a Rede Municipal de Educação de Londrina, no norte do Paraná, organizou-se em relação às aulas em formato remoto. Nesse município, a possibilidade organizada pelos gestores da educação foi o Plano de Estudos Dirigidos (PED).

O caminho da educação formal durante todo o ano tem sido árduo em todas as etapas, com suas ínfimas especificidades, porém, algo é comum, a tentativa de fazer o melhor diante das condições e criar novas possibilidades para a garantia do processo de ensino e aprendizagem por meio da educação. É perceptível, por meio da análise do PED, bem como dos documentos que o norteiam, a preocupação com o vínculo entre o aluno e a escola no período de isolamento, a linguagem desse planejamento que chega até as famílias, a cautela com a avaliação das crianças de todas as etapas e, principalmente, a busca por um modelo planejado que vise garantir o acesso à educação às crianças.

Em relação ao cuidado com a avaliação nesse período, é importante salientar que, além de os pareceres descritivos considerarem a ausência da mediação presencial do professor em relação às situações de aprendizagem, há menção de um documento nomeado “Plano de recuperação de conteúdos pós-pandemia”, o qual aponta que, no retorno das aulas presenciais, haverá outra reflexão que há tempos perpassa os espaços escolares, sem o devido alcance em termos práticos, que se trata da individualização do ensino e dos processos avaliativos. Afirmando a necessidade de repensarmos a avaliação das crianças, levando em consideração tudo o que as engloba e quais foram suas possibilidades de acesso e aproveitamento das atividades escolares durante o período de pandemia.

Dessa forma, o processo de construção desse novo modo de ensinar e aprender pode nos indicar um caminho de possibilidades, cercado de erros e acertos, porém, entendido como processo, uma vez que inclui inúmeros aprendizados, não somente aos professores, que reinventaram sua maneira de ensinar, mas também aos alunos, que tiveram que aprender a participar de forma mais ativa no processo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de construção do seu próprio saber, além também das famílias, que precisaram se realocar dentro de um contexto de mudanças.

Diante disso, será necessário realizar uma nova avaliação diagnóstica, buscando mensurar os efeitos do período de longo afastamento escolar, uma vez que compreendemos que, independentemente do acesso às atividades não presenciais e do suporte da família, o ano letivo será prejudicado do ponto de vista qualitativo. É indispensável, portanto, que as escolas refaçam seus planejamentos, pensando em como recuperar os alunos que tiveram prejuízos em suas aprendizagens de acordo com o ano. Além disso, é imprescindível que seja atribuído maior enfoque ao acolhimento dos alunos, destinando a eles um olhar atento, que nos possibilite, enquanto profissionais da educação, estarmos sensíveis à identificação não só dos prejuízos escolares, mas também de possíveis situações de desigualdade e vulnerabilidade, já existentes, porém, e muitas vezes negligenciadas na escola presencial, e que podem ter sido acentuadas com a pandemia.

De fato, ainda não podemos mensurar o alcance das práticas docentes no período pandêmico. Olhamos para o entorno e turvamente observamos as ações, que ora nos orgulham, ora nos assustam, ficamos maravilhadas de ver devolutivas de atividades que são compartilhadas pelas famílias e impotentes em efetivar a prática docente que habitualmente realizamos (pela tríade: forma-conteúdo-destinatário). Se, de fato, essa oferta tem sentido, é uma questão que buscamos descobrir, com olhar crítico e reflexivo.

Portanto, reconhecemos a necessidade de futuras investigações a serem realizadas pós-pandemia sobre a educação do município, numa parceria entre a universidade e a educação básica, a fim de, a partir da prática social, apontar novos caminhos para a sistematização e a efetivação de uma prática docente que considere a escola um lugar de estar junto, de transmitir e produzir conhecimentos e cultura humana, por meio da participação dos alunos, da família e de toda a equipe pedagógica e gestora, almejando o desenvolvimento humano.

Nota

[1] Dados obtidos por intermédio do monitoramento realizado pelo Ministério da Saúde em tempo real. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Referências

BRASIL. *Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasil, DF, 2020a. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 5/2020.* Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasil, DF, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasil, DF, 2020c. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n--343-de-17-de-marco-de-202-248564376. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto_crianca_adolescente.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2014.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. *Como fica avaliação em tempos de pandemia?* Londrina, 2020a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ousCmXBs5TK9CELNVrBVOdi31ZBW_vhL/view. Acesso em: 20 out. 2020.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. *Guia de orientações sobre o Plano de Estudos Dirigidos PED*. Londrina, 2020b. Disponível em: https://www.londrina.pr.gov.br/educacao-e-a-covid-19/ped-plano-de-estudo-dirigido. Acesso em: ago. 2020.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Estudos Dirigidos – PED II*. Londrina, 2020c. Disponível em: http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/legislacao-17/32260-plano-estudo-dirigido-2/file. Acesso em: 25 out. 2020.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução n. 25, de 27 de maio de 2020:* orienta as unidades escolares da rede municipal de ensino de Londrina sobre o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, em caráter de excepcionalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades como prevenção e combate ao coronavírus e dá outras providências. Londrina, 2020d. Disponível em: http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/legislacao-17/32254-resolucao-25-comissao-ped/file. Acesso em: 20 set. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. *Revista Olhar de Professor*, v. 3, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011. Acesso em: 24 set. 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

UNESCO. *Fechar escolas desestabilizou vida de crianças*: como podemos ajudá-las a continuar aprendendo. Abril, 2020. Disponível em: https://nacoesunidas.org/artigo-fechar-escolas-desestabilizou-a-vida-de-criancas-em-todo-o-mundo-como-podemos-ajuda-las-a-continuar-aprendendo. Acesso em: 10 jan. 2021.

RODRIGUEZ-MORALES, A. J. *et al*. *COVID-19 in Latin America*: the implications of the first confirmed case in Brazil. Travel Med Infect Dis. 2020: 101613. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7129040/. Acesso em: 21 jul. 2021.

TAKORNIA, Mariana. *Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa.* Agência Brasil. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet. Acesso em: 12 dez. 2020.

WORLDOMETER, Real Time World Statistics. Pandemia de Corona Vírus- COVID-19, 2021. Disponível em: https://www.worldometers.info/coronavirus/#countries. Acesso em: 21 jul. 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Perspectivas no futuro educacional da Bahia: breves relatos de educadores em tempos de Covid-19

Perspectives in Bahia's educational future: brief reports from educators in Covid-19 times

Perspectivas en el futuro educativo de Bahia: cortos informes de los educadores em tiempos de Covid-19

Arlete Ramos dos Santos[*]
Antônio Domingos Moreira[**]

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo discutir as perspectivas para o futuro educacional do ensino médio no estado da Bahia, no momento de pandemia do coronavírus vivenciado em 2020. A pesquisa traz uma discussão a partir da tentativa de aproximar e identificar algumas características da educação tecnológica, remota e a distância no atual contexto de crise com a propagação da Covid-19. Adotamos a pesquisa qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi questionário com educadores que são servidores das escolas de ensino médio da Bahia, os quais relatam experiências vivenciadas no atual contexto educacional em que trabalham. Os dados demonstram que as políticas públicas certamente começarão a avançar no que se referem ao ensino *online*, embora exista a necessidade de que elas se tornem acessíveis para todos. Isso envolve múltiplos aspectos: viabilizar o acesso a computadores e internet, capacitar gestores, professores e pais de famílias, desenvolver materiais adequados, dentre outros.

Palavras-chave: Covid-19; ensino remoto; políticas públicas.

Abstract

The present work aimed to discuss the perspectives for the educational future of high school in the state of Bahia, at the time of the coronavirus pandemic experienced in 2020. The research brings a discussion from the attempt to approximate and identify some characteristics of technological education, remote and from distance in the current context of crisis with the spread of Covid-19. We adopted qualitative research, whose data collection instrument was a questionnaire with educators who are employees of high schools in Bahia, who report

Recebido em: 14/06/2020 – Aprovado em: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Doutora em Educação (FAE/UFMG). Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação (DCIE), na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC). Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH). Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC/CEPECH) (DCIE/UESC). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0217-3805. E-mail: arlerp@hotmail.com

[**] Mestre em Educação no PPGEd-UESB. Graduado em Pedagogia e em Tecnologia Gestão Ambiental. Especialista em Inovação Social com Ênfase em Economia Solidária e Agroecologia/IF Baiano. Especialista em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica com Ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Montenegro. Professor do Colégio Estadual Sinésio Costa (CESC), Riacho de Santana, BA. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2856-1219. E-mail: tony.dom1987@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

experiences in the current educational context in which they work. The data demonstrate that public policies will certainly begin to advance with regard to online education, although there is a need for them to become accessible to all. This involves multiple aspects: enabling access to computers and the internet, training managers, teachers and parents of families, developing appropriate materials, among others.

Keywords: Covid-19; remote teaching; public policy.

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo discutir las perspectivas para el futuro educativo de la escuela secundaria en el estado de Bahía, en el momento de la pandemia de coronavirus experimentada en 2020. La investigación trae una discusión que empieza del intento de aproximar e identificar algunas características de la educación tecnológica, remota y a distancia en el contexto actual de crisis con la difusión de Covid-19. Adoptamos una investigación cualitativa, cuyo instrumento de recolección de datos fue un cuestionario con educadores que son empleados de escuelas secundarias en Bahía, quienes informan experiencias vividas en el contexto educativo actual en el que trabajan. Los datos muestran que las políticas públicas ciertamente comenzarán a avanzar con respecto a la educación en línea, aunque es necesario que sean accesibles para todos. Esto implica múltiples aspectos: permitir el acceso a computadoras e internet, capacitar a gerentes, maestros y padres de familia, desarrollar materiales apropiados, entre otros.

Palabras clave: Covid-19; enseñanza a distancia; políticas públicas.

Introdução

A presente pesquisa traz discussões sobre os desafios e as transformações que o estado da Bahia vem sofrendo com a crise da pandemia da Covid-19, que vem assolando todo o contexto mundial. A crise sanitária em escala mundial causada pelo vírus da Covid-19 tem provocado desdobramentos incalculáveis em todas as esferas da vida humana. A educação escolar, enquanto parte constituinte desse processo, tem sofrido diretamente os impactos desse cenário. Com o fechamento das escolas, cerca de 1,5 bilhão de estudantes estão sem aulas presenciais em 188 países, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020, não paginado):

> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 9cerca de 80 %) podem ser assintomáticos e cerca de 20 % dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).

No Brasil, como alternativa ao quadro de interrupção das atividades escolares, os governos têm editado medidas emergenciais, seja por decreto ou por regulamentação de órgãos colegiados, que sinalizam para a utilização das tecnologias no

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ensino remoto como possibilidade de se manter o vínculo de crianças, jovens e adultos com a escola, bem como a realização de atividades pedagógicas que impeçam uma bruta interrupção com as culturas escolares. Os sistemas de ensino têm sido orientados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o redimensionamento do tempo, a organização dos calendários e a readequação das atividades escolares, permitindo que o ensino remoto possa ser considerado no cômputo das cargas horárias previstas na legislação.

Como se já não bastasse a histórica e reconhecida falta de prioridade do poder público para com a educação no país, as alterativas que se impõem à escola durante a pandemia de Covid-19, como a utilização do ensino remoto mediado por tecnologias, evidenciam mais uma vez as enormes desigualdades que afetam a educação pública, como a realidade de 30,4% das escolas que não têm conexão com a internet (INEP, 2018). Além disso, é importante considerar que 11% da população formada por crianças e jovens da faixa etária entre 9 e 17 anos não possuem acesso à rede mundial de computadores (UNESCO, 2020), situações que se impõem como geradoras de exclusão digital e que geralmente são precedidas e acompanhadas por problemas socioeconômicos e culturais que também afetam a escola.

A educação, no seu aspecto fundamental, sofreu paralisação das aulas presenciais e, consequentemente, na Bahia, especialistas se preocupam com o futuro da educação, mas, no nosso caso, destacaremos o ensino médio dos jovens para os quais não tem sido ofertado um ensino de qualidade. Com o advento da pandemia do coronavírus, com o uso de educação a distância, isso piorou consideravelmente, uma vez que nem todos os alunos têm acesso às tecnologias mediadas, principalmente a internet. E isso tem escancarado o fato de que a educação não é ofertada para todos de forma democrática.

O fechamento das escolas, uma das medidas tomadas em relação à pandemia, impactou diretamente na manutenção dos dias letivos e da carga horária anual estabelecida na Lei n. 9.394/1996, art. 24, I, que determina a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por no mínimo 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. Para que isso fosse garantido, os sistemas de ensino públicos e privados começaram a atuar em várias frentes por meio do uso das tecnologias educacionais, enviando atividades via internet, ou mesmo garantindo aulas remotamente por meio de plataformas específicas. Nesse sentido, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP n. 5, de 20 de abril de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da Covid-19. Esse cenário fez com que os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitissem resoluções e/ou pareceres com orientações para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020).

Nesse período de transição no sistema educacional, observa-se que a educação remota é para quem tem acesso à internet. É importante afirmar que ter internet para acessar WhatsApp é diferente de ter uma rede com capacidade para baixar um arquivo, um livro, etc. Aliás, são três aspectos que precisam ser levados em conta quando se fala do uso dessa ferramenta: o serviço, ou seja, a internet; os equipamentos, uma vez que os alunos podem ter um bom acesso à internet, mas não ter um bom computador ou celular; e a formação para o uso das tecnologias. Também é importante salientar que, no contexto educacional na Bahia, parte dos professores que têm internet e equipamentos não tem a formação adequada para trabalhar com educação a distância, o que é imprescindível para ofertar um ensino de qualidade para os alunos.

Analisando o contexto baiano e o Brasil, o professor da Faculdade Getúlio Vargas (FGV), Vieira (2020 *apud* FGV, 2020, não paginado), afirma que chamam a atenção, primeiramente, durante essa crise sanitária, a resiliência e a capacidade de adaptação. "O mais importante foi que a sociedade vem se conformando aos direcionamentos propostos pelas ciências, que atualmente passavam por uma fase de descrédito". Ainda segundo o professor, as autoridades que refutaram a ciência foram obrigadas a voltar atrás. Aquelas que usaram de seu poder institucional para reforçar a prudência e a racionalidade foram fortalecidas. Vieira (2020 *apud* FGV, 2020) alerta que os esforços têm que ser redobrados em um país como o Brasil, uma vez que a desigualdade social tornará a crise de saúde pública muito mais aguda e dramática para os mais pobres, pois, nos momentos de crise, os problemas de uma sociedade, escamoteados durante a normalidade, afloram de maneira mais contundente.

Já a psicanalista Heloisa Ditolvo (2020 *apud* FGV, 2020) afirma que a crise advinda do novo coronavírus irá abrir possibilidades de diálogos e momentos de conversa. Na análise da psicanalista, uma forma de enfrentar esses sentimentos surgidos com a quarentena é fazer um corte para que tudo convirja para dentro de casa. Por isso, as redes sociais entram agora como instrumento essencial, mas sua forma de uso vai mudar: ao invés de registrar grandes feitos, grandes conquistas,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

grandes viagens, as redes sociais serão usadas para se importar com o outro, para criar outros tipos de ajuda, para pedir apoio do outro.

Tecnologias no sistema educacional em crise epidêmica: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos

O mundo contemporâneo, neste momento histórico da pandemia da Covid-19, está marcado pelas diversas transformações sociais, econômicas, culturais, educacionais e outras. Santos, Silva e Alves (2018, p. 19) salientam que: "As mudanças ocorridas no Brasil, desde a década de 1970, provocaram transformações que mudaram a forma de gerir as políticas públicas e o relacionamento entre Estado e sociedade civil". No que se refere à propagação do coronavírus em toda parte do planeta, as autoridades competentes e os especialistas na área de saúde percebem um avanço significativo no Brasil, o que ocasionou a suspensão de aulas das redes pública e privada em todo o país. A medida serve para evitar aglomerações e deslocamentos. Segundo autoridades de saúde, uma das melhores formas de parar a transmissão é ficar em isolamento social. Mas, esse distanciamento social, que, praticamente, anula a capacidade de mobilização e de reação da sociedade, não pode vendar os nossos olhos para ataques oportunistas que, pegando carona na excepcionalidade da situação, não têm outra intenção senão a de favorecer a determinados setores, em detrimento da vida humana.

Vimos isso com a Medida Provisória n. 927/2020, a qual previa a suspensão dos contratos de trabalho por 4 meses, sem salário, como ajuda aos grandes empresários; a injeção de R$ 1,2 trilhão para "salvar" os bancos; a proposta de redução dos salários dos servidores públicos; a redução de repasses de recursos para políticas de transferência de renda, etc. Essas medidas não são de todo novas, pois vêm sendo gestadas há algum tempo, como germes do projeto de governo ultraliberal e que, de tão impopulares, não são trazidas à luz. O momento de excepcionalidade e a comoção social se tornaram, então, a penumbra necessária para a proposição de ações que, certamente, resultarão em prejuízos sociais incalculáveis, que, ademais, favorecerão o grande capital financeiro e o mercado. Sinal de alerta, então, para o Parecer n. 33/2020, do Conselho de Educação do Distrito Federal, publicado no dia 26 de março de 2020, que orienta a implantação do ensino a distância na educação básica, como medida de ajuste da organização do trabalho pedagógico e administrativo e do calendário escolar, enquanto durar a pandemia (SINPRO-DF, 2020).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Sem aulas, estabelecimentos de ensino têm adotado o ensino remoto com uso de computadores e atividades complementares, para dar continuidade à aprendizagem das crianças. É importante salientar que nem todos os estudantes do país têm acesso a computadores e à internet de qualidade. Outro problema é manter a concentração de crianças mais novas, enquanto os pais também trabalham em casa. Segundo a Unicef (2020), 154 milhões de estudantes estão sem aulas na América Latina e Caribe. A entidade alerta que a situação poderá se estender e há risco de abandono escolar definitivo. Uma pesquisa divulgada em 2019 aponta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet (CGI.BR, 2020). Os dados apontam que, nas áreas rurais, nem mesmo as escolas têm acesso à rede mundial de computadores: 43% delas afirmam que o problema é a falta de infraestrutura para o sinal chegar aos locais mais remotos.

Diante desse cenário de possibilidades, Santos (2020) pondera sobre a atualização das práticas pedagógicas. Para ela, a grande questão da cibercultura é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas para uma situação de troca generalizada de saberes. Os sujeitos deste espaço "do saber", ciberespaço, formam também uma inteligência coletiva, e a busca em torno da obtenção de novos saberes e identidades é necessária para o indivíduo poder delimitar seu lugar no mundo e se fazer reconhecer como diferente entre tantos outros, compartilhando seus conhecimentos e construindo ideais coletivos de forma democrática.

Durante a propagação da pandemia da Covid-19 em 2020, em todos os lugares, a oferta do ensino tem sido repensada. Nesse sentido, no estado da Bahia, a secretaria de educação, juntamente com educadores, pais e responsáveis dos alunos, terá que driblar uma das funções da escola física, que é a de ser espaço de convivência e saberes presenciais. Em tempos de isolamento social, a convivência está sendo adaptada virtualmente, por tecnologias que tentam aproximação com a realidade presencial. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2020, não paginado), no mês de maio de 2020: "A ação tem caráter excepcional e valerá enquanto durar a situação de emergência de saúde pública por conta do coronavírus. A adesão por parte das instituições é voluntária".

É importante compreender o papel da educação baiana no atual contexto social, político, e econômico, conforme sugerido pela temática, bem como a relação entre as políticas públicas aplicadas ao sistema tecnológico atual em consonância com a pandemia do coronavírus. A Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC-BA) publicou os Decretos n. 19.529/2020 e n. 19.635/2020, que versam sobre a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

paralisação das aulas, com a condição de reposição presencial. A SEC-BA diz ainda que estuda cenários sobre como ocorreria essa reposição, porém, em qualquer caso, ela será implementada apenas após o retorno das atividades escolares. Dentre as alternativas sugeridas pela SEC-BA, encontram-se a que sugere que as aulas sejam recuperadas no formato 100% presencial, com prolongamento do período letivo adentrando o ano de 2021. Outra possibilidade versa sobre o retorno das aulas de maneira 100% não presencial, com ou sem o uso de tecnologia. Além disso, a SEC-BA considera alternativas híbridas e complementares entre aulas regulares e não presenciais, destacando que as últimas não se confundem com educação a distância (BAHIA, 2020).

Segundo o secretário de educação da Bahia, Jerônimo Rodrigues, desde a chegada da Covid-19 ao Brasil, diversas medidas em vários setores vêm sendo tomadas para evitar a contaminação das pessoas (CARVALHO, 2020). O secretário salienta que o governo do estado decretou isolamento social desde o dia 16 de março de 2020, de modo que apenas as atividades essenciais seguiram acontecendo. Na rede pública estadual de ensino, de acordo com o decreto do governador, Rui Costa (PT), as aulas estão suspensas por tempo indeterminado no referido ano.

Diante dessas transformações que a educação na Bahia vem sofrendo por causa da pandemia da Covid-19, gestores, professores, estudantes e famílias vêm buscando alternativas para diminuir os prejuízos no sistema educacional. Uma das políticas implantadas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT), na Bahia, foi o programa de Vale Alimentação Estudantil, aprovado pela Assembleia Legislativa da Bahia no dia 14 de maio de 2020. Foi concedido um auxílio-alimentação no valor de R$55 para todos os estudantes da rede estadual de ensino, enquanto durar o isolamento social, para amenizar os prejuízos e ajudar na situação financeira desses estudantes e da própria família. É perceptível a preocupação da secretaria de educação do estado em promover diversas parcerias com instituições, na perspectiva de promover algumas atividades *online* para estudantes e professores no período da pandemia.

Nas discussões de especialistas da área educacional, Vieira e Ditolvo (2020 *apud* FGV, 2020) afirmam que não se trata de problematizar a pertinência da educação remota, educação a distância ou via redes sociais, como é caso de WhatsApp e outros aplicativos. Até mesmo porque esse é um fenômeno nada novo, previsto no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, e devidamente regulamentado pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual estabelece, no seu art. 3º: "A criação, organização, oferta e desenvolvimento de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional". Limitado pelas condições materiais de sobrevivência de grande parte das famílias brasileiras, pelo baixo investimento no setor educacional e pela falta de políticas efetivas de formação continuada de professores e sem o devido preparo, ainda mais com a pandemia da Covid-19.

Segundo Arroyo (2010), é urgente retomar a relação, não superada, entre educação e desigualdade, visto que ocorreram, no decorrer da história, mudanças de qualidade das desigualdades e opressão que perduram na atualidade, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos que as determinam. Essas desigualdades podem ser redefinidas, no contexto atual, pelos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para elaboração desta pesquisa, adotamos a metodologia qualitativa exploratória. Realizamos uma discussão para aprofundarmos a pesquisa do campo educacional sobre os impasses e as perspectivas para o futuro educacional no ensino médio na Bahia e trazer relatos de alguns educadores (professores, coordenadores e diretores) que lecionam ou coordenam escolas estaduais no âmbito baiano em tempos da Covid-19, que ficam nos seguintes municípios: Bom Jesus da Lapa, Candiba, Riacho de Santana, Salvador, Santa Maria das Vitórias, Matina e Vitória da Conquista.

Nessa perspectiva, optamos por realizar a coleta de dados através da aplicação de questionários, cujos sujeitos da pesquisa responderam por e-mail as questões enviadas, pois, devido ao isolamento social do presente momento, os pesquisadores não puderam aplicar o questionário de modo presencial. Utilizamos o correio eletrônico também para enviar um documento explicando sobre os aspectos éticos da pesquisa. Para a apresentação dos resultados, os sujeitos foram identificados apenas pela sua função (professor, coordenador e diretor) nas instituições onde trabalham. Para a coleta de dados a partir do questionário, recorremos a Gil (1999, p. 128), que afirma o seguinte: o questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diante dos impactos causados pela Covid-19 no mundo todo e das mudanças ocasionadas no sistema educacional, a partir do isolamento social, optamos por aplicar um questionário com educadores de algumas escolas do estado da Bahia, para compreender as angústias e os principais impactos causados por esse vírus que determinou o fechamento das escolas e optou pelo ensino remoto. Assim sendo, os sujeitos escolhidos para participar foram servidores concursados pela Secretaria de Educação do estado da Bahia, conforme demonstra o Quadro 1, que contém as informações sobre os participantes da pesquisa, a profissão, a formação acadêmica, a instituição em que trabalha e a cidade em que atua.

Quadro 1 – Informações dos participantes da pesquisa

Função	Formação	Instituição que atua	Município
Professora	Educação Física	Colégio Estadual Antônio Batista	Candiba
Professora	Química	Colégio Estadual Professora Marilene Silva	Salvador
Professor	Matemática	Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente – Cetep	Santa Maria da Vitória
Professora	História	Educandário Padre Gilberto Vaz Sampaio	Vitória da Conquista
Coordenadora pedagógica	Pedagogia	Colégio Estadual Sinésio Costa	Riacho de Santana
Professor	Letras e Administração	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	Bom Jesus da Lapa
Gestão escolar (diretora)	Letras	Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente – CETEP	Santa Maria da Vitória

Fonte: elaboração dos autores.

É importante salientar que o questionário de perguntas abertas é um instrumento composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do respondente (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100), e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes. Este, por sua vez, objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas; a linguagem utilizada nesse instrumento deve ser simples e direta, para que o questionado possa compreender e responder com clareza o que está sendo perguntado.

Na busca pela coleta de dados com os educadores do estado da Bahia, a perspectiva é de que a mudança do ensino presencial para o ensino remoto não está sendo fácil na realidade atual com a crise da pandemia da Covid-19. Todavia, assumir o papel de educador e ser humano nesse contexto, tão essencial para o estudante aprender com as ferramentas usadas, será complexo e haverá inúmeras dificuldades a serem vencidas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A pesquisa será o caminho para construir o conhecimento necessário dos estudantes e analisar as suas angústias e como os educadores se sentem nessa conjuntura no sistema educacional e social. Adotamos o questionário por este instrumento ser considerado como uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados.

Incertezas no sistema educacional

O artigo 1º da Lei n. 9.394/1996 define que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse sentido, a educação não pode ser negada como direito do ser humano.

É importante lembrar que, na Constituição federal de 1988, no artigo 205 (BRASIL, 1988), a educação é tarefa do Estado em colaboração com a família, através da promoção e do incentivo, no processo educativo. O termo colaboração indica o reconhecimento por parte do Estado da enorme tarefa que cabe à sociedade, especialmente a civil organizada, na formação dos educandos. Conforme salientam Stecanela e Lomons (2020, p. 2), pensar no direito à educação nos remete a três aspectos:

> (a) refletir acerca da natureza do direito, sua validez e expressão legal, incluindo-se aí a diferença entre conquistá-lo e tê-lo reconhecido; (b) considerar os processos educacionais que envolvem a organização curricular, a formação de professores e a infraestrutura oferecida pelas escolas; e (c) problematizar as práticas ou modos de apropriação das políticas educacionais e dos recursos materiais e humanos disponíveis, especialmente por parte dos docentes.

Nada impede, portanto, que a sociedade civil planejada, representada por associações comunitárias, entidades religiosas e organizações não governamentais, possa, em conjunto com o Estado, realizar o trabalho de educar as pessoas. Partindo desse pressuposto, a questão se mostra mais na perspectiva humana e solidária nessa crise epidêmica. A relação com o papel social da educação, principalmente em tempos traumáticos, deve estimular reflexões sobre o que será feito com milhares de crianças e jovens após o fim do isolamento social imposto pelo risco iminente do contágio pelo coronavírus.

Sobre tais incertezas e desafios da educação no estado da Bahia, da realidade atual e problematizada, pensemos nas conexões do pensamento freiriano sobre a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. "Educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo" (FREIRE, 1988, p. 72). Todavia, a problemática, como aborda Freire, é do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la.

Análise dos resultados

A partir dos dados coletados através de questionários respondidos por alguns educadores das escolas estaduais pesquisadas na Bahia, evidenciamos nos relatos que o número de crianças e jovens com dificuldade de aprendizagem aumentou significativamente com a chegada do coronavírus. Assim, entendemos que a solução do problema não está na "caça às bruxas", como em uma visão maniqueísta de busca a culpados. É necessária uma atitude frente aos problemas relatados, bem como dialogar com a sociedade a saída para a melhoria educacional em toda sua totalidade.

Na execução das atividades pedagógicas no sistema educacional baiano, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), para os estabelecimentos de ensino, em face da pandemia da Covid-19, deve-se reportar à aplicação do previsto no art. 32 da Lei n. 9.394/1996, que, de modo explícito, determina que no ensino fundamental as atividades regidas pelos princípios da educação a distância sejam utilizadas como complementação da aprendizagem ou aplicadas em situações emergenciais, sublinhada a regularidade da oferta no modelo de ensino presencial.

Em 18 de março de 2020, o CNE veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19. Em decorrência desse cenário, os CEEs de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação (CMEs) emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais.

Em 3 de abril de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 376, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Em caráter excepcional, a portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino, quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. Nas análises e discussões sobre o sistema educacional brasileiro, é importante destacar alguns dados sobre a educação na Bahia em decorrência da Covid-19, que afetou toda a população, e, consequentemente, a paralisação das aulas presenciais.

Nessas análises, para compreender o que os sujeitos pensam sobre as aulas remotas de modo *online*, fizemos o seguinte questionamento: quais medidas a sua escola tem tomado até agora para minimizar os impactos da Covid-19 no que se refere à oferta das aulas? Os participantes argumentaram conforme os relatos a seguir:

> Desde o dia 19/03 as aulas presenciais foram suspensas. Foi implantado o acompanhamento dos alunos através das mídias sociais. Foram feitos grupos de WhatsApp por turmas, por grupos de líderes e as atividades e orientações foram enviadas desta forma. No segundo momento, que começou no final de abriu, os professores passaram a utilizar a ferramenta do Google sala de aula (Classroom). Os alunos que não tem acesso a internet ou outras dificuldades de acessar, vão até a escola, com horário programado, buscar as atividades impressas (Professor da cidade de Bom Jesus da Lapa, 2020).

> Com relação às medidas preventivas a escola está sob afastamento social atendendo aos decretos do governo do estado, como medida de prevenção e combate ao novo coronavírus – Covid-19. Quando há a necessidade de adentrarmos nos recintos da escola utilizamos os EPIs (máscaras e luvas) indicados pela Organização Mundial de Saúde – OMS e demais orientações das autoridades municipais (Coordenadora pedagógica da cidade de Riacho de Santana, 2020).

> Assim como as demais escolas da rede estadual, seguindo orientações da Secretaria de Educação da Bahia, o CETEP trabalha com Rotinas de Estudo com objetivo de manter o vínculo entre escola-professores-estudantes. É uma ação realizada parcialmente, de forma colaborativa e voluntária, através dos professores que se interessaram em seguir esse caminho durante o período de suspensão das aulas. Infelizmente o alcance não é satisfatório, pois não podemos contar com nossos estudantes sem acesso digital, principalmente os que vivem no meio rural. Portanto, não adotamos como regra e nem como substituição das aulas ou reposição de carga horária, trata-se apenas de uma possibilidade de troca de informações. (Diretora da cidade de Santa Maria da Vitória, 2020).

> Nós professores, somos orientados a encaminhar exercícios para os alunos para que nesse período de quarentena, eles continuam em uma rotina de estudos com uma ênfase maior sobretudo para os alunos do 3º ano que irão fazer o Exame Nacional do Ensino Médio e precisa acelerar os estudos para os vestibulares no final de ano. Abordando questões referentes a minha disciplina, encaminho para os líderes das turmas, e essa comunicação ela se dá por meio de WhatsApp, os líderes das turmas por sua vez repassa essas atividades, esses exercícios e vídeo aulas para as turmas que os representam (Professora da cidade de Candiba, 2020).

As considerações gerais sobre a legislação indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular, comprometidas, de um lado, com o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

novo significado do trabalho no contexto da globalização e, do outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social. Não podemos deixar de apontar a precariedade em infraestrutura tecnológica, conectividade, conteúdo digital e experiência de ensino existente para poder concretizar o modelo de educação virtual em casa. Isso nem mesmo para a lógica do mercado poderá ser resolvido em meses ou em alguns anos.

Os educadores foram questionados na seguinte perspectiva: a escola está preocupada em garantir o aprendizado do ano letivo, e no cumprimento de carga horária e na distribuição de conteúdo no período do isolamento? Os participantes relataram o que segue:

> Penso que a melhor saída seja contabilizar horas de tarefas de casa, quando as aulas forem retomadas. Certamente, será necessário repensar a distribuição de conteúdo e carga horária (Professor da cidade de Santa Maria da Vitória, 2020).

> Nossa escola não está preocupada com o cumprimento dos dias letivos, no momento, estamos focados em favorecer a aprendizagem dos estudantes através de tecnologias de comunicação e atividades remotas. Além dessas ações, a escola presta atendimento diariamente aos estudantes de maneira virtual sobre as atividades da escola, como o Programa Mais Estudo (Coordenador pedagógico da cidade de Matina, 2020).

> Os professores deverão reduzir a quantidade de conteúdo trabalhando de forma significativa. Com relação à carga horária, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.9394/96) informa que o calendário deve ter no mínimo 200 dias letivo. No entanto, diante da pandemia o projeto de Lei 680/20 permite flexibilizar o calendário em caso de situações graves (Professora da cidade de Salvador, 2020).

> Importante destacar que todos nós professores, gestores, coordenação pedagógica, alunos e família, estamos pisando em terrenos ainda muito incerto. Nós não sabemos esse efetivamente como educação ficará na Bahia, se esse ano letivo se dará sob orientação à distância. A orientação que nós educadores temos, que é necessária essa conexão com o alunado para que os mesmos continuem uma rotina de estudos com ênfase em relação aos alunos do terceiro ano, estudando com roteiro das disciplinas, para todas as avaliações externas, que eles certamente farão, mas nós ainda estamos em um futuro incerto nessas mudanças todas ocorridas pelo Covid-19 (Professora da cidade de Candiba, 2020).

A deputada Maria do Rosário (PT-RS) tem uma proposta com o foco de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996). A referida proposta está descrita no Projeto de Lei (PL) n. 680/2020, em tramitação para permitir a flexibilização do calendário letivo em caso de pandemias, doenças infectocontagiosas ou outras situações graves e emergenciais. Com base nesse PL, asseguradas as cargas horárias mínimas anuais e os conteúdos previstos, será possível descumprir a exigência de no mínimo 200 dias de efetivo trabalho escolar. Nesse

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sentido, o Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020), o qual emite orientações para a oferta de ensino no que se refere às modalidades educacionais.

Em consonância com o CNE, o CEE da Bahia dispõe, na Resolução n. 37, de 18 de maio de 2020, normas complementares, considerando a "suspensão das atividades escolares por conta da pandemia da Covid-19", com a possibilidade de "ocasionar descontinuações indesejáveis do processo educacional, com efeito na aprendizagem dos estudantes". Segundo o CEE (BAHIA, 2020, p. 2):

> Art. 3º - §1º A dimensão exarada no *caput* estabelece a possibilidade de aferir a soma do tempo destinado à consecução das tarefas pedagógicas por processos remotos, no conjunto das oitocentas horas letivas anuais, desde que esta decisão seja consentânea com os propósitos e os argumentos dos gestores das redes, em articulação com as unidades escolares, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, bem como para a Educação Profissional e Tecnológica.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem desses educandos, fizemos o seguinte questionamento: qual é a importância do espaço escolar para o aprendizado, a presença física, o convívio social? Os sujeitos se posicionaram da seguinte maneira:

> A educação não é feita unicamente pela transmissão de conteúdo, a aprendizagem está ligada às relações interpessoais e as competências socioemocionais. O convívio social é de suma importância para o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Professora da cidade de Vitória da Conquista, 2020).

> O ser humano não é uma ilha! Daí a necessidade do convívio social e da presença física para o compartilhamento e troca de experiências e o seu desenvolvimento psicossocial saudável. A riqueza do convívio heterogêneo é indiscutível no processo ensino aprendizado. Porém, a experiência que o afastamento social que o Covid-19 nos impôs com as atividades *online*, nos mostra a importância da forma "hibrida" de ensinar (Coordenadora pedagógica da cidade de Riacho de Santana, 2020).

> A presença física de alunos e professores na escola é fundamental para a formação dos estudantes, como seres sociais, psicológicos e cognitivos. O compartilhamento de informações e saberes nas relações na escola enriquece a formação integral dos alunos (Coordenador pedagógico da cidade de Matina, 2020).

> A interação presente no espaço da escola é um importante instrumento no processo ensino-aprendizagem. Sem ela, em toda sua dinâmica na conjuntura escolar, as possibilidades de ensinar e de aprender tornam-se difíceis e excludentes (Diretora da cidade de Santa Maria da Vitória, 2020).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Sobre interação e aprendizagem, segundo Libâneo (1994, p. 90), "a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende". Ele mesmo concluiu que é algo bem diferente disso, pois "é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos". Dessa forma, podemos perceber que "o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos". Entretanto, há que se pensar a partir da perspectiva do isolamento social ocasionado pelas eventuais pandemias, a exemplo do momento histórico que estamos vivendo. Por isso, fizemos o seguinte questionamento: e sobre a questão da pandemia na Bahia resultante da Covid-19 que afetou o mundo todo, na sua opinião, qual o impacto desse vírus, se o sistema educacional continuar com atividades de ensino remoto no estado? Para essa questão, os sujeitos relataram o que segue:

> Urge a necessidade de aprimoramento, extensão e utilização de tecnologias de informação e comunicação dos recursos tecnológicos (TICs) na educação brasileira. Chamo a atenção, no entanto, para a qualidade dos recursos tecnológicos que chegam até a escola, principalmente para o estudante, sem a qualidade que a demanda requer. O caso dos tabletes por exemplo (Coordenadora pedagógica da cidade de Riacho de Santana, 2020).

> Acredito que haverá mais atenção e investimento na área das tecnologias na escola, por parte da administração pública. Só assim vão perceber que a desigualdade, a dificuldade de acesso é muito grande, e neste momento as atividades remotas não estão atingindo a todos devido essa falta de atenção e investimento nas escolas e na sociedade de forma geral. Neste ano, durante a jornada pedagógica, foi muito discutido sobre as metodologias ativas da aprendizagem, mas nenhum suporte técnico foi oferecido pela secretaria de educação (Professor da cidade de Bom Jesus da Lapa, 2020).

> A educação a distância no Brasil, passará por uma mudança na visão e na aplicação. A legislação brasileira deve regulamentar essa modalidade de ensino (aplicada para a educação básica), além de debater junto com a sociedade a importância do ensino a distância (Professora da cidade de Vitória da Conquista, 2020).

> Uma alternativa para diminuir o impacto da paralisação das aulas. Porém, como veio de repente, a grande maioria dos professores e alunos não reúne condições mínimas para que se obtenha o resultado desejado (Professor da cidade de Santa Maria da Vitória, 2020).

Sobre o ensino remoto cada vez mais presente e a organização das atividades curriculares, a Resolução n. 37 do CEE explicita, no art. 11 (BAHIA, 2020, p. 05):

> No planejamento do retorno às atividades presenciais ou mesmo enquanto perdure a pandemia, as redes e unidades escolares da educação básica nas etapas da Ensino Fundamental e do Ensino Médio, podem reconstituir a delimitação dos conteúdos na reprogramação das atividades de ensino, com suporte no Art. 32, Arts. 35 e 35-A, da LDB, respectivamente, reiterada a BNCC como base desse procedimento.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Todas essas questões geram mudanças e, de certo modo, transformam o sistema educacional para um novo modelo ainda pouco conhecido. Sendo assim, questionamos o seguinte: nessas mudanças ocorridas nos últimos meses desse ano de 2020, na concepção de educador, o que é necessário fazer para compreender as transformações ocorridas pelo advento da Covid-19 nesse cenário atual do sistema educacional na Bahia? Os sujeitos responderam conforme segue:

> Em primeiro lugar o professor precisar desmitificar que será substituído pela tecnologia e aceitá-la como um forte aliado. Os recursos tecnológicos – TICs – oferecem diversas ferramentas à disposição dos professores entre todas as áreas do saber. Os estudantes sinalizam a necessidade dos professores se aperfeiçoarem para seguir a mudança. O uso da tecnologia possibilita o estudo interativo de conteúdos, tornando-os mais atraentes e fazendo com que o estudante adote uma postura mais participativa. As ferramentas tecnológicas permitem diversificar as metodologias de ensino a abrir caminho para infinitas possibilidades didáticas. O trabalho com os recursos tecnológicos de aprendizagem são exemplos do potencial da tecnologia para o desenvolvimento da educação. Infelizmente, ainda existe muita resistência por parte significativa dos professores em encarara o desafio que hoje se torna necessário e imperativo. Quiçá, por comodismo, por não querer sair da sua zona de conforto, ou seja, de continuar fazendo o que já tem segurança para fazer, ou até mesmo, por falta de competência técnica para o uso das ferramentas digitais, por fim, desmotivação, vontade e falta de incentivo para inovar e aderir às mudanças que a nova era requer (Coordenadora pedagógica da cidade de Riacho de Santana, 2020).

> A atual conjuntura da educação mundial, é um desfio para os educadores. Pois, é necessário revisitar o fazer pedagógico. Os educadores precisam se adaptar a educação remota. A tecnologia é uma importante aliada nesse momento da educação, como um entrave, já que grande parte dos educadores não possuem equipamentos qualificados, ou não dominam as tecnologias (Professora da cidade de Vitória da Conquista, 2020).

> O professor deve estar sempre se reciclando para se adaptar as tecnologias surgidas e utilizadas pelos estudantes (Professora da cidade de Salvador, 2020).

Contudo, para além da importância de refletirmos sobre o desafio de preparar os professores para o uso das tecnologias em seu fazer pedagógico, é necessário avaliarmos se a formação contempla as tecnologias por uma ótica crítica, levando os professores a compreenderem que aquilo que o discurso hegemônico proclama, ou seja, as tecnologias como panaceia educativa, bem como a sua utilização sem princípios críticos e éticos, corresponde exatamente ao que o sistema capitalista almeja (VENTURINI; MEDEIROS, 2016).

Outra questão que apresentamos, ainda com o intuito de percebermos a concepção dos sujeitos sobre a modalidade de ensino trabalhada no contexto atual, foi a seguinte: na vertente da educação remota, híbrida ou a distância, como vocês, educadores, analisam o uso de tecnologias para o ensino? É necessária uma forma-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ção continuada do estado? Dê sua opinião. Para tais questões, os sujeitos fizeram as seguintes reflexões:

> O ensino a distância deve ser proposto como ferramenta não como algo que possa substituir o ensino presencial tendo em vista que a condição social e econômica pode variar entre alunos, cidades e Estados. Muitos alunos não possuem computador, celular, internet. Tem localidades que não tem rede de internet. Então, essas dificuldades deverão ser avaliadas. Quanto à formação continuada do Estado é importante para capacitar dando suporte na discussão de determinados temas (Professora da cidade de Salvador, 2020).

> Sim. É necessário mais investimento no profissional e também na estrutura da escola. E dar acesso aos alunos no ambiente escolar (Professor da cidade de Bom Jesus da Lapa, 2020).

> O uso de tecnologias como recursos educativos será fortalecido e isso ocorrerá de maneira gradativa, com a formação de professores e necessidade de uso desses mecanismos, para aprimoramento da comunicação com alunos (Coordenador pedagógico da cidade Matina, 2020).

> Sim, é importante, como complemento aos saberes docentes, jamais como novo método de ensino. Pelo menos a meu ver deveria ser assim. Por outro lado, temo que os que estão no poder insistam nessa tese de que a educação possa ser totalmente mediada pelas tecnologias (Diretora da cidade de Santa Maria Vitória, 2020).

A partir dos relatos dos sujeitos, percebe-se um indicativo para aulas *online*, ainda assim, as pesquisas mais recentes evidenciam que não se trata de alternativa equivalente: atividades remotas e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade educação a distância (EaD) têm suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a experiência escolar presencial, em particular, quando aplicadas em escala na educação básica (SANTOS; NUNES, 2020).

Outro aspecto analisado nesta pesquisa foi sobre o papel da família na aprendizagem dos alunos e como a função do Estado tem sido transferida para os pais nesse contexto. Para sabermos o que os sujeitos pensam sobre isso, destacamos a questão seguinte: nessas mudanças ocorridas na educação do estado da Bahia para ficar em casa por causa da Covid-19, na sua opinião, esse período de isolamento social e de quarentena das pessoas pode transformar o papel dos pais na educação dos seus filhos? As respostas foram as seguintes:

> Durante esse período de atividades remotas, é notório a participação das famílias nas atividades diárias dos educandos. Acredito, que após o fim desse período de isolamento social, os pais participarão mais ativamente da vida dos filhos (Professora da cidade de Vitória da Conquista, 2020).

> Certamente. Os pais são fundamentais no processo de aprendizagem, a pandemia acaba aproximando pais e filhos, de maneira que a maioria deles possa ser mais presente (Professor da cidade de Santa Maria Vitória, 2020).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Pode ajudar em maior responsabilização pela educação dos filhos em função da quarentena e assumir o verdadeiro papel dos pais na educação dos filhos conforme assegura a CF, no artigo 205, que a educação é dever da família e do Estado (Coordenador pedagógico da cidade Matina, 2020).

> Sim. Muitos atinaram para a importância do profissional da educação ao lidar com a diversidade e com tantos, intempéries ao longo do ano letivo. Acredito que a relação família/escola será mais valorizada (Coordenadora pedagógica da cidade de Riacho de Santana, 2020).

> Sim. Os pais, nesse cenário que configura o Brasil, são de extrema importância para o desenvolvimento de estudante, pois com a ausência direta dos professores eles têm agora como função de incentivar os filhos frente aos exercícios propostos (Professora da cidade de Salvador, 2020).

Os estudantes vêm resistindo à rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Essa situação tem gerado estresse para eles e seus pais. Os pais se sentem impotentes frente a esse quadro, especialmente no que se refere à ausência, muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, visto que a família está em casa todo o tempo e se adaptar a esse novo formato não tem sido fácil (ALVES, 2020).

Por fim, a última questão apresentada foi: nas reflexões e análises de vocês, educadores, quais mudanças mais profundas podem surgir na educação depois da pandemia, no seu ponto de vista? Os sujeitos responderam conforme os seguintes relatos:

> Ocorrerão mudanças na estrutura social, com mais exclusão de alunos pobres e impossibilidade de recuperar a aprendizagem em curto período de tempo. Com o retorno das aulas presenciais em condições normais, acredito que as escolas passarão a trabalhar conforme a proposta pedagógica estabelecida antes da pandemia (Coordenador pedagógico da cidade Matina, 2020).

> Afirmo que é necessário refletir sobre mudanças ocorridas e que as atividades remotas faz repensar o conceito de como o professore deve atuar e sobretudo muitos não têm facilidade para lidar com o uso da tecnologias, como os professores mais jovens usam, questões que são reflexões necessárias e também são provocativas. A questão da desigualdade pode aumentar gradativamente com a educação remota e à distância e é inconcebível pensar em educação homogênea em um país extremamente heterogêneo como o nosso (Professora da cidade de Candiba, 2020).

> Espero que a juventude desperte para a importância dos estudos, da ciência e do conhecimento. Neste momento de pandemia, está sendo revelado os verdadeiros heróis e vilões. E vimos que o conhecimento, a formação, os estudos é um grande aliado na crise, e as pessoas que estão à margem de tudo isso, serão como pedras a beira do caminho, infelizmente (Professor, cidade de Bom Jesus da Lapa, 2020).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Talvez se direcionem o olhar para a educação como fonte de vida para a dinâmica social e com isso haja preocupação, investimentos e compromisso político e social (Diretora da cidade de Santa Maria Vitória, 2020).

> Uma das mudanças está relacionada ao uso da tecnologia até então não explorada de forma efetiva pelos colégios, a exemplo da Classroom; adaptação dos professores as tecnologias; calendário acadêmico e os assuntos que deverão ser trabalhados (Professora da cidade de Salvador, 2020).

> A educação após a pandemia passará por diversas mudanças, uma delas é a valorização da escola, como instituição de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, a valorização dos profissionais da educação, as relações entre família e escola e até mesmo as relações interpessoais (Professora da cidade de Vitória da Conquista, 2020).

Percebe-se, nos relatos dos sujeitos da pesquisa, que, com o ensino remoto e a EaD, está concentrando no Brasil um índice altíssimo de desigualdade educacional; mesmo diante da crise sanitária criada pela Covid-19, o governo federal se junta aos setores privatistas e fundamentalistas que visam somente manter lucros e privilégios para adotar uma postura negacionista frente às medidas tomadas em favor da saúde, da vida e da solidariedade humana. Apropriam-se de incertezas, falta de conhecimento científico, ansiedade e insegurança da população diante da pandemia, para, cinicamente, induzir os trabalhadores, de maneira errônea, à falsa dicotomia no que se refere ao direito à vida em contraposição economia. O Fórum Nacional de Educação do Campo (2020, p. 1) chama atenção que esses mesmos setores se organizem para:

> Buscam estabelecer acordos com o Ministério da Educação (MEC), secretarias e conselhos de educação (nacional, estaduais e municipais) para criar soluções burocráticas e padronizadas com o pretexto de não deixar a "educação parar". Eles tentam induzir os professores e professoras a acreditarem que a Educação a Distância (EaD), por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, é a panaceia necessária para dar continuidade às atividades escolares que, acertadamente, foram interrompidas em função da necessidade de medidas de distanciamento social.

Considerações finais

Na presente pesquisa, apresentamos breves relatos de educadores que trabalham em algumas escolas da Secretaria de Educação do estado da Bahia. Nas análises apresentadas, ficou evidenciado que, após a propagação da Covid-19 em todo o mundo, há incorporação de um novo sistema educacional a partir das constatações de um ensino remoto e a distância, como flexibilização do calendário escolar para atender as demandas dos alunos e das instituições de ensino. Fica claro que, sem o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

aporte do Estado e sem o devido planejamento, isso funcionará apenas para quem já dispõe dos recursos necessários, como dispositivos tecnológicos que suportam diferentes módulos, recursos e programas, conexão de alta velocidade e qualidade, aparelho de TV com boa qualidade de imagem e som, espaço adequado para realização das tarefas e atividades.

Assim, analisando a realidade do contexto atual do estado da Bahia, é perceptível que grandes mudanças ocorreram no final de março de 2020 e se perpetuaram nos meses seguintes, sem previsão de retorno das aulas e com um sistema de saúde próximo de um colapso. Nesse aspecto, sob o caos que acontece na saúde e na educação, percebe-se que a educação perpetuou para um sistema a distância, que tem um papel de destaque no momento em que há o isolamento social que estamos vivendo com o desenvolvimento do coronavírus. Os estudantes do ensino médio baiano sentiram bruscamente as transformações ocorridas pelo sistema adotado pela secretaria de educação e pelos educadores.

É importante compreender que, com as novas tecnologias no cotidiano atual, através de uma educação remota, a escola desencadeia um maior conhecimento factual e demonstra necessidades e expectativas mais objetivas quanto à formação dos educadores no ambiente escolar. Como resposta a essa realidade, é fundamental o questionamento da postura tradicional do professor enquanto detentor do poder e do conhecimento, em total descompasso com as tendências atuais de incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação, segundo a perspectiva construtivista.

Concluímos que muitos educadores, pais e alunos sentem o impacto das mudanças drásticas ocorridas, principalmente em 2020, em que o momento do distanciamento social continua a ser recomendado por conta da Covid-19, mas não o distanciamento da sociedade, o que, sem dúvidas, exige a valorização das ciências humanas e daqueles que a elas se dedicam, pois as tecnologias sociais serão fundamentais para recuperação de um país assolado pela pandemia, mas também por negacionismos, reducionismos e necropolíticas estatais. É necessário pensar/repensar em um ensino de qualidade em toda a educação básica, que é o nível que mais afeta a cidadania, por isso deve ser visto como um compromisso de todos e de uma educação justa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas: Educação*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, jun. 2020.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação Social*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BAHIA. Resolução CEE n. 37, de 18 de maio de 2020. *Diário Oficial do estado da Bahia*, de 21 maio 2020. Secretaria Estadual de Educação. 2020. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CES n.1, de 03 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2001, seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no País durante pandemia do coronavírus.* 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Coronavírus (Covid-19)*. Covid-19 Painel de Controle. Atualizado em: 14/03/2022. Disponível em: https://covid.saude.gov.br. Acesso em: 15 de mar. 2022.

CGI.BR. *Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019.* Atualizado em 26 de março de 2020. Disponível em: https://www.cgi.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/. Acesso em: 15 de mar. 2022.

CARVALHO, Elen. *Secretário de Educação da BA aponta desafios da rede pública de ensino na pandemia.* Brasil de Fato, Salvador, 22 de abril de 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/04/22/secretario-de-educacao-da-ba-aponta-desafios-da-rede-publica-de-ensino--na-pandemia. Acesso em: 15 mar. 2022.

FACULDADE GETÚLIO VARGAS. *Especialistas debatem transformação da educação em meio à pandemia de Covid-19.* Atualizado em 27 de março de 2020. Disponível em: https://portal.fgv.br/noticias/especialistas-debatem-transformacao-educacao-meio-pandemia-covid-19. Acesso em: 25 maio 2020.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *A educação do campo no enfrentamento da Covid-19 no Brasil*. 2020. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_2139998301_22042020110749.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIL, Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP. Ministério da Educação. *Senso escolar 2017.* Brasília, DF: MEC, 2018.

LIBÂNEO, José. *Os métodos de ensino.* São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. *Técnicas de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 1999.

VENTURINI, Aline; MEDEIROS, Liziany. Políticas públicas educacionais e o uso das tecnologias no atendimento educacional especializado. CINTED-UFRGS. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 14, n. 2, dez. 2016.

SANTOS, E. O. *Pesquisa-formação na cibercultura.* Teresina, PI: EDUFPI, 2020.

SANTOS, Arlete; SILVA, Elenice; ALVES, Cândida. Os impactos do PAR na educação infantil do campo: um estudo exploratório. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 214-237, jan./abr. 2018.

STECANELA, Nilda; LEMONS, Caroline. Direito à educação: da conquista ao reconhecimento. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 168-185, jan./abr. 2020.

SANTOS, Arlete; NUNES, Cláudio. *Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro.* Salvador: Editora Edufba, 2020.

SINPRO-DF, 2020. *EAD e exclusão escolar em tempos de pandemia.* 29 de março de 2020, por Olga Freitas. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/ead-e-exclusao-escolar-em-tempos-de--pandemia/. Acesso em: 15 de mar. 2022.

UNESCO. *UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a "Aprendizagem Nunca Para".* Atualizado em 26 de março de 2020.

UNICEF. *Covid-19*: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe. 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid--19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-américa latina-e-caribe. Acesso em: 28 maio 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto de pandemia por Covid-19: as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade

The place of supervised curricular internship of teacher training courses in the context of pandemic by Covid-19: economic and social conditions and morbidity and mortality

El lugar de la práctica curricular supervisada de cursos de formación docente en el contexto de pandemia por Covid-19: condiciones económicas y sociales y morbimortalidad

Patrícia Caldeira Tolentino Czech[*]
Rodrigo Diego de Souza[**]
Patrícia Correia de Paula Marcoccia[***]

Resumo

Este artigo apresenta reflexões acerca do lugar do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas no contexto de suspensão das atividades acadêmicas e escolares presenciais em virtude da Covid-19, articulado com as condições econômicas e sociais e as taxas de morbimortalidade oriundas da pandemia. A problemática que balizou a discussão indaga: qual o lugar do estágio curricular supervisionado no contexto de suspensão do ensino presencial ocasionado pela pandemia por Covid-19? Na tentativa de responder essa questão, foram realizados: um estudo teórico na legislação educacional referente à pandemia; um estudo dos dados oficiais apresentados e dos dados de pesquisas das áreas de educação e saúde. Fundamentado nesses estudos, este artigo discute as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade da pandemia por Covid-19, articuladas à realidade do trabalho docente no ensino remoto e de suas relações com o estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. Evidencia-se que as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade da pandemia, juntamente com os problemas ético-político-educacionais, os desafios da gestão escolar e do trabalho docente, virtual/remota ou presencialmente, também fazem parte da agenda de debates do estágio, por comporem a realidade escolar nesse momento histórico. Defende-se, então, que o lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto da pandemia por Covid-19 consiste na problematização dessas condições que acentuam as desigualdades sociais e educacionais brasileiras e implicam diretamente no trabalho docente e na formação inicial dos professores.

Palavras-chave: estágio supervisionado; ensino remoto; Covid-19; políticas educacionais; formação de professores.

Recebido em: 26/10/2020 – Aprovado em: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora do Departamento de Biologia Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEBIO/UEPG). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas Educacionais e Educação em Ciências (UnB), do Diretório do CNPq. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6082-8043. E-mail: pctolentino31@gmail.com

[**] Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-MP/UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas Educacionais e Educação em Ciências (UnB), do Diretório do CNPq. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4157-6116. E-mails: professor.rodrigosouza@gmail.com / rodrigo.souza@unb.br

[***] Doutora em Educação (UTP). Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEPED/UEPG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEPG). Líder do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação, Formação de Professores e Educação do Campo (UEPG) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas Educacionais e Educação em Ciências (UnB), ambos do Diretório do CNPq. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5407-7685. E-mail: pa.tyleo12@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article presents a reflection on the place of the Supervised Curricular Internship of Teacher Education courses, in the context of suspension of academic and school activities in face of Covid-19, articulating it with the economic, social and morbidity and mortality conditions. The research problem in this article is: What is the place of the Supervised Curricular Internship of teacher training courses in the context of Pandemic by Covid-19? To answer it, a theoretical study was carried out on the educational legislation on the pandemic; study of official data and demographic research; and in research in the area of Education and Health. The economic, social conditions and the morbidity and mortality of the pandemic by Covid-19 are discussed, linked to the reality of the work of teachers in remote education and its relationship with the Supervised Curricular Internship. The results show that the economic, social conditions and morbidity and mortality of this pandemic, the ethical-political educational problems, the challenges of school management and teaching work, virtual or in person, are also demands of the Internship. It is argued that the place of the Supervised Curricular Internship in the context of the Pandemic by Covid-19 consists of problematizing these conditions that accentuate Brazilian social and educational inequalities and directly imply teaching and teacher training.

Keywords: supervised internship; remote teaching; Covid-19; educational policies; teacher training.

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el lugar de la Práctica Curricular Supervisada de los cursos de Formación Docente, en el contexto de suspensión de actividades académicas y escolares frente al Covid-19, articulando con las condiciones económicas, sociales y tasas de morbilidad y mortalidade. El tema que marcó la discusión pregunta: ¿Cuál es el lugar de la Práctica Curricular Supervisada en Licenciaturas en el contexto de Pandemia por Covid-19? Para responderla, se realizó un estudio teórico sobre la legislación educativa sobre la pandemia; estudio de datos oficiales e investigación demográfica; y en investigación en el área de Educación y Salud. A partir de estos estudios se discuten las condiciones económicas, sociales y de morbilidad y mortalidad de la pandemia por Covid-19, vinculadas a la realidad del trabajo docente en educación remota y su relación con la Práctica Curricular Supervisada. Los resultados muestran que las condiciones económicas, sociales y de morbilidad y mortalidad de esta pandemia, los problemas ético-político-educativos, los desafíos de la gestión escolar y el trabajo docente, virtual o presencial, también son demandas de la Práctica Curricular Supervisada. Se argumenta, entonces, que el lugar de la Práctica Curricular Supervisada de cursos de pregrado en el contexto de Pandemia por Covid-19 consiste en problematizar estas condiciones que acentúan las desigualdades sociales y educativas brasileñas e implican directamente el trabajo docente y la formación de estudiantes de pregrado.

Palabras-clave: práctica supervisada; enseñanza remota; Covid-19; políticas educativas; formación de profesores.

Introdução

> *A vacina só será eficaz se ela também nos ajudar a superar a doença da desigualdade social de acesso à saúde* (OLIVEIRA, 2020, não paginado).

A pandemia da Covid-19 explicitou e aprofundou as desigualdades de acesso à saúde no Brasil. Porém, não foram somente as questões relacionadas à saúde que foram expostas. A pandemia colocou em tela todas as desigualdades as quais estão na base da sociedade de classes, com ênfase na desigualdade social. Articulada às

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

desigualdades sociais e à saúde, amplificada no contexto pandêmico, há a relação entre educação e saúde, a qual se constitui nas pesquisas desenvolvidas nas áreas de educação, saúde pública, educação médica, práticas de saúde pública e coletiva em educação, nas instituições de ensino superior que formam os profissionais de saúde e os profissionais da educação na relação entre educação e saúde no contexto escolar e em outros espaços educativos.

Historicamente, até os anos 1990, há a predominância de um caráter higienista da educação em saúde no contexto escolar. Esse modelo se associa, em nível internacional, à predominância do modelo biomédico de saúde, que enfatiza o referencial técnico-instrumental das biociências em detrimento do contexto psicossocial dos pacientes (MARCO, 2006; SILVA *et al.*, 2010; PEREIRA; BARROS; AUGUSTO, 2011). No entanto, na década de 1980, iniciam-se movimentos de educação popular em prol da educação em saúde que visam romper com esse modelo higienista (SILVA *et al.*, 2010). A partir dos anos 1990 ocorre, com maior evidência, um redirecionamento das práticas de saúde para a perspectiva do modelo biopsicossocial, o qual passa a considerar o paciente como sujeito integral, pessoa humana, nas suas dimensões biológica, psicológica e social (MARCO, 2006; SILVA *et al.*, 2010; PEREIRA; BARROS; AUGUSTO, 2011).

Dessa forma, a mudança de perspectiva do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial também encontra ressonância, a partir dos anos 1990, com as possíveis práticas pedagógicas em educação e saúde na educação básica (MARCO, 2006; SILVA *et al.*, 2010; PEREIRA; BARROS; AUGUSTO, 2011). Entretanto, a prevalência da abordagem higienista nas escolas não foi superada, especialmente, quando se abordam temas de suma importância como parasitoses, pediculose, higienização das mãos, infecções sexualmente transmissíveis (IST), entre outras patologias e problemáticas que se colocam à educação em saúde e à saúde pública e coletiva.

Essa breve incursão acerca de educação e saúde na educação básica e modelos de saúde aponta, de forma geral, para as relações colocadas sobre esse campo na educação escolar. Ressalta-se que o modelo biopsicossocial de saúde considera os elementos sociais e, por isso, as desigualdades que estão colocadas à saúde humana. Porém, qual o espaço para o debate dessas questões, para que elas se façam presentes no cotidiano da educação escolar? Seria o momento da formação inicial dos professores propício para essas discussões?

As questões retóricas apresentadas não são respondidas de forma prescritiva neste artigo, mas tensionadas diante do contexto pandêmico vivido com mais

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

indagações: qual o papel da educação escolar, com ênfase na escola pública, nesse contexto pandêmico? As condições econômicas e sociais e a morbimortalidade da pandemia por Covid-19 são objetos da educação escolar? Que dilemas os professores estão enfrentando no cotidiano das aulas no ensino remoto? Como está o trabalho docente nesse momento? Como os estudantes das licenciaturas se aproximam e vivenciam o estágio curricular supervisionado nesse cenário pandêmico em que está inserido o trabalho docente atualmente? Quais conteúdos e conhecimentos são mobilizados na educação escolar nesse período? Como esses conhecimentos são apropriados pelos estudantes na realidade na qual se embaralham o isolamento social, o desemprego, o aumento da pobreza e as necessidades básicas de subsistência?

Na tentativa de contribuir para as reflexões sobre as indagações supracitadas, realizou-se um recorte temático dentre os objetos que compõem a área de pesquisa em Educação, considerando-se também a realidade vivida pelos autores deste artigo, professores que atuam nas disciplinas de estágio curricular supervisionado, nas relações entre a escola e a universidade mediadas por esse espaço formativo das licenciaturas, buscando, também, avançar nas discussões já apresentadas por Tolentino-Czech e Souza (2021).

Nessa direção, frente aos desafios colocados pelo ensino remoto, recurso mobilizado para a continuidade da educação escolar e acadêmica em virtude da pandemia, pela realidade vivida de professores e estudantes no cotidiano das escolas públicas e das universidades públicas brasileiras, nesse momento de aprofundamento das desigualdades, do desemprego, da falta de alimentação e de saúde para todos, além da alta taxa de óbitos; este artigo indaga: qual o lugar do estágio curricular supervisionado no contexto de suspensão do ensino presencial ocasionado pela pandemia por Covid-19?

Na busca de respostas à problemática, apresentam-se os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2019) e os resultados de pesquisas acadêmicas desenvolvidas acerca das condições econômicas e sociais e de morbimortalidade por ocasião da Covid-19. Diante disso, apresentam-se, brevemente, as condições que estão colocadas ao trabalho dos professores do estado do Paraná no ensino remoto para, então, frente ao contexto de pandemia e de trabalho docente nas escolas, discutir sobre o lugar do estágio curricular supervisionado durante a pandemia por Covid-19.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Condições econômicas e sociais e a morbimortalidade na pandemia por Covid-19

Segundo o Boletim Epidemiológico Especial (BRASIL, 2020d), do Ministério da Saúde do Brasil, realizado no período de 20 a 26 de setembro de 2020, no dia 26 de setembro, foram confirmados 32.616.929 casos de Covid-19 no mundo. O país com o maior número de casos foi Estados Unidos, com 7.033.430, seguido pela Índia, com 5.903.932, e pelo Brasil, com 4.717.991. No que diz respeito ao número de óbitos, foram confirmados 989.733 no mundo até o dia 26 de setembro de 2020, sendo os Estados Unidos o país com o maior número de óbitos (203.774), seguido do Brasil (141.406) e da Índia (93.379) (BRASIL, 2020d).

Os estudos do Banco Mundial (2019), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mencionam que houve queda na renda dos 40% mais pobres no Brasil, população equivalente a 85 milhões de pessoas, no período de 2014 a 2019. Essas pessoas começaram o ano de 2020 em situação de extrema privação, visto que não recuperaram sua renda. Tal condição se aprofundou no contexto de crise sanitária por meio da pandemia por Covid-19, embora a Renda Básica Emergencial de R$ 600,00 seja uma ação para minimizar a situação econômica dessas pessoas, não é o bastante.

No tocante à pandemia por Covid-19, a realidade revela que ela produziu mais queda em todos os níveis de distribuição de renda, expandiu o desemprego, o trabalho informal e o processo de adoecimento e morte, especialmente nas populações mais vulneráveis. Segundo o *site* do Banco Mundial, a primeira mensagem na tela é a de que as projeções indicam que o Brasil entrará na pior recessão de sua história. Todavia, as medidas mencionadas para amenizar esse cenário são a consolidação fiscal mais robusta e a adoção de reformas estruturais. Na prática, isso já está ocorrendo, por meio de desvalorização da indústria nacional, venda de empresas estatais a preços abaixo do valor justo e ataque ao trabalho, à proteção social e à redução das despesas públicas, inclusive com saúde e educação.

Na sociedade neoliberal e capitalista, durante a pandemia por Covid-19, revelam-se de forma mais aguda as ações políticas que retiram direitos dos(as) trabalhadores(as), diminuem a proteção social, tornam secundários os direitos sociais, expandem a pobreza e a desigualdade, potencializam os discursos e as práticas privatizantes da educação e da saúde, desmantelam os sistemas de ensino e o Sistema Único de Saúde, as relações entre as condições educacionais, econômicas e sociais e a morbimortalidade, que está colocada à classe que vive do seu trabalho.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Santos *et al*. (2020, p. 225) evidenciam que a "Organização Mundial de Saúde (OMS) concebe o racismo como um dos determinantes sociais do processo de adoecimento e morte". Sobre isso, o Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2019) revela que os(as) trabalhadores(as) negros(as) e pardos(as) representam parcelas significativas nas ocupações informais, são os que possuem remunerações inferiores, baixa escolaridade, maior número de pessoas abaixo da linha de pobreza, precárias condições de moradia, sendo Rio de Janeiro e São Paulo os municípios em que há maior probabilidade desses segmentos residirem em aglomerados subnormais, adensamento domiciliar excessivo, ônus excessivo com aluguel, principalmente nos domicílios formados apenas por mulheres negras. Sobre os serviços de saneamento básico, esses segmentos sociais apresentam baixo acesso à coleta de lixo, ao abastecimento de água por rede geral, ao esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial, implicando maiores condições de vulnerabilidade e de exposição de doenças e de mortalidade do que a população branca.

As diferenças de saúde entre negros e grupos étnicos no contexto da Covid-19 são abordadas por Santos *et al*. (2020, p. 229), que identificaram, no

> [...] relatório do governo de Nova York sobre 580 pacientes hospitalizados com a Covid-19 que inclui dados sobre etnia/raça [e] mostrou as piores taxas de mortalidade para a doença para negros e minorias étnicas, ainda que fossem numérica e proporcionalmente menores.

O Brasil tardou para incluir a informação raça/cor nos sistemas de informação da Covid-19, sua inclusão é fruto das lutas de diversos coletivos e movimentos sociais. A inclusão dessa pauta no boletim epidemiológico referente à semana 21 revela o descaso com a "estratificação da raça/cor ignorada totalizava 51,3% (60.383) do total de 117.598 casos confirmados" (SANTOS *et al.*, 2020, p. 229). Os dados mencionados apontam para os segmentos sociais historicamente excluídos, ou seja, a população negra, pobre, coletivos étnicos, tais como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos tradicionais, pescadores artesanais, entre outros, os quais estão muito mais vulneráveis à Covid-19, assim como as pessoas privadas de liberdade e as que vivem em situação de rua. Todos esses segmentos apresentam maior risco de óbito.

Não obstante, a maioria dos sistemas de informação em saúde e o próprio Ministério da Saúde expressam pouco ou quase nada de interesse em evidenciar o perfil das pessoas que adoecem e morrem por Covid-19. Os boletins epidemiológicos publicados pelo Ministério da Saúde apresentam dados somente sobre óbitos, por região, pessoas que foram infectadas, por região, profissão e gênero apontados nessas profissões, por região. A mensagem tácita desses boletins é a de que o processo de adoecimento e/ou morte por Covid-19 é uma fatalidade e que não tem relação com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

classe social, raça, gênero, etnia, acesso adequado à moradia, à saúde e à educação. Observa-se, assim, o alinhamento na exposição dos dados, que deveria ser técnico-científica, com a ideologia conservadora que baliza o atual governo brasileiro.

Para Santos *et al*. (2020, p. 237), "a resposta à pandemia da Covid-19 envolve a proteção de vidas e comunidades, obviamente em risco em nossa sociedade desigual". Nesse sentido, considera-se que o mapeamento do perfil das populações vulneráveis contribuiria para a prevenção, o acompanhamento e o controle da pandemia; possivelmente se essas estratégias fossem adotadas, o Brasil não teria sido o epicentro da Covid-19, em decorrência, não seria o segundo país do mundo com o maior número de óbitos, visto que a prioridade seria a garantia do direito à vida.

A questão fundamental durante a pandemia é a de que os mais privilegiados possuem esperança de vida superior aos não privilegiados, ou seja, a renda, as condições socioeconômicas, os níveis de pobreza e de escolaridade, as condições higiênico-sociais, a situação da moradia, a assistência à saúde, entre outros, podem ou não traduzir maiores riscos de mortalidade pela Covid-19. Os filhos e as filhas dessas populações estão na escola pública, portanto, é emergencial debater o que se mostra sobre adoecimento e morte por Covid-19 na mídia em geral, problematizando as condições econômicas e sociais, com vistas à superação desse sistema por demais injusto.

Diante da discussão supracitada, considera-se que professores e professoras em formação sejam interpelados por essa realidade, no sentido de desocultar as condições históricas em que vivem os(as) vulneráveis muito antes da pandemia por Covid-19, porém mais aguda nesse contexto.

Considerando-se a urgência desse debate no contexto escolar, apresenta-se, na próxima seção deste artigo, uma breve contextualização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná no contexto do ensino remoto por ocasião da pandemia. Optou-se por apresentar o contexto paranaense pela aproximação dos autores com essa realidade nas disciplinas de estágio curricular supervisionado.

O trabalho docente nas escolas públicas do Paraná em tempos de pandemia: uma breve contextualização

Há um consenso entre os pesquisadores da área de Educação sobre as transformações políticas, sociais e culturais no contexto escolar, e essas transformações demandam uma outra perspectiva nos processos de ensinar e aprender. A formação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de professores, nesse contexto, não pode desconsiderar a realidade social, econômica e política do atual tempo histórico, configurado por uma sociedade neoliberal cujo modo de governo das economias e das sociedades é a generalização do mercado e da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nessa perspectiva, descortinou-se um cenário de pandemia, com um dos maiores desafios sanitários em perspectiva global e que impactou com todas as suas forças o cotidiano da escola e do trabalho docente. Essa nova realidade expôs contrastes, especialmente no âmbito da saúde e da educação da população brasileira, acirrou desigualdades sociais e educacionais e explicitou as contradições presentes no processo educativo, da educação básica ao ensino superior, trazendo à tona uma série de questões que precisam ser refletidas para sinalizar caminhos a serem seguidos.

Em decorrência desse contexto, um dos primeiros movimentos para evitar uma sobrecarga nos serviços de saúde devido à pandemia foi a suspensão das atividades escolares em todos os níveis de ensino. Segundo Muñoz (2020), mais de 1,5 bilhão de estudantes, em 174 países, foram afetados pelo fechamento de escolas em virtude da Covid-19. Devido à imprevisibilidade do percurso da doença, têm-se mais dúvidas do que certezas em relação ao retorno das aulas.

No sentido de atenuar os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem diante da pandemia foram criadas políticas que possibilitam, em caráter excepcional, a substituição de aulas presenciais por aulas a distância/remotas (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c). A inclusão de atividades remotas foi a alternativa utilizada pelas instituições de ensino para mediar o processo formativo, sendo as tecnologias digitais a principal ferramenta de apoio para a continuidade das aulas. No entanto, o acesso a essas tecnologias não contempla todos os estudantes e professores, representando um desafio frente ao acesso à educação, evidenciando-se que essa forma de atividade também coloca sob a responsabilidade dos docentes um sobretrabalho que não lhes pertence.

Nesse sentido, também há o discurso, muitas vezes veiculado pelas mídias e por setores educacionais via organizações sociais, que reforça a ideia de que o professor precisa ser formado para estar alinhado às demandas do século XXI, às competências socioemocionais, a aprender a aprender e à inovação, para dar conta das necessidades da sociedade neoliberal e, não necessariamente, para uma qualidade da educação em si, de forma desinteressada. Pesquisas no âmbito da política educacional sobre o trabalho docente já apontam para essas questões que se apresentam à prática pedagógica numa perspectiva mais ampla, estrutural e não

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

apenas focada no praticismo pedagógico, colocando o professor como protagonista e obstáculo para a implementação das reformas educacionais e suas "inovações" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

No estado do Paraná, por exemplo, durante a pandemia e a escrita deste artigo, o ano letivo de 2020 da educação básica segue com atividades remotas. Desde o dia 06 de abril de 2020, a Secretaria de Educação e do Esporte (Seed) colocou em funcionamento um sistema denominado de "Aula Paraná" com os conteúdos, buscando atender 1,07 milhão de estudantes da rede estadual de ensino (PARANÁ, 2020). Nessa direção, a Seed[1] aponta que são cinco as vias de acesso ao conteúdo disponibilizadas na plataforma "Aula Paraná":

(1) transmissão na televisão digital aberta, com três canais: um exclusivo para os sextos e sétimos anos do ensino fundamental, outro para os oitavos e nonos anos, e o terceiro para o ensino médio. As aulas têm horário pré-definido e duração de 45 a 50 minutos;

(2) canal "Aula Paraná" no YouTube®;

(3) salas de aula virtuais no Google Classroom®;

(4) aplicativo Aula Paraná, que fornece acesso para todos os conteúdos digitais;

(5) materiais impressos aos alunos que não têm acesso à TV aberta ou a *smartphone*.

No dia 20 de maio de 2020, a Seed[2] apresentou que, nos primeiros 45 dias de aulas, houve um total de 1.028 aulas nos canais digitais da TV aberta e 16 milhões de visualizações no canal do YouTube®. O aplicativo Aula Paraná foi baixado por mais de 800 mil usuários, com 579 mil acessos únicos, sendo que dessas pessoas 539 mil acessam diariamente o Google Classroom®, que são as salas de aula virtuais em que se encontram os conteúdos, as atividades e os materiais de apoio, além dos alunos que buscam materiais impressos nas escolas. No entanto, são muitas as dificuldades encontradas. Segundo a Seed, em todo o Paraná, cerca de 20% dos estudantes não possuem acesso aos canais de TV aberta e ao aplicativo Aula Paraná. Esses estudantes estão recebendo material impresso em suas escolas, para darem continuidade aos seus estudos. Na *fanpage* da Seed na rede social Facebook®, há relatos que apontam para: o envio de um número excessivo de atividades, inclusive durante a madrugada, finais de semana e feriados, a dificuldade dos pais em auxiliar os filhos nas atividades e a ansiedade dos alunos que não conseguem concluir suas tarefas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Com relação à organização do trabalho pedagógico dos professores, a Seed sinaliza que faz um levantamento diário e aponta 97% dos quase 43 mil professores acessando os sistemas *online*, com a informação de que os professores já passaram por mais de mil eventos virtuais em que foram feitas ações de formação e orientação. Contudo, é complexa a realidade dos professores nesse processo. Além da preocupação e da angústia geradas pela pandemia e pelo isolamento social a que todos foram submetidos, os professores foram obrigados a adequar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto de forma súbita e, frequentemente, comprar novos artefatos tecnológicos para trabalhar.

Na área de pesquisa em Educação é consenso de que os processos educativos e escolares que são efetivados de forma aligeirada levam a práticas irrefletidas, nem sempre exitosas, decididas sem consulta ou apoio dos profissionais da educação, são generalizadas com o discurso de que foram exitosas. Estudos anteriores ao cenário pandêmico já apontavam para a alta carga de sobretrabalho para os professores no contexto brasileiro, como Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) sintetizam, a seguir, o que contribui para reforçarmos o quanto o período de pandemia e ensino remoto potencializam essa situação:

> Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

A partir disso, nas atividades remotas em tempos de pandemia, se, por um lado, muitos alunos não têm acesso à internet, a artefatos tecnológicos (*smartphone*, *personal computer*, *tablet*, entre outros), por outro, também há professores que não têm acesso a esses dispositivos e *softwares* e à internet com capacidade para produzir conteúdos e disponibilizá-los para os alunos. Ressalta-se, ainda, que a responsabilidade de comprar esses materiais de trabalho também onera financeiramente os docentes, pois, para ter um computador com a qualidade necessária para o trabalho, o professor deverá comprá-lo, as faturas de uso da internet e da energia elétrica utilizadas para o trabalho em casa também serão pagas pelo professor. Assim, além da sobrecarga física e emocional de trabalho, o ato de trabalhar em casa também sobrecarrega economicamente os docentes, suas contas e seus vencimentos básicos mensais.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Compreende-se que as experiências vividas pelos professores no Paraná podem encontrar consonância com as experiências de outros docentes brasileiros, no entanto, estas reflexões não possuem a pretensão de generalização.

Considerando as condições econômicas, sociais e a morbimortalidade na pandemia e o trabalho dos professores que estão em serviço nas escolas, atuando de forma remota, qual o lugar do estágio curricular supervisionado durante a pandemia por Covid-19? Na próxima seção, apresentam-se reflexões sobre o estágio nas licenciaturas no contexto pandêmico.

O lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto de pandemia por Covid-19

O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura consiste numa atividade obrigatória e tem a finalidade de aproximar os licenciados da prática profissional, vivenciando os dilemas e desafios da docência. Essa aproximação dos futuros professores com o ambiente escolar e a atuação profissional docente difere de outras iniciativas que acontecem na relação entre as universidades e a escolas, como as atividades de prática pedagógica como componente curricular, Pibid, residência pedagógica e ações extensionistas, nas quais os licenciandos também desenvolvem projetos em escolas. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas não consiste em desenvolver projetos nas escolas, mas, sim, na aproximação ao exercício profissional da docência, supervisionado por professores orientadores da universidade e professores supervisores das escolas. Assim, o estágio curricular supervisionado é uma atividade obrigatória dos cursos de licenciatura, em consonância com os documentos oficiais que o preconizam (BRASIL, 1996, 2015a, 2015b).

Dessa forma, a docência no estágio curricular supervisionado é uma ação complexa em todos os elementos que a compõem (CUNHA, 2010), desde a caracterização dos espaços e dos sujeitos da prática pedagógica, a observação participante nas aulas, as reuniões de planejamento com os professores supervisores, as regências, até as ações que permeiam o espaço da escola, com seus sujeitos, e a construção coletiva e singular da identidade docente dos licenciandos.

No estágio curricular supervisionado, há as articulações entre os conhecimentos específicos das áreas de formação e os conhecimentos pedagógicos, que possibilitam a construção da práxis docente, como García (1999, p. 29) aponta: "[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação".

Dentre os desafios do estágio curricular supervisionado, podem ser identificados desde os elementos burocráticos que permeiam aos trâmites legais e convênios de cooperação entre as instituições de ensino, as resoluções de conflitos que permeiam as ações do estágio, pois esse componente curricular não se limita a apreensão de conteúdos e devolução desses em provas, até a dicotomia apontada tradicionalmente pela área de Educação entre a teoria e a prática. De todo modo, salienta-se que o estágio atua diretamente na formação da subjetividade dos licenciados, na formação humana, no tornar-se professora e professor.

Perante a dicotomia clássica entre teoria e prática, que permeia as discussões do estágio (denominada anteriormente de prática de ensino) e a didática, os pesquisadores da área nunca estiveram passivos em relação à problemática nos cursos de formação de professores (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012). Há um movimento constante de estudos e propostas visando à minimização dessa dicotomia. No entanto, é necessário trazer para o debate que há uma tendência fortemente arraigada que coloca o estágio como a parte prática do processo de formação do professor.

Considera-se, neste artigo, que a concepção teoria e prática deve sustentar o estágio, compreendendo-o em um movimento dialético e histórico na realidade, pois toda e qualquer prática está imersa em pressupostos teóricos, mas dialoga dialeticamente com a realidade na construção de uma *práxis*. A partir dessa relação dialética entre teoria e prática enraizada na realidade, compreende-se que o estágio não é apenas a maneira de realizar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos vistos no curso, e sim uma ação planejada, refletida e consciente do potencial transformador da realidade que a docência e a educação possuem.

Dessa maneira, a formação dos professores, em especial nas atividades de estágio, pode ser pensada numa perspectiva mais ampla, que englobe as condições sociais, políticas, econômicas, epistemológicas, culturais, ideológicas, educacionais e históricas que estão na realidade na qual a escola e os seus sujeitos estão inseridos. Os problemas da realidade da escola, do cotidiano de alunos e professores, estão muito além da aparência que se apresenta no dia a dia, muito além da problemática dicotômica da teoria e da prática, pois o que está aparente ofusca as contradições presentes nas práticas sociais, naturaliza as diferenças, produz e reproduz hegemonias, projetos e modelos de sociedade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nessa direção, defende-se que o lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto da pandemia por Covid-19 consiste na problematização das condições econômicas e sociais e da morbimortalidade dessa doença, as quais acentuam as desigualdades sociais e educacionais brasileiras e implicam diretamente no trabalho e nas condições de trabalho dos professores. Por isso, faz-se necessário, neste contexto de pandemia, que o desenvolvimento das atividades no estágio possibilite, além do conhecimento, a análise e a reflexão do trabalho docente e a sua compreensão na historicidade, nos problemas reais que estão colocados no momento pandêmico presente e que implicam no aumento e na radicalização das desigualdades sociais e educacionais dos milhões de brasileiros que estão nas escolas pública, bem como na morbimortalidade.

Dessa forma, considera-se necessário, na atual conjuntura pandêmica, ir além da concepção restrita de prática como o apenas fazer prático, mas compreender que pode ser nessa experiência vivida do estágio, de forma remota, tensionando e problematizando a realidade do momento presente, um espaço de aprendizado e problematização das situações limite que levam à desumanização e à potencialização do sofrimento por parte das camadas mais empobrecidas do Brasil e tornam mais visíveis e aumentam ainda mais as desigualdades sociais e educacionais que já existiam.

As recomendações apresentadas pelo Parecer n. 5/2020 do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020c), para a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19, acenam para o desenvolvimento das atividades de estágio curricular supervisionado de forma remota, quando apontam:

> No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020c, p. 17).

E complementam:

> Dessa forma, permite-se aos acadêmicos o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo, nos cursos da modalidade EaD, mas não exclusivamente a eles (BRASIL, 2020c, p. 17).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No entanto, o referido parecer também sinaliza a seguinte proposição:

> A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores (BRASIL, 2020c, p. 17).

A partir dos direcionamentos do referido parecer (BRASIL, 2020c), constata-se a importância dessa realidade vivida para as atividades de estágio e o processo formativo dos licenciandos, pois, se considerarmos o estágio como o espaço/tempo de exercício e aproximação profissional da docência, este momento de pandemia, com toda a sua complexidade, está sendo vivido pelos docentes em seus contextos e condições de trabalho. Todavia, o mesmo parecer abre a possibilidade para que as atividades de extensão dos cursos de licenciatura também possam valer como carga horária de estágio, o que desconfigura a natureza do estágio como o espaço/tempo para o exercício profissional do professor, da docência.

Atrelado a isso, outro problema é a utilização do termo "prática" no contexto de um praticismo pedagógico, pois outros documentos oficiais atuais para a formação docente, como o parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), continuam reverberando concepções relacionadas a esse praticismo, as quais eram mais presentes na década de 1990, nos estudos educacionais brasileiros, e receberam nova roupagem com a associação entre prática, competências e habilidades no início dos anos 2000, tendo forte influência das políticas neoliberais em nível internacional, e em 2019 retornam com essas concepções de prática. É possível observar isso nos fragmentos a seguir:

> [...] à necessidade de dar à formação inicial de professores novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e que devem, por sua vez, dialogar com aquelas postas na BNCC. [...].
> A formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática. A prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação; [...] (BRASIL, 2019, p. 18-19).

Observa-se que os encaminhamentos político-educacionais colocados associam o termo de prática em seu sentido esvaziado de teoria e não como síntese teórico-prática, associado a outros momentos que podem ser chamados de prática e não na compreensão do estágio como exercício profissional, reduzindo a prática ao alinhamento de conteúdos, habilidades e competências da Base Nacional Comum

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) da educação básica. Assim, defende-se que o estágio curricular supervisionado na formação dos professores não pode estar reduzido às premissas pragmáticas sinalizadas pelas atuais políticas educacionais e, no contexto de pandemia, precisa estar articulado com a realidade vivida pelos professores nas escolas, virtualmente e/ou remotamente, frente aos desafios que estão colocados com o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais e as condições de morbimortalidade da Covid-19.

A pandemia expôs a nervura do real, que permite um olhar mais atento às práticas sociais cotidianas e o reconhecimento das fragilidades e das potencialidades do processo formativo. Nesse cenário, as escolhas devem ir ao encontro do menor impacto, o que permite uma revisão crítica do que se pode fazer e como se pode fazer. Nesse cenário, não há como deixar os estagiários sem qualquer orientação, estímulo aos estudos e um olhar humanizado do processo, pois o estágio é formação humana, e professores e estagiários podem ter perdido pessoas para a Covid-19, podem ter perdido o trabalho que dá as condições de produção, manutenção e reprodução da subsistência e existência, então, faz-se necessário um olhar humano e cuidadoso de todo esse processo.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma reflexão sobre o lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto de suspensão das atividades acadêmicas e escolares presenciais em virtude da Covid-19. Apresentou as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade da pandemia por Covid-19, articuladas ao contexto do ensino remoto nas escolas públicas paranaenses e como se conectam com o trabalho dos professores e com o estágio curricular supervisionado das licenciaturas.

Evidencia-se que as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade da pandemia, os problemas ético-político-educacionais, os desafios da gestão escolar e do trabalho docente, virtual/remota ou presencialmente, também são demandas do estágio na formação dos professores em todas as licenciaturas, em tempos com pandemia. Defende-se que o lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto da pandemia por Covid-19 consiste na problematização das condições econômicas e sociais e da morbimortalidade dessa doença, as quais acentuam as desigualdades sociais e educacionais brasileiras e implicam diretamente no trabalho e nas condições de trabalho dos professores.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

As reflexões apresentadas neste artigo não esgotam as possibilidades de discussão sobre o tema, mas apontam um caminho para a formação de professores, para os questionamentos que se colocam entre a educação e a saúde no contexto de aprofundamento das desigualdades que colocam em xeque a vida de milhares de brasileiros.

Notas

[1] Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Baseado-em-cinco-pilares-EaD-Aula-Parana-se--consolida-e-alcanca-1-milhao-de-alunos-no. Acesso em: 13 out. 2021.

[2] Fonte disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Seed-traz-bons-resultados-dos-primeiros--45-dias-de-Aula-Parana . Acesso em: 13 out. 2021.

Referências

BRASIL. *Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. 3ª versão do parecer (Atualizada em 18 set. 2019). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro--2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020.* Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico Especial n. 33, 20-26 de setembro de 2020*. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/October/01/Boletim-epidemiologico-COVID-33-final.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: http://www.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

abrafi.org.br/js/ckeditor/foto_internas/pcp005_20.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020. [Parecer homologado parcialmente no Despacho de 29 de maio de 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931. Acesso em: 04 jun. 2020].

BRASIL. *Resolução CNE n. 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res--cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020.* Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria--n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 06 jun. 2020.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. (org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária*: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes; CNPq, 2010. p. 19-34.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

IBGE. Informativo IBGE sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41, nov. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

MARCO, M. A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n1/v30n1a10. Acesso em: 21 out. 2020.

MUÑOZ, R. *A experiência internacional com os impactos da Covid-19 na educação*. 08/04/2020. Disponível em: https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da--covid-19-na-educacao/. Acesso em: 20 maio 2020.

OLIVEIRA, J. R. Pela igualdade de acesso à vacina de Covid-19: uma questão bioética. *O Estado de São Paulo*, 17 out. 2020. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/pela-igualdade-de-acesso-a-vacina-de-covid-19-uma-questao-bioetica/. Acesso em: 21 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Ações da SEED concernentes à pandemia Covid-19*. Paraná, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-Seed-pandemia-Covid19. Acesso em: 13 out. 2021.

PEREIRA, T. T. S. O.; BARROS, M. N. S.; AUGUSTO, M. C. N. A. O Cuidado em Saúde: o Paradigma Biopsicossocial e a Subjetividade em Foco. *Mental*., Barbacena, ano IX, n. 17, p. 523-536, jul./dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v9n17/02.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores*: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M. P. A.; NERY, J. S.; GOES, E. F.; SILVA, A.; SANTOS, A. B. S.; BATISTA, L. E.; ARAÚJO, E. M. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-243, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200225. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, C. M. C.; MENEGHIM, M. C.; PEREIRA, A. C.; MIALHE, F. L. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v15n5/v15n5a28.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

TOLENTINO-CZECH, P. C.; SOUZA, R. D. O estágio curricular supervisionado na formação de professores em tempos de pandemia: entre o ideal, o real e o possível. *Revista Espaço Crítico*, NUSEC – IFG, Aparecida de Goiânia, ano 2, v. 2, n. 2, jul. 2021. Disponível em: https://revistas.ifg.edu.br/rec/article/viewFile/958/713. Acesso em: 13 out. 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Saúde, educação e a pós-verdade como estratégia de (des)educabilidade: notas sobre a pandemia e o bolsonarismo

Health, education and the post-truth as an (un)educability strategy: notes on the pandemic and bolsonarism

Salud, educación y posverdad como estrategia de (in)educabilidad: apuntes sobre la pandemia y el bolsonarismo

*Mozart Linhares da Silva**
*Camila Francisca da Rosa***

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a perspectiva da pós-verdade como estratégica enquanto meio de educabilidade principalmente durante a pandemia de coronavírus e o governo Bolsonaro. Desde sua campanha eleitoral, o atual presidente, Jair Bolsonaro, mandato 2019-2022, vem construindo uma política anti-intelectualista e de deslegitimação do saber científico, com ataques sistemáticos à universidade e à educação em geral, espaços que tradicionalmente são considerados legítimos para a produção e a difusão da "verdade". Acontece que, com a pandemia, esses ataques e processos de deslegitimação também se acentuaram na área da saúde. Assim, para tal análise, tomamos as ações e os discursos assumidos pelo governo Bolsonaro e seus apoiadores em relação à educação, à ciência e à forma como foi conduzida a pandemia de coronavírus, através do ataque ao saber médico e a instituições como a Organização Mundial da Saúde. Dessa forma, dividimos o texto em dois momentos, um para contextualizar a emergência da pós-verdade e os efeitos sobre o saber científico e, em seguida, a partir da materialidade já citada, mostramos como essa deslegitimação da ciência apresentou desdobramentos no enfrentamento da pandemia de coronavírus no Brasil. Apontamos que a deslegitimação do saber científico e das instituições do "dizer verdadeiro", calcada nas práticas discursivas da pós-verdade, vem contribuindo para a divisão social, a proliferação de teorias de conspiração, violência e crise das instituições de saber.

Palavras-chave: educação; saúde; pós-verdade.

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 30/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

* Doutor em História pela PUCRS, com extensão na Universidade de Coimbra, com pós-doutorado em Educação pela UFRGS. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) e do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação (CNPq). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9838-5436. E-mail: mozartt@terra.com.br

** Doutoranda (bolsista Capes – Modalidade 1) e mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciada em História. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação (CNPq). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1418-4288. E-mail: camilafdarosa@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This paper aims to analyze the post-truth perspective as strategic as a means of educability mainly during the coronavirus pandemic and the Bolsonaro government. Since the election campaign, the current President Jair Bolsonaro, term 2019-2022, has been developing an anti-intellectualist and delegitimizing policy of scientific knowledge, with systematic attacks on the university and education in general, places that are traditionally considered legitimate for production and spreading the "truth". It turns out that with the pandemic, these attacks and delegitimization processes were also accentuated in the health area. So, for such an analysis, we take the actions and speeches taken by the Bolsonaro government and its supporters in relation to education, science and the way it led the coronavirus pandemic, through the attack on medical knowledge and institutions such as the World Health Organization. Therefore, the study is divided into two parts, the first aims to contextualize the emergence of the post-truth and its effects on scientific knowledge, and the second part analyzes how science denial has been affecting the way of coping with the coronavirus in Brazil. It is indicated that the underestimation of scientific knowledge and the institutions of "truth", based on post-truth discursive practices, has led to social division, proliferation of conspiracy theories, violence, and crisis in Brazilian education.

Keywords: education; health; post-truth.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la perspectiva de la posverdad como estrategia de educabilidad principalmente durante la pandemia del coronavirus y el gobierno de Bolsonaro. Desde su campaña electoral, el actual presidente Jair Bolsonaro, período 2019-2022, viene construyendo una política antiintelectualista y deslegitimadora del conocimiento científico, con ataques sistemáticos a la universidad y la educación en general, espacios que tradicionalmente se consideran legítimos para la producción y propagación de la "verdad". Resulta que con la pandemia estos ataques y procesos de deslegitimación también se acentuaron en el área de la salud. Entonces, para tal análisis, elegimos las acciones y discursos del gobierno de Bolsonaro y sus partidarios en relación con la educación, la ciencia y la forma en que lideró la pandemia de coronavirus. a través del ataque al conocimiento e instituciones médicas como la Organización Mundial de la Salud. De esta forma, dividimos el texto en dos momentos, uno para contextualizar el surgimiento de la posverdad y los efectos sobre el conocimiento científico, y luego, a partir de la materialidad ya mencionada, mostramos cómo se ha desarrollado esta deslegitimación de la ciencia frente a la pandemia del coronavirus en Brasil. Señalamos que la deslegitimación del conocimiento científico y las instituciones del "verdadero decir", basadas en las prácticas discursivas de la posverdad, ha contribuido a la división social, proliferación de teorías conspirativas, violencia y crisis en las instituciones del conocimiento.

Palabras clave: educación; salud; posverdad.

Introdução

Assistimos, no processo da campanha eleitoral de 2018, o emparelhamento do Brasil a um movimento antidemocrático presente na eleição de alguns países europeus e mesmo no plebiscito do Brexit, na Inglaterra, e, sobretudo, nos EUA, com a eleição de Donald Trump. As eleições de 2018, no Brasil, foram marcadas pelo acirramento da polarização política, pela amplificação do discurso de ódio e pelo uso até então inédito das *fake news*, cujos desdobramentos resultaram na eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, no mandato de 2019 a 2022.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Fazendo intenso uso das redes sociais, das *fake news* e da manipulação midiática, desde a campanha, o atual presidente orquestrou um ataque sistemático à educação, considerada em seu discurso como espaço de doutrinação, nomeadamente de esquerda – "um dos maiores males atuais", como consta em seu Plano de Governo (BRASIL, 2018, p. 46). No Plano de Governo do então candidato, registrado junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), tanto a educação como a saúde eram anunciadas como contendo gastos em demasia e resultados fracassados.

> Na Educação, assim como na Saúde, os números levam à conclusão que as crianças e os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor, tendo em vista o montante de recursos gastos. Os valores, tanto em termos relativos como em termos absolutos, são incompatíveis com nosso péssimo desempenho educacional (BRASIL, 2018, p. 41).

Como proposta e possível solução, o Plano de Governo de Bolsonaro previa, no campo da educação, a mudança curricular, com a troca de conteúdos e a aplicação de nova metodologia de ensino, com prevalência às disciplinas de matemática e português. Para as universidades, por ele muito criticadas, o plano propõe "fomentar o empreendedorismo para que o jovem saísse da faculdade pensando em abrir uma empresa" (BRASIL, 2018, p. 46) e frisa em letras garrafais, o objetivo de uma educação "SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE" (BRASIL, 2018, p. 41). Na área da saúde, também se previa o abandono de qualquer "questão ideológica" para gerir os gastos já elevados e com poucos resultados à população.

Os trechos retirados do Plano de Governo de Jair Bolsonaro proporcionavam indícios de que, com a efetiva eleição, a educação seria alvo da pauta conservadora, e profissionais da área, em especial professores, já começavam a vivenciar ataques diretos em sala de aula, filmagens indevidas – encorajadas pelo próprio presidente, acusações de doutrinação e partidarismo político, ou seja, iniciava-se um processo de desestabilização, descrédito e desautorização de uma área cuja característica fundamental é o saber e a disseminação do conhecimento, processo que já vinha ganhando espaço com o Movimento Escola Sem Partido. O mesmo ocorreu com as universidades, principalmente as de nível federal, acusadas de formar "esquerdistas" e militantes. Durante a campanha eleitoral, a chapa de Bolsonaro colocou em circulação as imagens de protestos de movimentos de cunho identitário, com atenção aos feministas, para associar com um possível caráter ideológico das universidades brasileiras, sobretudo no que diz respeito à "ideologia de gênero". Logo que eleito, defendeu que professores universitários fossem filmados, que a polícia pudesse entrar dentro dos *campi* universitários e chegou a chamar os espaços de "ninhos de rato".

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O que se segue à eleição de Jair Bolsonaro, para além do conservadorismo, foi uma política deliberada de precarização do ensino, da ciência e da função professor/pesquisador. As universidades, assim como pesquisadores e intelectuais, formam o campo que historicamente está relacionado com a autoridade do conhecimento e com a verdade. Para além da precariedade material imposta à educação, falamos de uma precariedade social e moral, de uma desautorização do "falar verdadeiro", condição para que outras narrativas, como as relacionadas à pós-verdade, possam emergir com êxito. O ataque à ciência e às instituições que tradicionalmente possuem autoridade para o "falar verdadeiro" não iniciou nas eleições de Bolsonaro ou mesmo no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, precisa ser entendido em sua genealogia e entendido como se instituiu na emergência da pós-verdade, cujo efeito evidente na política é seu desdobramento metodológico e midiático.

Com a pandemia, o campo da saúde, que, até então, detinha um *status* de saber e poder, também foi reconfigurado no emaranhado de enunciados que desautorizam e deslegitimam dados e pesquisas ou mesmo profissionais, produzindo, por meio da pós-verdade, outras estratégias de educabilidade para o enfrentamento ao coronavírus. O que propomos problematizar neste texto é a pós-verdade como método político de desconstrução das instituições de saber do dizer verdadeiro, o que implica nas políticas nos campos educacional, de saúde e científico. Processo esse acentuado com o bolsonarismo e durante a pandemia do coronavírus, que destacamos como exemplos dos desdobramentos desse movimento anti-intelectualista e anticiência.

Pós-verdade como método político

No vasto campo reflexivo sobre a pós-verdade, damos destaque, neste texto, à forma como as instituições do "dizer verdadeiro" e seus representantes – intelectuais, cientistas, professores(as) e jornalistas – são destituídos de autoridade. E disso resulta, como efeito, a suspensão das certezas e dos jogos de consensos, o que abre o caminho para as estratégias políticas personalistas e reacionárias que se sustentam na desagregação social. A pós-verdade, nessa direção, é elevada à método político que lança mão de posturas performáticas que manipulam a confiança e suspendem a autoridade institucional do dizer verdadeiro. Como caracteriza D'Ancona (2018, p. 20), "no cerne dessa tendência global está um desmoronamento do valor da verdade, comparável ao colapso de uma moeda ou de uma ação". Nesse cenário, ainda conforme o autor, "os 'especialistas' são difamados como um cartel

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mal-intencionado, em vez de uma fonte de informações verificáveis" (2018, p. 20). Na pós-verdade há uma substituição das estratégias, não são mais os argumentos que precisam ser mobilizados no discurso político, mas uma "atitude estética, humorada e flexível" (DUNKER, 2017a, p. 24), caricata em Donald Trump, para citar um exemplo.

Muito rapidamente, é preciso apontar para o contexto de emergência da pós-verdade, para não cairmos na armadilha de personalizarmos o fenômeno, como se ele tivesse surgido, por exemplo, a partir da era Trump ou Bolsonaro. Esses podem ser considerados, inclusive, o ponto de chegada e não o de partida da pós-verdade. Segundo Dunker (2017a, p. 40-41):

> A pós-modernidade é a condição ideológica a partir da qual a pós-verdade pode emergir como uma espécie de reação regressiva. Ela se aproveita de uma percepção social de que há um excesso de indefinições contido em termos como: politicamente correto, relativismo, multiculturalismo, igualitarismo, coletivismo, ecologismo e secularismo.

A performance política daí desdobrada é uma reação a essas indefinições e instabilidades, que convoca a sociedade a voltar a um "estado personalista da verdade, resgatar suas raízes na família, retomando o tempo em que a verdade era definida pela identidade do autor que a anuncia" (DUNKER, 2017a, p. 41). Essa perspectiva rasura as bases modernas da verdade, calcadas na ciência, no secularismo, na universidade, na educação e na imprensa. São essas instituições que são colocadas sob a égide da dúvida e desconfiança, e são elas que, de certa forma, garantiam a formação da esfera pública, das bases epistêmicas, a partir das quais o debate e as discussões políticas e culturais podiam se estabelecer, sem com isso desagregar a sociedade em conflitos e discursos de ódios. Ao minar a separação entre as esferas públicas e privadas, a pós-verdade personaliza o que antes era entendido como discurso político, calcado na "ágora". Não é sem sentido que o apelo a emoções e ao carisma pessoal é mobilizado com melhor êxito do que argumentos calcados na frieza de números ou fatos objetivos. Vivemos, portanto, um deslocamento da confiança na verdade, conforme fora estabelecido na modernidade. De acordo com Rodrigo Cracco (2018, p. 60):

> O "provado cientificamente" foi se instituindo como sinônimo de verdade desde meados da modernidade e atinge seu auge nos séculos XIX e XX, com o avanço tecnológico que possibilitou a verificação empírica de várias hipóteses construídas ao longo da modernidade.

O pensamento científico moderno, construído desde a Renascença, sobretudo a partir da Revolução Copernicana, foi se constituindo como oposição à *forma mentis* medieval, calcada na religião, no comunitarismo, na autoridade da *communis*

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

opinio doctorum do escolasticismo e na misticidade. O cientificismo oitocentista em diante consagra a verdade à racionalidade científica, secular e universalista, basilares na construção do próprio homem moderno.

É, pois, uma crise civilizatória que se anuncia. Uma crise da razão, do universalismo e da cidade como espaço público. Segundo Dunker (2017a, p. 27), "a cidade é a matriz da verdade como história compartilhada, da qual se pode dar testemunho de convivência comum. A pós-verdade substitui essa experiência pelos condomínios e compartimentalizações étnicas". A fragmentação e a destituição do espaço público da verdade implicam na destruição da confiança como cimento constitutivo das sociedades. Como afirma D'Ancona (2018, p. 42), "esse colapso da confiança é a base social da era da pós-verdade todo o resto flui dessa fonte única e deletéria".

É preciso situar melhor como essa desconfiança em relação às instituições do dizer verdadeiro atua. Fazemos uso, para tanto, da maneira como Michel Foucault problematiza a ideia de verdade, ou o que ele denomina de uma "economia política" da verdade, que, para o filósofo, possui cinco características. Historicamente: 1) "a 'verdade' é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem"; 2) "está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político)"; 3) "é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas)"; 4) "é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação)"; e 5) "é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas)" (FOUCAULT, 2013, p. 52).

A verdade, nesse sentido, precisa ser pensada historicamente (CANDIOTTO, 2006) e entendida como suporte de determinados regimes de verdade que produzem sentido e atuam na organização das sociedades em determinados contextos, bem como atuam nos processos de subjetivação e constituição dos sujeitos. Não há, vale dizer, um sujeito autônomo, universal e dotado de essência própria a dizer a verdade. Ao contrário, não é no sujeito que devemos procurar a verdade, e sim no discurso que o atravessa e o constitui. São as formas de controle do discurso, os jogos de verdade, que estabelecem o que deve ser considerado e aceito como falso ou verdadeiro, que produzem a legitimidade do dizer a verdade. As instâncias do dizer verdadeiro, então, são desdobramentos dos "aparelhos políticos ou econômicos", cuja materialidade encontramos nas instituições científicas e educacionais e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nos meios de comunicação. A vontade de verdade se manifesta, nessa direção, como vontade de poder, pois, indissociável dos jogos de verdade. Quando falamos da verdade em nosso tempo, estamos nos referindo, então, à sua legitimidade constituída pelas regras de veridicção que aceitamos como confiáveis. Trata-se de uma contingencialidade histórica e, por isso, entendida como acontecimento em sua raridade, em que pese sua ambição à universalidade.

Essa perspectiva em relação à verdade não implica, como querem alguns, em uma suspensão ou um relativismo radical da verdade, um vale tudo opinativo, ao contrário, a verdade possui regramentos e critérios de veridicção que legitimam, em determinado contexto histórico, as ferramentas cognitivas que os sujeitos lançam mão. São os critérios de veridicção que legitimam a verdade socialmente, organizando os saberes e seus efeitos na constituição dos sujeitos ou, ainda, na forma como os sujeitos são governados. E é na ciência, com seus critérios metodológicos, que a verdade, na modernidade, é instituída. A promessa moderna foi justamente organizar a sociedade a partir de uma razão redentora que lança mão da ciência como *modus operandi* das instituições do dizer verdadeiro. Daí a importância das universidades, da ciência e da imprensa como redutos legítimos que produzem e fazem circular os discursos que funcionam como verdadeiros.

Muito dessa promessa moderna perdeu força a partir da primeira metade do século XX, quando todo o manancial científico e tecnológico contribuiu sistematicamente para guerras, genocídios, dominações coloniais, etc. Inclusive, para Signates (2012, p. 140), uma das crises da ciência acontece no aspecto social, pois "não consegue atender a algumas das mais caras promessas da modernidade: a da justiça social, a da construção ética e a da solidariedade, racionalmente fundamentadas". Pelo contrário, o próprio holocausto fora possível devido a sua estrutura burocrática, sua racionalidade técnica e científica, não sendo um desvio em si da razão moderna (BAUMAN, 1998). Como lembra Bauman (1998, p. 83), o racismo é impensável sem o avanço da ciência moderna, da tecnologia moderna e das formas modernas do poder estatal. Foucault (2002, p. 304), em sua análise do biopoder e da biopolítica, chama a atenção justamente para a função do racismo na própria organização e na fundação do Estado-nação moderno:

> [...] o que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O racismo e suas bases construídas cientificamente durante os séculos XVIII e XIX são, portanto, um "mecanismo fundamental do Estado" (PELBART, 2011, p. 57-59). Não é preciso citar muitos exemplos para pensarmos em como o discurso científico ofereceu legitimidade às políticas eugenistas e de extermínios em nome de um conhecimento tido como verdadeiro, desinteressado e pretensiosamente universal. Não é sem sentido que as sociedades ocidentais, após a Segunda Guerra Mundial, tenham dado vazão a contranarrativas que se opuseram, gradativamente, às ideias de pureza racial, homogeneidade cultural/nacional e heteronormatividade patriarcal. O multiculturalismo, os movimentos migratórios, as mudanças revolucionárias na pauta dos costumes, a fratura na fronteira entre cultura popular e alta cultura, entre outros, pontuaram a crítica à tradição das verdades que até então deram feição às sociedades modernas. A promessa redentora da modernidade, calcada na legitimidade e no poder da ciência como narrativa organizadora das sociedades, perde força e confiança, abrindo espaço para o que Hicks (2011) chamou de estilhaçamento epistemológico. É interessante notar que esse estilhaçamento epistemológico correspondeu, no contexto pós-Segunda Guerra, a uma pauta das esquerdas que visava atacar o cerne dos valores tradicionais, como é o caso do patriarcado, do universalismo e do cientificismo, a exemplo do darwinismo social e da engenharia social calcada na eugenia, entre outros. O que temos, agora, é uma outra narrativa que opera uma inversão nesse relativismo, confrontando as esquerdas e o próprio pensamento liberal. Como afirma Kakutani (2018, não paginado):

> Na primeira rodada das guerras culturais, a Nova Esquerda rejeitou os ideais do Iluminismo como vestígios do antigo pensamento patriarcal e imperialista. Hoje, esses ideais de razão e progresso são atacados pela direita por serem vistos como parte de uma conspiração liberal para minar valores tradicionais.

Logo, cabe a questão: como a pós-verdade se institui como método político? Mesmo longe de responder integralmente à pergunta, são necessárias algumas considerações. A pós-verdade faz uso desse estilhaçamento epistemológico que ataca as bases do pensamento moderno e, com isso, do próprio pensamento político. É na corrosão da política e, sobretudo, de seus agentes, os políticos, que personagens como Trump e Bolsonaro estaquearam suas bases discursivas calcadas, justamente, na antipolítica e, para tanto, mobilizaram pautas morais, como corrupção, sexualidade e liberdade. A política e a ideologia são associadas à corrupção e à imoralidade. Entende-se, nesse caminho, como as ciências humanas foram pioneiramente atingidas por essa postura, nomeadamente aquelas áreas que assumiram a política como recurso epistemológico de suas temáticas, como são os estudos rela-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cionados a identidades, cultura e gênero. Conforme contextualiza Dunker (2017a, p. 15), no início do século XXI,

> [...] o ambiente acadêmico fervilhava em torno da herança das teorias feministas dos anos 70, agora revigorados em *estudos de gênero* (*Gender Studies*), estudos *gays* e *lesbianos* e mais tarde pela teoria *queer*. Independente de seus temas e autores específicos, o movimento incluía uma espécie de retomada da presença da política nas ciências humanas.

Na agenda da pós-verdade, também se encontra uma "guerra cultural" que lança mão de um revisionismo histórico pernicioso, oferendo interpretações alternativas para o colonialismo, a escravidão, as ditaduras (como no caso latino-americano) e o racismo, para citar alguns. Vale lembrar a entrevista de Jair Bolsonaro no programa Roda Viva, em 2018, quando afirmou, após ser questionado sobre a dívida histórica referente à escravidão no Brasil: "eu nunca escravizei ninguém na minha vida. Se for ver a história realmente, o português nem pisava na África. Os próprios negros que entregavam os escravos. Que dívida é essa?" (RODA VIVA, 2018).

Esse contexto de suspensão da razão, com a possibilidade de narrativas alternativas sem o menor critério científico ou filosófico, faz da pós-verdade um fenômeno que abre o campo de viralização para as *fake news*. Bem entendido, a mentira não é nenhuma novidade na política, mas, nesse contexto e com o auxílio enorme das redes sociais, ela adquire uma potência sem precedentes. Kakutani (2018, não paginado) lembra o alerta do empreendedor do Vale do Silício, Andrew Keen, para quem:

> [...] a internet havia não apenas democratizado a informação de maneira inimaginável, como também estava fazendo com que a 'sabedoria das multidões' tomasse o lugar do conhecimento legítimo, nublando perigosamente os limites entre fato e opinião, entre argumentação embasada e bravata.

O embaralhamento da opinião pública, a manipulação da memória, como no caso da história, e o achatamento da confiança nos especialistas possibilitam o livre trânsito de opiniões sustentadas na credibilidade pessoal, na performance de quem diz. Minar a confiança, mentir sistematicamente e confundir são métodos de desarticulação da opinião pública, de generalização da dúvida. D'Ancona (2018, p. 42) aponta que, "na década de 1990, Ted Goertzel, sociólogo da Universidade Rutgers, realizou uma pesquisa de opinião por telefone que revelou que aqueles inclinados a desconfiar dos outros também eram mais propensos a acreditar em teorias da conspiração".

Fica evidente como a fragilização da verdade e das instituições do falar verdadeiro nos coloca frente à construção de um "novo" *ethos* político, que desafia a democracia e seus necessários acordos que permitem às sociedades certa previsibilidade e confiança contratual. Não é exagero apontar para um *ethos* do fascismo, não

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

o fascismo histórico, mas rastros que vão se reconstruindo, por exemplo, no apelo moral e na identificação do inimigo. O sistema moral é extremamente simplificado, facilitando a comunicação e o alcance à opinião pública. Toda mensagem deve ser facilmente digerível e repercutida, como os estereótipos sociais e os rótulos ideológicos. Já os inimigos são facilmente construídos, mobilizados e estereotipados (PAXTON, 2007; STANLEY, 2018). Quando consideramos as falas de Trump e Bolsonaro, por exemplo, fica evidente como são recorrentes os discursos que lançam mão da conversão a valores relacionados à pátria, à heteronormatividade, à família tradicional, a inimigos comuns, como comunistas, imigrantes ou refugiados, entre outros.

Os rastros de um discurso fascista contemporâneo, que emerge conjuntamente com a pós-verdade e o abandono da razão, criam um mundo em que os chamados "cidadãos de bem", convertidos a esses valores, estão sempre frente a ameaças externas (globalismo de esquerda) ou internas, como pobres, párias sociais, minorias ressentidas etc. São esses "outros" que se precisa enfrentar cotidianamente, e, ao menor sinal de ameaça, o ódio e a violência são mobilizados. Os inimigos são muitos, mas facilmente enquadrados, pois, como observa Dunker (2017a, p. 35), "um fato importante na nova cultura da indiferença e do ódio é que nossas respostas não são exatamente concentradas no que o outro diz, mas no ambiente, no contexto, no que se ajusta bem à paisagem". É fácil, assim, identificar inimigos nos intelectuais, por exemplo, pois, independente do que se diz, o enquadramento ideológico presumido deslegitima qualquer possibilidade discursiva. O ataque às instituições como universidades e escolas e ao saber médico diante da pandemia, nessa direção, mostra exemplarmente essas táticas de descredibilização e interdição da autoridade do "dizer verdadeiro".

Desautorização da ciência e pandemia

No final do ano de 2019, o mundo começa a ter as primeiras notícias sobre a ocorrência de um vírus altamente contagioso – o novo coronavírus, SARS-CoV-2. Os primeiros casos aconteceram em Wuhan, na China, mas logo o vírus se espalhou e agravou o contágio em outros países. A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica o momento como uma pandemia e, em 2020, o Brasil passa a lidar com o avanço do vírus.

Ainda sem vacina, uma das únicas formas de prevenção e enfrentamento da pandemia, indicada pela OMS e por vários pesquisadores, é o isolamento social. Medida que foi acatada pelo Ministério da Saúde brasileiro, por governadores de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

estados e muitos representantes políticos. Mas, frente aos problemas econômicos oriundos dos desdobramentos da desaceleração da economia com o fechamento do comércio, por exemplo, o governo federal inicia um confronto com a OMS, advogando uma narrativa alternativa, próxima à adotada nos EUA, por Donald Trump. A despeito das inúmeras pesquisas sobre a pandemia, o Planalto passa, então, a defender um discurso de salvação de empregos, considerando que as mortes na epidemia são inevitáveis e que é preciso manter a economia funcionando. Bolsonaro, seguindo essa direção, entra em rota de colisão, inclusive, com o então ministro da saúde, o médico Luiz Henrique Mandetta.

A pandemia do coronavírus potencializou, no contexto brasileiro, a deslegitimação da ciência, principalmente porque atingiu uma área de grande *status* como a da saúde. Ainda segundo dados da pesquisa sobre a *Percepção pública da ciência e tecnologia no Brasil*, os médicos apareciam, em 2019, em primeiro lugar como fonte confiável de informação para os brasileiros, para só depois figurarem os cientistas de universidade e instituições públicas de pesquisa (CGEE, 2019, p. 13). Como muito pouco ou nada se sabia sobre o vírus antes de sua aparição, as pesquisas sobre o coronavírus aconteciam conjuntamente com o avanço da pandemia e muitas informações foram sendo produzidas, ora recomendando e ora desencorajando determinadas ações, o que colaborou para um descrédito da área e para o fortalecimento de teorias paralelas, principalmente quando estas partiam do presidente da República.

Bolsonaro recrudesceu o negacionismo à pandemia e descreditou sua gravidade ao nomeá-la como uma "gripezinha" (G1, 20/03/2020). Indo de encontro às recomendações de afastamento social, chegou a convocar seus apoiadores para atos (com aglomerações) "a favor dos empregos" (CARVALHO, 2020), disse que faria uma "festinha" para comemorar seu aniversário (COLETTA, 2020) e foi frequentemente flagrado fazendo passeios e aparições públicas sem o uso recomendado de máscara e outras medidas de higiene. Não raras vezes, apresentou-se em vídeos abraçando e apertando a mão de apoiadores. Ou seja, um conjunto de performatividades corporais que produziam, através de imagens, o descrédito às orientações científicas e um encorajamento para o descumprimento das normas estabelecidas pelos órgãos oficiais de saúde.

Além disso, é preciso destacar a forma como Bolsonaro se relacionou com o Ministério da Saúde, sobretudo com o ministro Luiz Henrique Mandetta, defensor das orientações da OMS. Em várias ocasiões, Bolsonaro desacreditou o ministro e suas políticas atinentes à pandemia, como em relação ao isolamento e ao distanciamento social, que Bolsonaro criticava, postulando a suficiência de um modelo de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

isolamento vertical, direcionado apenas para os grupos da população considerados de risco. A gravidade e a preocupação com a pandemia e um possível colapso do sistema de saúde também geraram impasses entre ambos – Bolsonaro chegou a alegar que a pandemia foi alarmada e agravada pela mídia. Nas suas palavras, "obviamente temos no momento uma crise, uma pequena crise. No meu entender, muito mais fantasia, a questão do coronavírus, que não é isso tudo que a grande mídia propala ou propaga pelo mundo todo" (G1, 10/03/2020).

Aliás, a crise econômica foi a principal sustentação das falas de Jair Bolsonaro contrárias às formas de prevenção ao vírus. Enquanto estados e municípios intensificavam campanhas de conscientização e prevenção, o governo federal preparava o lançamento da campanha intitulada "O Brasil não pode parar", que caracterizava o momento como histeria e defendia a retomada das atividades econômicas e a reabertura das escolas. Agravava-se o confronto com o ministro Mandetta, que, em entrevistas e pronunciamentos diários, continuava defendendo as recomendações da OMS, além de fazer uma inusitada defesa do Sistema Único de Saúde (SUS), pois até então o ministro era um defensor da privatização do sistema.

Após as inúmeras divergências, Mandetta não resistiu e foi substituído por Nelson Teich, que ficou à frente do ministério cerca de um mês apenas. Mesmo sendo a aposta de um diálogo mais afinado com a posição de Bolsonaro, Teich também manteve o discurso alinhado à OMS e aos órgãos de pesquisa. Atualmente, está à frente do ministério o militar de carreira Eduardo Pazuello, não formado em medicina, vale dizer. O ministério cancelou as entrevistas coletivas diárias e, inclusive, passou a postergar o horário da divulgação dos dados da pandemia, para que não fossem divulgados pela imprensa, medida revogada pela justiça.

Para além da disputa discursiva com seus ministros, Bolsonaro mantém a postura de desacreditar instituições internacionais como a OMS, como já mencionamos, apelando para o discurso do "viés ideológico" da instituição. Chegou a declarar que: "ou a OMS realmente deixa de ser uma organização política, partidária, assim, vamos dizer, até partidária, ou nós estudamos sair de lá" (GARCIA, 05/06/2020). Ainda na tentativa de diminuir a importância da pandemia, Bolsonaro minimizou as mortes causadas pelo coronavírus, com frases como: "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?" (GARCIA, 28/04/2020), que afirmou quando questionado, em abril de 2020, sobre o número de óbitos; ou mesmo: "Ô, cara, quem fala de... [morte] Eu não sou coveiro, tá certo?" (G1, 20/04/2020), como declarou também em abril de 2020.

O discurso de Bolsonaro que visa atacar um inimigo ideológico, o viés partidário, as teorias conspiratórias, acaba ganhando adeptos que desmobilizam o isola-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mento social, única estratégia comprovada para conter a pandemia, e saem às ruas protestando pela retomada das atividades econômicas do país. O negacionismo do governo é flagrante e tem mobilizado seus seguidores a apoiá-lo, inclusive com atos violentos e antidemocráticos. Vale dizer, nesse sentido, que a atuação de Jair Bolsonaro diante da pandemia foi denunciada junto ao Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas (PORTAL UOL, 01/07/2020) como atentado aos direitos humanos das populações mais vulneráveis.

O presidente, a Cloroquina e a bula anticientífica

Ainda no mês de março, durante os primeiros casos de coronavírus no Brasil, o presidente, Jair Bolsonaro, apareceu em vídeo, vestindo a camisa de um time de futebol, anunciando que um hospital particular iria iniciar testes com cloroquina em pacientes acometidos pelo coronavírus e que o laboratório químico e farmacêutico do exército daria início à produção em massa do medicamento. Não demorou muito para que, mesmo sem comprovação científica e com a possibilidade de fortes efeitos colaterais, os estoques dos medicamentos fossem esvaziados nas farmácias.

Entusiasta da cloroquina, assim como Donald Trump, Bolsonaro passou a propor o uso do medicamento em diversas entrevistas. Fato determinante para a sua conturbada relação com o até então ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, que recorria à ciência e não defendia o uso indiscriminado do medicamento. Segundo declarou o ministro: "só trabalho com critério técnico e critério científico, só trabalho com Academia, só trabalho com o que é ciência. Agora existem as pessoas que trabalham com critérios políticos, que são importantes, deixem que eles trabalhem. Não me ofende nada" (ISTOÉ, 01/04/2020). Nessas duas situações estão visíveis as disputas entre uma estratégia que reformula a ciência pelo viés da pós-verdade para fins políticos e outra que toma o saber científico da medicina – em que ambos ocupam espaços de autoridade e, portanto, produzem informações que educam a população diante da pandemia. Vale frisar que a OMS suspendeu as pesquisas com cloroquina em função dos efeitos colaterais e da ineficácia no tratamento dos acometidos pela Covid-19.

Entendemos que a pandemia pode ter proporcionado o exemplo mais claro do descrédito científico quando Bolsonaro, para manter sua teoria de que a cloroquina funcionava, chegou a propor a troca da bula do medicamento, orientando-o para o tratamento de Covid-19. Em entrevista, Mandetta (GAÚCHAZH, 21/05/2020) revelou:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> O presidente se assessorava ou se cercava de outros profissionais médicos. Eu me lembro de quando, no final de um dia de reunião de conselho ministerial, me pediram para entrar numa sala e estavam lá um médico anestesista e uma médica imunologista, que estavam com a redação de um provável ou futuro, ou alguma coisa do gênero, um decreto presidencial... E a ideia que eles tinham era de alterar a bula do medicamento na Anvisa, colocando na bula indicação para covid-19.

Em julho de 2020, Bolsonaro declarou ter testado positivo para o coronavírus e já ter iniciado o tratamento com a cloroquina. O presidente (VEJA, 07/07/2020), centrando-se em sua figura performática, aparece em vídeo tomando o medicamento:

> Sabemos que hoje em dia existem outros remédios que podem ajudar a combater o coronavírus, sabemos que nenhum tem a sua eficácia cientificamente comprovada, mas mais uma pessoa que está dando certo, completou, fazendo uma referência a si próprio logo após tomar um copo de água para engolir o medicamento. "Eu confio na hidroxicloroquina, e você?", perguntou.

A manobra discursiva de Bolsonaro é fazer dele mesmo o garoto propaganda de suas crenças e continuar criando o mito do homem que é sempre atacado pelos inimigos "ideológicos", mesmo quando é capaz de provar, ou formular, suas verdades. A pandemia permitiu a construção de uma trama de descrédito à ciência calcada em *fake news* e na proliferação de teorias atinentes à pós-verdade. As estratégias performáticas de Bolsonaro continuam confrontando a ciência e advogando uma narrativa alternativa próxima do *ethos* do fascismo, tentando interditar as divergências ou crenças desalinhadas sobre o que pode ou não ser a verdade sobre a pandemia.

A vacina, saúde e processos de (des)educabilidade da população pela pós-verdade

Um dos episódios mais recentes que a relação do governo bolsonarista com a pandemia proporcionou, ainda durante a escrita deste texto, diz respeito à compra de vacinas capazes de produzir anticorpos contra o coronavírus e destinadas à imunização da população brasileira. Ocorre que a oferta de vacinas partia da China – um país "comunista" – e, portanto, um dos inimigos discursivos dos governos conservadores. As vacinas que são desenvolvidas pelo mundo estão em períodos de testagem, mas o Brasil, através do Ministério da Saúde, e o estado de São Paulo haviam estabelecido um acordo com o laboratório chinês para a compra de 46 milhões de doses. A vacina chinesa é desenvolvida em parceria com o renomado Instituto Butantan (SP) e já realiza testes com voluntários no país. Segundo Bolsonaro, o acordo estabelecido entre o Ministério da Saúde e o estado de São Paulo destituiu sua autoridade: "já mandei cancelar, o presidente sou eu, não abro mão

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da minha autoridade [...]. Até porque estaria comprando uma vacina que ninguém está interessado nela, a não ser nós" (PORTAL UOL, 21/10/2020). A posição do presidente foi justificada por não haver aprovação por órgãos de controle para a comercialização do medicamento – não reconhecendo o trabalho feito dentro do próprio país junto ao Instituto Butantan.

Provocar e parar o processo de compra de vacinas é coerente com a postura de um representante nacional que constantemente minimizou a pandemia como problema de saúde. Bolsonaro e seus apoiadores utilizaram a postura negacionista como estratégia de atuação frente ao coronavírus e provocaram estratégias de educabilidade à população diferentes das recomendadas pelas organizações oficiais de saúde. Isso se dá por meio de performatividades corporais que vão às ruas, que mantêm contato físico, sem máscara ou qualquer proteção. Ocorre pela construção paralela de uma narrativa que minimiza a pandemia e produz soluções alternativas, amparadas pela estratégia da pós-verdade, como isolamento vertical, contágio em rebanho, cloroquina ou, até mesmo, a não necessidade de vacinas.

Considerações finais

Christian Dunker (2017b) frisa que a pós-verdade tem muitas implicações políticas, morais e institucionais, mas é no campo da educação que a suspensão da verdade prenuncia um conjunto de efeitos ainda incalculáveis. E foi esta a preocupação deste texto quando tratou de analisar como o campo da educação, em especial o da ciência, passa a ser destituído de valor e reconhecimento institucional do "dizer verdadeiro". Logo, quando entendemos o ataque à ciência, nomeamos um ataque às instituições que ela fomenta, como educação e saúde.

A deslegitimação do saber científico, o cerceamento financeiro à pesquisa, o descrédito às universidades e aos pesquisadores, que passam constantemente a serem atacados, são característicos dessas práticas políticas calcadas na pós-verdade. Desautorizar instituições e profissionais que caracteristicamente são detentores da verdade é parte estratégica do método político da pós-verdade. Vale ainda frisar como este processo de deslegitimação passa a ser articulado através do negacionismo, na produção de *fake news*, na formulação de teorias alternativas ou mesmo conspiratórias, que desestabilizam a opinião pública. A pós-verdade como método político do governo Bolsonaro se apresenta na performatividade pessoal, nos discursos conservadores calcados na pauta moral, na "valorização" da pátria, da família e da religião, muito próximos aos rastros do fascismo, fazendo da ciên-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cia, da educação e dos intelectuais, inimigos públicos. O exemplo mais flagrante dessas práticas políticas encontramos na forma como o governo Bolsonaro lidou com a pandemia do coronavírus. Ela nos oferece a materialidade dos efeitos trágicos da pós-verdade como método político e que está nos desafiando a lidar com novas perspectivas de processos de educabilidade.

Caberá às instituições como universidades, mídias e escolas tomar novamente o controle do direito pelo dizer verdadeiro. Silva e Hillesheim (2021, p. 6) frisam que os discursos de verdade necessitam e são regrados pelas instituições:

> Precisam da legitimidade das instituições, dos diplomas, das chancelas e da autoridade do dizer as coisas. As instituições são espaços fundamentais que possibilitam a ordem dos discursos e sua difusão no tecido social. É importante notar que as instituições oferecem os parâmetros, os critérios e os procedimentos necessários para a legitimidade social da verdade.

Se vivemos historicamente um contexto de expansão da pós-verdade, também existe a ampliação dos movimentos de resistência, diálogo, produção científica e crítica ao desprezo pelo dizer verdadeiro. Há que se fortalecer as instituições que sigam procedimentos científicos de produção da verdade.

> Isso não significa uma cristalização da verdade, entendendo-a como universal e imutável, mas, mediante a constatação de sua precariedade, um exercício cuidadoso no sentido de problematizar as próprias formas pelas quais nós, enquanto sociedade, construímos determinadas verdades, resultantes de determinados arranjos discursivos. Para isso, é preciso retomar tanto a realidade da experiência, quanto os critérios do pensamento, elementos que, como assinalado no início deste texto, estão fraturados em uma sociedade mergulhada em um *ethos* fascista (SILVA; HILLESHEIM, 2021, p. 15-16).

Há que se produzir enfrentamentos ao *ethos* fascista que atravessa o campo da educação. As estratégias de educabilidade, desta educação que está para além do espaço da escola, mas que se faz na mídia, nos espaços públicos, nos movimentos sociais, precisam perpassar pela verdade como mobilizadora discursiva.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto.* Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 266 p.

BRASIL. *Plano de Governo de Jair Bolsonaro*. 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

CANDIOTTO, César. Foucault: uma história crítica da verdade. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 65-78, 2006.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CARVALHO, Daniel. Ida de Bolsonaro a ato em meio à pandemia de coronavírus é irresponsável, dizem parlamentares. *Folha de São Paulo*, 15 mar. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/ida-de-bolsonaro-a-ato-em-meio-a-pandemia-de-coronavirus-e--irresponsavel-dizem-parlamentares.shtml. Acesso em: 02 jul. 2020.

CGEE. CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Percepção pública da C&T no Brasil – 2019*. Resumo executivo. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2019. 21p.

CGEE. CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Séries históricas*. Disponível em: https://www.cgee.org.br/web/percepcao/comparacoes-nacionais-e-internacionais. Acesso em: 06 jun. 2020.

COLETTA, Ricardo Della. Bolsonaro fala em 'certa histeria' sobre vírus e diz que fará 'festinha' de aniversário. *Folha de São Paulo*, 17 mar. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/bolsonaro-fala-em-certa-histeria-e-diz-que-fara-festinha-de-aniversario.shtml. Acesso em: 02 jul. 2020.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. Contribuições de Paul Ricoeur para o debate acerca da pretensão à verdade do discurso histórico. *In*: ROIZ, Diogo da Silva; GOMES, Geovane Ferreira; SANTANA, Isael José (org.). *A (pós-) verdade em uma época de mutações civilizacionais*. Serra: Milfontes, 2018. p. 59-71.

D'ANCONA, Matthew. *Pós-verdade*: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*. Barueri: Faro Editorial, 2018. 144 p.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. *In*: DUNKER, Christian *et al*. *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017a. 110 p. p. 4-34.

DUNKER, Christian. Educação em tempos de "pós-verdade". *Blog da Boitempo*, fev. 2017b. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/08/educacao-em-tempos-de-pos-verdade/. Acesso em: 22 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013. 431 p.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 382 p.

G1. *Em meio à pandemia de coronavírus, Bolsonaro diz que 'gripezinha' não vai derrubá-lo*. 20 mar. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/blog/gerson-camarotti/post/2020/03/20/em-meio-a-pandemia-de-coronavirus-bolsonaro-diz-que-gripezinha-nao-vai-derruba-lo.ghtml. Acesso em: 02 jul. 2020.

G1. *Bolsonaro diz que 'pequena crise' do coronavírus é 'mais fantasia' e não 'isso tudo' que mídia propaga*. 10 mar. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/10/bolsonaro-diz-que-questao-do-coronavirus-e-muito-mais-fantasia.ghtml. Acesso em: 02 jul. 2020.

G1. *'Não sou coveiro, tá?', diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus*. 20 abr. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml. Acesso em: 02 jul. 2020.

GARCIA, Gustavo. Bolsonaro aponta 'viés ideológico' na OMS e ameaça tirar Brasil da organização. *G1*, 05 jun. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/05/bolsonaro-aponta-vies-ideologico-na-oms-e-ameaca-tirar-brasil-da-organizacao.ghtml. Acesso em: 02 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GARCIA, Gustavo. 'E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?', diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; 'Sou Messias, mas não faço milagre'. *G1*, 28 abr. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre--mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml. Acesso em: 02 jul. 2020.

GAÚCHAZH. *Bolsonaro queria alterar bula da cloroquina, afirma Mandetta*. 21 maio 2020. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/05/bolsonaro-queria-alterar-bula-da-cloroquina-afirma-mandetta-ckagti0dw005y015nzrovz206.html. Acesso em: 02 jul. 2020.

HICKS, Stephen R. C. *Explicando o pós-modernismo*: ceticismo e socialismo, de Rousseau a Foucault. São Paulo: Callis, 2011. E-book. Disponível em: https://pt.scribd.com/book/405670327/Explicando-o-Pos-modernismo-Ceticismo-e-socialismo-de-Rouseau-a-Foucault. Acesso em: 22 jun. 2020.

ISTOÉ. *"Só trabalho com o que é ciência", diz Mandetta sobre questão da cloroquina*. 01 abr. 2020. Disponível em: https://istoe.com.br/so-trabalho-com-o-que-e-ciencia-diz-mandetta-sobre--questao-da-cloroquina/. Acesso em: 02 jul. 2020.

KAKUTANI, Michiko. ***A morte da verdade*: notas sobre a mentira na era Trump.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018. E-book.

PAXTON, Robert. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 420 p.

PELBART, Peter. *Vida Capital*: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011. 252 p.

PORTAL UOL. *ONGs denunciam governo Bolsonaro na ONU por violar direitos humanos na pandemia*. 01 jul. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/07/01/mais-de-60-ongs-denunciam-governo-bolsonaro-na-onu-por-violacoes-de-direitos--humanos-na-pandemia.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

PORTAL UOL. *Toda e qualquer vacina está descartada, diz Bolsonaro*. 21 out. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/10/21/bolsonaro-cancela-acordo-por-coronavac-nao-abro-mao-da-minha-autoridade.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

RODA VIVA. *Entrevista com Jair Bolsonaro*. Jul. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vtbXWVEWl88. Acesso em: 12 jul. 2018.

SIGNATES, Luiz. Epistemologia e comunicabilidade: as crises das ciências, ante a perspectiva da centralidade do conceito de comunicação. *Comunicação & Informação*, v. 15, n. 2, p. 133-148, jul./dez. 2012.

SILVA, Mozart Linhares; HILLESHEIM, Betina. "Jogos de verdade, educação e o *ethos* do fascismo contemporâneo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 01-17, jan./mar. 2021.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo*: a política do "nós" e "eles". Porto Alegre: L&PM, 2018. 206 p.

VEJA. *Jair Bolsonaro toma hidroxicloroquina em vídeo e diz*: 'Está dando certo'. 07 jul. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/jair-bolsonaro-toma-hidroxicloroquina-em-video-e-diz-esta-dando-certo/. Acesso em: 02 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O que é educar um bebê? Os primórdios da estruturação psíquica dentro da instituição escolar

What is to educate a baby? The beginnings of psychic structuring within the school institution

¿Qué es educar un bebé? Los primordios de la estructuración psíquica dentro de la institución escolar

*Julieta Jerusalinsky**

Resumo

O acesso de bebês à educação infantil é, por um lado, um direito da mãe-trabalhadora e, por outro, do bebê e da pequena criança. Tal conquista legal não implica que clínicos e educadores deixem de lado a interrogação acerca de como ocorre a sustentação da presença-ausência entre uma mãe e um bebê, para que a passagem entre os cuidados maternos e institucionais possa representar uma extensão de laços, e não um rompimento da referência primeira (traço unário) que sustenta a série simbólica da vida de um bebê. Ao mesmo tempo, é preciso qualificar a intervenção dos profissionais da educação infantil, tornando transmissível como nesses pequenos atos cotidianos de alimentação, higiene ou embalo do sono, frequentemente desvalorizados dentro da cultura, estão em jogo as primeiras inscrições constituintes do psiquismo de um bebê que atrelam as percepções que chegam até ele às representações simbólicas ofertadas por quem dele cuida. Por isso, profissionalizar a intervenção de educadores da primeira infância não implica cair em técnicas rígidas, mas resgatar a complexidade da transmissão simbólica implicada nos cuidados cotidianos, no brincar da pequena criança e nos jogos constituintes de um bebê como sujeito do desejo em estruturação, sublinhados nas contribuições da clínica da estimulação precoce permeada pela psicanálise.

Palavras-chave: educação infantil; psicanálise; creche; estimulação precoce; primeiríssima infância.

Abstract

Babies' access to early childhood education is, on the one hand, a right of the working mother and, on the other, of the baby and the small child. Such a legal achievement does not imply that clinicians and educators leave aside the question about how the presence-absence is sustained between a mother and a baby so that the transition between maternal and institutional care can represent an extension of bonds and not a break of the first reference (unary trait) that supports the symbolic series of a baby's life. At the same time, it is necessary to qualify the intervention of early childhood education professionals, making it transmissible how in these small daily acts of feeding, hygiene or sleep lulling, often devalued within the culture, the first inscriptions constituting the baby's psyche are at stake. They tie the perceptions that reach him to the symbolic representations offered by those who care for him. For this reason, professionalizing the intervention of early childhood educators does not imply falling into rigid techniques, but rescuing the complexity of the symbolic transmission involved in daily care, in playing with the small child and in the games that constitute a baby as the subject of desire in structuring, underlined in the contributions of the clinic of early stimulation permeated by psychoanalysis.

Keywords: child education; psychoanlysis; early stinulation; very early childhood.

Recebido: 15/11/2020 – Aprovado: 28/06/2021

http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

* Psicóloga, especialista em *Estimulacion Temprana* (FEPI Centro Dra. Lydia Coriat Buenos Aires), mestre e doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP). Membro da Clínica Prof. Dr. Mauro Spinelli, do Centro Lydia Coriat, do Instituto Travessias da Infância e da REDE-BEBÊ. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3184-5412. E-mail: julietajerusalinsky@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

El acceso de los bebés a la educación infantil es, por un lado, un derecho de la madre trabajadora y, por otro del infante. Tal logro legal no implica que clínicos y educadores dejen a un lado la pregunta de cómo se sostiene la presencia-ausencia entre una madre y un bebé, para que la transición entre el cuidado materno y el institucional pueda representar una extensión de lazos y no una ruptura con la primera referencia (rasgo unario) que sostiene la serie simbólica de la vida de un bebé. Al mismo tiempo, es necesario calificar la intervención de los profesionales de la educación infantil, haciendo transmisible cómo en estos pequeños actos diarios de alimentación, higiene o adormecimiento, muchas veces descalificados dentro de la cultura, están en juego las primeras inscripciones que constituyen la psique del bebé articulando las percepciones que le llegan a las representaciones simbólicas que le ofrecen quienes lo cuidan. Por ello, profesionalizar la intervención de los profesionales de la educación infantil no implica producir técnicas rígidas, sino rescatar la complejidad de la transmisión simbólica involucrada en el cuidado cotidiano, jugar de los pequeños y juegos constitucionales del bebé como sujeto del deseo en estructuración, subrayados en los aportes de la clínica de la estimulación temprana permeada por el psicoanálisis.

Palabras-clave: educacion infantil; psicoanalisis; estimulacion temprana; infancia temprana.

Introdução

O acesso de bebês à educação infantil como um direito público e gratuito impôs-se como necessário pela transformação do lugar social das mulheres, que, ao ocuparem o mercado de trabalho, tornaram imprescindível terem a quem delegar os cuidados dos bebês (0-3 anos) e das pequenas crianças (3-6 anos) durante a jornada laboral. Assim, os bebês, com chupetas, fraldas, naninhas, berços, mamadeiras e cueiros, adentraram no Ministério da Educação e Cultura há pouco mais de duas décadas e meia, já que somente em 1988, pela Constituição federal, e em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.294/1996), passou a haver uma legislação de educação para crianças com menos de 6 anos, ou da etapa até então denominada como *período pré-escolar*.

Se, nas primeiras gerações de mulheres com dedicação à carreira, o cuidado dos bebês era sustentado junto à família extensa, contando frequentemente com a retaguarda de tias ou avós que ainda exerciam a função social de donas de casa, além da figura da babá, a partir do momento em que a realidade do mercado de trabalho produziu tanto o afastamento das famílias extensas quanto a dedicação laboral de mulheres já da geração anterior, foi preciso produzir uma nova resposta social: creches e berçários, até então esparsos, informais ou particulares, impuseram-se como uma necessidade de políticas públicas dentro da educação infantil.

Acabou por se produzir nesse campo uma superposição de direitos (MOREIRA, 2013). Por um lado, a legislação trabalhista, que regula o direito de mulheres à licença maternidade, bem como, ao seu término, o direito de uma mãe/trabalha-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dora de acesso a creche ou berçário para o seu bebê (CLT. Art. 400); e, por outro, o direito da criança de ter acesso à educação infantil, entre 0 e 6 anos, sendo nos 3 primeiros anos uma escolha dos pais (ECA, Lei n. 8.069/1990).

Essas transformações deixam em sua esteira diversos percalços que não devemos ignorar e que tantas vezes recolhemos na clínica da primeira infância, sendo ainda preciso debruçar-nos sobre eles para poder avançar socialmente com direitos que considerem as especificidades desse momento da vida, a fim de que ir à escola possa produzir efeitos estruturantes para o bebê e para o exercício da maternidade e da paternidade. Para isso, é preciso escutar o que mães e pais têm a dizer sobre as diversas experiências de delegar os cuidados dos bebês ao berçário e, principalmente, promover uma formação dos profissionais da educação infantil que os prepare para ler o que os bebês dão a ver em suas produções, revelando como estão respondendo psiquicamente aos acontecimentos de vida, entre os quais, às passagens entre os cuidados familiares e institucionais.

A passagem do bebê da família à escola: extensão ou esgarçamento do laço?

A conquista do direito ao berçário ou à educação infantil não deve deixar de lado a interrogação por modos de organização da licença maternidade mais pautadas pelas possibilidades de elaboração psíquica das passagens entre presença-ausência e a duração, que é possível de atravessar para um bebê e para uma mãe sem sucumbirem psiquicamente. O prazo de 4 a 5 meses estipulado para a licença maternidade, se bem seja uma conquista, apoia-se ainda em uma concepção biologizante da maternidade, correspondendo a um período de convalescência física da perinatalidade e do aleitamento materno exclusivo.

Diante disso, a clínica revela como seria favorável que o tempo de licença e de retorno ao trabalho pudesse se dar de modo mais flexível e adaptável às circunstâncias de cada caso, por exemplo, com a possibilidade de que algumas mães-mulheres pudessem retornar até mesmo antes ao trabalho, mas com uma jornada mais breve e mais esparsamente distribuída ao longo dos meses. Isso poderia tirar muitas mulheres da condição inicial tantas vezes experimentada como profundo isolamento e solidão a dois com seu bebê, permitindo progressivas experiências de separação entre eles e a extensão de cuidados a terceiros de um modo menos abrupto e definitivo. Por sua vez, licenças paternidades semelhantes às das mães implicam, nesse sentido, um ganho para todos, podendo evitar segregações de mulheres no mercado de trabalho, maior chance de participação dos pais nos cuidados da primeiríssima

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

infância e, principalmente, para um bebê, a possibilidade de experienciar a extensão de cuidados, para além da mãe, de modo mais progressivo.

Os rígidos prazos de retorno ao trabalho em jornada integral, pelos quais mãe e bebê passam de estar o dia inteiro juntos, quase sempre isolados do convívio com outras pessoas ao longo de 4 ou 5 meses, a estar distantes de 10 a 12 horas por dia (contando-se a jornada de trabalho e o tempo de transporte), podem produzir consequências desfavoráveis para a estruturação do sujeito psíquico na primeiríssima infância e para o exercício da maternidade, como tantas vezes recolhemos na clínica.

Com muita frequência, a separação abrupta após um período de isolamento a dois se traduz em depressões maternas ou em quadros de dor impeditivos do trabalho, culminando em afastamentos laborais. Recordamos aqui do caso de uma mãe que passou a sofrer de grave enxaqueca que a impediu de retornar ao trabalho (composto por uma extensa jornada de 12 horas) após licença maternidade e que afirmava "o bebê não me sai da cabeça", tendo que ser afastada (BUGHAY ACETI; JERUSALINSKY, 2012). A dor psíquica traduzida em dor física foi impeditiva do trabalho, implicando uma condição de retorno absoluto aos cuidados do bebê.

Do lado do bebê, testemunhamos situações em que se produzem doenças de repetição (quadros alérgicos de pele, respiratórios, quadros infectocontagiosos, entre outros) na entrada na instituição escolar, que revelam uma reação imunológica diante de uma nova circunstância de vida que se impõe de modo cortante, como uma descontinuidade de tudo o que é familiarmente conhecido e diante da qual o seu corpo colapsa enquanto seu psiquismo reage ao estranhamento. Em outros casos, comparecem desorganização nos hábitos de sono (o bebê dormindo na escola para se suprimir psiquicamente e ficando acordado em casa com os pais, por exemplo), no controle esfincteriano (com retenções de fezes que se apresentam como respostas à angústia de separação) e, ainda, nos hábitos alimentares (o bebê recusando-se a comer ou apresentando seletividades alimentares excessivas). Este último ponto frequentemente se vê agravado por introduções da alimentação sólida, semissólida e variada que se precipitam em função da entrada na creche, sendo tantas vezes desencadeadas muito mais por uma necessidade externa de adaptação à legislação laboral do que pautadas pelas possibilidades de estruturação de um bebê, como a progressiva extensão de satisfações orais (olfativas, gustativas e táteis), em que a degustação e a apresentação de papinhas, frutinhas e suquinhos possam constituir-se como novos objetos de prazer por conquistar e desvendar, capazes de despertar o desejo do bebê.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

É preciso que a alteridade ao que é familiar possa ser introduzida respeitando-se a extensão que o laço e as experiências primeiras têm, dentro das quais cada nova apresentação de objeto possa entrar respeitando a elasticidade desse laço, convocando o desejo desse bebê e dessa mãe para abrir lugar à entrada do novo – novos lugares, pessoas, sabores, vozes, rostos, ruídos, cheiros e ritmos que permeiam o cuidar. Revela-se aí como a organização do funcionamento das funções de um bebê na psicomotricidade, na linguagem, nos hábitos de vida diária e nos esquemas de ação das primeiras aprendizagens sensório-motoras não está simplesmente regida por um automatismo neurobiológico. Se bem cada uma dessas áreas tenha uma sequência de etapas que guardam uma coerência lógica intrínseca de progressiva complexização – tal como descrito por Piaget (1987), em relação à construção da inteligência na criança –, tais conquistas se apoiam não só nas possibilidades orgânicas e na maturação do equipamento neuroanatômico que as torne possíveis, mas também na estruturação psíquica de um bebê na relação com aqueles que dele cuidam. Isso porque o desenvolvimento de um bebê não é automático, nem autônomo. Ele não prescinde das sucessivas convocatórias (nos hábitos de sono, alimentação, controle esfincteriano, postura e movimento, fala e compreensão, etc.), para que se ponham em funcionamento as diferentes funções, que vão se organizando pela e na relação com o Outro, permeadas por uma possiblidade de obtenção de prazer (BERGÉS, [1988] 1997). Estar atento a isso é imprescindível para considerarmos que lugar pode ter para um bebê e seus pais a ida dele para a escola, na medida em que isso pode significar uma abertura progressiva à alteridade – em que os laços se estendem, favorecendo a estruturação – ou um esgarçamento do laço primordial, que sustenta a referência do bebê, com consequências desfavoráveis para a sua estruturação psíquica e o seu desenvolvimento.

A estruturação psíquica de um filhote humano torna imprescindível que ele seja o bebê de alguém, ficando referido a um desejo não anônimo de um Outro que sustenta para ele um lugar no mundo real que o cerca de forma atrelada a uma rede simbólica desde a qual as sensações que chegam até ele ganham a sua significância, sendo percebidas como prazer ou desprazer a partir dessa relação. Essa instância do Outro (anterior e exterior ao bebê) é, portanto, imprescindível para a sua estruturação como sujeito, estando, nos primórdios da vida, encarnada pelo agente que exerce a função materna. É esse Outro encarnado que sustenta os traços de identificação desde os quais um bebê se reconhece. Assim, a série simbólica de sua vida poderá ir se desdobrando e alinhavando a partir dessa referência primeira, bem como seus laços poderão ir se estendendo progressivamente a um

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Outro familiar, escolar, clínico e social, que vai sendo convocado a compor tais relações e cuidados.

Por isso, é preciso zelar pela articulação dessa série, sustentando a sua extensão e, ao mesmo tempo, a sua referência ao traço unário (LACAN, [1961-1962] 1996) de um bebê, ou seja, aos traços inaugurais de identificação desde os quais a sua vida faz sentido, já que é a partir deles que se reconhece seu singular lugar na filiação, articulando a um só tempo o desejo e os ideais culturais dos quais seus pais o fazem destinatário. O que costuma chamar-se de "terceirização" dos cuidados de um bebê (delegados a escola, babá ou familiar) pode representar um apagamento dessa referência primordial, em lugar da conquista de um lugar terceiro, esgarçando ou até mesmo rompendo o laço, deixando o bebê cair em meio a um anonimato dos cuidados feitos entre muitos, mas de modo fragmentário ou desarticulado de uma série referida a um traço unário pela qual esses cuidados sustentem um lugar simbólico e desejante.[1]

A minúcia de detalhes que costumam habitar as narrativas de passagens de cuidados entre uma mãe e um outro substituto (vó, babá ou professora) implica justamente entretecer cuidadosamente a série de cada pequeno acontecimento do dia de um bebê (quanto e o que comeu, quanto e quando dormiu, quanto e quando fez cocô, que novidade se introduziu em suas produções, o que gostou, o que não e até mesmo o que ficou como enigmático), permitindo assim que se alinhave *uma* série desde a qual o próximo acontecimento (por exemplo, choro do bebê) possa ser interpretado considerando-se o valor que tal produção irá assumir dentro do contexto dessa sequência.

As passagens de cuidados da mãe a outros familiares e da família para a escola precisam levar em conta a elasticidade que esse laço é capaz de suportar sem se esgarçar. Ao mesmo tempo, é imprescindível que os que entram como cocuidadores zelem pela sustentação dessa série para um bebê, estando atentos a suas preferências, ritmos e sequências, bem como aos sinais de sofrimento que ele possa dar a ver, para que tais passagens estejam a serviço de sua estruturação e não que ocorram simplesmente por imperativos externos aos quais um bebê tem que se adaptar sem poder se estruturar.

Nesse sentido, as contribuições da psicanálise ao campo da clínica de bebês e seu tratamento em estimulação precoce podem também se estender à educação infantil, tornando transmissível o que essa clínica nos ensinou acerca da sustentação de certas operações imprescindíveis para a estruturação de um bebê, que precisam ser introduzidas e sustentadas pelo Outro encarnado (mãe, familiares, babá

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ou professor) – de suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença e ausência e função paterna – e o modo como seus efeitos de inscrição comparecem, organizando a produção de um bebê por meio de olhar, voz, psicomotricidade e hábitos.

Os indicadores de referência/risco psíquicos do desenvolvimento infantil (IRDI) podem ser uma importante ferramenta dentro de um contexto maior de formação de educadores para intervir com a primeiríssima infância, considerando-se que um bebê está em pleno processo de desenvolvimento e estruturação psíquica. Zelar por ele, conhecendo seus passos, implica ações de prevenção primária, promovendo saúde, bem como a possibilidade de realizar detecção precoce do que não vai bem para favorecer a estruturação (JERUSALINSKY, 2002, 2020).

Mulheres ao trabalho, bebês à escola, professores ao ensino, ao cuidado, à estruturação ou à educação?

O fato de que um bebê vá a escola exige interrogar o que seria educar um bebê e o que é construir um lugar para o infante dentro do berçário/educação infantil, já que, para isso, não basta estender a uma época mais precoce da vida critérios pensados para a infância como um todo, sendo preciso lançar luz sobre as especificidades que a primeira infância comporta e, dentro dela, a diferença da pequena criança (de 3 a 6 anos) e do bebê (de 0 a 3 anos).

Se, aos 3 anos, esperamos uma criança que fala, caminha e que já é capaz de dizer "Eu", bem como de brincar simbolicamente de faz de conta e identificar-se com os colegas como semelhantes, estas não são produções que estão dadas no início da vida. Para que tais realizações possam se produzir, será preciso que, anteriormente, haja outros na condição de sustentar para essa futura criança, no tempo em que ela for bebê, a suposição de um sujeito desejante, brincante, falante, movente e aprendente, para que ele possa ter chance de vir a se constituir enquanto tal.

A condição do *vir a ser* do bebê torna muito mais decisiva as consequências das intervenções dos outros com ele. Pelo fato de o bebê estar muito mais exposto ao outro, tanto maior é a responsabilidade dos outros perante ele e, portanto, tanto mais relevante a formação dos profissionais para intervir nessa etapa da vida. Contrariamente a isso, desde o senso comum, frequentemente se desvaloriza o profissional que, dentro da educação, intervém com bebês, como se isso consistisse em cuidar "*apenas* de xixi, cocô, mamá, papá e naná". Ora, é justamente ao

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

relacionar-se com o bebê por meio desses cuidados primordiais (não só primeiros, mas também essenciais) que se produzem inscrições estruturantes decisivas para quem ele irá se tornar.

Que a intervenção com bebês implique minúcias e detalhes no olhar que sustenta o gesto, na cantiga que embala o sono, no colo que acalanta o choro e nos pequenos e grandiosos jogos de constituintes do sujeito que, ao serem introduzidos e sustentados pelos outros, semearão o campo do futuro brincar inventivo do bebê, está longe de fazer desses atos insignificâncias. Tais minúcias são, sim, pequenos elementos, mas constitutivos e decisivos para um todo, pois é dessa filigrana com que o Outro encarnado tece no laço com o bebê o bordado entre corpo à linguagem que se estendera o sentido dessa vida (JERUSALINSKY, 2011).

Lembremos que, há alguns anos, costumava-se chamar as professoras dos pequenos de "tias". Tal denominação caiu em desuso por causar desconforto ao poder denotar um lugar "menos profissional" e mais "maternante", como uma "simples extensão não qualificada" dos cuidados familiares. Mas o que implicaria a profissionalização para intervir nessa etapa da vida?

Testemunhamos na cultura a proliferação de técnicas e da sua intrusão cada vez mais cedo na infância, que se propõem a ensinar os pais a fazerem os bebês aprenderem a dormir, a comer, a obedecer, a contar, a recitar a sequência numérica ou de letras do alfabeto, a dizer o nome das formas geométricas e até mesmo a pronunciar palavras em línguas estrangeiras, em um tempo em que a maioria desses bebês ainda sequer teve a possibilidade de começar a fazer uso da palavra como um ato de representação pelo qual possam falar do que os afeta.

Os pais passaram a estar tão angustiados perante as exigências sociais de eficácia que temem as suas próprias interrogações, preferindo, muitas vezes, suplantá-las por métodos supostamente eficazes do educar. Ter um filho leva inevitavelmente os pais a se interrogarem, revisitando as suas próprias escolhas diante da vida e diante da geração anterior, a se perguntarem sobre o que se deseja transmitir e sobre o que se acaba transmitindo, mesmo sem o desejar. Por isso, o saber inconsciente e o não saber dos pais são muito mais complexos do que a pretensa simplificação propositiva de cada uma dessas pseudotécnicas que aniquilam os interrogantes dos pais com anônimas certezas desde as quais se padronizam os cuidados do bebê, como um afazer de rotinas a serem repetidas ou exercitadas, fixando-se comportamentos como se eles tivessem significações fixas, invariantes fora de contextos. Tal inclinação da cultura, ao sublinhar produções performáticas de bebês, tem feito obstáculo a que os pais possam tomar seus interrogantes como

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ponto de partida para a educação como um ato de transmissão inventivo de um saber-fazer subjetivado e subjetivante.

Educar é muito mais do que instruir. É ato de sustentar a criação de uma criança (JERUSALINSKY, 2011) e, nesse sentido, não pode ficar reduzido a um experimento que tome o bebê como objeto no qual se pretende inculcar a positivação de uma produção pela aplicação de um procedimento padronizado para gerar obediência. Esse afã para que coma, durma, obedeça, fale, conte, etc., frequentemente, instaura um atropelo da condição do bebê como sujeito em estruturação que possa vir a desejar tais realizações (JERUSALINSKY, 2014), como consequência de uma identificação amorosa com os outros e, portanto, com a transmissão de seus ideais.

Para articular a educação à estruturação do bebê como sujeito do desejo, não basta "querer que o bebê faça", é preciso "desejar que o bebê deseje". Há um giro a mais nessa transmissão entre gerações imprescindível à transmissão da falta e do desejo, que costuma ser elidida em métodos do comportamento que miram, em linha reta, na obtenção de resultados por submissão do bebê a procedimentos. Diante deles, as contribuições psicanalíticas ao campo da intervenção com bebês em estimulação precoce vêm nos lembrar que a educação implica, de modo amplo, a transmissão de uma falta e, somente sobre o rastro deixado por esta, um norte capaz de vetorizar o desejo na direção de possíveis realizações de ideais culturais. É aí que a educação se inclina na direção de uma experiência formadora para todos os nela implicados.

Se a redução do ato educativo a técnicas adaptativas aparece sublinhada no discurso social, produzindo consequências no laço pais-bebê, ela pode se ver fortemente recrudescida desde uma realidade na qual muitos bebês, mesmo que inseridos em uma família, têm uma vida institucionalizada, já que passam a maior parte de seus dias dentro da instituição educacional.

O psicanalista Bruno Bettelheim (1967, p. 70-71), em *A fortaleza vazia*, aponta que, ao se lançar cedo demais um bebê à rigidez de rotinas, "empurrando-o a fazer coisas" que os adultos querem que ele faça, instaura-se uma destrutividade no desenvolvimento que subjuga o bebê, primeiramente aos adultos que lhe exigem e, posteriormente, à sua própria ansiedade, o que acaba por produzir "personalidades vazias e compulsivas". Diante disso, é preciso compreender a educação nessa etapa da vida como a possibilidade de dar lugar a experiências de prazer, por meio das quais se cultive o ensejo, o broto do desejo de realizações da cultura nesse pequeno ser, ao mesmo tempo tão fragilmente exposto e cheio de potências. Quando uma mãe cuida de seu bebê, introduzindo brincadeiras prazenteiras, de cosquinhas, bei-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

jos, embalos e carícias, tratando-o de modo amoroso, organizando-o erogenamente, ao mesmo tempo em que busca não lhe produzir excessos, afirma que está *ensinando seu bebê a amar* (FREUD, [1905] 1996, p. 230). Tendo isso em vista, produzir uma qualificação na formação de profissionais para intervirem dentro do contexto educacional com a primeiríssima infância não passa por uma rigidez técnica de métodos. A seriedade está em que se possa compreender que não haverá um sujeito epistêmico com curiosidade de apreender se não cultivarmos, antes de mais nada, sua estruturação como sujeito do desejo.

Freud ([1908] 1996) afirmou que brincar corresponde às mais altas realizações culturais, pois uma criança quando brinca renuncia a uma satisfação pulsional imediata e, no lugar dela, produz uma invenção. Isso já está em jogo quando o pequeno Ernst, netinho de Freud, com seu um ano e meio de idade, brinca de jogar e recuperar um carretel, fazendo-o aparecer e desaparecer atrás da barra da saia de seu berço, dizendo fora-aqui, no jogo do fort-da (FREUD, [1920] 1996). Ele realiza essa invenção em lugar de se agarrar na barra da saia da mãe. Uma alta realização cultural... tal é a importância do brincar como sintoma estruturante do sujeito na infância! E por isso brincar é coisa séria.

O brincar da criança e os jogos constituintes do bebê que articulam o prazer pulsional às realizações culturais

Na educação infantil, é imprescindível apresentar às crianças o que há de mais sublime na nossa cultura – a dança, a música, a pintura, a escultura, os esportes, a literatura, o desenho, as artes circenses, os jogos da cultura, as investigações e as grandes questões científicas diante dos mistérios da natureza –, oferecendo-os às pequenas crianças não como conteúdos acadêmicos a reproduzir, mas como objetos aos quais se pode dar novos usos, ou seja, profanar com o brincar (AGAMBEN, 2007, p. 75). Desse modo, as pequenas crianças podem experimentar, com tais objetos, prazeres desde os quais se cultivará o seu desejo em relação aos ideais culturais, na medida em que o educador colocar a importância no processo da experiência de um fazer brincante da pequena criança, sem ter tanta pressa em formatar tais produções como resultados finais e imediatos.

No tempo do berçário, por sua vez, todas essas realizações culturais podem permear os cuidados cotidianos com invencionices arteiras, em que musiquinhas, parlendas, canções de ninar, protonarrativas, pequenas histórias, caretas e jogos gestuais,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

junto a todo o arcabouço de jogos constituintes do sujeito sustentados entre o bebê e o Outro encarnado (cadê-achou, cosquinhas, deixar cair e recuperar, tira-bota, ritmo e temporalidade intersubjetiva), têm o seu lugar. Tais produções devem ser reconhecidas na condição de uma lúdica e artística filigrana que convoca o bebê a engajar-se prazenteiramente na relação com o Outro encarnado e as possibilidades de representação que este lhe empresta. Por isso, antes de colocar em cena objetos-brinquedos (chocalhos, móbiles, encaixes, etc.), para que estes possam vir a funcionar como metáfora da relação com o Outro e apoio para um fantasiar, é preciso um primeiro tempo no qual o brincar seja um jogo compartilhado pelo qual o bebê se engaje na relação. É neste litoral entre a afetação pulsional entre o bebê e o Outro, em que se convoca o gozo do corpo e a linguagem que permite produzir a representação de um saber, que se produzem as inscrições primordiais do psiquismo (JERUSALINSKY, 2011).

Os registros sensoriais que chegam até um bebê, nos atos aparentemente tão simples de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar, só poderão ser representados, através da relação com um Outro/outro que, longe de querer inculcar-lhe conhecimentos formais por meio de procedimentos técnicos (como a repetição de nomes, cores, formas ou números), precisa estar em posição de acolher o que atinge o bebê em meio à sua circulação lúdica e espontânea pela escola, atrelando tais sensações a cantigas, lalações, embalos, palavras, jogos da cultura e pequenos jogos amorosamente constituintes (amorosos, sim!), desde os quais se sustenta e se introduz para um bebê a dimensão do Eros, da pulsão de vida, da articulação do que se passa em seus sensórios a um convidativo contexto simbólico de representação.

É desse modo que as sensações de um bebê poderão tornar-se percepções que ganham seu relevo de figura a fundo pela rede simbólica que as contextualiza e lhes dá significância (significado e importância) na relação com o Outro. Ou seja, as sensações só se tornam perceptíveis em função do valor que assumem ao passarem pelo crivo simbólico dos outros que cuidam do bebê. Trocando em miúdos, é porque o vermelho é do Inter, o azul do Grêmio ou o verde do Palmeiras e porque tais cores representam o time de um ser querido que elas podem importar. Ou, ainda, é porque um mesmo som gutural produzido por bebês é denominado “agu” em português e “ajo” em espanhol, sendo escutado inconscientemente pelos adultos dentro da legalidade fonética da língua à qual pertencem, que se sanciona e se devolve o valor do que o bebê produz.

Podemos compreender assim que, na falta de instinto, o estímulo perceptivo não tem um valor intrínseco já estabelecido previamente no ser humano como um

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

saber da espécie. Nossa única chance de construir algum saber que oriente o nosso viver é por meio da linguagem. Na falta desse saber prévio do que convém, é a partir desse cruzamento dos sensórios do bebê com o valor significante que eles vão assumindo, através da relação com o Outro nas situações cotidianas de cuidados permeados por jogos constituintes do sujeito, que se fiará a meada dos percursos de prazer e desprazer de um bebê (NOLASCO; JERUSALINSKY, 2020). Seu olhar, sua voz, sua psicomotricidade e seus hábitos do cotidiano (tais como sono e alimentação) irão vetorizar-se, organizar-se e estender-se como fios pulsionais, à medida que estes forem entretecidos aos enredos significantes ofertados pelo laço com o Outro encarnado.

É aí que se produzirão estímulos estruturantes dos bebês (JERUSALINSKY, 2002), desde os quais o ato de educar não se veja reduzido à aplicação de métodos instrutivos padronizados para gerar comportamentos esperados, supondo que assim ganhariam o estatuto de uma seriedade supostamente profissional. Educar implica uma experiência criativa, inventiva, subjetivante, que é séria, não porque é rígida, mas por se ocupar de transmitir ideais de modo a que estes possam ser causa para que, a partir do traço unário que singulariza cada um, possa estender-se o surpreendente fio do desejo de cada pequeno bebê que passar pela instituição de educação infantil.

Nota

[1] A esse propósito, René Spitz ([1965] 1992) apresentou os lapidários exemplos dos marasmos hospitalares ou as depressões anaclínicas de bebês institucionalizados.

Referências

AGAMBEN, Georgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BERGÉS, Jean. Função estruturante do prazer. *In*: BERGÉS, Jean. *Escritos da criança – 2*. 2. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, [1988] 1997. p. 41-50.

BETTELHEIM, Bruno. *La fortaleza vacia*. Barcelona: Editorial laia, 1972.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BUGHAY ACETI, Stael; JERUSALINSKY, Julieta. *Quando a dor impossibilita o trabalho e permite o exercício da maternidade.* Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em problemas do desenvolvimento na infância e adolescência – abordagem interdisciplinar) – Centro Lydia Coriat, Universidade do Contestado, Camboriú, 2012.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, [1920] 1996. p. 11-85. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII).

FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneio*. Rio de Janeiro: Imago, [1908] 1996. p. 147-158. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IX).

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, [1905] 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII.).

JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança*: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador: Ágalma, 2011.

JERUSALINSKY, Julieta. *Enquanto o futuro não vem*: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002.

JERUSALINSKY, Julieta. O saber dos pais, as invenções das crianças e os conhecimentos dos especialistas. *Estadão On-line*, São Paulo, 2014. Disponível em: https://emais.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/o-saber-dos-pais-as-invencoes-das-criancas-e-o-conhecimento-dos-especialistas/. Acesso em: 11 nov. 2020.

JERUSALINSKY, Julieta. *Quando algo não vai bem com o bebê*: detecção e intervenções estruturantes em estimulação precoce. Salvador: Ágalma, 2020.

LACAN, Jacques. *El seminario 9*. La identificación. Edición electrónica de texto establecido para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Buenos Aires: EFBA, [1961-1962] 1996.

MOREIRA, Camila. *Creche*: direito da mãe trabalhadora ou da criança? 2013. Disponível em: https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/112347105/creche-direito-da-mae-trabalhadora-ou--direito-da-crianca#:~:text=208%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20asseguram,o%20desenvolvimento%20profissional%20da%20genitora. Acesso em: 11 nov. 2020.

NOLASCO, Vivian; JERUSALINSKY, Julieta. *O berço no coração da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Clínica Interdisciplinar de Estimulação Precoce) – Centro Lydia Coriat, Centro Universitário Cidade Verde, Londrina, 2020.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SPITZ, R. *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, [1965] 1992.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Formação em saúde no âmbito da UFRN: aspectos fundamentais das aprendizagens em contextos interdisciplinares

Health training in the context of UFRN: fundamental aspects of learning in interdisciplinary contexts

La formación en salud en la UFRN: aspectos fundamentales de los aprendizajes en contextos interdisciplinarios

Eliana Costa Guerra[*]
Antônio Medeiros Júnior[**]
Nilma Dias Leão Costa[***]

Resumo

No Brasil, a preocupação com a formação em nível de graduação na área da saúde se expressa de modo mais significativo a partir do final da década de 1970, com o crescimento do movimento sanitarista, figurando como questão estratégica a partir da implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), no início dos anos 1990. As análises evidenciavam os limites das abordagens setoriais e uniprofissionais e de suas soluções compartimentalizadas, em subáreas ou ocupações, e a imperiosa necessidade de promover mudanças na formação, nos currículos dos cursos e nas perspectivas pedagógicas, em benefício de metodologias ativas, com maior interação ensino-serviço, trabalho interdisciplinar e multiprofissional. O presente artigo tem por objetivo analisar a contribuição de experiências de ensino desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) nos processos de mudança na formação em nível de graduação dos cursos de saúde, tendo por base atividades acadêmicas realizadas em estreita colaboração com os serviços de saúde e tendo por horizonte a construção da interprofissionalidade. Apoiou-se na leitura de documentos, artigos, portfólios produzidos sobre as experiências desenvolvidas na UFRN, que deram origem aos componentes curriculares Saúde e Cidadania I e II e à realização de diversos projetos em interação com os serviços de saúde, com o apoio de programas nacionais de reorientação da formação em saúde (Pró-Saúde, Propet, PET-Saúde). Em 20 anos de experiência, dentre as conquistas, destacam-se a contribuição efetiva para mudanças nas práticas profissionais nos serviços da Atenção Básica à Saúde, a preparação de profissionais para atuarem, de modo mais eficaz, nas redes do SUS e em sintonia com as necessidades dos usuários.

Palavras-chave: ensino superior; interação ensino-serviço-comunidade; interdisciplinaridade; interprofissionalidade; formação em saúde.

Recebido em: 16/03/2021 – Aprovado em: 29/06/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Professora Associada IV do Departamento de Saúde Coletiva/UFRN e do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva – PPGSCOL/UFRN – Tutora do PET Interprofissionalidade. Doutora em Sociologia pela Universidade de Paris VIII (2003). Mestre em Urbanisme et Aménagement pela Universidade de Paris VIII (1996). Especialista em Gestão e administração em saúde (1991). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1987). Professora associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Departamento de Saúde Coletiva. Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Educação, Trabalho e Saúde/diretório do CNPQ/ Observatório de Recursos Humanos em Saúde e do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC). Exerceu função de Coordenadora de GT PET Saúde GraduaSUS e do PET Saúde Interprofissionalidade (Programa de Educação pelo Trabalho na Saúde). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8368-488X. E-mail: elianacostaguerra@hotmail.com

[**] Professor Associado 4 do Departamento de Saúde Coletiva/UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família/UFRN – Tutor do PET Interprofissionalidade. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5928-2896. E-mail: soriedemjunior@gmail.com

[***] Professora Titular do Departamento de Saúde Coletiva/UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Qualidade dos Serviços de Saúde – PPGQualiSaúde/UFRN – Tutora do PET Interprofissionalidade. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0778-9473. E-mail: nilmadlcosta54@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

In Brazil, the concern with training at the undergraduate level in the area of health has been expressed in a more significant way since the late 1970s, with the growth of the sanitary movement, figuring as a strategic issue from the implementation of the Single Health System. Saúde (SUS), in the early 1990s. The analyzes showed the limits of sectoral and uniprofessional approaches and their compartmentalized solutions, in sub-areas or occupations and the imperative need to promote changes in training, in the curricula of courses and in pedagogical perspectives, for the benefit of active methodologies, with greater teaching-service interaction, interdisciplinary and multiprofessional work. This article aims to configure the contribution of teaching experiences developed within the scope of the Federal University of Rio Grande do Norte in the processes of change in training at the undergraduate level of health courses, based on academic activities carried out in close collaboration with the students. health services and aiming at the construction of Interprofessionality. It was supported by reading documents, articles, portfolios produced on the experiences developed at UFRN, which gave rise to the curricular components Health and Citizenship I and II and the realization of several Projects in interaction with health services, with the support of Programs National reorientation of health training (Pró-Saúde, Propet, PET-Saúde). In 20 years of experience, among the achievements, we highlight the effective contribution to changes in professional practices in Primary Health Care services, the preparation of professionals to work more effectively in SUS networks and in line with the user needs.

Keywords: university education; teaching-service-community interaction; interdisciplinarity; interprofessionality; health training.

Resumen

En Brasil, la preocupación por la formación de licenciatura en el área de la salud se expresa de manera más significativa a partir de finales de la década de 1970, con el crecimiento del movimiento sanitarista, surgiendo como un asunto estratégico a partir de la puesta en marcha del Sistema Único de Salud (SUS), a principios de la década de 1990. Los análisis mostraron los límites de los enfoques sectoriales y uniprofesionales y sus soluciones compartimentadas, en sub-áreas u ocupaciones, y la urgente necesidad de promover cambios en la formación, en los planes de estudio de los cursos y en las perspectivas pedagógicas, a favor de las metodologías activas, con mayor interacción enseñanza-servicio, trabajo interdisciplinar y multiprofesional. Este artículo tiene como objetivo analizar la contribución de experiencias docentes desarrolladas en el ámbito de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte en los procesos de cambio en la formación a nivel de pregrado de los cursos de salud, a partir de actividades académicas realizadas en estrecha colaboración con los servicios de salud, teniendo como horizonte la construcción de la inter-profesionalidad. Se apoyó en la lectura de documentos, artículos y portafolios producidos sobre las experiencias desarrolladas en la UFRN, que dieron origen a los componentes curriculares Salud y Ciudadanía I y II, y la realización de diversos proyectos en interacción con los servicios de salud, con el apoyo de Programas Nacionales de reorientación de la formación en salud (Pró-Saúde, Propet, PET-Saúde). En 20 años de experiencia, entre los logros, destacamos la contribución efectiva a cambios en las prácticas profesionales en los servicios de Atención Básica a la Salud, la preparación de los profesionales para trabajar de manera más efectiva en las redes del SUS y en armonía con las necesidades de los usuarios.

Palabras clave: enseñanza superior; interacción enseñanza-servicio-comunidad; interdisciplinariedad; interprofesionalidad; formación en salud.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a contribuição de experiências de ensino no campo da saúde desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

do Rio Grande do Norte (UFRN), focando especialmente processos de mudança na formação em nível de graduação dos cursos de saúde. Tais experiências têm como perspectiva a construção da interprofissionalidade e o desenvolvimento de habilidades e competência para atuar de modo colaborativo. Para tanto, são desenvolvidas diversas experiências, no âmbito de componentes curriculares interdisciplinares realizados em cenários de prática da Atenção Primária à Saúde (APS).

Em período anterior à pandemia da Covid-19, intelectuais da área da saúde já alertavam para a complexidade dos problemas e das necessidades de saúde da população, cujo enfrentamento demandava intervenções interprofissionais, investigações críticas e trabalho colaborativo (COSTA, 2016). No início dos anos 2000, em Natal, Rio Grande do Norte, já havia um grupo de professores e trabalhadores da saúde preocupados em promover mudanças no modelo de assistência e na prática profissional, o que implicava, necessariamente, propiciar transformações nos processos formativos em saúde (ARAÚJO, 2004), tanto nos currículos como na formação docente, considerando o conceito ampliado de saúde e as demandas postas pela implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil.

Para o grupo de professores da área da saúde ficou cada vez mais claro que lançar um estudante em um campo de estágio apenas ao final de sua graduação dificilmente possibilitaria o desenvolvimento de "[...] habilidades [para o levar] a assumir uma postura autônoma, mas não autossuficiente, sabendo dialogar com o outro, crescendo com as opiniões divergentes da sua" (RIBEIRO; MEDEIROS JÚNIOR, 2016, p. 39). Assim, partindo do entendimento dos problemas e desafios da formação em saúde, da necessidade imperiosa de ultrapassar os limites estritos das abordagens setoriais e uniprofissionais na sociedade e de suas soluções compartimentalizadas, em subáreas ou ocupações, iniciou-se a experiência pioneira do Projeto Uni-Natal[1], apoiado pela Fundação Kellogg (1995-2000), com o objetivo de contribuir com a formação de recursos humanos para a saúde. O projeto integrou um programa da fundação, desenvolvido em 11 países, e envolveu 103 cursos universitários, com predomínio de Medicina, Enfermagem, Odontologia e Nutrição. O programa já colocava a necessidade da construção de relações entre a universidade, os sistemas locais de saúde e as comunidades, no sentido de promover respostas efetivas às necessidades de saúde da população, e uma das estratégias era desenvolver habilidades para o trabalho interdisciplinar e multiprofissional (MACHADO; CALDAS JR.; BORTONCELLO, 1997). Em Natal, experiências inovadoras marcaram o período de funcionamento do projeto (ARAÚJO, 2004).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ao final do Projeto Uni-Natal, os professores e os profissionais envolvidos articularam o Programa Integrado de Educação, Saúde e Cidadania (PESC), com o propósito de, por um lado, contribuir com o processo de mudança na lógica dos currículos dos cursos de graduação em saúde, cuja formação encontrava-se, ainda, centrada na assistência curativa; e, por outro, promover a renovação das práticas e dos conteúdos pedagógicos, que se apresentavam desvinculados da realidade social e ministrados de forma acrítica. O programa, de natureza extensionista, teve apoio da UFRN e pôde propiciar ambientes favoráveis ao desenvolvimento da reflexão crítica sobre problemas e necessidades de saúde da população de territórios de atuação das equipes de Saúde da Família. Trata-se de um programa que constituiu um verdadeiro laboratório para a construção de um projeto político-pedagógico inovador, no Centro de Ciências da Saúde (CCS). Um dos desdobramentos foi a criação da Atividade Integrada de Ensino em Saúde e Cidadania (SACI), vinculada ao Departamento de Saúde Coletiva e cadastrada junto à Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, nos moldes de uma disciplina, mas desenvolvida de modo articulado ao PESC-SACI (2000 a 2003), cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFRN. Cabe ressaltar que já se propunha, naquele momento, uma estreita articulação entre atividades de ensino e de extensão universitária, a partir da inserção de estudantes e professores em territórios nos quais atuavam as equipes de Saúde da Família em Natal, RN.

A ideia de suscitar e promover o conhecimento da realidade social das populações em situação de maior vulnerabilidade social e econômica e, por isso mesmo, mais acometidas por doenças evitáveis, por meio de vivências nos ambientes de atuação das equipes de Saúde da Família pelos alunos recém-chegados à universidade, abre horizontes para uma formação em sintonia com as necessidades da maior parte da população brasileira e com as demandas do SUS. Assim, foram desenvolvidos, progressivamente, os componentes curriculares Saúde e Cidadania I e II (SACI I e II); o primeiro componente curricular, criado em 2000, constitui a primeira estratégia de aproximação dos alunos dos cursos da saúde com relação às condições de vida de populações de comunidades periféricas de Natal; o segundo componente, criado em 2009, a partir da necessidade de aprofundar conhecimentos acerca dos processos de trabalho das equipes de Saúde da Família[2] de cada território deu mais um passo no processo de mudança na formação em saúde. Efetivamente, são formadas turmas, designadas Grupo Tutorial (GT), compostas por estudantes dos mais variados cursos da área da saúde, tais como Medicina, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Saúde Coletiva, Fisioterapia, Educação Física, Fo-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

noaudiologia, Farmácia e outras áreas afins, com 15 a 18 estudantes por GT; cada grupo é acolhido por uma unidade de saúde no município de Natal, RN.

O teor interdisciplinar é evidente com a presença de professores oriundos de vários departamentos da UFRN (Saúde Coletiva, Medicina Clínica; Odontologia, Enfermagem; Fisioterapia, Fonoaudiologia, Farmácia, Educação Física), que, de modo coletivo, definem o programa e o cronograma de atividades de cada semestre, privilegiando atividades de ensino pautadas em metodologias ativas. Concretamente, trata-se de propiciar o aprendizado e a reflexão crítica a partir do contato com diferentes facetas do cotidiano das comunidades e do trabalho das equipes de saúde e motivar o aluno a aprofundar seu conhecimento a partir de leituras realizadas individualmente e discutidas coletivamente. O semestre inicia com uma atividade única que reúne todos os estudantes matriculados nos componentes Saúde e Cidadania I e II, ocasião em que são repassadas informações preliminares sobre a inserção nas comunidades e nas unidades de saúde. Ao final do semestre, as atividades são encerradas com um evento, quando ocorre a apresentação dos resultados dos projetos e das atividades coletivas realizadas em parceria com as equipes de saúde da unidade na qual os alunos permaneceram durante o semestre letivo. As ações das disciplinas são desenvolvidas com o envolvimento de organizações sociais, instituições e grupos de moradores existentes em cada território.

Tal experiência formativa contou com apoio dos Ministérios da Saúde e da Educação, por meio de editais dos projetos do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde I e II) e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), que possibilitaram bolsas para estudantes e professores, bem como para profissionais das Unidades de Saúde da Família, que passaram a atuar como preceptores nos componentes curriculares, desempenhando o papel de mediadores nos processos de ensino e aprendizagem, juntamente com os docentes, além de financiarem melhorias nas unidades de saúde e equipamentos para que elas pudessem acolher atividades coletivas de ensino em serviço. Esses projetos constituíam, a um só tempo, espaço de formação em serviço, atualização e capacitação para o ensino em saúde e meio para provocar mudanças nos processos de trabalho, nos cenários da APS.

Batista *et al*. (2015, p. 749) chamam a atenção para a importância do PET-Saúde enquanto "[...] inovação pedagógica de integração dos cursos de graduação da área da saúde, e de fortalecimento da prática acadêmica que integra a universidade, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com demandas sociais de forma compartilhada". Os autores destacam, ainda, o potencial do programa no

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sentido de "[...] concretizar a aprendizagem construída nos espaços de trabalho em saúde, criando redes de interlocução entre os estudantes, docentes e profissionais de serviço, ampliando as possibilidades de aprendizagens problematizadoras e significativas" (2015, p. 745).

As experiências ora analisadas somaram-se, então, aos esforços que vinham sendo empreendidos no Brasil para promover mudanças no processo de formação dos profissionais de saúde, com vistas a adequar os perfis profissionais às necessidades da população e dos serviços públicos de saúde; situam-se na mesma direção das experiências contra-hegemônicas da Medicina de Família e Comunidade e filiam-se aos princípios da Reforma Sanitária Brasileira, que defende uma compreensão ampliada de saúde e propõe atuação na promoção, na educação e na prevenção, colocando-se, portanto, na contramão da visão de saúde médico-centrada, ainda hegemônica no país (COSTA; BORGES, 2015). Ceccim e Ferla (2008, p. 444) destacam a importância do contexto singular da emersão desse "movimento no setor da saúde", que conferiu um sentido peculiar à saúde pretendida:

> [...] uma saúde colada no modo de andar a vida das pessoas e, portanto, muito além dos recortes preventivista ou curativista, saúde pública ou assistência médica, promoção *versus* reabilitação. Tal movimento disputava pela 'atenção' no lugar da 'assistência', pela integralidade no lugar da polaridade prevenção – cura e pela processualidade saúde – doença em lugar da promoção *versus* reabilitação.

Em verdade, desde a década de 1990, com a implantação do SUS, tornou-se mais evidente a necessidade de promover transformações efetivas na formação dos profissionais de saúde, para que estes pudessem dar sustentação às reformas almejadas e postas pela Lei n. 8.080/1990 (Lei do SUS), em sintonia como o Movimento Sanitarista. Esse processo é permeado por contradições e tensões, na medida em que se avança na construção e na implantação do SUS, acompanhando o movimento de organização social na saúde, consubstanciado nas Conferências Nacionais de Saúde, o tema da formação da força de trabalho para o SUS ganha destaque.

Do ponto de vista institucional, um marco histórico importante foi a Lei n. 10.172/2001, que configurou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais passam a orientar os projetos pedagógicos e os currículos dos cursos de graduação, no sentido de assegurar flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior. Em agosto de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CES n. 1.133/2001, com as DCNs específicas para os cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição, delineando o perfil aspirado dos profissionais, competências e habilidades dos egres-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sos, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação, na perspectiva de atender às necessidades do SUS (COSTA; SILVA; LIMA; RIBEIRO, 2018).

É nesse contexto de intensas mudanças, inscritas no chamado processo de redemocratização vivenciado pela sociedade brasileira, que se inscrevem as experiências tomadas como objeto de análise. Elas revelam os esforços e a energia criativa de grupos de professores da UFRN e profissionais da saúde de Natal que comungavam com os ideais da Reforma Sanitária, que defendiam mudanças efetivas nos processos de ensinar e aprender, a partir da introdução de metodologias ativas e da realização de atividades curriculares capazes de agregar a corresponsabilidade de todos os agentes educacionais e demais presenças necessárias nas construções instituídas e instituintes dos tempos de ensinar/aprender de forma crítica, como autores das mudanças nas dimensões formativas, interprofissionais e organizacionais.

Assim, o entendimento construído, ao longo dos anos, sobre a necessidade de mudanças na formação em saúde, no âmbito da UFRN, coaduna-se com análises feitas em nível nacional sobre os limites e os impasses da formação em saúde, marcada pela fragmentação das relações profissionais e pela lógica uniprofissional, bem como pela prioridade dada a "[...] abordagens pedagógicas que não possibilitavam o desenvolvimento de competências profissionais colaborativas indispensáveis para a melhoria da qualidade da atenção à saúde e pelo fortalecimento do princípio da integralidade dos cuidados" (COSTA; FREIRE FILHO; BRANDÃO; SILVA, 2018, p. 1507).

A busca de mudanças e o enfrentamento das resistências internas do corpo docente, nos vários departamentos, têm motivado o coletivo de professores e profissionais a se recompor e se reinventar ao longo de duas décadas. Então, mais uma vez, no cenário do Brasil contemporâneo, têm-se novos desafios postos pela pandemia, com a modalidade de ensino remoto, com todas as implicações e problemáticas daí decorrentes, e seguem os questionamentos: como assegurar componentes curriculares que tomam os cenários reais de prática como ambientes prioritários de aprendizagem, em um contexto de ensino remoto? Como enfrentar posturas conservadoras e mesmo negacionistas?

Com efeito, com o advento da pandemia, o apelo à ciência e, mais ainda, ao diálogo, ao trabalho interprofissional e às práticas colaborativas ganha força, uma vez que a gravidade e os níveis de transmissibilidade e morbimortalidade demandam conhecimentos, mobilização de saberes, desenvolvimento de habilidades e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

competências de praticamente todas as áreas do conhecimento. Há necessidade premente do desenvolvimento de terapêuticas, vacinas, protocolos de tratamento, fármacos, mas também de mudanças nos modos de vida e de relacionamento, nos processos de trabalho, na vida em sociedade, nas dinâmicas de escolarização, nas estratégias para a formação em saúde.

As reflexões ora apresentadas baseiam-se em experiências decorrentes da participação em projetos históricos e em curso, desenvolvidas no âmbito da UFRN e dos serviços de saúde da APS, na cidade de Natal, RN. Essas experiências contemplam, anualmente, 600 alunos de 11 cursos da área da saúde, cerca de 20 professores de diversos departamentos da UFRN e diretamente 30 profissionais da Secretaria Municipal de Saúde de Natal, das unidades de Saúde da Família, que atuam como preceptores nos processos formativos. Tais experiências envolvem grupos de professores, alunos e profissionais de diversos cursos da saúde e contam com a participação de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSCol) da UFRN, que atuam como estagiários em docência, contribuindo com o fortalecimento da metodologia de problematização e de projetos adotada. O artigo baseia-se na investigação de documentos, dissertações, teses, artigos e portfólios de estudantes.

Em 20 anos de atividades, as experiências possibilitaram avanços importantes na formação para uma ação mais efetiva junto às redes do SUS, expressando ainda o compromisso da universidade com as necessidades de mudanças na sociedade brasileira. A ampliação do debate envolvendo a área da educação poderá trazer aportes importantes, especialmente, para enfrentar os desafios do tempo presente.

Uma experiência histórica que se reinventa na dinâmica de desafios e necessidades postos à área da saúde

Nascidos de experiência de caráter extensionista, os componentes curriculares Saúde e Cidadania I e II (SACI I e II – SACI I e POTI) podem ser considerados como atividades inovadoras no campo da formação em saúde em diversos aspectos (MEDEIROS JUNIOR; LIBERALINO; COSTA, 2011). Dentre os principais aspectos, destacam-se: a interação ensino-serviço-comunidade, a perspectiva interdisciplinar de trabalho e as metodologias de ensino utilizadas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Interação ensino-serviço-comunidade na APS: aspecto central da metodologia de formação em saúde

A experiência em foco se pauta em dois componentes curriculares complementares, Saúde e Cidadania I e II (SACI I e II – SACI I e POTI), realizados em cenários reais de prática (MENDES *et al*., 2020), com objetivos específicos bem delineados: no primeiro componente, compreender as dinâmicas socioeconômicas, culturais, políticas e ambientais dos territórios e seus rebatimentos sobre as condições de vida e saúde da população, avançando no entendimento dos determinantes sociais em saúde; no segundo, apreender os processos de trabalho realizados por equipes de Saúde da Família, na perspectiva do cuidado integral à saúde da população do território; criar situação de aprendizagem que possibilite a atuação eficiente das equipes de saúde diante de problemas concretos encontrados no cotidiano do trabalho. De modo geral, os componentes em foco constituem oportunidades efetivas para educação e formação para a cidadania, ao trabalharem saúde como direito, ao discutirem os diversos tipos de direitos e situá-los no contexto de redemocratização da sociedade brasileira. Os dois componentes têm ainda por objetivo suscitar o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho colaborativo e em equipes interdisciplinares e de capacidade crítica para reinterpretar concepções, princípios e práticas de saúde, a partir da inserção em territórios distintos e no atual contexto histórico.

As bases metodológicas das experiências em foco foram sendo construídas, aos poucos, a partir do debate coletivo. Araújo (2004, p. 59) destaca que a "pedagogia da problematização" – de onde vieram as bases da estruturação do primeiro componente Saúde e Cidadania (SACI I) – permite a criação de:

> [...] condições favoráveis para promover, ao mesmo tempo, a transformação individual e social, em situação grupal, [promovendo] o aumento da capacidade do aluno como participante e agente de transformação social, levando-o a reconhecer problemas, a fazer perguntas relevantes que o conduzam a uma busca de soluções adequadas.

Tal perspectiva pedagógica tinha por base as formulações de Bordenave (1983, p. 32), para quem a pedagogia da problematização considera que,

> [...] em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou ideias nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera, mas sim o aumento da capacidade do aluno – participante e agente da transformação social – para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Como parte significativa da metodologia utilizada no componente curricular Saúde e Cidadania I, destaca-se o "Arco de Maguerez", que consiste em um caminho metodológico construído por Charles Maguerez – para, a partir da problematização de uma dimensão da realidade concreta, ascender-se ao abstrato. Isso pode ocorrer por meio dos estudos e da reflexão, construídos pelos participantes, para em seguida retornar à complexidade da realidade, ou seja, ao concreto, com uma perspectiva de intervenção para produzir algum nível de mudança. Berbel (2012, p. 116) entende que há uma relação direta entre o Arco de Maguerez e a metodologia da problematização e enfatiza que:

> [...] a importância da participação, do envolvimento dos grupos que se deseja atingir, seja em situação de ensino (com pesquisa), seja de pesquisa, com o mesmo princípio anterior, de partir da realidade concreta, vivida, para então desencadear o processo de reflexão que culmina com alguma ação transformadora na mesma parcela da realidade tomada como ponto de partida.

A experiência inicial de Saúde e Cidadania I não parecia suficiente para consolidar a perspectiva formativa almejada. Assim, em 2009, com a aprovação do Programa PET-Saúde, apresentado pela UFRN junto ao Ministério da Saúde, a experiência da disciplina Saúde e Cidadania é incorporada ao programa e ampliada, com a criação de um novo componente curricular: Programa de Orientação Tutorial Integrado (POTI), também designado de SACI II. Baseado nas mesmas metodologias, mas agora enfatizando os processos de trabalho das equipes de Saúde da Família como objeto de estudo/intervenção por parte dos GTs, o novo componente curricular passa a ser adotado, sendo obrigatório apenas para os cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem, o que, em si, constitui uma limitação, pois essa experiência visa desenvolver habilidades para o trabalho interdisciplinar a partir de uma questão-chave: como trabalhar em equipes de modo colaborativo, se, ao longo da formação, os estudantes seguem nos seus cursos de modo compartimentalizado e desconhecem, ainda que de modo aproximativo, as competências e habilidades dos colegas de outras profissões?

É importante destacar, ainda, que tais experiências pioneiras deram lugar a uma multitude de projetos de intervenção realizados a cada final de semestre, configurando-se como a dimensão extensionista dos referidos componentes curriculares, ainda que tal carga horária não seja computada enquanto tal. Outro aspecto importante é a estreita relação entre os docentes que atuam nas diversas unidades de saúde e os profissionais, em sua maioria enfermeiros, que foram sendo capacitados para a atividade de preceptoria por meio de cursos de extensão e mesmo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de especialização, que os habilitam a atuar como um "docente" de outro tipo, que enriquece o processo de ensino com o aporte de experiências e casos concretos que são discutidos e, em função dos debates coletivos, podem tornar-se objeto de intervenção por parte do coletivo de estudantes, em parceria com os trabalhadores da unidade de saúde e com representantes das comunidades.

Assim, pode-se incluir como parte da proposta metodológica dos componentes a aprendizagem baseada em projeto (BENDER, 2014), que consiste em delinear projetos de intervenção, a partir da problematização, articular parcerias e realizar ações em comunidades e unidades de saúde, capazes de contribuir com a melhoria das condições de saúde da população local, de alguns moradores, de uma família. Desse modo, avançando nos caminhos metódicos, em SACI II, cabe destaque para os Projetos Terapêuticos Singulares (PTS) ou Projetos Terapêuticos Familiares (PTF), como opção de construção de uma ação centrada nos usuários e/ou nas famílias, que assumem a condição de sujeitos ativos em seus processos de cuidado[3].

A metodologia de projeto como aporte para provocar mudanças na atuação das equipes de Saúde da Família em territórios de alta vulnerabilidade social

Com o uso do Arco de Manguerez, é possível, a partir da problematização sobre dimensões concretas da realidade na qual estudantes, docentes e trabalhadores encontram-se inseridos, retornar à realidade com uma questão: o que é possível fazer com os recursos existentes, no território, na família, nos serviços de saúde? É possível articular outros parceiros?

A metodologia de projeto possibilita aos estudantes lidarem com a frustração ao identificarem problemas complexos que afetam diretamente a saúde das populações e famílias das comunidades onde atuam e cujas soluções demandam, em geral, muito mais de políticas públicas, a exemplo das políticas urbanas, de saneamento básico, de distribuição e acesso à água potável, de melhoria nas condições de moradia, do que de ações curativas e pontuais por parte dos profissionais da saúde, ainda que estas ações não devam ser menosprezadas, tendo em conta as necessidades e urgências encontradas. Por exemplo, uma comunidade em que crianças têm verdadeira infestação de "bichos de pé" em diversas partes do corpo, porque convivem lado a lado com locais de criação de porcos e de armazenamento de materiais recicláveis, a ação de cuidado, retirada e tratamento dos bichos de pé é indispensável, mas o problema continua e, com certa frequência, ela tem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que ser refeita. Ainda, a metodologia utilizada permite aos estudantes entenderem que, sozinhos em seus futuros consultórios e de modo isolado, não serão capazes de resolver ou dar conta da complexidade das situações dos usuários, que devem estar no centro do processo do cuidado em saúde, como responsável por sua saúde. Em verdade, as vivências propiciadas pelos componentes curriculares constituem oportunidades efetivas para os estudantes trabalharem de modo interdisciplinar e em equipe e começarem a vislumbrar modos diferentes de lidar com a relação saúde-doença, a tratarem e se relacionarem com seus futuros pacientes.

A realização de projetos demanda diálogo e capacidade de comunicação e articulação, quando se trata de mobilizar instituições para colaborar com os atores locais. Nisso, a relação universidade-comunidade se faz presente mudando alguns cenários. Por exemplo, em 2015-2016, o "Projeto Registrar é Legal" articulou o Tribunal de Justiça do Estado para propiciar às famílias registro de nascimento e outros documentos, para que as famílias pudessem ter o Cartão Nacional de Saúde, ou Cartão do SUS, e ser acompanhadas de modo integral por parte da equipe de saúde de sua área.

Os estudantes findam por entender que são realizadas as mudanças possíveis, mas elas funcionam como uma semente plantada, que pode dar frutos em um futuro breve ou mais distante. Os resultados dos processos de inserção nas comunidades são sistematizados e viram *banners*, vídeos, artigos, entre outros tipos de produtos, e são apresentados ao final em uma atividade coletiva. Alguns vídeos e materiais auxiliam ações educativas nas comunidades.

A respeito da metodologia adotada nos dois componentes curriculares, cabe mencionar o uso do portfólio como instrumento de avaliação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos. Muitos relatam que se trata ainda de um espaço para dar vazão à criatividade. Assim, da reflexão à ação, e desta à sistematização em portfólio, vídeos, *banners* ou artigos, o ciclo de estudos se encerra, com questões e desafios que são levados para a vida pelos estudantes, compartilhados com os profissionais de saúde para serem retomados em suas reuniões de trabalho.

A interdisciplinaridade e a educação interprofissional postas a serviço de uma formação em sintonia com as demandas de perfis profissionais para os serviços de saúde

Desde as primeiras experiências que antecederam a criação dos dois componentes curriculares analisados, havia a preocupação em se obter maior efetividade

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e eficácia às ações de saúde e possibilitar maior equidade no acesso à saúde, tida como direito de cidadania, a partir da implantação do SUS. Nesse sentido, a atuação em áreas de maior vulnerabilidade econômica e social fazia todo sentido, mas se percebiam as incongruências e os limites da formação dos graduandos dos mais diversos cursos da área de saúde. Para promover mudanças na formação, era necessário que docentes saíssem de sua zona de conforto e se dispusessem a aprender a ensinar de outras maneiras.

Como destacam Ribeiro e Medeiros Júnior (2016, p. 47), a partir de pesquisa realizada, persistem "[...] contraditórios em relação às metodologias de ensino, com a necessidade de um olhar crítico sobre elas para que se traduzam em uma formação em saúde, respondendo aos anseios da sociedade". Mas, em relação à necessária articulação entre teoria e prática, de modo geral, identificam-se consensos que conduzem a proposições de formação por competência. Mais uma vez, os desafios para os docentes se apresentam para que desenvolvam suas competências para ensinar.

A composição do corpo docente e do corpo de preceptores constituía um facilitador, por contar com professores e trabalhadores do SUS de diversas profissões da área da saúde, a constituição dos GTs também buscava favorecer a interdisciplinaridade, convocando alunos de diversos cursos a cursarem o componente curricular, inicialmente complementar e, posteriormente, obrigatório para alguns cursos.

A participação de docentes em editais do PET-Saúde constituiu, ao mesmo tempo, em oportunidade para reforçar a atuação nos componentes curriculares extramuros, bem como fortalecer os processos formativos dos preceptores e a parceria com os serviços de saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Natal. Cada edital era como um desafio, ou uma "provocação", para consolidar o que já havia sido obtido e avançar nas mudanças. A UFRN participou de diversos editais: Pró-Saúde I, que contemplava apenas os cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia, Pró-Saúde II, estendido para os demais cursos da área da saúde, Propet Saúde, PET-Saúde Vigilância, PET-GraduaSUS e, mais recentemente, o PET-Interprofissionalidade, a destacar a necessidade imperiosa de se aprender junto para atuar de modo colaborativo diante das complexas necessidades postas aos trabalhadores da saúde e do SUS.

Os projetos contribuíram para a formação de um corpo de profissionais em sintonia com os objetivos do SUS, em particular, relacionados com o fortalecimento e a maior efetividade da APS, e para promover mudanças na formação em saúde. Ademais, têm permitido aprendizado e formação, em sintonia com as demandas sociais, e têm iniciado estudantes calouros em cenários de prática e perspectivas de aprendizagem bem distintas daquelas ainda hegemônicas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O aprendizado dos determinantes em saúde e dos processos de trabalho e a aprendizagem significativa

Os cenários de prática ou os locais de atuação das equipes de Saúde da Família (unidades de saúde, residências, equipamentos sociais, dentre outros) são tidos como potencializadores de aprendizagem significativa não apenas pelos processos de trabalho ali desenvolvidos, mas porque esses processos são tomados como provocadores de reflexões e de debates coletivos, levando em conta saberes e *savoir-faire* prévios dos estudantes, professores e preceptores. As estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 2015) devem ser cuidadosamente escolhidas para provocar a reflexão crítica, ultrapassando o nível do senso-comum e buscando apreender os determinantes e condicionantes das realidades analisadas, para, em seguida, incorporar novos conhecimentos, relacionando-os com saberes já acumulados, ressignificando-os.

O processo de aprendizagem constitui, sem dúvidas, o maior desafio enfrentado pelo corpo docente envolvido nos componentes curriculares analisados, especialmente em um tempo histórico em que a presença de informações superficiais e fragmentadas, disseminadas por aparelhos celulares e *tablets*, computadores, mídias digitais e espaços virtuais, seduzem sobremaneira os estudantes. O sentido de estar em contato direto com o cotidiano de trabalho da APS não é simplesmente para a observação rápida, para uma vista de olhos por parte de alunos e para estimular conversas e discursos coloquiais, para causar "espanto" diante dos problemas das comunidades pobres. O sentido é colocar-se em situação real de trabalho, desenvolver empatia, aprender a trabalhar em equipes e de modo colaborativo, contribuir com a melhoria dos serviços prestados ou atuar na modificação e resolução de problemas junto a comunidades e suas lideranças, conhecer e aprender a manusear sistemas de informação em saúde, entender a lógica das redes de saúde e a importância da APS como rede ordenadora e coordenadora dos cuidados e dimensão essencial do SUS.

Esse processo implica uma discussão sobre os conceitos de saúde e sobre a relação saúde-doença, cuja perspectiva é levar os estudantes a valorizarem o conceito ampliado de saúde (PAIM, 2008), a entenderem que os problemas e as necessidades postos no cotidiano dos serviços da APS são de fato complexos, demandando soluções refletidas e definidas em equipes interprofissionais e de modo colaborativo. Assim, os componentes curriculares Saúde e Cidadania I e II constituem oportunidades ímpares de inserção nos cenários reais de prática, de modo orientado e planejado.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Considerações finais

As experiências analisadas têm contribuído para a formação em cenários da Atenção Primária à Saúde (APS), na perspectiva de que os futuros profissionais venham a contribuir com a adoção de uma atenção integral à saúde dos usuários, estando melhor qualificados para atuarem nas redes do SUS. Trabalhar de modo interdisciplinar e multiprofissional têm constituindo, ainda, para muitos estudantes, uma rara oportunidade oferecida unicamente pelos componentes curriculares Saúde e Cidadania I e II e, de modo geral, apreciada.

A aproximação com dimensões da realidade concreta das comunidades constitui aspecto relevante, na perspectiva da articulação entre teoria e prática. Todavia, restam dificuldades de adesão por parte dos estudantes às leituras para discussões mais consistentes, quando das atividades coletivas. A adoção de metodologias problematizadoras e dialógicas pautadas em processos de problematização da realidade e na realização de projetos de intervenção nos territórios e serviços onde acontecem as atividades curriculares constitui aspecto de relevo, mas nem sempre é entendida como estratégia para a construção de cidadãos e profissionais mais autônomos e relações mais horizontais, dada a presença hegemônica de atividades pautadas em perspectivas pedagógicas convencionais, oriundas da educação bancária, da demanda por memorização, do estilo dominante de avaliação e de relações entre docentes e discentes.

Tem sido marcante a sensibilização promovida para que os futuros profissionais tenham compromisso com o reforço da APS e do SUS, como política pública direcionada a enfrentar as iniquidades em saúde, priorizando ações de promoção e de educação em saúde. As experiências relatadas foram desbravadoras e possibilitaram ainda avançar na reflexão acerca da formação em Medicina, da necessidade de provocar mudanças com vistas a melhor preparar os estudantes para atuarem na APS. De fato, a partir de 2016, inserem-se no currículo de Medicina da UFRN os Módulos de Atenção Primária à Saúde (MAPS), realizados a partir do terceiro semestre letivo, com parte da carga horária destinada a atividades nas unidades de Saúde da Família (Saúde da Mulher, Saúde do Idoso, Saúde da Criança, Atenção Integral à Saúde do Adulto; Saúde Mental). Assim, os estudantes de Medicina, após concluírem a SACI II, no segundo período letivo, seguem até o 8º semestre com um Módulo de APS por semestre, assegurando sua presença nos serviços de saúde ao longo da formação. A partir do 9º semestre, o acadêmico passa a realizar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

o rodízio dos estágios, estando ainda na APS, durante o estágio de Saúde Coletiva e de Medicina de Família e Comunidade.

A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade são dimensões a serem fortalecidas em todos os cursos, pois o formato departamental e unidisciplinar ainda impera na maioria dos cursos. Contudo, existe uma maior sensibilidade para ações coletivas, envolvendo profissionais e estudantes de diversos cursos de graduação. A simples presença de estudantes nos serviços de saúde não é suficiente para assegurar o trabalho colaborativo e interprofissional. Trabalhar com tais estudantes, problematizando e refletindo em equipe sobre a realidade circundante às unidades de saúde, colabora na construção de uma visão interprofissional.

Os projetos PET-Saúde coordenados em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e professores dos componentes curriculares Saúde e Cidadania têm reforçado a realização de intervenções nas Unidades de Saúde da Família, com uma maior presença de estudantes e professores nos serviços, aspecto fundamental, que vem sendo comprometido, mais recentemente, pelo contexto da pandemia, que impede essa presença cotidiana por questão de segurança e devido às orientações sanitárias em vigor. Enquanto não houver vacinação massiva, essas atividades estão sendo realizadas remotamente, priorizando estudos de casos trazidos pelos preceptores, o que não permite ao estudante experimentar uma interação real com usuários e trabalhadores.

Finalmente, dentre os desafios a serem enfrentados, destacam-se: a rigidez dos desenhos curriculares; a cultura de trabalho unidisciplinar e fragmentado, com grande divisão do trabalho; o insuficiente apoio institucional para que se possam obter as condições materiais para a atuação segura nos cenários de prática; e a descontinuidade de políticas indutoras de mudanças na formação profissional, além da sobrecarga dos serviços de saúde, com demandas crescentes da sociedade, de modo geral, em contexto de desfinanciamento do SUS. Vale mencionar os limites da contratualização entre universidades e secretarias de saúde, realidade bastante diversa se considerarmos a realidade dos diversos estados e municípios brasileiros.

A despeito dos avanços, resta muito a ser realizado para uma formação interprofissional em vista do desenvolvimento de práticas colaborativas no âmbito da formação em saúde na UFRN, mas os componentes curriculares supracitados seguem como verdadeiros laboratórios de experimentação de práticas pedagógicas e de capacitação continuada, deixando antever possibilidades futuras de mudanças.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] O Programa UNI constituiu uma iniciativa de cooperação da Fundação Kellogg com instituições de ensino superior (IES), a OPS/OMS e o "Network of Community Oriented Educational Institutions for Health Sciences". O Programa foi implantado em Universidades de vinte e três cidades da América Latina: Botucatu (SP, Brasil); Marília (SP-Brasil); Londrina (PR-Brasil); Natal (RN-Brasil); Brasília (DF-Brasil); Montevideo (Uruguai); Tucuman (Argentina); Temuco (Chile); Santiago (Chile); Sucre (Bolívia); Quito (Equador); Cali (Colombia); Rio Negro (Colômbia); Léon (Nicarágua); México City (México); Colima (México); Monterrey (México); Merida (México); Barranquilha (Colômbia); Maracaibo (Venezuela); Barquisimeto (Venezuela).

[2] No modelo brasileiro de Saúde da Família, a atenção é prestada por meio de uma equipe multidisciplinar, formalmente constituída, que traz como peculiaridade a figura dos agentes comunitários de saúde, reforçando a abordagem comunitária. Outra característica importante é a definição de um território, designada área de abrangência ou de cobertura de cada equipe, em que é vinculado um determinado número de famílias/pessoas a uma equipe de referência.

[3] Hori e Nascimento (2014, p. 3562) assim descrevem o Projeto Terapêutico Singular: "O PTS envolve um conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas, direcionadas a um indivíduo, família ou coletividade. Tem como objetivo traçar uma estratégia de intervenção para o usuário, contando com os recursos da equipe, do território, da família e do próprio sujeito e envolve uma pactuação entre esses mesmos atores".

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015. p. 15.

ARAÚJO, Maria Dalva. Flexibilização curricular na graduação: uma experiência de interação entre e universidade e a comunidade. *In*: CABRAL NETO, Antônio (org.). *Flexibilização curricular*: cenários e desafios. Natal: Editora da UFRN, 2004. p. 57-69. Disponível em: http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=col_per_6. Acesso em: 1 mar. 2021.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva *et al*. Education in Health: reflections from the Pro-Health and PET-Health Programs. *Interface*, Botucatu, SP: Unesp, v. 19, p. 743-752, 2015. Disponível em: https://interface.org.br/wp-content/uploads/2015/08/v-19-supl-1-2015.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos*. Educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5014. Acesso em: 21 fev. 2021.

BORDENAVE, Juan E. Dias. Alguns fatores pedagógicos. (Texto traduzido e adaptado do artigo *La Tranferencia de Tecnologia Apropriada ao Pequeño Agriculor*). *Revista Interamericana de Educação de Adultos*, Brasília, v. 3, n. 1-2, 1983. Disponível em: http://www.fo.usp.br/wp-content/uploads/EAlguns.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2021.

COSTA, Dayane Aparecida Silva; SILVA Roseli Ferreira da; LIMA, Valéria Vernaschi; RIBEIRO, Eliana Cláudia Otero. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. *Interface*, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1183-1195, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v22n67/1807-5762-icse-1807-576220170376.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

COSTA, Marcelo Viana da. A educação interprofissional no contexto brasileiro: algumas reflexões. *Revista interface, Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, Unesp, v. 20, p. 197-198, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/ccKCY4chZCtb8pj9vQw8hcy/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Marcelo Viana da; FREIRE FILHO, José Rodrigues; BRANDÃO, Cláudia; SILVA, Jaqueline Alcântara Marcelino da. A educação e o trabalho interprofissional alinhados ao compromisso histórico de fortalecimento e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). *Interface*, Botucatu, v. 22, suppl. 2, p. 1507-1510, 2018.

COSTA, Marcelo Viana; BORGES, Flávio Adriano. O Pró-PET-Saúde frente aos desafios do processo de formação profissional em saúde. *Interface*, Botucatu, v. 19, suppl. 1, p. 753-763, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000500753&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 fev. 2021.

HORI, Alice Ayako; NASCIMENTO, Andréia de Fátima. O Projeto Terapêutico Singular e as práticas de saúde mental nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) em Guarulhos (SP), Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 19, n. 8, p. 3561-3571, 2014. ISSN 1413-8123. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232014198.11412013. Acesso em: 28 fev. 2021.

MACHADO, José Lúcio Martins; CALDAS JR., Antonio Luis; BORTONCELLO, Neide Marina Feijó. Uma nova iniciativa na formação dos profissionais de saúde. *Interface*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 147-156, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432831997000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2021.

MEDEIROS JUNIOR, Antônio; LIBERALINO, Francisca Nazaré; COSTA, Nilma Dias Leão (org.). *Caminhos da tutoria e aprendizagem em Saúde e Cidadania*. Natal, RN: EDUFRN, 2011. 162p.

MENDES, Tatiana de Medeiros Carvalho *et al*. Contribuições e desafios da integração ensino-serviço-comunidade. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, SC, v. 29, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0333. Acesso em: 26 fev. 2021.

PAIM, J. S. A reforma sanitária como objeto de reflexão teórico-conceitual. *In*: REFORMA sanitária brasileira: contribuição para a compreensão e crítica. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. ISBN 978-85-7541-359-3.

RIBEIRO, Iramara Lima; MEDEIROS JÚNIOR, Antônio. Graduação em Saúde: uma reflexão sobre ensino-aprendizado. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, v. 14, n. 1, p. 33-53, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/R9vgrwXDNF4CNRWygzFCJhm/abstract/?lang=pt. Acesso em: mar. 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA)

Multidisciplinary practices of attention to persons with autistic spectrum disorder (ASD)

Prácticas multidisciplinarias de atención a personas con trastorno del espectro autista (TEA)

Mylene Cristina Santiago[*]
Karla Aparecida Gabriel[**]

Resumo

Neste estudo teórico, busca-se historicizar as práticas multidisciplinares voltadas para a saúde e a inclusão em educação da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). O modelo médico e o modelo social de deficiência trazem significativas repercussões ao direcionamento de intervenções às pessoas com TEA. Focando no modelo social, busca-se apresentar, discutir e analisar os avanços teóricos e as estratégias de intervenção voltadas para as áreas de educação e saúde, que ampliam as possibilidades de inclusão da pessoa com TEA nos espaços educacionais e sociais. Iniciativas pautadas no modelo social de deficiência têm favorecido novas práticas de articulação entre saúde e educação. Tais práticas ampliam as oportunidades de participação e aprendizagem da pessoa com autismo e seus familiares, propondo novos olhares e perspectivas, que se desdobram em possibilidades de intervenção precoce, propostas de acessibilidade curricular, Atendimento Educacional Especializado e mediação no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; inclusão; educação; saúde.

Abstract

This theoretical study seeks to historicize multidisciplinary practices focused on health and inclusion in education of people with autism spectrum disorder (ASD). The medical model and the social model of disability have significant repercussions for targeting interventions to people with ASD. Focusing on the social model, we seek to present, discuss and analyze the theoretical advances and intervention strategies focused on the areas of education and health, which expand the possibilities of inclusion of people with ASD in educational and social spaces. Initiatives based on the social model of disability have favored new practices and coordination between health and education. Such practices expand the opportunities for participation and learning of the person with autism and their families, proposing new perspectives and perspectives, which unfold in possibilities of early intervention, proposals for curricular accessibility, Specialized Educational Assistance and mediation in the learning process.

Keywords: autism spectrum disorder; inclusion; education; health.

Recebido em: 13/10/2020 – Aprovado em: 29/06/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2769-8421. E-mail: mylenesantiago87@gmail.com
[**] Mestre em Educação. Professora da Faculdade do Sudeste Mineiro e professora do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8568-8470. E-mail: karlagabriel67@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este estudio teórico busca historizar prácticas multidisciplinares enfocadas en la salud y la inclusión en la educación de personas con trastorno del espectro autista (TEA). El modelo médico y el modelo social de la discapacidad tienen repercusiones significativas para focalizar las intervenciones en personas con TEA. Centrándonos en el modelo social, buscamos presentar, discutir y analizar los avances teóricos y estrategias de intervención enfocadas en las áreas de educación y salud, que amplían las posibilidades de inclusión de las personas con TEA en los espacios educativos y sociales. Las iniciativas basadas en el modelo social de la discapacidad han favorecido nuevas prácticas y la coordinación entre salud y educación. Tales prácticas amplían las oportunidades de participación y aprendizaje de la persona con autismo y sus familias, proponiendo nuevas perspectivas y perspectivas, que se despliegan en posibilidades de intervención temprana, propuestas de accesibilidad curricular, Asistencia Educativa Especializada y mediación en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: trastorno del espectro autist;. inclusión; educación; salud.

Introdução

A história das pessoas com deficiência é marcada por concepções e práticas que repercutiram em processos de exclusão, segregação, integração e, nos dias atuais, inclusão. Cada paradigma está relacionado com as condições sociais, culturais e econômicas de cada época. A exclusão consistiu na eliminação de crianças com deficiência na antiga Grécia e Roma. Na Idade Média, a deficiência foi concebida como intervenção de forças demoníacas, resultando em perseguições, julgamentos e execuções. A influência da religião foi responsável pelas primeiras atitudes de caridade para com as pessoas com deficiência, resultando na fundação de hospícios e albergues que acolhiam pessoas com deficiências e marginalizadas em condições de profunda degradação e abandono.

O processo de institucionalização marcadamente assistencialista das pessoas com deficiência perdurou ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX. A preocupação com a educação surge mais tarde, com a educação especial de caráter médico-terapêutico e a construção de centros para pessoas com deficiências. Apesar da crescente preocupação com a educação das crianças com deficiência, cuja intervenção, majoritariamente, decorria de um diagnóstico médico-psicopedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo (SILVA, 2009).

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. Nas palavras de Mantoan (2015, p. 19):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

A inclusão é entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com deficiência e pessoas em geral que sofrem barreiras e risco de exclusão, de forma simultânea, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. Segundo Silva (2009, p. 148):

> A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

De acordo com os dados extraídos do Censo Escolar, divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam em escolas regulares (públicas e privadas). Esse índice subiu para 105.842 alunos em 2018 (TENENTE, 2019).

As escolas brasileiras possuem problemas estruturais referentes à garantia de permanência e qualidade de aprendizagem aos alunos, quando se tratam de alunos com deficiência, particularmente alunos com TEA, o desafio parece maior. Para fins de contextualizar nossa discussão, faremos uma breve digressão à primeira metade do século XX.

Leo Kanner, médico de uma universidade situada em Baltimore (EUA), em 1943, descreveu, no artigo intitulado *Distúrbios autísticos do contato afetivo*, um quadro clínico pouco conhecido em crianças, cuja principal característica era a incapacidade de se relacionarem naturalmente com as pessoas. As crianças relatadas em seu estudo apresentavam atraso de fala e uma linguagem peculiar, alterações no desenvolvimento cognitivo, comportamentos repetitivos e outras dificuldades sensoriais. A partir dessa constatação, podemos inferir que, antes da publicação do estudo de Kanner, com descrição do quadro clínico, já havia crianças com autismo, que provavelmente era confundido com outras patologias ou deficiências, principalmente a deficiência intelectual (BORGES; WERNER, 2018).

Do pioneirismo de Kanner até os dias atuais, ainda existe uma grande lacuna em termos de conhecimento e capacitação profissional em relação às práticas diag-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nósticas e à implementação de programas de intervenção. Silva e Mulick (2009, p. 118) indicam que:

> A incidência de casos de autismo tem crescido de forma significativa em todo o mundo, especialmente durante as últimas décadas [...]. Desse modo, profissionais da saúde, educação e áreas afins, que tenham a infância como especialidade, devem estar cada vez mais preparados para se deparar com casos de autismo nas suas práticas. [...]. Apesar de ter havido enormes avanços nessas últimas décadas em relação à identificação precoce e ao diagnóstico de autismo, muitas crianças, especialmente no Brasil, ainda continuam por muitos anos sem um diagnóstico ou com diagnósticos inadequados.

Para além das barreiras de um diagnóstico adequado e das consequentes intervenções apropriadas, atualmente, não existem dados oficiais sobre as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil. A Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019, altera a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao TEA nos censos demográficos (BRASIL, 2019). Essa proposta divide opiniões, se, por um lado, é considerada como um avanço na pauta da inclusão por grupos do movimento autista; por outro, a decisão também levanta algumas ressalvas importantes no que tange à formulação das perguntas; se essa abordagem poderia ou não causar constrangimento ou contribuir para estigmatizar ainda mais o TEA; se os dados obtidos serão compatíveis com a realidade do país; e, por fim, se esse diagnóstico daria conta da complexidade de mapear quem são os brasileiros com TEA.

O breve histórico apresentado nos dá a dimensão da influência do modelo médico que, historicamente, considerou a deficiência como desvio do estado normal da natureza humana; nesse contexto, é empreendido esforço para reparar os impedimentos corporais e as desvantagens naturais, visando que as pessoas possam se adequar a um padrão de funcionamento típico da espécie (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Na seção a seguir, apresentamos as práticas multidisciplinares no processo de diagnóstico de alunos com TEA.

Educação e saúde: práticas multidisciplinares no processo de diagnóstico de alunos com TEA

No ano de 2014, foram lançadas, no Brasil, as diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA, através do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014a). Essas diretrizes contêm uma tabela com indicadores e instrumentos que retratam o desenvolvimento infantil e sinais de alerta para o diagnóstico precoce de crianças

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

até no máximo 3 anos de idade, cujo objetivo é orientar os profissionais da saúde e os multiprofissionais para melhor identificar os sinais de alerta para o transtorno.

As manifestações iniciais do TEA ocorrem antes dos três anos de idade, quando pais/responsáveis percebem ou são alertados quanto ao atraso do desenvolvimento de seus filhos. Geralmente, são perceptíveis alguns sinais, como atraso, diminuição ou perda da linguagem, isolamento social e movimentos estereotipados. O diagnóstico do TEA é clínico, investigativo, extenso, baseado em informações comportamentais do atendido e fundamentado em parâmetros com comprovação científica e protocolos, realizados através de escalas e testes com a validação da equipe multidisciplinar junto à criança que apresenta características do transtorno.

> Quanto maior for a variação das origens e a veracidade das informações maior será a precisão do diagnóstico. As escalas mais usadas atualmente são o Modifield Checklist for Autism, M-Chat, (ROBINS, FEIN, BARTON, & WAGNER, 2008) a partir dos 36 m de idade, sendo o primeiro para suspeição e o segundo de diagnóstico (CAMARGOS, 2017, p. 16).

Existem, também, teste e escala que não são realizados por médicos para observação de autismo e que auxiliam no diagnóstico de crianças menores de 24 meses. Para Camargos (2017, p. 17):

> Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS, e o Perfil Psicoeducacional 3. O ADOS é um teste diagnóstico que auxilia muito quando as crianças têm menos que 24 meses, nos quadros de menor gravidade onde as escalas diagnósticas, anteriormente citadas não têm sensibilidade para "captar" a sutileza sintomatológica e quando as famílias apresentam muita resistência à aceitação do diagnóstico (a pontuação fica abaixo do ponto de corte).

O ADOS 2 (segunda edição) trata-se de uma avaliação padronizada que mapeia e avalia: "comunicação, interação social; brincadeira simbólica, e comportamentos repetitivos e interesses restritos. Atualmente, é a única escala observacional considerada 'padrão ouro' para avaliação do TEA" (CAMARGOS, 2017, p. 166). Essa escala, por apresentar possibilidades de avaliar diversas áreas do desenvolvimento infantil, oferece oportunidade de indicar quais áreas deverão necessitar de intervenções e quais profissionais farão parte do quadro da equipe multidisciplinar. Além disso, por se tratar de um comprometimento do neurodesenvolvimento, os profissionais envolvidos no diagnóstico e no tratamento devem ser especializados, com práticas no atendimento ao TEA e conhecedores do desenvolvimento infantil. Ressalta-se que o sucesso da avaliação depende de uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiologia, professores, psicopedagogos, fisioterapeutas, entre outros) empenhada e conhecedora das especificidades do TEA, das funções cognitivas e de validação em nosologia.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O diagnóstico clínico no Brasil é realizado pela classificação Internacional de Doenças 10ª e Problemas Relacionados à Saúde (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da quinta edição (DSMV), da American Psychiatric Association (APA). É interessante salientar que esses dois guias são harmônicos, porém com diferenças descritivas de abordagens.

> O CID é um sistema oficial de codificação das doenças utilizadas no Brasil, os profissionais devem usar a nomenclatura e os códigos propostos nesse manual, principalmente nos relatórios entregues para família e outros profissionais. O uso da nomenclatura do CID, além de facilitar a comunicação entre profissionais de diferentes áreas, se faz obrigatório na solicitação dos benefícios legais relacionados ao quadro clínico. [...] por isso usamos o DSMV como um guia descritivo. Nesse guia é possível encontrar uma descrição atualizada sobre a expressão dos sintomas relacionados aos transtornos mentais e como os profissionais podem reconhecê-los (APA, 2013 *apud* JÚLIO-COSTA; ANTUNES, 2018, p. 91-92).

O DSMV (APA, 2013) trouxe mudanças com relação aos critérios de avaliação e diagnóstico, reunindo os prejuízos da comunicação e interação social, comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados que tenham ocorridos até os 36 meses de vida da criança. Esses sintomas devem ser persistentes, contínuos e devem ser observados por todos aqueles que convivam com a criança, causando impacto negativo e prejuízos na vida cotidiana e escolar. De acordo com os critérios do DSMV para que um indivíduo seja considerado autista, ele deve preencher os critérios A, B e C apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Critérios para diagnóstico do autismo

A. Dificuldades persistentes na comunicação social e na interação social que permanecem em diferentes ambientes e situações. Essas dificuldades podem aparecer das maneiras seguintes:
1. Dificuldades nas trocas/interações sociais e emocionais; 2. Dificuldades nos comportamentos de comunicação não verbal (como gestos com as mãos, com o corpo, expressões faciais); 3. Dificuldades em desenvolver, manter e entender relacionamentos sociais.
B. Comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, que se manifestam atualmente ou historicamente por pelo menos duas das seguintes maneiras:
1. Movimentos, uso de objetos e/ou fala estereotipados ou repetitivos; 2. Insistência em manter tudo sempre igual, aderência inflexível a rotinas, ou comportamentos verbais ou não verbais ritualizados (rígidos); 3. Interesses muito restritos e fortes, fora do normal em intensidade ou foco de atenção; 4. Reações muito fortes ou muito fracas (hiper-reatividade ou hiporreatividade).
C. Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento (mas podem não se manifestar totalmente até que as demandas/exigências sociais excedam sua capacidade de responder a elas; também podem ser mascaradas mais a frente por estratégias aprendidas).

Fonte: Mello (2007).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esse manual propõe, além da manifestação sintomatológica do TEA, a análise de níveis de gravidade, a fim de verificar a severidade e o impacto na vida do acometido. São três níveis de gravidade, de acordo com Júlio-Costa e Antunes (2018, p. 99):

> Nível 1: Bom nível de funcionalidade e necessita de pouca intervenção;
> Nível 2: Relativamente funcional e necessita substancialmente de intervenções;
> Nível 3: Baixíssimo nível de funcionalidade e necessita substancialmente de intervenções.

Concomitantemente aos níveis de gravidade do TEA, ainda existem as possibilidades reais das comorbidades mais frequentes que costumam fazer parte do quadro desse transtorno. São elas: deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno do processamento sensorial (TPS), distúrbios do sono, epilepsia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), entre outros.

Além desses critérios, os neuropediatras podem fazer uso de psicofarmacologia para amenizar os comportamentos disruptivos que acompanham o TEA, entretanto, ainda não há medicamentos que atuem especificamente nesse transtorno. O uso de psicotrópicos é de competência dos médicos, mas deve ser um consenso entre equipe de saúde, familiares e equipe multidisciplinar.

No âmbito da área da saúde, são realizados protocolos para diagnóstico e indicações de medicações e terapias, se for o caso. Mesmo antes do diagnóstico, a intervenção precoce de caráter educacional pode contribuir com o desenvolvimento das crianças. Ressaltamos a importância de as instituições educacionais considerarem que o diagnóstico não é destino, estimulações e intervenção precoce são relevantes para o desenvolvimento de qualquer criança. Em alguns casos, os educadores poderão contribuir com informações importantes que auxiliarão no diagnóstico clínico.

No campo da educação, qual a finalidade do diagnóstico? Identificar o aluno a ser atendido e encaminhado para a sala de recurso multifuncional (SEM) para fins da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)[1] tem sido uma preocupação recorrente nas escolas. Pautado no modelo médico de deficiência, a solicitação de diagnósticos clínicos ainda tem sido uma prática recorrente nas escolas, para fins de sustentação do processo decisório sobre o ingresso do aluno no AEE, bem como sua inserção como aluno do público-alvo da educação especial no Censo Escolar do MEC/Inep. Todavia, ressaltamos que a Nota Técnica n. 04/2014 (BRASIL, 2014b) reconhece que a existência de um laudo médico não seja condicio-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nante para a inserção do aluno nas SRMs, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico.

A pesquisa realizada por Santiago, Santos e Melo (2017) demonstra a persistência de um sentimento "autocoercitivo" por parte dos profissionais de que o aluno só pode ser computado no censo escolar caso tenha um laudo legitimado pelos saberes médicos-clínicos, seguido por narrativas que indicam "insistência" na obtenção de laudo médico, ocorrendo em alguns casos pressão sobre a família para a aquisição do documento. Questionamos a exigência de laudos e diagnósticos clínicos para oferecer condições de aprendizagem e participação em atividades complementares ou suplementares, como é o caso do AEE, mas admitimos que o principal objetivo de tais diagnósticos pode ser a oferta de intervenção precoce, para ampliar as condições de desenvolvimento às crianças com possíveis barreiras.

A intervenção precoce como garantia do processo de inclusão de crianças com TEA

A literatura científica considera que o TEA é uma condição permanente, cuja intervenção precoce adequada nos primeiros anos de vida, devido à plasticidade cerebral, pode diminuir as barreiras sociocomunicativas, a fim de que não se tornem grandes obstáculos ao desenvolvimento da criança. Segundo Nogueira e Mendes (2018, p. 99), "a intervenção precoce vai atuar ampliando o repertório da criança de modo que ela não se limite futuramente a interesses restritos, que aprenda a imitar, a brincar com seus colegas, a se interessar pelo outro e a aprender nesse encontro".

A equipe multidisciplinar será fundamental no diagnóstico diferencial em tenra idade, assim como na estimulação precoce e para potencializar o desenvolvimento assertivo junto ao TEA. No Brasil, o ponto central para se pensar em intervenção precoce até os 4 anos perpassa pela atuação médica e pela dúvida de uma provável conclusão diagnóstica, uma vez que a obtenção de um diagnóstico final transita por um caminho demorado e, por vezes, marcado por incertezas e (des)informações a respeito desse transtorno. Nogueira e Mendes (2018, p. 97), ao mencionar a teoria da motivação social, destacam que:

> Alguns sintomas emergem antes mesmo do primeiro ano de vida. Crianças com autismo desde muito cedo não têm motivação para olhar para faces, prestar atenção em gestos ou vozes, o que impede a estimulação necessária para o desenvolvimento do cérebro social, ocasionando a falha secundária na especialização dos sistemas cerebrais formados por meio das primeiras experiências sociais, gerando uma sucessão de problemas sociais, como por exemplo, falha na atenção compartilhada, dificuldade em apontar e em responder o nome e falha no processamento de expressões faciais.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Necessário se faz avaliar a criança a partir dos primeiros sinais de desenvolvimento atípico e traçar planos de intervenção desde cuidados básicos até um trabalho baseado em pesquisa com a equipe multidisciplinar para crianças que tenham ou não um diagnóstico. A preocupação central deve ser sempre o desenvolvimento das potencialidades do TEA, através de um trabalho de qualidade e do aprimoramento de técnicas que auxiliem nas diversas demandas que esse transtorno exige para a promoção de saúde, a melhora na qualidade de vida e o sucesso da inserção social.

A literatura vem nos lembrando que o tratamento padrão-ouro (CAMARGOS, 2017) para o TEA perpassa por uma intervenção precoce juntamente com a equipe interdisciplinar. Essa estimulação consiste em variadas modalidades de intervenções terapêuticas, para que potencialize o desenvolvimento social e a comunicação da criança, de modo que sejam amenizados ou reduzidos os danos causados pelo TEA. Além disso, a precocidade dessa estimulação pode auxiliar na melhora da qualidade de vida, na própria autonomia do TEA, na orientação aos familiares e na busca de terapias que tenham bases científicas.

> A "intervenção precoce" no caso do autismo traz muitos ganhos e, para muitas crianças, é totalmente responsável pelo bom prognóstico do quadro no futuro. Mas não basta boa vontade e amor. Existem abordagens menos e mais indicadas. Há vários pontos a se considerar, quando se avalia uma criança com desenvolvimento atípico (CAMARGOS, 2017, p. 9).

Dessa forma, a equipe multidisciplinar não deve reproduzir o diagnóstico como um carimbo da exclusão social histórica reproduzida pela falta, pelo normal *versus* anormal, pelo fracasso, pelo caráter reducionista do sujeito, pela inabilidade, pelo déficit, pelo hegemônico, enfim, pela falta e pela deficiência. A intervenção e a estimulação precoce devem oportunizar a aprendizagem como uma possibilidade de mudança de olhar na inserção central na inclusão do ser humano, visto através de um caleidoscópio que muda de acordo com a busca das potencialidades, habilidades, complexibilidades e singularidades como um todo, observando as necessidades individuais e específicas do aprendente, a funcionalidade familiar e escolar. A intervenção precoce perpassa, por exemplo, pela ampliação da comunicação verbal e não verbal, pela convivência com os pares e pela estimulação por meio das brincadeiras de faz-de-conta.

Não podemos deixar de mencionar o importante papel da brincadeira na produção de recursos simbólicos para as crianças. Chiote (2013), ao pesquisar o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil, considerou o brincar como uma atividade que se aprende e desenvolve na relação com outras crianças e/ou adultos, no espaço da educa-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ção infantil. Para a autora, compete aos professores investir na criação de condições para que a criança com autismo amplie suas experiências de brincadeira na relação com seus pares. Seu trabalho evidenciou ainda que "as possibilidades de desenvolvimento das crianças com autismo, assim como de qualquer criança não são predeterminadas, elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos" (CHIOTE, 2013, p. 16).

Martins (2009, p. 86), ao pesquisar crianças autistas em situações de brincadeira, explicita que:

> No caso das crianças com autismo, a linguagem e outros signos precisam ser ativados pelo outro para alterar aspectos bastante comprometidos do desenvolvimento. Não se pode esperar que, sozinhas, elas alcancem mudanças favoráveis em suas funções, pois o isolamento já é um aspecto preponderante do transtorno. Então, torna-se fundamental possibilitar a transição para o mundo das esferas coletivas, estimulando as interações sociais.

A criança com desenvolvimento típico aprende através das interações sociais, brincando com seus pares, imitando falas e gestos dos adultos, enquanto as crianças com TEA necessitam de intervenção precoce e estimulação adequada para que tenham oportunidades de acessar estratégias básicas para aprender de forma autônoma, considerando suas potencialidades e singularidades. Embora não haja cura para o TEA, visto se tratar de uma condição relacionada à organização neurológica, a intervenção precoce e a mediação adequada, desde os primeiros anos de vida, poderão oferecer melhores recursos para que as limitações sociocomunicativas não se tornem grandes barreiras no processo de desenvolvimento da criança.

Outro fator de grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com autismo é a garantia do direito à educação. O processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola comum é garantido por lei. De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009), o público-alvo da Educação Especial é constituído por:

> I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
>
> II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
>
> III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A legislação em vigor determina que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Na próxima seção, abordaremos questões referentes a esse processo.

O AEE para alunos com TEA

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e seu desenvolvimento na aprendizagem. Tem sido considerado com um espaço para se pensar o planejamento, as intervenções e as avaliações a serem feitas com alunos com TEA. Os objetivos do AEE, conforme Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011, não paginado), são:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
>
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
>
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
>
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As ações do AEE ocorrem nas salas de recursos multifuncionais, que são espaços dentro das escolas e contam com materiais didáticos específicos e alguns recursos da tecnologia assistiva. Os estudantes são atendidos no contraturno escolar, mas esse atendimento não é substitutivo ao processo de escolarização comum. Assim, os professores da sala de recursos multifuncionais são orientados a manter constante diálogo com os professores da sala de aula comum, para que, juntos, possam organizar planejamentos que ampliem o processo de participação e aprendizagem do aluno com TEA em sala de aula (ROCHA; PACHECO, 2018).

Entre as várias incumbências do poder público dispostas na Lei Brasileira de Inclusão, destacamos o art. 28, inciso VII, que prescreve o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. Tais competências incidem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

diretamente no AEE, que busca acompanhar os alunos com deficiências, buscando conhecer suas barreiras e suas potencialidades, para ampliar oportunidades educacionais.

Através do estudo de caso, é possível conhecer as particularidades de cada aluno e criar estratégias colaborativas, envolvendo diferentes atores da escola, considerando os contextos e as possibilidades de participação e de aprendizagem com a turma. O estudo de caso envolve observação e planejamento das intervenções, que, por sua vez, gera um plano de atendimento, cujo registro relata as expectativas e possibilidades para estimular e ampliar o desenvolvimento da autonomia dos alunos atendidos, assim como planejar e monitorar a rotina escolar, que, para alunos com TEA, tem significativa importância. Rocha e Pacheco (2018, p. 280) consideram que o referido plano contemple os objetivos, os recursos para acessibilidade pedagógica em sala, as atividades e estratégias para alcançar as metas e, também, a avaliação do processo de trabalho desenvolvido com cada criança.

No contexto de inclusão em educação para alunos com TEA, é importante ressaltar o papel da acessibilidade curricular. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. O DUA propõe: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem; v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Acreditamos que os princípios do DUA – 1º: os alunos diferem nos seus interesses e nas formas como podem ser envolvidos e motivados para aprender; 2º: os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada; e 3º: os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem (NUNES, MADUREIRA, 2015) – possam favorecer o processo de inclusão dos alunos com TEA, sem que haja necessidade de adaptações individuais, em que os alunos não realizam praticamente nenhuma atividade, ou quase nenhuma atividade igual à dos colegas.

No entanto, sabemos que cada situação tem suas especificidades e precisam ser planejadas coletivamente, a partir do entendimento de que cada aluno é responsabilidade de todos os educadores da escola. Outro aspecto importante a ser mencionado é a necessidade de compreender que todos os alunos aprendem, inde-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pendentemente de suas barreiras, e que sua aprendizagem e seu desenvolvimento não devem ser analisados de forma comparativa, mas cada aluno só pode ser avaliado tendo em vista seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, o papel da avaliação diagnóstica e do processo ganha força, pois, através de registros, podemos monitorar o progresso de cada aluno.

É nessa perspectiva que desenvolvemos uma proposta de extensão: "Alunos com TEA como desencadeadores de processos formativos e inovação pedagógica" (MELO; SANTIAGO, 2018). Nesse projeto, buscamos conhecer o processo de aprendizagem de cada aluno com TEA no contexto das escolas participantes do projeto. Usamos como proposta teórico-metodológica o Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2012), que contempla três dimensões interdependentes de inclusão, a saber: culturas, políticas e práticas. Esse material nos permite compreender o processo de inclusão em um sentido mais amplo, pois redimensiona a necessidade de estabelecer culturas, no sentido de colocar valores em ação e repensar concepções voltadas para o processo de ensino-aprendizagem e a constituição de ambientes acolhedores em que todos se sintam pertencentes no ambiente escolar; as políticas são relacionadas ao projeto político-pedagógico e à gestão das inter-relações no espaço escolar, que, por sua vez, trazem implicações para as práticas pedagógicas e as relações curriculares.

Entendemos que o processo de inclusão envolve todos na escola e aposta na participação e no acolhimento das famílias, que têm um importante papel no processo de inclusão de alunos com TEA e outras barreiras de aprendizagem e participação. Hoje, mais do que nunca, percebemos o envolvimento e o protagonismo das famílias, que têm buscado conhecimento e formação para garantir os direitos educacionais dos filhos. Contamos com diversos grupos de familiares que se organizam nas redes sociais, produzindo conteúdos que visam auxiliar e orientar outras famílias que vivem situações semelhantes. Outro fator importante é o protagonismo de algumas crianças e jovens que têm produzido livros e *blogs* com o propósito de apresentar suas vivências, enquanto pessoas identificadas com TEA.

Podemos considerar que, nos últimos anos, houve grandes avanços quanto à produção e ao acúmulo de experiências e de conhecimentos sobre TEA, mas ainda há muitos desafios para serem superados. Ao que tudo indica, temos caminhado rumo a uma perspectiva social de deficiência, cuja ideia básica é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, transferindo a responsabilidade pelas barreiras do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No contexto de pandemia de Covid-19, que redimensiona as relações sociais e suspende as atividades escolares presenciais, as crianças com autismo têm sofrido forte impacto por conta de suas barreiras de comunicação e de interação social, algumas escolas têm enviado atividades ou proposto ensino remoto aos seus alunos, o que torna a participação da família essencial ao processo. Mais do que nunca, é necessário pensar propostas que promovam acessibilidade curricular, de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas barreiras.

Considerações finais

Buscamos articular saúde e educação no processo de diagnóstico e intervenção de pessoas com TEA. Nesse processo, identificamos que o modelo médico de deficiência teve forte impacto e influenciou de forma significativa o processo educacional de alunos com TEA, que, durante determinado período, esteve restrito a escolas especiais. Com o surgimento do modelo integrativo e, nas últimas décadas, em virtude de políticas públicas pautadas pelos princípios da inclusão, temos percebido um crescente número de alunos com TEA nas escolas regulares.

Com base no direito ao acesso à educação, percebemos que educação e saúde são serviços essenciais para garantir o desenvolvimento e o processo de inclusão de alunos com TEA. O diagnóstico e a estimulação precoce favorecem o desenvolvimento das crianças com TEA. Nesse contexto, uma abordagem multidisciplinar e complementar envolvendo serviços da saúde e da educação pode garantir o direito à participação e à aprendizagem aos alunos com autismo, minimizando barreiras à aprendizagem e riscos de exclusão.

Aprender a compreender a pessoa com TEA não é um caminho fácil, trata-se de um grande desafio, principalmente no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. O TEA é um convite a dialogar e refletir sobre práticas que oportunizem a participação e a aprendizagem da pessoa com autismo e de seus familiares, sob a mediação de professores e equipe multidisciplinar, na proposição de novos olhares e perspectivas, que se desdobram em possibilidades de intervenção, estimulação precoce, propostas de acessibilidade curricular, atendimento educacional especializado e mediação no processo de aprendizagem.

Uma abordagem interdisciplinar envolvendo saúde e educação pode oportunizar novos saberes, assim como favorecer o processo de inclusão em educação e o processo de humanização na saúde, em uma perspectiva voltada a um modelo so-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cial de deficiência, que não se detém na falta, mas que compreende o outro em sua singularidade, oferecendo condições de ampliar as potencialidades, a autonomia e a participação na sociedade.

Nota

[1] O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2009).

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BORGES, A. A. P.; WERNER, A. Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães de autistas. *In*: BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. (org.). *O aluno com autismo na escola*: toda criança pode aprender. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 13-21.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão* – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: CNE; CEB, 2009.

BRASIL. Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 18 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo [Cartilha]*. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde/Departamento de Ações Programáticas Estratégias, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. D*iretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica n. 04 / 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b.

BRASIL. *Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019*. Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, em consonância com o § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 8 jun. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CAMARGOS, Walter Jr. (org.). *Intervenção precoce no autismo guia multidisciplinar de zero a 4 anos*. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. *In*: GT 15 EDUCAÇÃO ESPECIAL DA 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_int.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

JÚLIO-COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa. *Transtorno do espectro autista na prática clínica*. Sã Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar* – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANUAL de Orientação Departamento Científico de Pediatria, Desenvolvimento e Comportamento. Sociedade Brasileira de Pediatria, n. 5, abril de 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf . Acesso em: 30 jul. 2020.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. *Crianças autistas em situação de brincadeira*: apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009.

MELLO, Ana Maria Ros de. *Autismo*: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: https://www.poteresocial.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Cartilha-Autismo.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; MENDES, Jeane Maria. TEA, intervenção precoce e inteligência, estamos prontos? *In*: BORGES, Adriana Araújo Pereira Borges; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (org.). *O aluno com autismo na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 84-109.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Revista da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5211. Acesso em: 28 jul. 2020.

MELO, S. C. de; SANTIAGO, M. C. Alunos com TEA como desencadeadores de processos formativos. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 890-904, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11919.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnóstico e transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa; PACHECO, Luciana Chaves Aguiar. O Atendimento Educacional Especializado e os desafios do trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil. *In*: BORGES, Adriana Araújo Pereira Borges; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (org.). *O aluno com autismo na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 269-290.

TENENTE, Luiza. Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; aprendizagem ainda é desafio. *G1 Globo*, 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em--um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml. Acesso em: 27 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Literacia em saúde: um estudo com alunos do ensino médio de escolas brasileiras

Health literacy: a study with high school students from brasilian schools

Alfabetización en salud: un estudio con estudiantes de secundaria de escuelas brasileñas

Andreia Freitas Zompero[*]
Tania Aparecida Silva Klein[**]
Amâncio António Sousa Carvalho[***]

Resumo

A temática saúde está presente nos documentos oficiais de ensino da educação básica no Brasil, por ser relevante para a formação integral dos alunos e necessária para a literacia em saúde. É necessário conhecer o nível de literacia dos estudantes para a proposição de direcionamentos educativos. Este estudo tem por objetivos identificar o nível de literacia em saúde de alunos do ensino médio no Brasil, em aspectos relativos a cuidados de saúde, prevenção de doença e promoção da saúde, e analisar a relação entre a literacia em saúde com o nível de escolaridade e estabelecimento de ensino frequentado. Trata-se de um estudo observacional, descritivo-correlacional, de abordagem quantitativa, do qual participaram 119 alunos matriculados nos 2º e 3º anos do ensino médio de duas escolas públicas da cidade de Londrina, PR. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário adaptado pelos investigadores a partir do questionário *European Health Literacy Survey*. Os resultados apontaram que a média dos alunos participantes apresenta literacia em saúde classificada como problemática, sendo inferior a países da Europa, em que os estudantes na mesma faixa etária apresentaram nível satisfatório. O índice de literacia em saúde geral não diferiu significativamente entre os alunos que frequentavam os dois anos de escolaridade analisados.

Palavras-chave: literacia em saúde; adolescentes; escolas brasileiras.

Abstract

The health theme is present in the official teaching documents of Basic Education in Brazil, as it is relevant for the integral training of students and necessary for Health Literacy. It is necessary to know the level of literacy of students for proposing educational guidelines. This study aims to identify the health literacy level of high school students in Brazil in aspects related to health care, disease prevention and health promotion and to analyze the relationship between LS with educational level and educational establishment frequented. This is an observational, descriptive-correlational study, with a quantitative approach in which 119 students enrolled in the 2nd and 3rd year of high school from two public schools in the city of Londrina PR participated. For data collection, a ques-

Recebido: 29/09/2020 – Aprovado: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Doutora em Ensino de Ciências. Docente do Curso de Ciências Biológicas e do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Tecnologias. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5123-8073. E-mail: andzomp@yahoo.com.br
[**] Doutora em Ensino de Ciências. Docente do Curso de Ciências Biológicas da UEL. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0137-0973. E-mail: uel.tania@gmail.com
[***] Doutor em Educação para saúde. Departamento de Enfermagem e saúde comunitária da Universidade de Tras os Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1573-5312. E-mail: amancioc@utad.pt

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tionnaire was used, adapted by the researchers from the European Health Literacy Survey questionnaire. The results show that the average of the participating students has health literacy classified as problematic, being lower than in European countries where students in this same age group had a satisfactory level. The LS General index did not differ significantly between the students who attended the two year of schooling analyzed.

Keywords: health literacy; Adolescents; Brazilian schools.

Resumen

El tema de la salud está presente en los documentos oficiales de enseñanza de la Educación Básica en Brasil, por ser relevante para la formación integral de los estudiantes y necesario para la Alfabetización en Salud, es necesario conocer el nivel de alfabetización de los estudiantes para proponer lineamientos educativos. Este estudio tiene como objetivo identificar el nivel de alfabetización en salud de los estudiantes de secundaria en Brasil en aspectos relacionados con la atención de la salud, la prevención de enfermedades y la promoción de la salud y analizar la relación entre la LS con el nivel de educación y el establecimiento educativo frecuentado. Se trata de un estudio observacional, descriptivo-correlacional, con enfoque cuantitativo en el que participaron 119 estudiantes matriculados en 2º y 3º año de secundaria de dos escuelas públicas de la ciudad de Londrina-PR. Para la recogida de datos, se utilizó un cuestionario, adaptado por los investigadores del cuestionario *European Health Literacy Survey*. Los resultados muestran que la media de los estudiantes participantes tiene la alfabetización en salud clasificada como problemática, siendo más baja que en los países europeos donde los estudiantes del mismo grupo de edad tenían un nivel satisfactorio. El índice general de LS no difirió significativamente entre los estudiantes que asistieron a los dos años de escolaridad analizados.

Palabra clave: alfabetización en salud; adolescents; escuelas brasileñas.

Introdução

As temáticas relativas à saúde têm sido propostas historicamente nos documentos de ensino brasileiros e estão presentes da educação infantil ao ensino médio. A partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), diversos documentos curriculares foram publicados, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, 1997b), os Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais (BRASIL, 1997c), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio-PCN+ (BRASIL, 1999, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). Porém, um estudo realizado por Sousa, Guimarães e Amantes (2019), sobre a temática saúde nos documentos oficiais de ensino divulgados após a LDBEN (BRASIL, 1996), aponta que a saúde tem sido tratada com foco em aspectos biológicos, comportamentos individuais, priorizando uma visão biomédica e não uma perspectiva sistêmica.

Já os documentos internacionais da World Health Organization (WHO) (1996, 1997, 1998) sustentam que a escola é local reconhecidamente apropriado para de-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

senvolver ações para promoção da saúde. Nesse sentido, vale ressaltar que a Organização Pan Americana de Saúde (Opas), desde 1995, tem estimulado iniciativas das Escolas Promotoras da Saúde, que implicam um trabalho articulado entre a educação, a saúde e a sociedade, visando estratégias de promoção da saúde no espaço escolar com enfoque integral, incluindo o desenvolvimento de habilidades para a vida.

Sabemos que os conhecimentos pertinentes à saúde são necessários para a formação integral dos alunos e necessários para a literacia em saúde (LS). Esse conceito, que surgiu na década de 1970, tem sido investigado em diversos estudos no intuito de conhecer os diversos níveis de LS das pessoas, por expressarem os conhecimentos e as habilidades em saúde de indivíduos, de diferentes idades e níveis sociais e culturais.

Considerando que a temática saúde está presente nos documentos oficiais de ensino da educação básica no Brasil, espera-se que os estudantes, ao terminarem o ensino médio, apresentem um nível satisfatório de LS. Dessa maneira, temos por objetivos, neste estudo: i) identificar o nível de LS de alunos do ensino médio no Brasil, em aspectos relativos a cuidados de saúde, prevenção de doença e promoção da saúde; ii) analisar a relação entre a LS com o nível de escolaridade e o estabelecimento de ensino frequentado.

Marco teórico

Conforme Monteiro e Bizzo (2015), o trabalho com a temática saúde no ambiente escolar brasileiro foi tratado sob a ótica higienista até a segunda metade do século XX. Após esse período, surge outra perspectiva para a incorporação da saúde no ambiente escolar, que diz respeito às ações que promovem o caráter assistencialista, como, por exemplo, o acesso à alimentação. Quanto às ações relativas a promover a aprendizagem de conteúdos relativos à saúde, os autores apontam que envolveu três modelos. O primeiro refere-se ao trabalho com essa temática por meio de campanhas, como vacinação, combate ao tabagismo, alcoolismo e drogas, dengue. O segundo modelo mencionado pelos autores é a proposta do trabalho intersetorial, integrando profissionais das áreas de saúde e educação. Por fim, a terceira proposta é a incorporação de temas relativos à saúde no currículo escolar a ser desenvolvido, por meio de disciplinas e em caráter transversal.

Em 1986, na cidade de Ottawa, ocorreu a primeira conferência internacional sobre saúde, que originou o documento conhecido como Carta de Ottawa. Nesse

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

documento, os países participantes assumiram que as ações de promoção da saúde devem oportunizar às pessoas fazerem escolhas mais favoráveis e serem os atores principais no processo de produção da saúde e melhoria da qualidade de suas vidas (BUSS; CARVALHO, 2009). Conforme esse documento, a promoção da saúde é um "processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle desse processo" (CARTA DE OTTAWA, 1986, p. 1).

Na década de 1970, surgiu a expressão literacia em saúde (LS), que vem desde então sofrendo evolução, passando de uma perspectiva individual, para um conceito que contempla também aspectos sociais do indivíduo, envolvendo, por exemplo, a capacidade de tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia, assumindo as responsabilidades dessas decisões (PEDRO; AMARAL; ESCOVAL, 2016). A Organização Mundial de Saúde (OMS) define LS como o conjunto de competências cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos para aceder, compreender e usar informação, de forma a promover e manter um bom estado de saúde. Implica a aquisição de conhecimentos, competências pessoais e confiança para agir de forma saudável mediante mudanças de estilo e condições de vida (WHO, 1998).

O documento enfatiza a necessidade da aquisição de habilidades para a vida, que são capacidades cognitivas e físicas que permitem às pessoas dirigirem suas vidas e produzirem mudanças em seus ambientes. Essas habilidades para a vida são pessoais, conforme a WHO (1998), e são exemplificadas por tomadas de decisões, pensamento crítico, resolução de problemas, autoconhecimento, empatia e saber lidar com emoções. Nesse sentido, a LS implica aquisição de conhecimentos e habilidades pessoais para tomar medidas para melhorar a saúde pessoal e comunitária. No entanto, a LS depende de outros níveis mais gerais de alfabetização, e a baixa literacia pode afetar diretamente a saúde das pessoas, limitando seu desenvolvimento pessoal, social e cultural (WHO, 1998).

Nutbean (2000) aponta três níveis de LS: i) literacia básica ou funcional, que são competências suficientes para ler e escrever informações sobre saúde; ii) literacia interativa ou comunicativa, que compreende as competências que podem ser usadas para participar nas atividades no dia a dia, para obter informação e significados a partir de diferentes formas de comunicação e aplicar essa nova informação; iii) literacia crítica, que diz respeito às competências cognitivas mais avançadas, que, juntamente com as capacidades sociais, podem ser utilizadas para analisar criticamente informações e usá-las para exercer maior controle sobre as situações da vida.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Seguindo essa perspectiva, Mialhe *et al.* (2019) utilizam o termo letramento em saúde e apontam que, de modo geral, apresenta-se como o desenvolvimento de habilidades que vão além de ler informações em saúde. Elas compreendem um conjunto de habilidades que permite às pessoas participarem ativamente na sociedade, atuando em determinantes que podem impactar na saúde. De acordo com Santos e Portella (2016), a LS envolve também os determinantes sociais da saúde. Assim, por meio do desenvolvimento das habilidades, a pessoa pode otimizar tanto a sua saúde quanto a de seus familiares e da comunidade.

O estudo de revisão bibliográfica realizado por Peres *et al*. (2017) aponta que a primeira publicação sobre LS no Brasil foi encontrada nas bases científicas no ano de 1998. De acordo com as autoras, o tema ressurgiu apenas em 2009, após um longo intervalo de 11 anos, desde a primeira publicação. Conforme as autoras, o levantamento realizado sobre as pesquisas em literacia no Brasil indica que os assuntos que mais aparecem nos estudos são saúde mental, instrumentos para avaliar a saúde mental e doenças crônicas não transmissíveis. Nesse sentido, as autoras consideram ser relevantes estudos sobre instrumentos para avaliar a LS dos brasileiros, por apontar direcionamentos e propor ações efetivas, relacionadas à educação e à promoção da saúde da população.

Estudo posterior de revisão de literatura desenvolvido por Pavão e Werneck (2020) aponta que o Brasil apresentou aproximadamente 20% mais estudos sobre LS em comparação aos demais países da América Latina, o que mostra interesse crescente por estudos dessa temática. No entanto, os autores corroboram a pesquisa de Peres *et al*. (2017), quanto à necessidade de investimentos em estudos que apontem tanto o nível de LS dos brasileiros como a efetividade de ações educativas desenvolvidas com a finalidade de promover a literacia.

Encaminhamentos metodológicos

Trata-se de um estudo observacional, descritivo-correlacional, de abordagem quantitativa (VILELAS, 2017). A população-alvo foi constituída por alunos que frequentavam os 2º e 3º anos do ensino médio, de duas escolas estaduais situadas na cidade de Londrina, Paraná, uma na área urbana e outra na área periférica, nos anos letivos 2019/2020. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: i) ter idade compreendida entre 15 e 18 anos; ii) frequentar o 2º ou 3º ano do ensino médio, nas duas escolas contexto do estudo. A população incluiu 136 alunos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Como critérios de exclusão consideraram-se: i) não ter respondido a, pelo menos, 80% dos itens da escala de LS; ii) não estar presente no momento de recolha de dados. Após a aplicação dos critérios, a amostra de conveniência ficou constituída por 119 alunos, correspondente a 87,5% da população-alvo.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário de autopreenchimento, adaptado pelos investigadores para essa população de alunos brasileiros, a partir do questionário *European Health Literacy Survey*, construído e validado para a população europeia por Saboga-Nunes e Sorensen (2013). O instrumento estava organizado em duas partes: i) dados relacionados com a escolaridade; ii) escala de LS.

A escala de LS é um instrumento que pretende medir o nível de LS. É composta por 47 itens, abrangendo três domínios de saúde: Cuidados de saúde (itens 1-16), Prevenção da doença (itens 17-31) e Promoção da saúde (itens 32-47). Esses três domínios são avaliados em quatro níveis de processamento de informação (aceder, compreender, avaliar e utilizar), relacionados com a tomada de decisão informada, que permite aos respondentes procurar tratamento adequado, em caso de doença, prevenir doenças e manter uma boa condição de saúde, resultando numa matriz de 12 subdomínios. Cada item possui quatro opções de resposta com a pontuação correspondente: muito difícil (1 ponto), difícil (2 pontos), fácil (3 pontos) e muito fácil (4 pontos).

Para calcular o índice de LS, são somadas as pontuações e calculada a média, por domínio e geral e aplicada a seguinte fórmula: Índice de LS = (Média – 1) X (50/3). O valor zero representa o mínimo de alfabetização em saúde possível e o 50 representa o melhor possível. Em seguida, os três domínios e a LS Geral foram classificados em quatro categorias de nível de LS: inadequado, problemático, suficiente e excelente. Os pontos de corte da pontuação foram os seguintes: i) 0-25,49 pontos: LS Inadequada; ii) 25,50-33,49 pontos: LS Problemática; iii) 33,50-42,49 pontos: LS Suficiente; iv) 42,50-50 pontos: LS Excelente. Foram ainda agregadas as categorias negativas numa única categoria designada Alfabetização limitada em saúde (0-33,49 pontos). As duas categorias positivas foram agregadas em uma única categoria designada Alfabetização não limitada em saúde (33,50-50,0 pontos), a fim de identificar grupos vulneráveis em termos de LS.

Posteriormente, foi realizada uma reunião com a direção das escolas, contexto deste estudo, para apresentar o estudo, explicitar os objetivos, a metodologia pretendida, acordar a forma de coleta dos dados e solicitar a colaboração dos docentes envolvidos. Foi solicitado aos professores de Biologia das escolas pesquisadas que auxiliassem fazendo o acompanhamento dos alunos durante a tomada de dados. A

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

escala de LS, contendo as 47 questões, foi organizada no Google Forms, no intuito de proporcionar maior comodidade para os participantes responderem e garantia do anonimato das respostas. Os docentes enviaram o *link* aos alunos participantes do estudo, que responderam às questões individualmente no laboratório de informática das referidas escolas, durante as aulas de Biologia. As respostas das questões foram organizadas de maneira automática pelo próprio sistema Google, para posterior análise dos pesquisadores. O período de coleta dos dados ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2019.

Para o tratamento de dados, foi utilizado o *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Versão 22.0), no qual foi construída uma base de dados. Recorreu-se à estatística descritiva e inferencial; em termos de estatística descritiva, procedeu-se ao cálculo das frequências absolutas e relativas de todas as variáveis, no caso das variáveis de nível de medição de rácio, foi pedido o cálculo das medidas de tendência central e de dispersão; quanto à estatística inferencial, para verificar se existia relação entre as categorias de LS com o ano de escolaridade e a escola frequentada pelos alunos, utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney. O nível de significância estatística considerado foi de 5%, para todas as análises efetuadas (MARÔCO, 2018).

Apresentação dos resultados e discussão

Do total da amostra (n = 119), a maioria dos alunos frequentava o colégio estadual da região periférica da cidade (75,6%) e o 2º ano do ensino médio (73,1%). A média dos índices de LS dos três domínios e do índice de LS Geral variou entre 29,96 e 32,60 pontos, todas no intervalo de LS Problemática. A média mais reduzida foi a do domínio Cuidados de saúde (29,96), e a mais elevada do domínio Prevenção da doença (32,60), significando que o primeiro domínio é aquele em que os alunos possuíam mais baixa LS e mais dificuldades e o segundo, a LS mais elevada (Tabela 1).

Tabela 1 – Medidas de tendência central e de dispersão dos domínios e LS Geral

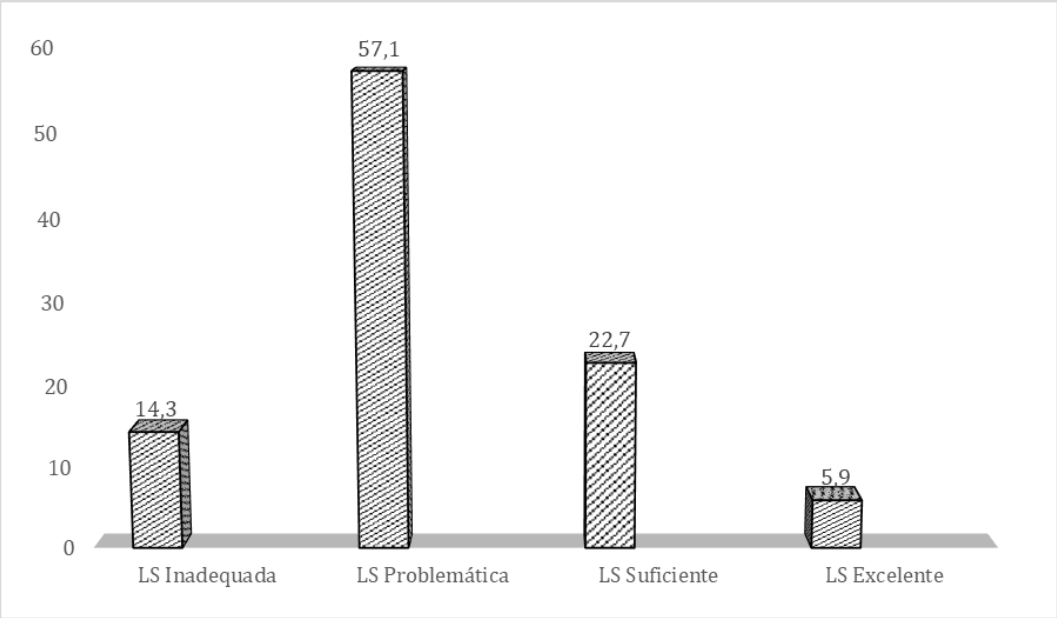
Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média±dp
Índice do domínio de LS Cuidados de saúde	119	2,08	50,0	**29,96**±6,98
Índice do domínio de LS Prevenção da doença	119	0,0	50,0	**32,60**±8,54
Índice do domínio de LS Promoção da saúde	119	0,0	50,0	31,45±9,57
Índice de LS Geral	119	1,77	50,0	31,31±7,45

Fonte: dados da pesquisa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Quanto ao nível de LS Geral, uma ligeira maioria dos alunos (57,1%) enquadrava-se na LS Problemática. Apenas 5,9% da amostra foi incluída na categoria de LS Excelente. Assim, 71,4% da amostra apresentavam uma alfabetização limitada para a saúde, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Nível de LS Geral dos alunos da amostra (%)



Fonte: elaboração dos autores.

As proporções mais elevadas em todos os domínios e do índice de LS Geral situavam-se na categoria de LS Problemática e as mais reduzidas, na categoria Excelente. O domínio que apresenta maior Alfabetização limitada para a saúde é o dos Cuidados de saúde, e o domínio com menor Alfabetização limitada para a saúde é o da Prevenção da doença, verificando-se a mesma tendência das médias (Tabela 2).

Tabela 2 – Níveis de LS por domínio e LS Geral (%)

Domínios/Categorias de LS	Inadequada	Problemática	Suficiente	Excelente
Domínio Cuidados de saúde	18,5	**59,7**	15,1	6,7
Domínio Prevenção da doença	12,7	45,8	**30,5**	11,0
Domínio Promoção da saúde	**22,0**	44,1	22,0	**11,9**
LS Geral	14,3	57,1	22,7	5,9

Fonte: dados da pesquisa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Não se verificaram diferenças estatísticas significativas entre o nível de LS Geral dos alunos que frequentavam diferentes anos de escolaridade (Mann-Whitney: p> 0,613). As categorias do índice de LS diferiam entre os alunos que frequentavam os dois estabelecimentos de ensino em estudo (Mann-Whitney: p< 0,029), sendo que os alunos da região periférica obtiveram uma média de ordenação mais elevada, do que os alunos que frequentavam a escola da região central da cidade (63,50> 49,14), o que significa que possuíam melhor LS (Tabela 3).

Tabela 3 – Relação entre o nível de LS Geral e o nível de escolaridade e escola frequentada pelos alunos

Variáveis	n	Média de ordenação	Valor do teste	P value
Categorias da LS Geral x Ano de escolaridade				
2º Ano	87	59,13	MW= 1316,50	0,613
3º Ano	32	62,36		
Categorias da LS Geral x Escola frequentada				
Região Periférica	90	63,50	MW= 990,00	**0,029**
Região Central	29	49,14		

Fonte: dados da pesquisa.

Em termos de área de localização da escola, no nosso estudo, a maioria dos alunos frequentava uma escola situada na região periférica, o que diverge de um estudo realizado no Norte de Portugal, por Silva, Saboga-Nunes e Carvalho (2019), com uma amostra de 499 alunos do ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil), no qual a maioria dos alunos (72,7%) era proveniente da área predominantemente urbana (central) da cidade.

A média do índice de LS dos domínios e da LS Geral do presente estudo é inferior à obtida por Silva (2017), respetivamente, domínio Cuidados de saúde 29,96 < 31,82, domínio Promoção da saúde 31,45 < 32,84 e LS Geral 31,31 < 32,15, exceto no caso do domínio Prevenção da doença 32,60 > 31,75. As médias dos domínios da LS e da LS Geral do presente estudo são inferiores às obtidas por um estudo realizado com uma amostra de 2.104 residentes em Portugal Continental (ESPANHA; ÁVILA; MENDES, 2016), considerando apenas a subamostra do ensino secundário.

No nosso estudo, as proporções mais elevadas situavam-se na categoria de LS Problemática, enquanto no estudo de Silva, Saboga-Nunes e Carvalho (2019), elas se fixaram na categoria de LS Suficiente. Também, os percentuais mais elevados se situavam na categoria da LS Problemática, enquanto no estudo de Silva, Saboga-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

-Nunes e Carvalho (2019), eles se fixaram na categoria de LS Suficiente. Mantém-se a mesma tendência com a proporção da Alfabetização limitada em saúde, que é superior à do referido estudo. Isso significa que os alunos da cidade de Londrina possuíam uma LS inferior. O mesmo cenário é visível no estudo de Espanha, Ávila e Mendes (2016), no qual as maiores proporções se encontravam na categoria de LS Suficiente. No caso deste estudo, a Alfabetização limitada em saúde é minoritária, sendo no nosso estudo sempre inferior a LS, quer nos domínios quer na LS Geral. Tais divergências entre os resultados do nosso estudo e de outros apresentados poderão ser explicadas pelas diferenças culturais entre as duas amostras de alunos e diferenças no sistema de ensino dos dois países.

No presente estudo, o índice de LS Geral não diferiu significativamente entre os alunos que frequentavam os dois anos de escolaridade em análise (2º e 3º anos). Esse resultado não vai ao encontro do obtido no estudo de Silva (2017), realizado em Portugal, no qual os alunos do 11º ano (correspondente ao 2º ano do ensino médio no Brasil) possuíam melhor nível de LS Geral, nem da tendência referida pelos autores Pedro, Amaral e Escoval (2016), quando afirmam que, à medida que o nível de escolaridade aumenta, os níveis de LS tendem a ser superiores. As diferenças entre os dois sistemas de ensino (Brasil e Portugal) poderão ser uma explicação plausível para essa divergência.

No estudo de Manganelo (2007), pacientes adultos com baixa LS relataram problemas para preencher formulários médicos e dificuldades para entender prescrições de medicamentos. O autor aponta a necessidade de que jovens e adolescentes tenham acesso a informações visando a alfabetização em saúde. Nesse sentido, adolescentes estão em um estágio crucial de desenvolvimento, caracterizado por muitos aspectos físicos, mudanças emocionais e cognitivas. Essas mudanças fazem a adolescência um momento apropriado para começar a pensar sobre intervenções de alfabetização em saúde e como melhorá-la em uma idade precoce tem um impacto direto mais tarde, quando os adolescentes adquirirem conhecimento e definirem padrões de comportamento (MANGANELO, 2007).

Considerações finais

A temática saúde está presente nos documentos oficiais de ensino da educação básica no Brasil, por ser relevante para a formação integral dos alunos e necessária para a LS. Por isso, é necessário conhecer o nível de literacia dos estudantes para a proposição de direcionamentos educativos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Os resultados alcançados neste trabalho mostram que as médias dos índices de LS dos três domínios e do índice de LS Geral foram prevalentes no intervalo de LS Problemática. A maioria da amostra apresentou uma alfabetização limitada para a saúde, em que o domínio que apresentou maior Alfabetização limitada para a saúde foi o dos Cuidados de saúde, e o domínio com menor Alfabetização limitada para a saúde foi o da Prevenção da doença. Isso significa que os alunos da cidade de Londrina possuíam uma LS inferior, quer nos domínios quer na LS Geral, em estudos comparativos europeus analisados. Essas divergências entre os resultados deste estudo e de outros apresentados poderão ser explicadas pelas diferenças culturais entre as duas amostras de alunos e pelas diferenças no sistema de ensino dos respectivos países.

Constatou-se existir relação estatística entre o nível de LS dos alunos e a escola na qual a pesquisa foi realizada. Os alunos da região periférica obtiveram uma média de ordenação mais elevada do que os alunos que frequentavam a escola da região central da cidade, o que significa que possuíam melhor LS. Entretanto, o índice de LS Geral não diferiu significativamente entre os alunos que frequentavam os dois anos de escolaridade em análise (2º e 3º anos do ensino médio), o que não é coerente com autores que afirmam que, à medida que o nível de escolaridade aumenta, os níveis de LS tendem a ser superiores.

Os dados observados enfatizam a necessidade de que a LS precisa ser incluída no espaço da escola, pois é ali que se constroem crenças e valores que fazem parte da educação em saúde. O desenvolvimento de ações educativas em saúde permite a articulação com a família e a comunidade, assegurando o alcance de informações além de discussão e reflexão sobre a temática da saúde. Os objetivos de ações educativas em saúde no espaço escolar cumprem-se a partir da sensibilização e conscientização do direito à saúde, bem como da capacitação de utilização de medidas de promoção para a saúde, o que compõe o que denominamos de LS.

Segundo a Opas (1998), as ações propostas para a educação em saúde têm um enfoque na doença ou na sua prevenção, o que limita a promoção para a saúde. Para isso, tais ações devem despertar a análise crítica e reflexiva de condutas, condições sociais e estilo de vida, o que contribui para a construção da cidadania. A LS envolve conceitos que contemplam aspectos sociais e de tomada de decisões do indivíduo no que diz respeito à sua saúde. Nesse sentido, a motivação e a capacidade dos indivíduos para aceder, compreender e usar informação são necessárias para promover e manter um bom estado de saúde. Envolve, assim, a necessidade da aquisição de habilidades para tomada de decisões, pensamento crítico, resolução de problemas,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

autoconhecimento, empatia e saber lidar com emoções, no sentido de melhorar a saúde pessoal e comunitária, o que permite às pessoas participarem ativamente na sociedade, atuando em determinantes que podem impactar na saúde.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Naturais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Tema Transversal Saúde. Brasília, DF, 1997c.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs + Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Programa #tamojunto*: prevenção na escola: guia do professor [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BUSS, P. M.; CARVALHO, A. I. Desenvolvimento da promoção da saúde no Brasil nos últimos vinte anos (1988-2008). *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 6, p. 2305-2316, 2009.

CARTA de Ottawa. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE, 1., 1986, Ottawa, Canadá. Ottawa: WHO, 1986. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

ESPANHA, R.; ÁVILA, P.; MENDES, R.V. *Literacia em saúde em Portugal*. Relatório síntese. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MANGANELO, J. A. Health Literacy and Adolescents: a framework and agenda for future research. *Health Education Research*, v. 23, n. 5, p. 840-847, Nov. 2007.

MARÔCO, J. *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 7. ed. Pêro Pinheiro, PT: Report Number, 2018.

MIALHE, F. L. *et al.* Letramento em saúde e promoção da saúde. *In*: PELICIONI, Maria Cecília Focesi; MIALHE, Fábio Luiz (org.). *Educação e promoção da saúde*: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Santos Editora, 2019. 632 p.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411- 427, abr./jun. 2015.

NUTBEAN, D. Health Literacy as a Public Health Goal: a Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, v. 15, p. 259-267, 2000. Disponível em:

https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1495473. Acesso em: 24 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OPAS. *Escuelas promotoras de la salud*: entornos saludables y mejor salud para las generaciones futuras. Washington: OPAS, 1998.

PAVÃO, A. L. B; WERNECK, G. L. Literacia para a saúde em países de renda baixa ou média: Uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 9, 2020. Disponível em: http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/literacia-para-a-saude-em-paises-de-renda-baixa-ou--media-uma-revisao-sistematica/17699. Acesso em: 24 jan. 2020.

PEDRO, A. R.; AMARAL, O.; ESCOVAL, A. Literacia em saúde, dos dados à ação: tradução, validação e aplicação do European Health Literacy Survey em Portugal. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, v. 34, n. 3, p. 259-275, 2016.

PERES, P. C. N.; PESSOA, K. R.; BERNUCI, M. P.; MASSUDA, E. M.; YAMAGUCHI, M. U. Literacia em saúde no brasil: estudo cienciométrico. *Enciclopédia Biosfera*, v. 14, n. 25, 2017.

SABOGA-NUNES, L.; SORENSEN, K. The European Health Literacy Survey (HLS-EU) and its Portuguese cultural adaptation and validation (HLS-PT). *Atencion Primaria*, v. 45, p. 46, 2013.

SANTOS, M. I. P. O.; PORTELLA, M. R. Condições do letramento funcional em saúde de um grupo de idosos diabéticos. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 69, n. 1, p. 156-164, 2016.

SILVA, P. M. D. *Literacia para a saúde em alunos do Ensino Secundário do Concelho de Vila Real*: relação com as características sociodemográficas, a perceção de saúde, a utilização dos serviços de saúde e o conhecimento e participação nos programas/projetos de Saúde Escolar. 2017. 204 f. Estágio e Relatório (Mestrado em Enfermagem Comunitária) – Escola Superior de Saúde, Universidade de Trás-os-Mongtes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2017.

SILVA, P. M. D.; SABOGA-NUNES, L. A.; CARVALHO, A. A. S. Literacia para a saúde em alunos do Ensino Secundário: Relação com a participação em Saúde Escolar. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 34, n. 108, p. 177-188, 2019.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SOUSA, M. C.; GUIMARÃES, A. P. M.; AMANTES, A. A saúde nos documentos curriculares oficiais para o ensino de ciências: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, p. 129-153, 2019.

VILELAS, J. *Investigação*. O processo de construção do conhecimento. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Promoting Schools through Schools*. The World Health Organization's Global School Health Initiative. WHO/HPR/HEP/96.4. Geneva: WHO, 1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Promoting Health through Schools*. Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion. WHO Technical Report Series N.870. Geneva: WHO, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Health promotion glossary*. Geneva, 36 p. 1998. Disponível em: http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná

Teaching illness in public schools of the state of Parana

Educación docente en las escuelas públicas del estado de Paraná

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[*]
Elza Fagundes da Silva[**]

Resumo

Este estudo investiga os fatores que contribuem para o adoecimento docente nas escolas de ensino básico na rede pública estadual do Paraná. Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com apoio dos estudos de Esteves (1999), Codo (2006), Souza e Leite (2011). Também, pretende-se apresentar reflexões sobre o elevado número de atribuições e responsabilidades imposto a esse profissional e as consequências que resultam no denominado mal-estar docente. Os resultados alcançados demonstram que a maioria dos afastamentos de função e licença médica decorre, em primeiro lugar, por enfermidades de cunho emocional e, em segundo, por problemas de desgaste físico. Os resultados, embora não permitam conclusões absolutas, chamam a atenção para a necessidade de se pensar de forma imediata, principalmente pela mantenedora da rede estadual, urgentes ações por meio de políticas públicas permanentes e efetivas voltadas a, se não solucionar, ao menos minimizar os problemas de saúde no campo da docência.

Palavras-chave: professor; ensino; adoecimento docente; políticas públicas; rede estadual de ensino.

Abstract

This study investigates the factors that contribute to the teaching illness in elementary schools in the state public system of Paraná. This is a bibliographic, documentary and field research, supported by the studies of Esteves (1999), Codo (2006), Souza and Leite (2011). It is also intended to present reflections on the high number of duties and responsibilities imposed on this professional and the consequences that result in the so-called teacher malaise. The results achieved show that most of the leaves of duty and sick leave are due to illnesses, in the first place, emotional, and secondly, due to problems of physical exhaustion. The results, while not allowing absolute conclusions, draw attention to the need to think immediately, especially by the maintainer of the State Network, urgent actions through permanent and effective public policies aimed, if not solving, at least minimize the problems of health in the field of teaching.

Keywords: teacher; teaching; teaching illness; public policy; state education network.

Recebido em: 17/06/2020 – Aprovado em: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Doutora e mestre em Educação. Mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior. Licenciada em Pedagogia e bacharela em Direito. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Editora da Revista Diálogo Educacional – PUCPR. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-3759-0377. E-mail: alboni@alboni.com

[**] Doutoranda em Educação – PPGE da PUCPR, mestre em Educação e licenciada em Letras. Assessora jurídica do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-0822-3172. E-mail: efagundesilva@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este estudio investiga los factores que contribuyen a la enfermedad de los maestros en las escuelas primarias de la red pública estatal de Paraná. Se trata de investigación bibliográfica, documental y de campo, respaldada por estudios de Esteves (1999), Codo (2006), Souza y Leite (2011). También se pretende presentar reflexiones sobre la gran cantidad de deberes y responsabilidades impuestas a este profesional y las consecuencias que resultan en el llamado malestar docente. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de las bajas por enfermedad y por enfermedad se deben a enfermedades, en primer lugar de naturaleza emocional y, en segundo lugar, a problemas de agotamiento físico. Los resultados, aunque no permiten conclusiones absolutas, llaman la atención sobre la necesidad de pensar de inmediato, principalmente por parte del responsable de la Red del Estado, acciones urgentes a través de políticas públicas permanentes y efectivas dirigidas a, si no resolver, al menos minimizar los problemas. en el campo de la enseñanza.

Palabras clave: profesor; enseñando; enseñanza de la enfermedad; políticas públicas; red de educación del estado.

Introdução

No Brasil, a educação apresenta-se, atualmente, como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos gestores públicos, pais, professores, pesquisadores e todos aqueles que a entendem como um dos pilares de transformação social. As demandas que afetam esse campo são complexas e diversas, e, ao longo dos anos, os setores educacionais vêm passando por um processo dinâmico de mudanças para enfrentar os desafios impostos.

A democratização do acesso à educação por meio da universalização do direito do cidadão à escola básica, propiciando a inclusão daqueles que antes eram excluídos, representou um grande avanço sem dúvida, porém é fato que "a 'desigualdade' adentrou a escola, e com ela amplificou a diversidade de culturas, saberes, valores e lógicas diferentes daqueles para os quais a instituição foi concebida para receber" (PACIEVITCH, 2012, p. 13). Assim, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido na Lei Federal n. 13.005/2014, para avançar rumo à qualidade, é preciso garantir o acesso e a permanência do educando na escola, reduzir as desigualdades sociais, contribuir na formação do estudante para o trabalho e no exercício da cidadania. Entre essas metas, está a de incorporar na educação do estudante princípios como o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental e à valorização da diversidade de inclusão (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, o profissional que atua para que sejam efetivados os pressupostos de uma educação diferente, com qualidade e que atenda aos anseios da comunidade educacional, enfrenta cada vez mais os desafios para atuar na área, em instituições tanto públicas quanto privadas, haja vista que o docente sofre pressões

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e cobranças, sendo atribuída a esse profissional a responsabilidade por resultados. Logo, se o profissional da educação é considerado como elemento básico para elevar o nível da educação no Brasil, preocupar-se com suas condições físicas e mental é imprescindível.

Os profissionais sentem-se desvalorizados e desencantados pela profissão, pois, em quase todos os discursos políticos, está sempre presente o ponto valorização docente, entretanto, pouco se efetivam as propostas suscitadas, o que vem causando desgaste para os docentes. Nesse caso, compreender as causas que desencadeiam o sofrimento, seja físico ou psíquico, é relevante para que se possa pensar em ações para, senão dirimir, ao menos minimizar tais problemas.

Via de regra, o docente trabalha em mais de um turno e/ou em estabelecimentos distintos, em razão de a remuneração para a classe ser baixa e ser preciso complementar a renda. Além disso, sente-se enfraquecido, desrespeitado, desmotivado, trabalhando num ambiente sem estrutura, com turmas cheias, alunos desinteressados e indisciplinados, com inúmeras negações de direitos e violações. O sofrimento característico da profissão, principalmente dos docentes de escolas públicas, ocorre tanto pela evidente perda da substância de seu trabalho quanto pela perda de seu próprio valor como trabalhador, uma vez que o professor se obriga a aceitar condições laborais muito aquém das que merece, com atribuições que não fazem parte de seu trabalho, não raro acumulando a função de pai, mãe, orientador, psicólogo dos estudantes.

A falta de apoio psicológico para esses profissionais compromete o desenvolvimento laboral, considerando que em muitas situações recai sobre eles a tarefa de resolver os problemas de aprendizagem e emocionais dos alunos. Esses pontos vêm criando uma crise de identidade nos docentes, que vão perdendo a referência sobre o que fazer, como trabalhar, como comportar-se em sala. O ofício de ensinar vai se perdendo juntamente com o papel do professor.

De acordo com Esteves (1999), o professor sofre do denominado mal-estar docente, um tipo de doença social causada pela falta de apoio da sociedade, pelas condições pedagógicas, sociais e psicológicas, que acarreta desmotivação e desencantamento pela profissão, devido à sobrecarga de trabalho, realizado em condições de estresse; outro fator que pode ser considerado para a deflagração de processos de adoecimento é a diminuição ou a falta de tempo livre, fora do trabalho, para realizar outras atividades pessoais e de lazer. Situações como essas expõem os profissionais a uma condição de crescente vulnerabilidade e adoecimento (SANTOS; WANZINACK, 2017).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Segundo Souza e Leite (2011, p. 1.106), o trabalho docente é compreendido como uma atividade repetitiva, fragmentada e executada com a imposição de ritmos intensos. Essa questão, resultante de suas condições de trabalho, vem despertando interesse como objeto de estudos no meio acadêmico e mostra que os afastamentos dos docentes de suas atividades podem estar relacionados diretamente com as condições de trabalho a que estão expostos.

A pesquisa bibliográfica realizada para este artigo consistiu no levantamento da literatura recente sobre o adoecimento docente no Brasil. Foram utilizados, na pesquisa, o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a base indexadora SciELO (portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas científicas na internet) e o Google Acadêmico.

O número de estudos realizados nessa área, no Brasil, aumentou a partir da década de 1990, sugerindo um crescimento da precarização das condições de trabalho dos docentes, que inclui a desvalorização do trabalho e da remuneração, a falta de recursos tanto materiais quanto humanos, a infraestrutura, o crescimento da violência no ambiente escolar, os múltiplos empregos que sobrecarregam a força de trabalho desses profissionais, entre outros fatores (GOUVÊA, 2016; SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012; CALDAS, 2012; ANDRADE, 2012).

Com o crescente número de docentes que se afastam do trabalho devido a problemas de saúde decorrentes da profissão, surgiu o interesse de pesquisar sobre as causas subjacentes, com a finalidade de obter informações que possam propiciar o entendimento dessas causas, bem como a proposição de medidas a fim de prevenir ou ao menos minimizar os fatores que favorecem o adoecimento decorrente da profissão. Pretende-se, ainda, promover reflexão sobre a necessidade de políticas públicas permanentes e efetivas voltadas à solução dos problemas de saúde no campo da docência.

Dessa forma, constitui o objetivo geral do estudo investigar os fatores que contribuíram para o adoecimento docente nas escolas de educação básica na rede pública estadual do Paraná. Como objetivos específicos, estabeleceram-se: identificar os principais transtornos de saúde que fundamentam a concessão de licenças médicas aos professores do Quadro Próprio do Magistério do Paraná; investigar se houve afastamento do trabalho ou de função no período avaliado e quais as causas; avaliar a existência de fatores sociais no ambiente de trabalho que possam levar ao adoecimento; propor, por meio de políticas públicas do Estado, programas e ações que visem a prevenção do adoecimento docente.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Metodologia

A metodologia incluiu a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, com base nos trabalhos de Esteves (1999), Codo (2006), Souza e Leite (2011). Para a pesquisa de campo, foi utilizada a entrevista semiestruturada com 20 (vinte) professores da educação básica que atuam em diversas escolas do município de Curitiba, com a finalidade de conhecer a sua percepção acerca das causas do adoecimento docente. A pesquisa documental foi realizada com base no Relatório de Perícia Médica Dinâmico, que apresenta os dados recentes sobre a concessão de licença-saúde e afastamento da função de servidores do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, no período 2017/2018, junto com a Divisão de Medicina e Saúde Ocupacional (DIMS), órgão pertencente à Secretaria da Administração e Previdência (Seap) do estado do Paraná e que tem como uma de suas atribuições a avaliação da capacidade laborativa dos servidores pelos critérios da décima versão da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) (PARANÁ, 2018a).

A CID-10 é uma publicação da Organização Mundial de Saúde (OMS) adotada em todo o mundo e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. Essa classificação utiliza um código formado por uma letra e três números, que permite a identificação de todas as doenças conhecidas, bem como de sintomas, queixas de pacientes, aspectos fisiológicos anormais, dentre outros.

Os relatórios da DIMS/Seap apresentam diversos motivos para a concessão de licenças, tais como: tratamento de saúde em pessoa da família, trâmite de aposentadoria por invalidez, doença em pessoa da família com perda de 50% dos vencimentos, doença em pessoa da família sem remuneração, tratamento de saúde por acidente de trabalho e licença para tratamento de saúde. Neste estudo, foram analisadas apenas as licenças concedidas para tratamento de saúde do próprio servidor.

Nesse contexto, para facilitar a análise, foi realizado um levantamento, nos relatórios da DIMS/Seap, das causas mais prevalentes de concessão de licença-saúde ou afastamento de função. São elas: neoplasias, transtornos mentais e comportamentais, doenças do aparelho circulatório, doenças do aparelho respiratório, doenças do aparelho digestivo, doenças do sistema muscular e do tecido conjuntivo, doenças do aparelho geniturinário, lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas. As causas com menor prevalência foram agrupadas sob o título “outros” e incluem: doenças bacterianas e virais; gravidez, parto e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

puerpério; doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas; doenças sanguíneas e transtornos imunitários; doenças do sistema nervoso; doenças de olhos e ouvidos; achados não classificados em outra parte.

Resultados

A Secretaria de Estado da Educação (Seed), de acordo com os dados divulgados em dezembro de 2018, atende atualmente a 2.143 escolas, nos 399 municípios do Paraná, contando com um efetivo de 60.638 professores do Quadro Próprio do Magistério, sendo 128 com carga horária de 10 horas; 57.307, com 20 horas; 2 com 30 horas; e 3.201 com 40 horas (PARANÁ, 2018b).

Neste momento, é relevante pontuar que os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná podem atuar como concursados com um padrão de 20 horas, dois padrões de 20 horas ou ainda ter aulas extraordinárias, que são aquelas excedentes depois de todos os concursados escolherem suas aulas padrão. Posteriormente, as horas restantes são distribuídas aos professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), válido, via de regra, para um ano.

Outro ponto a ser destacado refere-se à carga horária do professor em sala de aula. Para um cargo de 20 horas semanais, o professor tem direito, por lei, a sete horas para planejamento e preparação de suas atividades. Entretanto, no Paraná, a Seed estabeleceu o percentual de 15 horas em sala com os educandos e cinco para planejamento de atividades fora de sala.

A maioria dos docentes atua com 40 horas/semanais, e principalmente aqueles que atuam com aulas extras sentem receio de ir ao médico, quando necessitam, porque, dependendo do número de atestados que têm ao longo do período letivo, poderão ser prejudicados na próxima classificação para obter aulas extraordinárias.

Para este estudo, foram entrevistados 20 professores da rede pública estadual de ensino, sendo 16 mulheres e 4 homens, todos atuando em escolas do município de Curitiba. O tempo de magistério variou entre 10 e 40 anos, com média de 19,9 anos. Com relação à formação acadêmica, 12 professores possuem licenciatura em diversas áreas (60%), 6 realizaram cursos de especialização (30%) e apenas 2 possuem mestrado (10%). Os professores trabalham em escolas com clientela diversificada, heterogênea, com alunos pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos.

Como a violência é apontada na literatura como um dos fatores que contribuem para o adoecimento docente, os professores foram questionados acerca da violência em seu ambiente de trabalho. A maioria deles não considera a escola violenta, rela-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ta uma convivência tranquila entre alunos, professores, servidores e direção e sente segurança para desenvolver o seu trabalho. Se algum conflito aparece em sala de aula, o professor busca resolvê-lo e só em casos excepcionais busca auxílio dos pedagogos ou da direção. No entanto, 30% dos professores consideram ser comum a violência verbal e psicológica entre colegas, professores e funcionários, originária de divergências ideológicas e pelo poder. A seguir, destacam-se alguns depoimentos dos docentes participantes desta pesquisa nesse sentido:

> Existe um tipo de violência sutil, porém constante na escola: uma desvalorização constante do outro.
>
> A relação com os alunos é bem mais tranquila em comparação aos profissionais da escola. Imposição de posição ideológica, partidária, contribui para os conflitos.
>
> A relação entre a equipe, de uma forma geral, é muito tensa, com várias atitudes de desrespeito.

Questionados se já haviam sofrido violência por parte de algum estudante, 20% dos professores relatam já ter vivenciado episódios de intimidação e violência moral, mas a maioria não relata a ocorrência de violência entre professores e estudantes. Metade dos professores entrevistados relatou já ter se ausentado de suas atividades por estresse ocasionado pelo trabalho. Dois deles, embora não tenham se ausentado de suas atividades, deram os seguintes depoimentos: "ausentar não, mas já tive vontade de pedir para o médico dar atestado de afastamento"; "algumas vezes já senti vontade de solicitar ao médico afastamento para cuidar de minha saúde mental devido ao estresse". Indagados se já haviam pensado em abandonar a sua profissão, 60% dos entrevistados responderam afirmativamente e atribuíram como causas as limitações impostas pela dinâmica educacional e pelas condições estruturais e salariais.

O levantamento de dados contidos nos relatórios da DIMS/Seap revelou que, nos anos de 2017 e 2018, 45,38% dos professores do estado obtiveram licenças médicas por causas diversas. Foram registradas, no período, 55.042 licenças médicas para tratamento de saúde dos docentes, com 12.231 casos de afastamento de função (PARANÁ, 2017, 2018a).

Há casos de afastamento temporário de atividades relacionadas com a função docente em que, quando recomendado pelo médico assistente, o servidor permanece no trabalho, mas executando outras atividades. Assim, esses professores afastados de sua função docente passam a laborar em divisões administrativas do estabelecimento de ensino e, em casos mais graves, passam a trabalhar em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

unidades administrativas da Seed, como os Núcleos Regionais de Educação (NRE). Quando necessário, são afastados para tratamento médico, com acompanhamento da DIMS/Seap, podendo ser readaptados ou aposentados por invalidez (PARANÁ, 2018a). Para isso, o servidor deverá comparecer à Coordenadoria de Segurança e Saúde Ocupacional (CSO) ou à Junta de Inspeção e Perícia Médica (JIPM) e submeter-se à avaliação.

Em 2017, houve 27.521 ocorrências de afastamento de professores por licença médica, sendo que 9.189 ocorrências possuíam relação direta com transtornos mentais ou comportamentais, correspondendo a 33,39% do total das licenças. Em 2018, o número de ocorrências total permaneceu o mesmo, sendo que 9.580 foram referentes a transtornos mentais e comportamentais, correspondendo a 34,81% do total de licenças médicas, revelando um aumento de 1,42 p.p. no número de ocorrências desses transtornos em relação ao ano anterior.

A segunda causa de afastamentos por licença médica no período em análise foi: doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, correspondendo a 17,22% e 17,39% do total de ocorrências, respectivamente.

O Quadro 1 e o Gráfico 1 apresentam os dados relativos à concessão de licença-saúde aos docentes do Quadro Próprio do Magistério no período de 2017 a 2018.

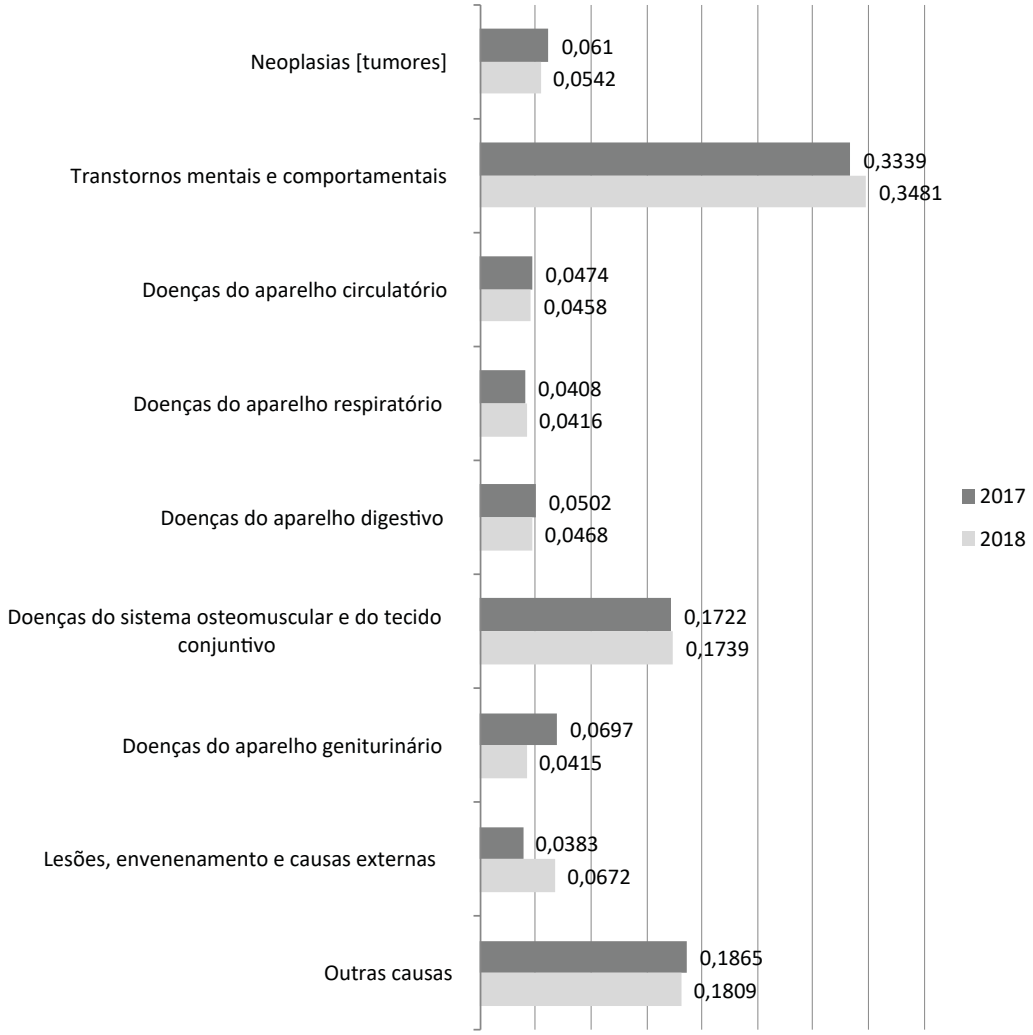
Quadro 1 – Concessão de licença-saúde aos docentes do Quadro Próprio do Magistério no período de 2017 a 2018, pelos critérios da CID-10

CID-10	2017	2018
Neoplasias [tumores]	6,10%	5,42%
Transtornos mentais e comportamentais	33,39%	34,81%
Doenças do aparelho circulatório	4,74%	4,58%
Doenças do aparelho respiratório	4,08%	4,16%
Doenças do aparelho digestivo	5,02%	4,68%
Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	17,22%	17,39%
Doenças do aparelho geniturinário	6,97%	4,15%
Lesões, envenenamento e causas externas	3,83%	6,72%
Outras causas	18,65%	18,09%

Fonte: Paraná (2018a).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Gráfico 1 – Concessão de licença-saúde aos docentes do Quadro Próprio do Magistério no período de 2017 a 2018, pelos critérios da CID-10



Fonte: Paraná (2018a).

Com base na OMS, vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), entendem-se como **transtornos mentais e comportamentais** as condições caracterizadas por alterações mórbidas do modo de pensar e/ou do humor (emoções) e/ou por alterações mórbidas do comportamento associadas a angústia expressiva e/ou deterioração do funcionamento psíquico global (PSIQWEB, 2019).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Entre os problemas relatados pelos docentes, aparecem com maior frequência: ansiedade, estresse, insônia, tristeza, falta de expectativa para o futuro, alterações de humor, falta de paciência e choro fácil, falta de autonomia para decisões. Os docentes entrevistados afirmam que, nos intervalos, o ambiente está sempre "pesado", pois a maioria sente-se exaurida e as reclamações são constantes em relação a indisciplina dos estudantes, chamadas de atenção e cobranças por parte dos gestores e discussões entre professores.

Em segundo lugar, os afastamentos decorrem de problemas relacionados ao sistema esquelético, por má postura, repetição de movimentos, excesso de peso com material didático, muito tempo na mesma posição na preparação de atividades e avaliações dos estudantes. A respeito, os entrevistados relataram que, em muitas instituições, não há armários para guardar o material utilizado em sala e que são obrigados a carregar desde o apagador até outros materiais de apoio. Ao final de cada período, afirmam sentir-se esgotados fisicamente.

Assim como outras classes, resultantes da reconfiguração no campo do trabalho, os professores também sofrem pressões. Todavia, eles não recebem a contrapartida, visto que não foi realizada a contento melhoria na carreira na mesma medida em que são cobrados. Como consequências, surgem as enfermidades.

A análise dos dados de 2017 mostra que 48,47% das licenças-saúde por transtornos mentais e comportamentais e 28,95% dos transtornos osteomusculares resultaram em afastamento da função docente. Essas duas causas foram responsáveis por 77,42% de todos os afastamentos de função no período. Por sua vez, a análise dos dados de 2018 mostra que 48,20% das licenças-saúde por transtornos mentais e comportamentais e 26,36% dos transtornos osteomusculares resultaram em afastamento da função docente. Essas duas causas, responsáveis por 74,56% de todos os afastamentos de função no período, mostram que os índices foram semelhantes nos dois anos analisados.

O Quadro 2 e o Gráfico 2 apresentam os dados relativos ao afastamento de função dos docentes do Quadro Próprio do Magistério no período de 2017 a 2018.

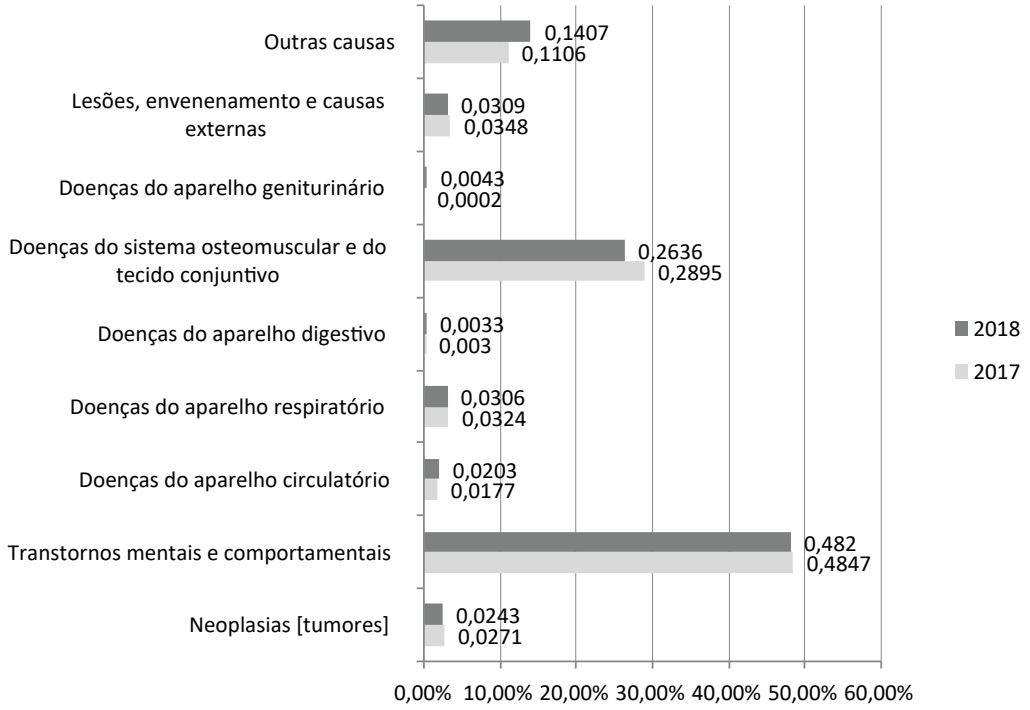
Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Quadro 2 – Afastamento de função dos docentes do Quadro Próprio do Magistério no período de 2017 a 2018

CID-10	2017	2018
Neoplasias [tumores]	2,71%	2,43%
Transtornos mentais e comportamentais	48,47%	48,20%
Doenças do aparelho circulatório	1,77%	2,03%
Doenças do aparelho respiratório	3,24%	3,06%
Doenças do aparelho digestivo	0,30%	0,33%
Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	28,95%	26,36%
Doenças do aparelho geniturinário	0,02%	0,43%
Lesões, envenenamento e causas externas	3,48%	3,09%
Outras causas	11,06%	14,07%

Fonte: Paraná (2018a).

Gráfico 2 – Afastamento de função dos docentes do Quadro Próprio do Magistério no período de 2017 a 2018



Fonte: Paraná (2018a).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Discussão

A questão do adoecimento dos professores, como resultante das suas condições de trabalho, vem sendo objeto de estudos tanto no meio acadêmico quanto em instituições de pesquisa em âmbito nacional. De acordo com Landini (2008), a literatura a respeito do adoecimento docente, nos últimos 15 anos, aponta fatores como: excesso e precarização do trabalho, perda da autonomia, sobrecarga de trabalho burocrático, estresse e cansaço mental, revelando também sentimento de impotência, impaciência, baixa autoestima, hostilidade, entre outros. Para a referida autora, nesse cenário no qual o professor é visto apenas como um prestador de serviço, o adoecimento docente encontra terreno fértil. As enfermidades dos docentes podem ser analisadas como respostas, provisórias ou não, do organismo à pressão do ambiente, podendo seus sintomas representar mecanismos de defesa pelos trabalhadores, frente às pressões desfavoráveis do ambiente laboral.

Uma pesquisa feita em Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Distrito Federal, entre 2011 e 2012, mostra a Secretaria de Educação como o órgão com maior percentual de servidores públicos afastados por doenças no Distrito Federal e em Santa Catarina. O Distrito Federal lidera o índice, 58% dos profissionais foram afastados por motivo de doença pelo menos uma vez no ano. Em Santa Catarina, foram 25%. No Rio Grande do Sul, a educação aparece como a área com o terceiro maior índice de afastamento entre as secretarias do estado, 30% (CONSAD, 2013). No entendimento do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (Consad), a educação é responsável pela maior parte dos servidores públicos afastados por doenças. Neste estudo, foi revelado que 45,38% dos docentes da Seed foram afastados por licença médica pelo menos uma vez em 2017, tendo se repetido o mesmo índice em 2018 (PARANÁ, 2017, 2018a).

Gouvêa (2016) aponta que dois elementos são determinantes para a deflagração de processos de adoecimento dos docentes. Um deles é a falta de tempo livre para atividades de lazer fora do trabalho e outro é o desempenho da docência em situações de estresse, o que expõe os professores a situações extremas.

Freitas e Castro (2015), em estudo realizado com servidores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Minas Gerais, observaram que a docência é uma das profissões mais vulneráveis a fatores de estresse, como: alto nível de exigência, excesso de tarefas e responsabilidades, tempo limitado, sobrecarga de trabalho, falta de qualidade de vida, baixo salário, desvalorização profissional e precariedade do sistema de trabalho. Para as autoras, as mudanças no papel do professor

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

na sociedade refletem-se em altos níveis de estresse, resultando em absenteísmo e solicitação de licença médica para tratamento de saúde.

Nas entrevistas realizadas com os professores para este estudo, observou-se que metade deles já precisou se ausentar de suas atividades em decorrência do estresse ocasionado pelo trabalho. Entre os fatores desencadeantes dessa patologia, 30% dos docentes mencionaram as relações tensas entre colegas, funcionários e direção e que se traduz em violência verbal e psicológica; além disso, atribuem que o estresse também é resultante das limitações impostas pela estrutura educacional e pelas condições salariais. Freitas e Castro (2015) consideram que o excesso de atividades, a cobrança por qualificação profissional e a exigência extrema sobre o professor como responsável pela qualidade do ensino, dentro de uma lógica de competitividade e produção, criam, dentro da escola, um ambiente de competição, inveja, intriga, vaidade, ciúme, fragilizando os vínculos e favorecendo o estresse, o sentimento de frustração e o desenvolvimento de sofrimentos de ordem física e psíquica.

Gouvêa (2016) considera que os altos níveis de estresse aos quais os professores são submetidos resultam no aumento de casos de afastamento do trabalho para tratamento de saúde. No entanto, em vez de buscar uma solução para o problema, a administração pública aplica medidas que pioram ainda mais a situação, como é o caso da premiação dada à assiduidade, o que incentiva os professores, mesmo doentes, a irem ao trabalho para não sofrerem prejuízos financeiros.

Vale e Aguillera (2016) identificaram, em uma revisão de literatura, que o estresse e a Síndrome de *Burnout* são os principais motivos de afastamento do trabalho da categoria docente. A síndrome de *Burnout* pode ser entendida como um tipo de estresse de caráter persistente, vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

De acordo com Reis (2009), a frequência de atestados e adoecimento docente encontra relação com o trabalho exercido e com fatores como: muito tempo na escola, nível de exigência e cobrança elevado, produtivismo acadêmico, falta de autonomia, falta de tempo para cuidar de si, desvalorização profissional, influência política e conflitos entre professor e gestão.

Diversos estudos, baseados em documentos gerados por órgãos oficiais de perícia médica, identificaram o predomínio, entre os professores, dos transtornos mentais e comportamentais como os principais motivos de afastamento do trabalho, seguidos pelos transtornos da voz e pelas doenças osteomusculares, do aparelho respiratório, do aparelho circulatório e neoplasias (SANTOS; WANZINACK, 2017;

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GOUVÊA, 2016; SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012; CALDAS, 2012; ANDRADE, 2012).

Em estudo conduzido com professores do município de Matinhos, Paraná, Santos e Wanzinack (2017) registraram o adoecimento de 62% desses profissionais em função da profissão, ou seja, mais da metade dos docentes já tiveram que se afastar de suas atividades laborais. Os transtornos psíquicos foram as maiores queixas entre os docentes, com o estresse alcançando 71% e a depressão 32%, sendo o primeiro o responsável por 16% dos afastamentos.

Neste estudo, encontramos os transtornos mentais e comportamentais e as doenças osteomusculares como as causas principais não só da concessão de licença-saúde, mas também para o afastamento do docente de suas funções. Entre os transtornos mentais e comportamentais, os mais frequentemente observados foram: estresse, depressão, ansiedade, nervosismo e síndrome do pânico.

Em sua pesquisa, Andrade (2012) observou um acentuado percentual de licenças em prorrogação, subtendendo o afastamento contínuo do educador, além da associação de diagnósticos para uma mesma licença, ou seja, para a referida autora, o educador não apenas adoece, mas adoece por várias causas.

De acordo com Thiele e Ahlert (2016), o que muitas vezes leva o professor a não tomar medidas preventivas e nem a ter mais cuidados com os sinais que o corpo apresenta é que, em caso de afastamento das atividades por doença, se é por um período curto, retornando ao trabalho, deve repor as aulas. Isso inibe muitos professores de tratarem suas doenças de forma preventiva, uma vez que, em vez de cuidarem da saúde, ficam preocupados com o trabalho dobrado que terão ao voltar às suas atividades, fazendo com que, além da doença, sintam-se culpados por seu estado "improdutivo" e que se sintam julgados pelos outros.

Radaelli (2017), em pesquisa realizada em 2011 e 2017, com a finalidade de calcular o nível de adoecimento e estresse entre os professores da Rede Estadual da Paraná, encontrou que mais de 35% dos professores entrevistados com menos de dez anos de docência já estão no nível de estresse de "quase exaustão", momento em que há risco do surgimento de doenças graves, como depressão, dependência química e, em casos extremos, o suicídio. Outro dado preocupante encontrado pela pesquisadora foi o alto índice de psicopatologias declaradas pelos participantes da pesquisa: 40%. Neste estudo, o índice de psicopatologias que resultaram em concessão de licença-saúde aos docentes correspondeu a 48,20% e 48,47% do total de licenças concedidas em 2017 e 2018, respectivamente, o que demonstra a gravidade da situação.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Considerações finais

O adoecimento docente constitui um tema de grande relevância e tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas realizados no país nos últimos 15 anos. No entanto, as políticas de prevenção à saúde docente ainda são escassas. Em nível nacional, tramita na Câmara dos Deputados o projeto de lei que institui a Política Nacional de Saúde Vocal, cujo objetivo é garantir, no Sistema Único de Saúde (SUS), a oferta de ações de prevenção e de assistência ligadas à saúde dos profissionais que trabalham com o uso da voz, como os professores. O texto prevê a avaliação anual desses profissionais por médicos otorrinolaringologistas, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Também serão oferecidos programas periódicos de capacitação e treinamento para o uso adequado da voz, além de ações de reabilitação dos profissionais acometidos por lesões vocais ou laríngeas. O referido projeto tramita há três anos e, em 2018, foi aprovado pela Comissão de Seguridade Social e Família, mas ainda tem que ser avaliado por outras comissões antes da aprovação e implementação.

No Paraná, a Lei n. 14.939, de 14 de dezembro 2005, que institui o Programa Estadual de Saúde Vocal preventiva para professores da Rede Pública Estadual de Ensino, e a Lei n. 14.992, de 06 de janeiro de 2006, que institui o Programa de Saúde Mental, decretadas pela Assembleia Legislativa e sancionadas pelo governador do estado em 2015, não foram implementadas. Ainda, tramita na Assembleia Legislativa o Projeto de Lei n. 88/2014, que estabelece as políticas de promoção e prevenção da saúde, que até a finalização desta pesquisa não foi aprovado.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta a categoria docente como sendo a segunda a apresentar mais doenças ocupacionais. Este estudo revelou que os transtornos mentais e comportamentais e as doenças osteomusculares são as causas de adoecimento mais prevalentes e seus níveis são alarmantes, já que responderam por cerca de 65% de todas as licenças-saúde e afastamentos da função docente.

Um fato que chama a atenção é o número elevado de professores que cometem suicídio. De acordo com matéria veiculada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP – Sindicato), em 14 de outubro de 2019, o suicídio de professores no Paraná aumentou 15 vezes em 5 anos. Só em 2018, foram 15 professores que tiraram a própria vida. A estatística é associada à precarização das condições de trabalho e ao aumento da carga de trabalho. De acordo com o sexo, foram 21 homens e 19 mulheres, a maioria tinha entre 40 e 49 anos (19 casos),

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

seguida pela faixa de 30 a 39 (9 casos), 50 a 59 (6 casos) e 20 a 29 (3 casos). Nas idades de 60 a 69, 70 a 79 e 80 ou mais, houve um suicídio em cada faixa etária. As estatísticas incluem professores da rede pública e da iniciativa privada de todos os níveis de ensino. Os dados foram extraídos do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM) e fornecidos ao Sindicato pela Secretaria da Saúde do Paraná (Sesa).

Assim, este estudo pretende contribuir para dar a conhecer os níveis de adoecimento dos professores do estado e sensibilizar os gestores públicos para o desenvolvimento de políticas de assistência e prevenção da saúde daqueles profissionais. Para além dos resultados, a presente pesquisa pretende, sobretudo, instigar os profissionais das diversas áreas da saúde e os gestores públicos a refletirem sobre o que tem levado tantos docentes ao adoecimento e coletivamente pensarem em formas de prevenir o surgimento das enfermidades com vistas à melhoria das condições de trabalho, de vida e de saúde dos professores.

Nessa ótica, é relevante:

a) identificar e mapear as causas que levam ao adoecimento dos docentes;
b) subsidiar ações no âmbito escolar que possam diminuir o desgaste físico dos professores;
c) promover debates entre gestores de estabelecimentos públicos e privados, com vistas a articular ações para enfrentamento dos problemas causadores do mal-estar docente;
d) fomentar a discussão de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das doenças que atingem o professor e a formas de atendimento a esse profissional.

O docente precisa sentir-se mais seguro e amparado pelo seu empregador, e não ameaçado, pressionado e culpado por eventuais fracassos dos alunos. Há que se pensar nos protagonistas do processo educacional e entender que os problemas devem ser repensados e as possíveis soluções devem perpassar também pelo papel do professor como um profissional a ser respeitado e valorizado, não somente nos discursos políticos e nos planos postos pelos gestores, mas também em ações concretas. Por fim, ressalta-se a necessidade de voltar o olhar para as condições de trabalho do professor, para seu bem-estar e para sua saúde, e não somente para os resultados de sua ação profissional.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Referências

ANDRADE, Maria José Silva. Saúde, professor/a! Do perfil do adoecimento docente às repercussões na prática pedagógica. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 5, n. 1, jan./jun. 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.

CALDAS, Andrea Rocio. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores(as) da educação básica. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). *Trabalho na educação básica*: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429-445.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE ESTADO DA AMINISTRAÇÃO (CONSAD). *Em busca de um sistema de saúde mais preventivo*. 2013. Disponível em: http://consad.org.br/noticias-consad/em-busca-de-um-sistema-de-saude-mais-preventivo/. Acesso em: 02 jan. 2019.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação*: carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

ESTEVES, José, M. *O mal-estar docente*: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

FREITAS, Cinara Aline; CASTRO, Ralph. Saúde do professor: um olhar para o Brasil e para os servidores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba – MG. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12. *Anais* [...]. Curitiba: PUCPR, 2015.

GOUVÊA, Leda Aparecida V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, 2016.

LANDINI, Sonia Regina. Trabalho Docente, Precarização e Quadros de Adoecimento. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 117-128, jul./dez. 2008.

PACIEVITCH, Thais. *Educação básica de qualidade social*: direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas públicas. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Dados da SEED*. Mês de referência: dezembro de 2018a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55. Acesso em: 14 dez. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e Previdência do Paraná (SEAP). Divisão de Medicina e Saúde Ocupacional (DIMS). *Relatório de Perícia Médica Dinâmico*. 2017. Disponível em: http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/modules/conteudoconteudo.php?conteudo=472. Acesso em:14 dez. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e Previdência do Paraná (SEAP). Divisão de Medicina e Saúde Ocupacional (DIMS). *Relatório de Perícia Médica Dinâmico*. 2018b. Disponível em: Acesso em:14 dez. 2018.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

PSIQWEB. 2019. Disponível em: http://www.psiqweb.med.br/site/ .Acesso em: 11 out. 2019.

RADAELLI, Juliana. *Níveis de doença e stress entre os professores são alarmantes*. Entrevista concedida ao jornal Gazeta do Povo, em 07/09/2017. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/niveis-de-doenca-e-stress-entre-professores-sao-alarmantes-4e3hoiomzo-5jhw9by77pli6b2/. Acesso em: 23 jan. 2019.

REIS, Maria Isabel Alves. *Gestão, trabalho e adoecimento docente*: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SANTOS, Josi Kelly Leite; WANZINACK, Clóvis. Saúde docente: um estudo de caso nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Matinhos – Paraná – Brasil. *Revista Eletrônica de Pesquisa e Docência*, p. 115-128, 2017.

SOUZA, Aparecida N.; LEITE, Marcia P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). *A saúde dos professores*. São Paulo: Ceps; APEOESP, 2012.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ (APP – SINDICATO). *Saúde mental é uma das pautas de mobilização do dia dos servidores(as)*. 2019. Disponível em: *https://appsindicato.org.br. Acesso em: 02 nov. 2019.*

THIELE, Marisa E. B.; AHLERT, Alvori. *Condições de trabalho docente*: um olhar na perspectiva de acolhimento. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

VALE, Paula Cristina Santos; AGUILLERA, Fernanda. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 5, n. 1, p. 86-94, 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Educación y salud: mirada diversa, reflexiva y relacional para el desarrollo humano del siglo XXI

Education and health: a diverse, reflexive and relational look for human development in the 21st century

Educação e saúde: um olhar diverso, reflexivo e relacional para o desenvolvimento humano no século XXI

Yoisell Lopez Bestard *
*Juan Eligio Lopez Garcia***
*Maria Caridad Bestard Gonzalez****

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 18/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

* Doutor em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA-Furg), na linha Fundamentos da Educação Ambiental. Mestre em Atividade Física na Comunidade pela Universidade de Ciências da Cultura Física e do Esporte Manuel Fajardo (Cuba); título revalidado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Física Escolar pela Furg. Graduado em Cultura Física e Esporte pelo Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo (Cuba); título revalidado pela UFSM, CREF: 026175-G/RS/ Habilitação: Licenciado e Bacharel. Tem se ocupado de ações de promoção da arte marcial milenar Tai Chi Chuan e seu emprego como Chi kung de saúde para a qualidade de vida de idosos, com o desenvolvimento de projetos comunitários. Possui experiência nas áreas: Educação Física e Saúde Coletiva. Suas investigações versam em torno dos seguintes temas: Qualidade de Vida, Promoção da Saúde, Políticas Públicas Saudáveis, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Práticas Integrativas Complementares, com ênfase nas Práticas Corporais: Tai Chi Chuan, Lian Gong e Ba Duan Jin. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8852-0526. E-mail: ylbestard@gmail.com

** Professor Titular e Consultor do Curso de Bacharelado em Ciências Físicas da Cultura da Universidade Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos, Cuba. Doutor em Ciências pela Universidade de Granada, Espanha. Desenvolveu o ensino universitário no México, Equador. Treinador de Wrestling no México e Espanha, e assessor técnico da Federação Andaluza de Luta Associada. Reconhecido pela Universidade de Las Palmas de Gran Canaria como promotor da Lucha Canaria em Cuba. Possui experiência profissional em esportes de combate, especialmente na Luta Livre e Greco-Romana, a partir de sua posição como Treinador Físico e Técnico de Luta Olímpica na Escola de Iniciação Esportiva de Cienfuegos, Cuba. Como professor universitário, desenvolveu programas de disciplinas em Teoria e Metodologia do Treinamento Esportivo e Metodologia e Técnicas de Luta Esportiva. Desde os resultados da sua investigação para o grau de Mestre, tem trabalhado com a detecção de necessidades de aperfeiçoamento de formadores de Wrestling na província de Cienfuegos. Como professor universitário, desenvolveu programas de disciplinas em Teoria e Metodologia do Treinamento Esportivo e Metodologia e Técnicas de Luta Esportiva. Ele é presidente da cadeira honorária "Artes Marciais e Esportes de Combate" da Universidade de Cienfuegos. Atualmente é chefe da Linha de Pesquisa: Desenho, Controle e Avaliação da Iniciação, Treinamento e Destração Esportiva, da Faculdade de Ciências Físicas da Cultura da Universidade de Cienfuegos. A maior parte de suas pesquisas e publicações enfocam a observação sistemática de ações motoras em esportes de combate, comunicação motora e papéis em Lucha Libre e Luta Greco-Romana. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-3786-0170. E-mail: mbestardgonzalez@gmail.com

*** Doutora em Ciências da Educação. Professora Associada e Consultora em Ciências Aplicadas. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5323-4033. E-mail: mbestardgonzalez@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

El objetivo de esta comunicación es reflexionar desde una perspectiva diversa y relacional sobre la educación y la salud. Se tiene en cuenta el escenario de los primeros veinte años del siglo XXI, con especial atención al contexto de la situación de la salud en el año 2020. Se demanda con argumentos, la ampliación, selección e integración de saberes acorde con las necesidades sociales de preparación para, y toda, la vida. Se realiza el análisis gramatical de los vocablos que conforman la frase educación y salud, la cual encamina su interpretación hacia la dimensión social de ambos procesos de alta incidencia en el desarrollo humano. La revisión bibliográfica realizada destaca la sustentabilidad, unida a la urgente transformación de la educación, con un saber añadido en favor del mejoramiento de la salud. Los saberes interdisciplinarios resultan fundamentales, como vía de ejercer influencias en las nuevas generaciones y con ello, la garantía de continuidad a la vida.

Palabras clave: educación; salud; saberes; desafíos.

Abstract

The objective of this communication is to reflect from a diversified and relational perspective on education and health. The scenario of the first twenty years of the 21st century is taken into account, with special attention to the context of the health situation in the year 2020. It is demanded with arguments, the expansion, selection and integration of knowledge in accordance with the social needs of preparation for, and all, life. The grammatical analysis of the words that make up the phrase education and health is carried out, which directs its interpretation towards the social dimension of both processes of high incidence in human development. The bibliographic review carried out highlights sustainability, together with the urgent transformation of education, with an added knowledge in favor of improving health. Interdisciplinary knowledge is fundamental, as a way of exerting influences on the new generations and with it, the guarantee of continuity in life.

Keywords: education; health; knowledge; challenges.

Resumo

O objetivo desta comunicação é refletir a partir de uma perspectiva diversa e relacional sobre educação e saúde. É levado em consideração o cenário dos primeiros vinte anos do século XXI, com especial atenção ao contexto da situação da saúde em 2020. Exige-se, com argumentos, a ampliação, seleção e integração de conhecimentos de acordo com as necessidades sociais de preparação para, e toda, a vida. É realizada a análise gramatical das palavras que compõem a frase educação e saúde, direciona sua interpretação para a dimensão social de ambos os processos de alta incidência no desenvolvimento humano. A revisão bibliográfica realizada destaca a sustentabilidade, aliada à urgente transformação da educação, com um saber agregado a favor da melhoria da saúde. O conhecimento interdisciplinar é fundamental, como forma de influenciar as novas gerações e, com elas, a garantia de continuidade da vida.

Palavras-chave: educação; saúde; conhecimento; desafios.

Introducción

Los desafíos que enfrenta la sociedad del siglo XXI hacen apreciar a la educación y a la salud como importantes ámbitos de influencia para el desarrollo humano. Las dificultades de acceso a estos servicios públicos y su disfrute por la

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

población en una buena parte de países del mundo, incide en males tan marcados y reconocidos por todos como la pobreza, y con ella, la vulnerabilidad de una importante cifra de la población.

La educación y la salud como dimensiones de la pobreza y sus consecuencias, constituyen a través del tiempo el objeto de estudio de muchos investigadores y de diferentes organismos internacionales. Cuando se revisan resultados de investigación, informes mundiales o regionales, casi siempre, al referirse a las dimensiones, indicadores, etc., como aspectos contenidos en la pobreza, aparece primero la alusión a la salud y después a la educación. Sin embargo, en el propósito de la presente comunicación la pretensión es priorizar el ámbito de la educación, a través de sus saberes, como forma de favorecer la salud para el desarrollo humano. Esta finalidad guarda relación con las necesarias transformaciones que desde finales del siglo XX se vienen demandando a la educación en pro de una ampliación de los saberes interdisciplinarios, que ya en los primeros veinte años de este siglo XXI se precisan con fuerza para enfrentar los reclamos impuestos por el escenario de salud actual que evidencia, en cierta medida, una afectación a los procesos educativos.

Ya sea por periodos de aislamiento, cambios en las conductas tradicionales, afectaciones psicológicas, incorporación de nuevas prácticas de saneamiento a la vida cotidiana, entre otras medidas, sobresalen unos requerimientos que adquieren condición de saberes añadidos al proceso educativo, y en realidad, aportan una nueva preparación para la vida.

Con tal escenario de salud actual, digamos que la educación se ha visto obligada a asumir nuevas modalidades para desarrollar su proceso de enseñanza aprendizaje, pero que, sin dudas, tanto saberes como modalidades, se han convertido en vehículo de comunicación cultural y transformaciones para grandes masas de la población por salvar y continuar el ritmo de la vida.

Se trata, por tanto, en la comunicación, de reflexionar cómo la educación, amenazada por el escenario de salud actual, precisa de la ampliación, selección e integración de saberes que vayan más acorde con las necesidades de preparación para la vida de la sociedad.

Para el cumplimiento de esta finalidad la comunicación se organiza en un grupo de epígrafes que aporten argumentos para su comprensión. Por tal razón se comienza con un análisis gramatical de los vocablos que conforman la frase educación y salud, que encamine su interpretación hacia la dimensión social de ambos procesos de alta incidencia en el desarrollo humano y con ello, comprender la necesidad de una sustentabilidad de estos procesos y el llamado a la urgente

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

transformación de la educación, en favor del mejoramiento de la salud, donde la presencia de saberes interdisciplinarios resulta fundamental, como vía de ejercer influencias a las nuevas generaciones en torno al aprendizaje de normas, valores, que modifiquen para bien, el comportamiento social de las personas y con ello, la garantía de continuidad a la vida.

Educación y salud: de la mirada gramatical y su implicancia social

Pensar en los vocablos educación y salud, conlleva inicialmente a una representación mental del significado de cada uno, donde lo primero que salta a la vista es la perspectiva gramatical que deja distinguir una relación entre ambos. Una de ellas es por el empleo de la conjunción "y", porque deja claramente establecida una necesaria relación. Resulta entendible su unión para alcanzar un fin mayor: desarrollo humano. A la vez, también puede vislumbrarse un cierto orden de acciones en la idea de que, para obtener la segunda, debe suceder antes la primera. Una mirada hacia esa relación de dependencia destaca que la obtención de salud precisa al menos de una adecuada educación para este fin. Lo que puede ejemplificarse desde una perspectiva científico – literaria pues, es bastante común encontrar la relación de estos vocablos unidos por la preposición "para", cuando indica el fin u objeto de una acción, en este caso, "educación para la salud". Aunque para los fines de esta comunicación el objeto de esta acción colocada como ejemplo, queda muy reducido.

En una segunda mirada, la perspectiva relacional gramatical favorece una deducción de índole social, por cuanto los dos vocablos se identifican universalmente como derechos humanos, y esto conlleva a su comprensión desde las políticas públicas y los planteamientos de organismos internacionales, la educación y la salud, deben ser para todos y durante toda la vida. La configuración del carácter social de estos vocablos conduce al pensamiento de que tanto la educación como la salud, precisan de actores sociales que participen de ellas de forma responsable y comprometida, tanto del que educa para la salud como del que obtiene beneficios de esa educación.

Apreciadas las implicancias relacionales desde el punto de vista gramatical y algunas de sus correspondencias con lo social, se permite una profundización del análisis de ambos vocablos: educación y salud, desde otras perspectivas. Una de ellas, la Teoría de las necesidades humanas para el desarrollo, y en ella la distinción entre necesidades y satisfactores:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> La educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación, son satisfactores de la necesidad de entendimiento. Los sistemas curativos, la prevención y los esquemas de salud, en general, son satisfactores de la necesidad de protección (NEFF; ELIZALDE; HOPENHAYN, 2010, p. 17).

De tal manera puede entenderse que las relaciones entre educación y salud desde las necesidades humanas para el desarrollo, se corresponden por constituir satisfactores para una determinada necesidad: educación, satisfactor de la necesidad de entendimiento; mientras que salud, satisfactor para la necesidad de vivir.

Los desafíos de la educación y la salud: la necesaria organización de su estudio desde las escalas geográficas

La satisfacción de necesidades humanas constituye siempre, a lo largo del tiempo, un desafío para la sociedad en diferentes escalas geográficas. Así, la escala universal, con las preocupaciones y ocupaciones generales a nivel mundial, se plantea retos que son asimilados por la escala regional, según los continentes, y de ahí, a escala nacional que, a nivel de país, concreta sus necesidades, desafíos a ese nivel, e incluso llevándolo hasta la escala local, lo que puede permitir a todos los pueblos del mundo un pensamiento de trabajo en común pero contextualizado a sus espacios. En esta perspectiva, un entendimiento a escala mundial respecto a la salud y la educación, se encuentra detallado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y en cuanto ellos respectivamente, reconocen que:

> Para lograr el desarrollo sostenible es fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos a cualquier edad. Se han obtenido grandes progresos en relación con el aumento de la esperanza de vida y la reducción de algunas de las causas de muerte más comunes relacionadas con la mortalidad infantil y materna. Se han logrado grandes avances en cuanto al aumento del acceso al agua limpia y el saneamiento, la reducción de la malaria, la tuberculosis, la poliomielitis y la propagación del VIH/SIDA. Sin embargo, se necesitan muchas más iniciativas para erradicar por completo una amplia gama de enfermedades y hacer frente a numerosas y variadas cuestiones persistentes y emergentes relativas a la salud. […] La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. Se han producido importantes avances con relación a la mejora en el acceso a la educación a todos los niveles y el incremento en las tasas de escolarización en las escuelas, sobre todo en el caso de las mujeres y las niñas. Se ha incrementado en gran medida el nivel mínimo de alfabetización, si bien es necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de los objetivos de la educación universal. Por ejemplo, se ha conseguido la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo, pero pocos países han conseguido ese objetivo a todos los niveles educativos. (CEPAL, 2016, p. 14-16).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

El mejoramiento de la calidad de vida de las personas, en la que está incluida la salud, por constituir un recurso para obtener calidad de vida, requiere conseguir una educación de calidad como base, así lo entiende el Objetivo 4to de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 (SILVA, 2015, p. 16). Esa educación de calidad precisa un entendimiento del concepto amplio de cultura y de preparación para la vida, rompiendo con los cánones tradicionales de la enseñanza. Hay que pensar en saberes que abarquen los aprendizajes necesarios, pero vinculados al contexto y a la situación actual en cada espacio – tiempo.

No es ocioso percatarse de que los dos mencionados Objetivos estén uno a continuación del otro, y sobre todo el pensamiento de que una educación de calidad puede contribuir en gran medida al logro de una vida saludable. Una palabra clave está presente en los Objetivos de desarrollo, y es su condición de que ese desarrollo sea sostenible.

La sostenibilidad, de lo que a distintas escalas geográficas los países y su población se proponen, depende mucho de la comprensión de las personas por la certeza y logro de su alcance. Es decir, de su subjetividad, vista según Güell (1998, p. 1) como: "(…) aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo. Subjetividad social es esa misma trama compartida por un colectivo". Es algo en lo que las personas, actores sociales en fin de la educación y la salud, deben confiar para alcanzar las metas. Al respecto Güell (1998, p. 3) reconoce que:

> La disposición de las personas a participar y a confiar en los escenarios Institucionales y estratégicos que les ofrece el desarrollo, parece depender cada vez más de una condición muy básica: del grado de seguridad, certidumbre y sentido que las personas obtienen de ellos para sus vidas cotidianas. (…) un desarrollo que no promueve y fortalece confianza, reconocimientos y sentidos colectivos, carece en el corto plazo, de una sociedad que lo sustente. Entonces la viabilidad y éxito de un programa de desarrollo dependerá en una medida importante de su sustentabilidad social.

Es ahí precisamente donde la educación desempeña un rol protagónico en su vínculo con la obtención y sostenibilidad de la salud. De tal manera puede entenderse que tanto la educación, como la salud, están reconocidas como desafíos por la historia mundial. Desafíos identificados y enfrentados en cada espacio y tiempo, con el empleo de diferentes alternativas de solución para cada caso, hasta llegar a la actualidad de los primeros veinte años del siglo XXI. Pero, en el caso de la educación, tales desafíos ¿fueron identificados de forma reciente? Se hace necesario tener en cuenta antecedentes que ayuden a reconocer que los llamados a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

la transformación para el beneficio social no se han detenido a través del tiempo, una evidencia puede distinguirse en los años finales del siglo XX.

La UNESCO: los previos llamados al cambio en la educación a fines del siglo XX

Al menos, dos ejemplos se citan con relación al llamado a los cambios en la educación a finales del siglo XX. Uno de ellos parte de la encomiable labor de Federico Mayor en la UNESCO: su llamado a Jackes Delors (1996) para presidir la Comisión internacional (que quedó establecida en 1993) en función de una reflexión sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. De la misma quedaron planteados sus principios rectores orientados hacia el desarrollo de las personas, en busca de respuestas a las necesidades sociales de la era del conocimiento y la globalización, cuando reconocía desde la Comisión la necesidad de:

> (...) añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo [con una educación para] preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal (DELORS, 1996, p. 12).

Así como reconocer que "La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI basada en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, juntos, aprender a ser" (DELORS, 1996, p. 34). Y posteriormente, cuando Federico Mayor (1999, p. 8), desde su condición de director general de la UNESCO:

> (...) solicitó a Edgar Morín que expresara sus ideas en la esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del "Pensamiento Complejo". (...) como contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible.

Ambos resultados, publicados, promovidos en gran proporción mundialmente, de seguro forman parte de los libros de "cabecera" de cualquier docente preocupado por el desarrollo de sus educandos, por cuanto, tanto el planteamiento de los pilares básicos y la visión pensamiento complejo, representan una guía de inestimable valor para la educación de estos tiempos.

Educación y salud: desafíos para el siglo XXI

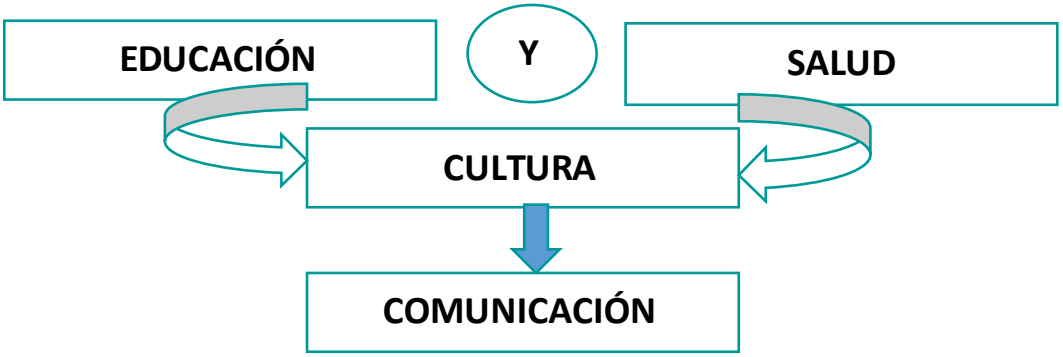
Para desarrollar este epígrafe se tuvieron en cuenta los llamados universales a la atención al necesario cambio en la educación desde fines del siglo XX, entendidos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

como el preámbulo preparatorio al entendimiento de cómo la educación se vincula a la salud (así como a otros ámbitos del desarrollo humano) en los primeros años del siglo XXI.

En el epígrafe se citan autores que refieren la necesidad de nuevos saberes que desde la educación apoyan a la salud para el desarrollo humano sostenible. Estas ideas del epígrafe reafirman una vez más la relación entre educación y salud, mediante el necesario conector a la cultura y a la comunicación para enfrentar los desafíos de estos primeros años del siglo XXI y los del porvenir.

Esquema 1 – Relaciones y conectores entre la educación y la cultura



Fuente: elaboración propia.

En este sentido queda claro que la educación precisa de personas, docentes bien preparados, actualizados, sensibilizados, convencidos y seguros de la necesaria transformación de la enseñanza para que los estudiantes alcancen un aprendizaje aplicable a la realidad en que se desenvuelven y a la vez, a lo porvenir en la vida, una vez que abandonen el recinto educacional. Una adecuada y permanente formación docente podrá aportar "luces" y ampliación del "abanico" de posibilidades de enseñanza que motiven a los estudiantes a prepararse mejor para la vida.

Primeros años del siglo XXI: algunos desafíos identificados en relación con la educación y la salud

El siglo XXI, aun cuando muchos pensábamos que estaríamos ante un mundo nuevo, diferente, mejorado, no llegó a ser portador de todas las maravillas soñadas, así lo describe el cantautor cubano Silvio Rodríguez: *El 2000 sonaba, como puerta*

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

abierta, maravillas que silbaba el porvenir. Pero ahora que se acerca, saco cuentas, que de nuevo tengo que esperar, que las maravillas, vendrán algo lentas, porque el mundo tiene aún muy corta edad.

Cuando muchos imaginaban la entrada del año 2000 quizás con unos habitantes usando escafandras y trajes especiales para viajes de ida y vuelta al espacio, el año 2020 trajo la difícil necesidad de usar trajes especiales (bata, sobre bata, botas, gorros, guantes de distintos gruesos, máscaras transparentes y mascarillas de triple tela para personal de salud en zona roja) pero para enfrentar una enfermedad arrasadora. Para los demás, como parte de la población a protegerse, la obligación de esconder la sonrisa tras una mascarilla, evitar el beso y el abrazo acostumbrado, cuidando una distancia prudencial y atender a dónde se colocaban las manos.

Los retos que trajo han sido fuertes, y los que faltan por llegar, alertaron una vez más que la educación y la salud son procesos que están llamados a incrementar sus relaciones y labor para el desarrollo humano. Basta complementar con el ejemplo de las tendencias que según Yurén (2005, p. 26) ponen en riesgo el planeta y sus habitantes: "(…) barbarie de múltiples formas, narcotráfico y otras formas de delincuencia (…) daños ambientales, especies en extinción y cambios climáticos (…) nuevas formas de analfabetismo (…) desempleo creciente".

Muchos investigadores en la publicación de sus resultados, van dejando su huella preocupada en torno a los desafíos del siglo XXI. Según revisión bibliográfica realizada, se comunican resultados que destacan, entre otros: la subjetividad como requisito indispensable del desarrollo, en Güell (1998), la necesidad de salud, educación, desde el ángulo económico, esferas de lo humano: salud, educación, en Parra (2004), desarrollo integral, en Aguilazocho y Cazares (2005), el bienestar social, el desarrollo humano sostenible, la totalidad compleja, Sánchez y Araya (2012), el enfoque del derecho en las necesidades sociales, en Guedea (2016). Todos, como desafíos que reconocen a la educación y a la salud dentro de ellos, evidenciándose así la necesidad de un cambio en la mentalidad de la educación en general, donde los saberes se muestren de forma interdisciplinar, y sea posible su selección e integración acorde al contexto en función de la preparación para la vida.

Comprensión del proceso de salud en relación con los saberes necesarios

En cuanto al concepto de salud, ha dejado de verse como ausencia de enfermedad, para abarcar otros campos en los cuales también presenta un proceso el ser humano. Pero también se precisa una educación para enseñar a las personas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a que aprendan a percibir, sentir y disfrutar de ese bienestar en salud. Las personas pueden y deben aprender a descubrir a cada instante de su vida ese bienestar. De ahí que pueda también tenerse en cuenta a García (2012, p. 15), quien distingue a la salud como:

> Un elemento universal de la vida que puede tratarse como un capital simbólico, en sintonía biopsicosocial con su contexto. Aunque a veces es silente, no se percibe o significa de manera estática, sino en movimiento. Tampoco se concibe aislada de la enfermedad y de su atención, de ahí que la definamos como un proceso vital, de carácter histórico y social, determinado por el acceso a los bienes materiales y no materiales que promueven el bienestar psicosocial expresado como crecimiento y desarrollo individual y grupal sustentables y con sentido humano.

Es de esta manera que la educación debe ampliar sus saberes durante su proceso, pero contextualizados a la situación real que viven las personas en su espacio – tiempo, y con ello, prepararlos mejor aún para la vida.

Los saberes añadidos: desde lo que llegó con el final del 2019 y se afianzó en el 2020

Un ejemplo de cuanto queda todavía por aprender y retomar viejas acciones, de acuerdo al tiempo y al contexto, tiene que ver con la mala jugada que nos legó el final del año 2019 con el nuevo coronavirus (Covid-19) y su entrada "triunfal" en el año 2020. Con su indeseada presencia repartida mundialmente, dejó percibir un rompimiento de la vida cotidiana poblacional a nivel mundial, que se extendió en cada espacio a la comunidad, al barrio, al hogar, a cada país que entró.

La primera y negativa consecuencia que aportó fue y es aún, la de padecer, sufrir y, hasta en muchos casos, morir, por esta enfermedad. Este visitante indeseable e inesperado sacó a la luz las vulnerabilidades de distintos tipos tanto de los estados como de la propia población, en cuanto a la preparación para la protección y convivencia de cada espacio habitado en el planeta tierra.

Sorprendió la falta de preparación de la sociedad dada principalmente en muchos lugares por la previa ruptura en determinadas costumbres ciudadanas, relacionadas con la higiene, el espacio físico y social, las formas de comportamiento ciudadano. Pero más sorprendente aún fue la paralización de la vida cotidiana por el imprescindible aislamiento social. Se acudió entonces a conocidas formas de convivencia, pero que iban quedando en el pasado, como el regreso a otro tipo de saludos, las formas de comunicación verbal sin tanto acercamiento, el mejor uso

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

y apropiación del espacio y recordar la necesaria higiene de las manos. Mucho se habló y se habla de frases como *percepción del riesgo, la nueva normalidad* (de la que no debimos apartarnos).

La población fue receptora de nuevas formas de comunicación educativa ciudadana: afloraron canciones, poemas, obras de arte, dramatizaciones, que tuvieron la doble finalidad de educar y a la vez expresar sentimientos, estados de ánimo. Se movilizaron representantes de diferentes especialidades para aportar sus consejos, como los psicólogos, sociólogos, comunicadores sociales, etc. Pues, las actividades masivas, las instituciones educativas, laborales y hospitalarias cambiaron sus rutinas por nuevas formas de convivencia colectiva.

Las generaciones más jóvenes han debido aprender e interiorizar, de forma urgente, conocimientos para mantener el curso de la vida cotidiana, pues el otro gran aprendizaje es que habrá que acostumbrarse a convivir con este mal y otros muchos por venir. Al decir de Morín (1999, p. 7):

> Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacía el largo plazo, hacía el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad.

Cada paso dado en favor de transmitir formas de comportamiento, estados de ánimo, encierra un mensaje contenedor de saberes que se entregan desde diferentes disciplinas, lo que deja entrever evidencias de la importancia de la aplicación de saberes interdisciplinarios de una forma más generalizada en nuestra educación.

De la educación: los saberes, un punto de partida

Hacer referencia a los saberes conduce necesariamente a pensar en que el saber tiene que ver con lo que se conoce, con lo que se ha aprendido, con un estado del conocimiento que sobrepasa a la ignorancia.

El presente epígrafe se sitúa en el proceso de educación, en el camino de conceptualizar a los saberes, y de estos, su clasificación, con la finalidad de abordar el tema de los saberes interdisciplinarios que vinculen a la educación y a la salud.

La educación es un proceso, un desafío, un ámbito para el desarrollo humano, específicamente se alude en este caso a su carácter permanente y de respuesta

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

actualizada ante las demandas que la sociedad plantea. Así se coincide con Sánchez y Araya (2012, p. 36) quienes lo caracterizan como:

> (...) un proceso permanente y dinámico que le brinda al individuo herramientas para su realización personal, que a la vez busca el perfeccionamiento de éste, al inculcarle reglas, comportamientos, conocimientos, contenidos, valores, entre otros, acorde al entorno en el cual se encuentra inmerso.

En el contexto, entorno, donde se desarrolla cada educando, puede distinguirse el establecimiento de una interrelación de "*toma y daca*", donde el contexto sustenta al educando, pero a su vez, el educando sustenta al contexto, y esto se da a través de los saberes.

Esquema 2 – Relaciones entre el contexto y el educando

Fuente: elaboración propia.

Dicho proceso integra conocimientos llevados a contenidos según los fines de la educación en cada país. Conocimientos, contenidos, comportamientos, valores se incorporan a los saberes necesarios para la formación de las generaciones.

La primera idea respecto a saberes, tiene que ver con el pensamiento freireriano cuando reconoce que la sabiduría parte de la ignorancia, y que no hay ignorantes absolutos, pues al decir de Silva (2020, p. 72):

> La dicotomía saber – ignorar se manifiesta de forma relativa, pues cada hombre sabe algo que aprendió de su antepasado y que enseñará a su descendiente. Por tanto, la educación se presenta como una búsqueda persistente del hombre por sí mismo.

La escuela por su parte busca socializar mediante el conocimiento, a través del proceso de enseñanza aprendizaje, esa tarea socializadora precisa saberes que los estudiantes aprenden. En ese aprendizaje, al decir de Ollivier (2017, p. 178):

> (...) los ámbitos de la sociedad y los ámbitos de la persona se encuentran interconectados, por lo que es función social de la escuela revalorar los contenidos de los procesos de enseñanza aprendizaje y ofrecer interrelacionado, lo económico, lo social, lo político, lo cultural, lo productivo – tecnológico, agropecuario, la salud, en relación con el desarrollo del lenguaje, las habilidades del pensamiento, socio – afectivas, corporales, la eticidad.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Cuando se habla de aprendizaje, la representación mental rápida que acude a la mente es que se refiere a saber acerca de algo, y se es capaz de decir algo de eso aprendido.

Pero realmente, ese decir, puede ser memorizado, (vieja tradición), pero también puede ser comprendido, interpretado, expresado con palabras propias que demuestren ese aprendizaje. Es lo que al decir de Ollivier (2017, p. 177) "(...) el educando será capaz de otorgarle algún significado al incorporarlo a su esquema de conocimientos". Es precisamente ahí donde radica una de las principales ideas a sugerir en cuanto a los criterios de selección de saberes para esta educación de la contemporaneidad: el grado de significatividad que tenga para el estudiantado, aquello que se les va a entregar como saber necesario en su preparación para la vida.

En el caso de cómo aplicar el saber sobre la salud a la realidad, resulta conveniente tener en cuenta García (2012, p. 90) quien reconoce que se requiere "(...) aplicar tres conceptos fundamentales: conciencia, cultura y sensibilización". Son acciones que bien pueden quedar concebidas en una estrategia de actuación docente a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje que incluya saberes interdisciplinarios donde los saberes sobre salud como concepto general estén integrados a los saberes de la educación actual.

De hecho ya se dan muchos pasos en los diferentes niveles de enseñanza en algunos países donde se educa para prevenir, por ejemplo, contra enfermedades contagiosas como la tuberculosis, o contra el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (VIH), pero también se educa por una educación ambiental que favorezca el entendimiento de evitar los daños a la naturaleza, a la vida en general, por medio de un llamado a atender a males del presente entre los que puede mencionarse a la contaminación ambiental; o lo que también más comúnmente se distingue en los diferentes niveles de enseñanza: la educación física, la práctica masiva de deportes, como forma de alcanzar salud.

En todos los casos se trata de desarrollar un proceso educativo que contiene a la concienciación, donde están presentes la comprensión y la interpretación de cada acción, la comunicación de una cultura, en sentido amplio, a modo de conocimientos y sensibilización para una actuación más comprometida y responsable.

Todos estos ejemplos se dan en las instituciones educativas de diversas formas, unos bajo el nombre de estrategias curriculares, otros sobre la forma de la transversalidad, también bajo los preceptos de la formación integral, quizás otros, como parte de la educación para la salud. Muchas denominaciones pueden

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

recibir acorde a la forma de organización y fines con que se decida en cada espacio educativo, lo que sí queda claro es que se van dando pasos hacia una educación donde la búsqueda de la salud está presente y se desarrolla desde la idea de relaciones interdisciplinares, que van sentando las bases en los docentes para un proceso sistemático, como una filosofía de trabajo, que aporta un pensamiento interdisciplinar, colaborativo para alcanzar la articulación de los contenidos, como saberes integrados.

Conclusiones

La comunicación ha tenido en cuenta una mirada reflexiva, relacional, amplia, hacia los conceptos de educación y salud, que deja ver cómo desde el análisis gramatical puede inferirse una relación que avanza hacia su comprensión social, como procesos, satisfactores de necesidades, desafíos, que precisan de soluciones con saberes integrados de forma organizada, bajo el pensamiento mayor de preparar a las generaciones para la vida, para toda la vida.

En esa idea que se ha esbozado de priorizar la educación para alcanzar salud como aspectos del desarrollo humano sostenible, se precisa de unos saberes interdisciplinares, presentados con significatividad y desde las propias vivencias del estudiantado para que puedan ser aplicados en su vida cotidiana.

Finalmente es válido el pensamiento estratégico de una relación entre educación y salud desde las acciones de concienciación, unos saberes integrados bajo el concepto amplio de cultura en función de la realidad contextual – temporal, todo, acompañado de un bien organizado proceso de sensibilización.

Referencias

AGUILAZOCHO, María Soledad Angulo; CAZARES, Marco Antonio Lozanía. El desarrollo integral humano: un desafío para el desarrollo comunitario en los procesos de globalización. *Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México, Sinaloa, México, v. 1, n. 3, p. 509-520, sept./dic. 2005.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *Horizontes 2030*: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible (LC/G.2660/Rev.1), Santiago, 2016. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40159/4/S1600653_es.pdf. Acceso en: 12 oct. 2021.

DELORS, Jacques. Los cuatro pilares de la educación. *In*: LA EDUCACIÓN encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO, 1996.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GARCÍA, Javier E. García de Alba. Saberes culturales y salud: una mirada de la realidad polifacética. *Revista Desacatos*, México, n. 39, p. 89-102, mayo/agosto 2012.

GUEDEA, Miriam Teresa Domínguez. Desafíos sociales del envejecimiento: reflexión desde el derecho al desarrollo. *Revista CES Psicología*, Universidad de Sonora, México, v. 9, n. 1, p. 150-164, 2016.

GÜELL, Pedro E. *Subjetividad social y Desarrollo Humano*: desafíos para el nuevo siglo. Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global, SID/PNUD, Barcelona, 1998.

MAYOR, Federico. Discurso en el día de Honor de Naciones Unidas UNESCO con motivo de la ceremonia de entrega de los Premios Internacionales de Alfabetización. *Expo'92*, Sevilla, España, UNESCO, 1992. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000093076_spa. Acceso en: 10 oct. 2021.

MORÍN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, 1999.

NAÇÕES UNIDAS. *Informe de los Objetivos de Desarollo Sostenible*. CEPAL, Nueva York, 50 p., 2016. Disponible en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/the%20susta inable %20 developmen t%20goals%20report%202016_spanish.pdf. Acceso en: 12 oct. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. *Informe sobre desarrollo humano 2011 – Sostenibilidad y equidad*: un futuro para todos. PNUD, Chile, 201p, 2011. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/de fault/files/hdr_2011_es_summary.pdf. Acceso en: 12 oct. 2021.

NEFF, Manfred Max; ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martín. *Desarrollo a escala humana*: opciones para el futuro. Madrid, 2010. Disponible en: http://habitat.aq.upm.es/deh/. Acceso en: 12 oct. 2021.

OLLIVIER, María Bertha Fortoul. Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, México, v. 13, n. 47, p. 171-196, enero-jul. 2017.

PARRA, Fredy C. Modernidad y Post modernidad: desafíos. *Pharos*, v. 11, n. 1, p. 5-22, Universidad de las Américas, Santiago de Chile, 2004.

SÁNCHEZ, Castillo Mario; ARAYA, Ronny Gamboa. Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Chile, v. 2, n. 24, p. 55-69, 2012.

SILVA, Adrián Acosta. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.

SILVA, Diovane Avelino de Souza. Educación en la perspectiva de Paulo Freire: Lo humano como agente transformador. *Saberes Interdisciplinares*, n. 25, p. 70-77, enero/jun. 2020.

YURÉN, Maria Teresa. Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. *In*: YURÉN, M.; NAVIA, C.; SAENGER, C. (coord.). *Ethos y autoformación del docente*. España: Ediciones Pomares, 2005. p. 19-45.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Educação ético-estética em tempos de pandemia: conexões entre arteterapia e bem-estar humano

Ethical-aesthetic education in times of pandemic: connections between art therapy and human well-being

Educación ético-estética en tiempos de pandemia: conexiones entre arteterapia y bienestar humano

*Patrícia Carlesso Marcelino**
*Franciele Silvestre Gallina***
*Alex Sander da Silva****

Resumo

O artigo tem como objetivo refletir acerca da noção de bem-estar humano, que evolui para a promoção da saúde e a adequação da vida social, o que necessariamente sugere uma mudança epistemológica. Propõe a arteterapia, no âmbito da educação ético-estética e das práticas integrativas e complementares em saúde, como possível referencial teórico e prático para a promoção do bem-estar das pessoas em tempos pandêmicos, o qual expõe fraturas sociais marcadas pela desigualdade econômica, por práticas excludentes, racistas e preconceituosas no trato com a vida humana. Assim, em um primeiro momento, contempla-se a temática da educação ético-estética em prol da saúde, para que se possa pensar o ser humano em sua integralidade. A seguir, com o intuito de valorizar tais reflexões, acrescenta-se ao tema um diálogo entre a arte e o cuidado humanizado, apontando a arteterapia como recurso expressivo terapêutico no contexto das práticas integrativas e complementares em saúde.

Palavras-chave: educação ético-estética; saúde; arteterapia; práticas integrativas e complementares.

Recebido em: 06/04/2021 – Aprovado em: 31/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

* Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Educação Física – Licenciatura Plena (UPF). Especialista em Docência na Saúde (UFRGS) e especialista em Atividade Física e Qualidade de Vida (UPF). Docente universitária desde 2007, atua nas áreas de Educação, Estética e Cosmética, Saúde e Educação Física. Coordenou os cursos de graduação em Educação Física Licenciatura e Bacharelado na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), *Campus* Carazinho, RS, de 2011 a 2019. É terapeuta floral e *personal wellness* com ênfase em práticas integrativas e complementares em saúde (PICs), bem-estar, aromaterapia, terapias andinas e no atendimento especializado para pacientes oncológicos hospitalizados. Membro dos grupos de pesquisa GEPES, NEPEFE e Teoria e Prática Pedagógica (UPF). Orcid: http://orcid.org/0000-0002-9084-1182. E-mail: patriciacarlessowellness@gmail.com

** Doutora e mestra em Educação pelo PPGEdu da Universidade de Passo Fundo (UPF). Licenciada em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas e Docente do curso de especialização em Arteterapia (UPF). Pesquisadora sobre Educação Ética-Estética em diversos espaços de sociabilidade. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-2528-4674. E-mail: franciele_82@yahoo.com.br

*** Pós-doutor pelo PNPD/Capes no PPGE/Unimep no núcleo de História e Filosofia da Educação. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduado em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Editor da *Revista Criar Educação* e professor do Programa Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE/Unesc). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0945-9075. E-mail: alexsanders@unesc.net

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

The article aims to reflect about the notion of human welfare that evolves to the promotion of health and the adequacy of social life, which necessarily suggests an epistemological change. It proposes art therapy, in the scope of ethical-aesthetic education and integrative and complementary health practices, as a possible theoretical and practical reference for the promotion of people's well-being in pandemic times, which exposes social fractures marked by economic inequality, by exclusionary, racist and prejudiced practices in dealing with human life. Thus, in a first moment, the theme of ethical-ethical education in favor of health is contemplated, so that the human being can be thought of in its entirety. Next, in order to enhance such reflections, we add to the theme a dialogue between art and humanized care, pointing to Art Therapy as an expressive therapeutic resource in the context of Integrative and Complementary Health Practices.

Keywords: ethical-aesthetic education; health; art therapy; integrative and complementary practices.

Resumen

El artículo pretende reflexionar sobre la noción de bienestar humano que evoluciona hacia la promoción de la salud y la adecuación de la vida social, lo que sugiere necesariamente un cambio epistemológico. Propone la arteterapia, dentro de la educación ético-estética y de las prácticas de salud integradoras y complementarias, como una posible referencia teórica y práctica para la promoción del bienestar de las personas en tiempos de pandemia, que expone las fracturas sociales marcadas por la desigualdad económica, por las prácticas excluyentes, racistas y prejuiciosas en el tratamiento de la vida humana. Así, en un primer momento, se contempla el tema de la educación ético-ética a favor de la salud, para poder pensar en el ser humano en su totalidad. A continuación, para potenciar dichas reflexiones, añadimos al tema un diálogo entre el arte y los cuidados humanizados, apuntando a la arteterapia como recurso terapéutico expresivo en el contexto de las Prácticas de Salud Integradoras y Complementarias.

Palabras clave: educación ético-estética; salud; arteterapia; prácticas integradoras y complementarias.

Palavras iniciais

Poucos acontecimentos históricos podem ser comparados à situação da pandemia do novo coronavírus (Covid-19)[1], pelo menos na escala das últimas décadas, e que não deixa de ser uma certa tragédia, que agora se afigura como um grandioso teste para toda a humanidade. Para Butler (2020), o vírus por si só não discrimina, mas nós, humanos, certamente o fazemos, moldados e movidos como somos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. Nesse sentido, a autora afirma que parece provável que passaremos a ver, no próximo ano, um cenário doloroso no qual algumas criaturas humanas afirmam seu direito de viver ao custo de outras, reinscrevendo a distinção espúria entre vidas passíveis e não passíveis de luto, isto é, entre aqueles que devem ser protegidos contra a morte a qualquer custo, e aqueles cujas vidas são consideradas não valerem o bastante para serem salvaguardadas contra a doença e a morte.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Sobre esse contexto, Santos (2020, p. 32) aponta que as pandemias mostram, de maneira cruel, como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências, no entanto, é necessário que se faça uma nova articulação, uma espécie de viragem epistemológica, cultural e ideológica, capaz de sustentar as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa mudança, segundo Santos (2020), tem múltiplas implicações: a primeira consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que, sobretudo, nos últimos quarenta anos, vivemos em quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. O autor diz que a quarentena provocada pela pandemia é, afinal, uma quarentena dentro de outra quarentena, somente superaremos a quarentena do capitalismo, quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum, e a Natureza como a nossa mãe originária, a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos.

Com base nessas premissas, constituiu-se um estudo qualitativo, caracterizado como bibliográfico, ancorado no método dedutivo-analítico, com o objetivo de refletir acerca da noção de bem-estar humano, que evolui para a promoção da saúde e a adequação da vida social, o que, necessariamente, sugere uma mudança epistemológica. Para realizar tal feito, teceu-se um olhar para a humanização do cuidado e para a concepção de corporeidade[2] em seu sentido amplo. Fez-se, nas reflexões que se seguem, uma tentativa de rompimento com uma visão mecanicista, instrumentalista, que, muitas vezes, concebe a pessoa de maneira fragmentada. Assim, seu fio condutor considera o ser humano de maneira multidimensional, aproximando as polaridades que o constituem, direcionando a atenção para a relação entre os processos artísticos, expressivos e terapêuticos e as práticas integrativas e complementares (PICs). Sua proposição é unir o sensível-inteligível que o pensamento técnico-instrumental separou, de modo a ser o sujeito capaz de agir no mundo, por meio de um sistema de observação apto a contemplar a inteireza da vida.

Nessa perspectiva de integralidade, trata-se a formação humana pelo viés de uma ótica trinitária: educação ético-estética, saúde e arte, explorando referências que possibilitem pensar a educação e o significado de formar gerações num contexto social, marcado por traços pós-metafísicos de pensamento, entrelaçados a aspectos metafísicos da formação humana. Tal configuração parece instaurar uma crise de sentido existencial, quando sujeitos, educados a partir de uma concepção pura-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mente materialista, no sentido meramente instrumental do termo, olhem para a saúde, somente quando essa estiver atingida em sua materialidade e configurada como doença. O desafio se dá em romper com essa tradição e lógica, uma vez que não fomos incentivados a prestar atenção nas mensagens que esse corpo emitiu por meio da psique e do espírito.

Assim, da trama entre as leituras feitas, emergiram reflexões inquietantes, que foram costuradas com fios tênues e que se apresentam em forma de discussão. Nesse sentido, o presente ensaio busca refletir sobre esses aspectos com o intuito de compreender as práticas integrativas e complementares em saúde, na intersecção entre educação, saúde e arte. No que tange ao seu desenvolvimento, num primeiro momento, apresentamos a temática da educação ético-estética em prol da saúde, visando realizar a intersecção desses dois campos, para que se possa pensar o ser humano em sua integralidade. Num segundo momento, com o intuito de valorizar tais reflexões, propomos uma articulação e um diálogo entre a temática sinalizada, a arte e o cuidado humanizado. Desse modo, aponta-se a arteterapia como recurso expressivo terapêutico no contexto das PICs, especialmente para as futuras ações pós-pandemia.

Educação ético-estética na saúde: o ser humano em sua integralidade

A complexidade da vida humana e das relações sociais exige que, cada vez mais, os profissionais da educação e da saúde se apropriem de conhecimentos técnicos e operacionais, mas não dissociados da ética, da estética e do cuidado. Nessa direção, as políticas de formação em saúde no Brasil vêm passando por profundas transformações e, no bojo desse movimento, pode-se apontar uma mudança de olhar para a constituição dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Um destaque se pode fazer, de acordo com os estudos, as pesquisas e as ações desenvolvidas através do Núcleo de Educação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Esse núcleo está ancorado pelo projeto nacional para a capacitação de profissionais especialistas na saúde, cujas mudanças são resultado da reforma sanitária que se consolidou a partir das duas últimas décadas do século XX, período no qual foram incluídos na Constituição nacional os princípios e as diretrizes do SUS, bem como o rompimento com a racionalidade higienista e medicalizadora do processo de formação dos trabalhadores dessa área, cunhado pela via bio-reducionista e hipertecnificada. Nessa perspectiva, ainda hoje fazem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

parte nos modelos de assistência e de gestão setorial em saúde, inspirados apenas nos domínios de saber das ciências biológicas. A partir do SUS, a organização do setor sanitário passou a reger-se por universalidade do acesso, integralidade da atenção, descentralização da gestão e participação da população com poder decisório (UFRGS, 2015, p. 45). Embora legítima na descrição dos fatores fisiopatológicos, tal racionalidade mostra-se incapaz de elucidação dos fatores singulares do adoecimento, da resposta terapêutica ou da adesão aos tratamentos.

Esses elementos, sem os recursos interpretativos das ciências sociais e humanas, permaneceriam desconhecidos e sem possibilidade de abordagem restabelecedora da saúde individual ou coletiva. Ainda na concepção desses estudos, aponta-se a contemplação de tais campos de saber como forma de atenção integral à saúde, noção que continua em construção, ensejando conceitos sucedâneos como os de linha de cuidado, apoio matricial, educação permanente, escuta pedagógica, projeto terapêutico singular, rede de conversação, tecnologias leves, residência integrada em saúde, entre outros.

De acordo com a UFRGS (2015, p. 25), a noção de educação que nos permite desdobrar dessa maneira os processos educativos em saúde é, portanto, bem mais ampla do que a de educação escolar e/ou educação profissional usualmente utilizada. Essa tônica, segundo tais premissas, acontece numa via de mão dupla, em que a cultura imprime no sujeito processos transformadores, ao mesmo tempo em que os sujeitos fazem cultura. E, nessa seara, culturas profissionais e institucionais de educação e saúde se inscrevem de diferentes maneiras no âmbito nacional. Nessa perspectiva, a educação desdobra-se, então, em processos de ensino e aprendizagem. Ambos os processos compõem nossa apreensão e nosso manejo das linguagens e dos códigos constitutivos das culturas com as quais se dialoga.

> Ensinar e aprender supõe, então, entrar em determinados domínios de significação, e isso demanda tanto ensinar a ver, quanto (re/des)aprender a ver, com e a partir de determinados sistemas de significação e colocando esses mesmos sistemas à prova – desnaturalizando-os, entendendo-os como constelações de sentidos produzidos num determinado tempo e num determinado espaço. Nessa direção, é possível dizer que tudo aquilo que ensinamos, apre(e)ndemos e fazemos, nesse amplo campo da saúde, está ancorado em saberes e práticas parciais e provisórias, que resultam de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura (UFRGS, 2015, p. 27).

Compreender o exposto não é simples, pois exige uma mudança epistemológica direcionada a uma cosmovisão que integra educação e formação humana, como auxílio pedagógico à saúde, adotando um movimento de aproximar polaridades, relacionar parte e todo, enfatizando o processo de socialização e formação dos su-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

jeitos em vários setores da experiência e da atividade humana, e também, segundo os estudos de Gallina (2017) implica refletir sobre o significado de formar gerações num contexto social plural e complexo, visto se tratar da inteireza humana para promoção da saúde individual ou social.

A discussão acerca da educação em contextos de pandemia, de acordo com Reis (2020, p. 1), não pode ignorar esse cenário de desigualdades socioeconômicas e raciais. Tampouco a cultura de privilégios – de raça, classe, território – que opera em benefício de alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas revertam a lógica de desumanização e de (des)vantagens em curso no país, seja revestida pelos contornos da meritocracia, seja na desconsideração da interseccionalidade como ferramenta imprescindível de análise das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o autor reforça que:

> A infecção generalizada causada pelo vírus, apesar da gestão da epidemia em diferentes escalas por parte dos países afetados e do monitoramento global, atingiu continentes e territórios de modo diferenciado. O coronavírus aprofundou ainda mais as linhas abissais entre grupos sociais, segmentos marginalizados e aqueles que têm o direito efetivamente ao isolamento social com dignidade, resguardados em seus domicílios e sem se expor ao risco alargado da contaminação. Mas não é só isso. A chance dilatada de adoecimento e morte, os obstáculos interpostos no acesso aos sistemas de saúde – sobrecarregados – e a intensificação dos riscos recaem, assimetricamente, aos segmentos mais vulnerabilizados da sociedade brasileira, que têm cor e classe social bem definidas. Populações negras, periféricas, ribeirinhas, quilombolas, ameríndias, alvos diletos do racismo institucional brasileiro, experimentam acentuada precarização das possibilidades de sobrevivência, devido ao deliberado abandono a que são relegadas. Precariedades social, laboral e sanitária que, imbricadas, expõem uma fratura social, exacerbada em territórios onde é latente a dificuldade de permanecer em isolamento social. Nesse sentido, a epidemia não tem nada de democrática (REIS, 2020, p. 2).

Faz-se, então, necessário considerar uma ressignificação da educação, que também construa saberes e práticas em saúde, a fim de que o sujeito possa se expressar, perceber-se em sua subjetividade para uma tomada de consciência de si. Ele também pode pensar e refletir, formulando os seus juízos e valores, porém, para isso, precisa tomar como objetos tanto o seu corpo quanto a sua mente, tornando-se sensível e inteligível.

Assim, objetiva-se, aqui, estabelecer um diálogo entre a ciência e outras formas de apreensão da realidade na tentativa de superação do racionalismo reducionista, destacando que essa superação não significa desconsiderar o paradigma anterior, mas, sim, não ficar preso à pretensão de uma única verdade, indo além dos pensamentos puramente lógicos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Numa sociedade em transformação como a nossa, que demonstra a necessidade de se investir na educação, para que o ser humano tenha consciência de si, de seus direitos e deveres e das múltiplas possibilidades de sua participação cidadã, destaca-se a importância de uma experiência formativa que contemple a pessoa em sua singularidade, como também no aspecto social, pois se compreende que o sujeito se constrói, também, na relação com o outro e com o mundo. Daí a importância da família, da sociedade, da natureza e da cultura na formação de um sujeito multidimensional.

No momento em que uma criança recém-nascida é colocada nos braços dos pais, em paralelo com a evolução física no decorrer dos dias, meses e anos seguintes, existe o processo que, embora não tão visível nos tempos iniciais, é absolutamente determinante: o trilho que a levará a tomar o seu lugar no mundo. É essa procura que leva o bebê de meses a engatinhar, a criança de 3 anos a querer comer e tomar banho sozinha, o estudante do primeiro ano a soletrar, o pré-adolescente a formar um grupo de amigos, o adolescente a contestar tudo e todos, o adulto a questionar-se sobre o sentido de sua existência e o idoso, sobre sua finitude.

O desejo de autonomia é uma das grandes características que nos torna humanos, mas é uma via que se faz em dois sentidos: de nós em direção a quem nos rodeia, e destes para o nosso interior. Segundo Gallina (2015), quando essa convergência não acontece, pode-se apontar o fenômeno do empobrecimento da experiência formativa e humana pela redução da capacidade de refletir e de argumentar e, especialmente, da incapacidade de viver a vida como um acontecimento minimamente feliz, o que parece de significativa importância para a educação que se quer tornar crítica e produtora de uma condição humana mais significativa e saudável. Essa configuração é apontada por Mühl (2017, p.132), quando diz que a experiência formativa se torna fundamental para o desenvolvimento do sujeito emancipado, "enquanto que a não consideração da experiência transforma a educação em um instrumento de manipulação e de condicionamento que falsifica o próprio sentido da formação humana".

Os seres humanos se encontram em abismos de perdas, incapazes de conviver no amor e na biofilia, segundo Strieder e Girardi (2019, p. 288), insistimos em permanecer praticamente cegos em termos éticos e ambientais, por negarmos que o mal-estar na contemporaneidade e os danos causados à antroposfera e à biosfera são nossas criações. Porém, ainda conforme os autores, mesmo vivendo numa configuração inconsciente de sentires relacionais, que negam a colaboração e o amar. Somos seres humanos com possibilidades para construir reflexões e ações éticas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

conscientes e vivenciar a ternura como sendo nosso ser, vivenciar num conjunto social dedicado a colocar limites na agressividade, para que esta não se transforme em violência destruidora.

Sob a luz dos autores citados, somos instigados a dialogar sobre uma formação renovadora de educação para a saúde, que contemple a produção de subjetividades e intersubjetividades, evidenciando a urgência de um movimento dialético que possibilite pensar de maneira diferente, o que contemplaria a possibilidade de a ciência ressignificar-se, acolhendo aspectos até então cunhados no reduto da terapêutica e da espiritualidade. Contudo, não se tem a pretensão de afirmar que tal situação é necessidade específica do contexto atual. Entende-se o ser humano como espécie capaz de compreender a sua evolução e reconhecer o poder do pensamento vinculado à sensibilidade, e isso não é privilégio da contemporaneidade.

No decorrer da história, ciência e religião foram vistas como contraditórias, porém, como destaca Gallina (2015), a humanidade precisa, urgentemente, de reformas epistemológicas, sociais, ecológicas, econômicas, além de uma renovação espiritual, de modo que a sabedoria milenar, constante nos livros sagrados das religiões, e o conhecimento da ciência caminhem para um futuro sustentável, no qual o ser possa compreender o sentido e o significado da vida neste planeta.

Compreende-se também que, inerente ao processo de pensar-se de maneira diferente da qual se está acostumado, configura-se um cenário de expansão da consciência, um alargamento até "territórios mentais" inéditos. Isso sinaliza ares de tarefa difícil, levando em consideração a dualidade entre o universo material e mental humano que se instaurou na modernidade e que sentimos seus respingos ainda hoje. Para isso, os campos da educação e da saúde necessitam abrir espaço para a ampliação da consciência, fazendo interagir áreas do conhecimento hoje fragmentadas, com métodos capazes de estabelecer uma relação, parte e todo, capazes de promover autonomia ao sujeito, possibilitando a esse se reconhecer e se sentir parte do todo e o todo ao mesmo tempo. Nessa direção, Leloup (2019, p.56) comunica que estarmos em estado saudável "é sinônimo de salvação" e que os cuidados do corpo não excluem os cuidados da alma e do espírito humano:

> O corpo não pode ser visto somente como um objeto, uma coisa ou uma máquina funcionando com defeito que seria mister "consertar". Não; o corpo é um corpo "animado". Não é um corpo sem alma; um corpo sem alma, não sendo mais "animado", não merece o nome de corpo, mas de cadáver. Cuidar do corpo de alguém é prestar atenção ao sopro que o anima.

O terapeuta pode cuidar desse sopro que informa o corpo, uma vez que curar alguém é fazê-lo respirar, observar suas tensões que impedem a livre-circulação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

do ar (sopro), ou seja, a plena expansão da alma num corpo. De acordo com Leloup (2019), caberá ao terapeuta a função de "desatar" esses nós da alma, esses obstáculos à vida e à inteligência criadora no corpo animado do ser humano. Nessa mesma direção, Marcelino (2019) aponta a necessidade de educar esse corpo e aprender a perceber seus sinais de maneira mais consciente; para que isso aconteça, é necessário desenvolver a sensibilidade, o agir e o pensar para a humanização do cuidado, de maneira mais terna e cuidadosa com corpo. Por isso, precisa-se repensar nossa forma de ser e de estar no mundo, considerando, para isso, o corpo para além de seus aspectos puramente materiais.

O corpo é a condição de nossa existência e representa para o ser humano um meio de comunicação; pelas diversas formas de estratégia textual, em especial nesse contexto – o gesto, a arte –, pode-se expressar a subjetividade, as emoções e até a espiritualidade. Por meio dessa matéria viva que chamamos de "corpo", é possível, conforme Gallina (2015), estabelecer uma relação com a sensibilidade, capaz de revelar ao sujeito sua posição dentro do mundo e de si mesmo. A autora chama atenção também para a importância em prestar atenção na respiração, no relaxamento desse corpo e num direcionamento do sujeito em direção à reflexão sobre ser e estar no mundo. A atenção ao corpo físico é de suma importância, pois é ele, também, veículo que tornará possível o acesso para o mais profundo de nosso ser.

Cada passo nesse percurso tem que ser ajustado às necessidades singulares, porém muitas pessoas chegam à vida adulta sem conhecer algumas informações básicas a respeito de seu corpo e de sua mente. Sabendo que nosso corpo físico é dirigido por um complexo de sistemas que se inter-relacionam entre as camadas mais densas até as mais sutis, precisa-se mantê-lo sadio. Nesse sentido, é muito importante que se pratiquem atividades em que o corpo e a mente trabalhem juntos, intensificando a comunicação entre o cérebro e o resto do corpo. O autoconhecimento começa, também, na percepção e no cuidado com a nossa porção física.

Nesse processo, é preciso reconhecer também que o extermínio do meio ambiente e a decadência da cultura humana caminham de mãos dadas. Destaca-se, nesse sentido, a urgência de perceber que nós, seres humanos, somos a natureza e que, enquanto não houver esse despertar, hoje desconhecido ou reprimido, pouco se terá a fazer para conservar o planeta Terra. É evidente que temos um progresso técnico e científico, porém, sem um progresso ético-estético e ambiental equivalentes. Ciência, consciência e natureza precisam de um encontro que aponte esperanças para o ser humano, abrangendo desde a proteção dos mais humildes organismos até o reconhecimento sublime do espírito humano.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Uma possibilidade para pensar essa intersecção de ciência, consciência e natureza seria pensá-la na perspectiva de uma educação ético-estética. A educação ético-estética, se trabalhada em conjunto no processo de uma constituição de vida saudável, é uma alternativa, pois possibilita que o sujeito busque sua liberdade por meio da tomada de consciência. Nessa esteira, aponta-se a importância da arte e sua relação com as práticas integrativas e complementares, que vêm a contribuir numa mudança de paradigma na área da saúde.

Pensando a relação educação ético-estética em saúde pelo viés da arteterapia

A arteterapia é o uso da arte como base de um processo terapêutico e, de acordo com a União Brasileira das Associações de Arteterapia (UBAAT) (2020, p. 2), propicia resultados em um breve espaço de tempo; visa estimular o crescimento interior, abrir novos horizontes e ampliar a consciência do indivíduo sobre si e sobre sua existência; utiliza a expressão simbólica, de forma espontânea, sem se preocupar com a estética, através de modalidades expressivas como: pintura, modelagem, colagem, desenho, tecelagem, expressão corporal, sons, músicas, criação de personagens, dentre outras, mas utiliza fundamentalmente as artes visuais.

A palavra "terapeuta" vem do grego "*theraphéa*", que significa servir, cuidar e ajudar. Finimundi (2008, p. 44) cita que o "arteterapeuta" tem o comprometimento com a arte de ajudar, deve ter conhecimentos básicos sobre arte, psicologia, educação e estar preparado com o uso das técnicas com as quais pretende trabalhar. O vínculo de confiança e empatia é fundamental para que o indivíduo se sinta seguro e capaz de comunicar, mediante imagens, as suas tristezas, dúvidas e ansiedades, muitas vezes silenciadas pelos limites verbais e pela repressão de seus pensamentos.

O papel do arteterapeuta é auxiliar no entendimento das imagens criadas pelo indivíduo em ação mental e, através dessa dinâmica, possibilitar a percepção para que possa ocorrer mudança de comportamento. Segundo a UBAAT (2020, p. 3), enquanto a arte-educação ensina técnicas de arte, a arteterapia possui a finalidade de propiciar mudanças psíquicas, assim como a expansão da consciência, a reconciliação de conflitos emocionais, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. A arteterapia tem também o objetivo de facilitar a resolução de conflitos interiores e o desenvolvimento da personalidade.

Há necessidades básicas humanas que diferem de acordo com os padrões físicos e psíquicos dos sujeitos e, também, com as mudanças socioambientais, de modo que o nível dessas demandas acompanhará a evolução das condições humanas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para tal, é preciso compreender o ser humano, mergulhando na matéria do corpo e na essência da alma, perceber o ser em sua inteireza, isto é, quando o exterior tem uma ligação simbiótica com o interior, conforme se viu até o momento. No entanto, nenhuma discussão sobre essa questão estaria completa sem um olhar para os conhecimentos teóricos e práticos refletidos de maneira concomitante.

Quanto ao sentido contemporâneo da palavra "terapia", Paín e Jarreau (2001, p. 10) destacam que podemos verificar que ele evita o sufixo "psico", como se a arte tivesse, por ela mesma, propriedades curativas. De nossa parte, consideramos que a dimensão "terapia" subentende, neste caso, aquela de "psico", sem o qual nenhuma modificação duradoura do comportamento é considerada. O incluir implicitamente é também expandir o campo da prática, até então ocupado, quase exclusivamente, pela ação psiquiátrica.

A dinâmica da sessão está marcada por consignas e pelas condições materiais. A primeira corresponde ao livre-arbítrio e as outras às da necessidade. Paín (2021, p. 69) ressalta que, mesmo que a consigna for "façam o que quiserem", a dificuldade em gozar dessa liberdade será rapidamente vivida como uma limitação e ainda mais conflituosa, porque, no ateliê, não há obrigação em querer alguma coisa, nem mesmo a cura. Os próprios materiais, ao impor suas leis e qualidades, não são neutros. Cada uma de suas propriedades torna-se altamente significativa para o sujeito, na medida em que este percebe que elas o ajudam ou o limitam às suas tentativas de expressão.

O processo terapêutico consiste em identificar os obstáculos encontrados nas diferentes etapas da criatividade e descobrir seu significado, admitindo que a forma e o conteúdo são inseparáveis. O ateliê, conforme Paín (2021), pode integrar uma instituição ou ser ele próprio uma instituição terapêutica. Geralmente, o seu funcionamento é um grupo, o que favorece uma troca particular de olhares e palavras, de limitações e diferenciações, bem como um exercício contínuo de compreensão do outro. A presença do terapeuta polariza a afetividade de cada um dos participantes, permitindo, assim, a comunicação e a circulação das emoções. Visto que hoje em dia a arteterapia é mais uma atividade que uma disciplina institucionalizada, convém definir quais são os conhecimentos e a cultura necessários para organizar um ateliê com fins terapêuticos. Eles pertencem a três campos: o da técnica das atividades plásticas, o da psicologia da representação e da psicanálise e, por último, o do domínio da arte, de sua significação e de sua história.

O ateliê arteterapêutico não se apresenta como um lugar de aprendizagem, onde se transmite conhecimento. Seria um erro acreditar que a expressão e os

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

meios utilizados para dar forma podem separar-se: a execução de uma obra é um trabalho de pesquisa cuja ressonância subjetiva é marcada pelos recursos usados para representá-la. De acordo com Paín (2021, p. 70), o estilo pessoal, que faz ressaltar as diferenças, facilitando a identificação, é um processo que compreende tanto a descoberta das possibilidades representativas como a sua prática através de múltiplas experiências, a fim de que estejam disponíveis para o uso e para as escolhas sucessivas. Para poder compreender o processo do paciente, para reconhecer os obstáculos que o impedem de criar os efeitos de espaço e luz que imagina, para definir o gesto ou a cor que falta ao equilíbrio de seu quadro, como um *lapsus linguae*, um erro gramatical, é necessário que o coordenador domine as regras mais gerais da representação figurativa. Essa capacidade, essencialmente técnica, só pode ser adquirida por uma prática pessoal e orientada.

Vale a pena comparar o processo arteterapêutico com o psicoterapêutico, para visualizar a importância do uso dos instrumentos artísticos na arteterapia. Para Paín (2021, p. 71), a psicoterapia também ocorre a um instrumento codificado, a língua, que ambos, analista e analisando, compartilham; se não houvesse esse código comum, o psicoterapeuta se veria obrigado a construí-lo previamente com o paciente e a determinar com ele suas regras de utilização. Nesse caso, o terapeuta deveria possuir um mínimo de referências sobre a estruturação da linguagem em geral, ou seja, ele deveria falar pelo menos uma língua. A prática artística não deve ser direcionada a um "estilo definido", à "atenção flutuante", que permite ao psicoterapeuta estar permeável a diferentes formas de expressão dos pacientes. Deve ser traduzida pela disponibilidade constante de ver as produções dos sujeitos, evitando impor soluções que respondam mais às próprias inquietudes artísticas que àquelas claramente colocadas pela dinâmica criativa do paciente.

Nesse sentido, Paín e Jarreau (2001, p. 11) reforçam que o trabalho de arteterapia orienta-se de acordo com várias tendências. As mais próximas da clínica psicoterápica consideram a atividade plástica como secundária, o efeito terapêutico sobrevém somente das trocas verbais em torno do conteúdo da obra. A expressão plástica é, então, utilizada como meio de ascender à comunicação verbal ou como única maneira de estabelecer uma comunicação. Mesmo que a representação gráfica e a modelagem sejam atividades completamente justificáveis em um processo psicoterápico, elas não nos parecem depender da arteterapia, porque os problemas à representação simbólica são ignorados nela. O objetivo terapêutico da atividade artística é, conforme as autoras, justamente tentar tirar o sujeito de seu delírio por intermédio da lei da matéria. De outro modo, uma tendência privilegia a organi-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

zação do trabalho e o enquadramento que favorecem a estruturação consciente da representação.

Toda representação artística supõe uma atitude estética e um conjunto de hipóteses sobre a função que a construção das imagens e a comunicação simbólica desempenham na vida humana. Cada estilo compreende uma experiência plástica que responde aos grandes problemas humanos, apresentados por cada sociedade de forma distinta, os que permanecem ativos em relação aos indivíduos, e, como bem destaca Paín (2021, p. 73), a formação do arteterapeuta deve incluir uma reflexão sobre as questões estéticas, tanto na história como na arte e no pensamento atual. A autora também nos chama a atenção, reforçando que a arteterapia não é uma psicoterapia. O seu paciente não está em busca de um si mesmo, correndo o risco de ficar preso na superfície do espelho; a busca de sentido do *artistant* está orientada para o mundo onde ele criará um objeto capaz de ser visto, de captar a atenção do outro e de se tornar interessante. Assim como o *artistant* não é um artista, posto que definido pela instituição, o arteterapeuta não é um espectador comum, se pensarmos que ele é testemunha do que ocorre na sua presença, no momento da criação da obra.

No ateliê, o contexto e o olhar são suficientes para realizar o trabalho terapêutico, deixando o paciente encontrar-se, esquecer-se e surpreender-se no encanto que só ele pode encontrar na ausência de uma expectativa ansiosa. Em suma, a arteterapia é uma psicoterapia, segundo Paín (2021), porque analisa presencialmente os obstáculos que se interpõem à capacidade de tornar consciente aquilo que está no nosso inconsciente de modo mais original e anônimo, aquilo que se encontra distante dos hábitos e dos símbolos instituídos. Ela tenta harmonizar o sujeito com o mundo, sem afastá-lo daquilo que as instituições lhe impõem.

Na arteterapia, trabalha-se a percepção, a coordenação e a estimulação, que são meios seguros e propícios para o indivíduo atingir níveis de compreensão e cognição, que resultarão gradativamente na sua independência psíquica e emocional, auxiliando na estimulação da expressão, do desenvolvimento da criatividade, favorecendo o autoconhecimento, a percepção, o aumento da autoestima, a liberação das emoções, o entendimento do problema e a transformação pessoal. O processo de arteterapia, segundo Finimundi (2008), é, geralmente, dividido em três etapas: relaxamento (sensibilização), criação (processo de construção) e reflexão (entendimento da criação e simbolismo). O objetivo final da arteterapia nunca será o belo, mas a sensibilidade, a percepção de si mesmo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Por essa via, as PICs trazem a oportunidade para que esses seres percebam suas dificuldades, suas patologias, e para que descubram que podem expressar seus medos e conhecer novas possibilidades em saúde por meio de intervenções não medicamentosas. Destaca-se, nesse sentido, que saúde é temática para todas as pessoas que queiram refletir sobre a vida e o bem-estar humano, não somente para os profissionais da área. Assim, cabe destacar que ser-estar bem ou mal depende da singularidade de cada sujeito. Barelli (2019, p. 89) esclarece essa definição:

> Trata-se de um conceito subjetivo, que depende do que cada um considera "sentir-se bem", ou "sentir-se mal", e varia de pessoa para pessoa, sofrendo interferência cultural, religiosa, do meio em que cada um está inserido e da maneira como nos relacionamos com o mundo. Além disso, destaca que saúde e doença não são conceitos definitivos, nem opostos. Ambos se referem à sobrevivência, à qualidade de vida ou à própria produção da vida. Esse conceito singular de saúde é definido como "margem de segurança" que significa o poder de cada pessoa em tolerar e compensar as agressões do meio.

Ao considerar o exposto, relacionado a uma mudança paradigmática na educação para a saúde, somos motivados a uma aproximação com a arte, levando em consideração tanto os estudos e as pesquisas acadêmicas como nossas percepções do cotidiano. Nessa tessitura, compreende-se ser possível potencializar o desenvolvimento de processos expressivos e terapêuticos em vários setores da experiência e da atividade humana, tendo em vista o caráter de valorização da sensibilidade, da sociabilidade e da formação dos sujeitos como visto até então. Essa interação pode ser capaz de atar fios que, pouco a pouco, vão tecendo uma rede de inter-relações. Para costurar essa rede, conta-se com as PICs, que são atividades práticas e saberes relativos ao cuidado e ao processo de saúde-doença que vêm a complementar a medicina convencional.

Segundo Lima (2019, p. 8), a Organização Mundial da Saúde (OMS), desde 1979, apresenta tal proposta, fazendo essa articulação entre os tratamentos da medicina tradicional e da complementar, definindo-os como: "tratamentos baseados em crenças ou cultura, que incluem (ou não) utilização de ervas, partes de animais ou minerais e práticas diversas (yoga, acupuntura, terapias espirituais) não reconhecidas pela medicina convencional". A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no SUS é transversal em suas ações e está presente em todos os níveis de atenção, prioritariamente na Atenção Primária à Saúde (APS). Dentre os seus objetivos, propõe-se a contribuir com o aumento da resolubilidade do sistema e a ampliação do acesso às PICs, garantindo qualidade, eficácia, eficiência e segurança no uso.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A importância e a eficácia na realização das PICs vêm sendo confirmadas ao longo dos anos através de pesquisas científicas reconhecidas nos âmbitos nacional e internacional. Para Soares *et al*. (2019, p. 28), desde a publicação da primeira portaria em 2006, que ofertou serviços e produtos da medicina tradicional chinesa/acupuntura, homeopatia, plantas medicinais e fitoterapia, termalismo social/crenoterapia e medicina antroposófica, bem como em 2017 e 2018, quando foram adicionadas portarias contemplando novas práticas, dentre elas, arteterapia, ayurveda, biodança, dança circular, meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapia comunitária integrativa, yoga, aromaterapia, apiterapia, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, geoterapia, hipnoterapia, imposição de mãos, ozonioterapia, terapia de florais. Demonstra-se a potência que essas práticas envolvem através de tecnologias seguras e eficazes, o que, para os autores, configura-se numa abordagem holística com ênfase na escuta acolhedora e no cuidado que visam estimular, por meio de mecanismos naturais, a promoção da saúde.

Cabe mencionar também, nesse cenário, a Política Nacional de Saúde Mental do SUS atual, que, segundo Valladares-Torres (2016, p. 15), visa consolidar o atendimento aberto e de base comunitária, estruturado em variados serviços e equipamentos de cuidados em saúde. Na perspectiva da autora, a nova política em saúde mental, funcionando em rede integrada, fortalecida pela ampliação da capacidade resolutiva com base nos territórios, tem gerado melhoria na qualidade de vida dos usuários do serviço e dos trabalhadores.

Segundo os dados obtidos através do relatório de monitoramento das práticas integrativas e complementares em saúde nos sistemas de informação em saúde (BRASIL, 2020b, p. 11), o resultado da ampliação das PICs na APS é fruto do grande esforço de profissionais da rede de saúde, juntamente à gestão, para a disponibilização e a estruturação da oferta. O fortalecimento das PICs institucionalizadas pela PNPIC no SUS é essencial para sua consolidação. A possibilidade de registro das PICs de forma discriminada é um fator diferencial para reconhecer as práticas que têm sido ofertadas à população e estabelecer indicadores para mensurar seu impacto sobre a saúde e a potência de seu caráter complementar em contribuição para a resolutividade da APS, subsidiando assim a tomada de decisões para o planejamento em saúde.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Dados do ano de 2018, sugere, que as PICs estiveram presentes em 16.007 serviços de saúde do SUS, sendo 14.508 (90%) da Atenção Primária à Saúde (APS), distribuídos em 4.159 municípios (74%) - APS e média complexidade – e em todas as capitais (100%). Foram ofertados 989.704 atendimentos individuais, 85.518 atividades coletivas com 665.853 participantes e 357.155 procedimentos em PICs. Já parciais para o ano de 2019, as PICs estiveram presentes em 17.335 serviços de saúde do SUS, sendo 15.603 (90%) da Atenção Primária de à Saúde (APS), distribuídos em 4.296 municípios (77%) – APS e média e alta complexidade – e em todas as capitais (100%). Foram ofertados 693.650 atendimentos individuais, 104.531 atividades coletivas com 942.970 participantes e 628.239 procedimentos em PICs. De acordo com os dados parciais obtidos para o ano de 2019, as PICs foram ofertadas em 17.335 serviços da Rede de Atenção à Saúde (RAS) distribuídos em 4.297 municípios (77%), e em todas as capitais (100%). Houve um aumento de 16% (2.860) no quantitativo de serviços, comparando com 2017. Em 2019, as atividades coletivas somaram 104.531 registros com aumento de 314% comparado aos números de 2017 (BRASIL, 2020b, p. 12).

Porém, chama-se a atenção para o fato de que, embora a procura e a oferta das PICs tenham aumentado, isso não garantiu, segundo Silva *et al*. (2020, p. 20), que elas conseguissem conquistar espaço em pautas prioritárias da política de saúde brasileira. Nesse sentido, tornam-se importantes as ações governamentais capazes de produzir impacto nas práticas sociais, como também, cada vez mais, reflexões acerca dessas atividades.

Com o intuito de valorizar tais reflexões, articulando um diálogo entre a arte e o cuidado humanizado, aponta-se a arteterapia como prática a ser explanada. Segundo Gonçalves, Ormezzano e Tondo (2016, p. 11), a arteterapia permite trabalhar em diversas realidades e com diferentes pessoas, quando aplicada pelos envolvidos no processo de cuidar-se e cuidar do outro. Inscreve-se entre os processos terapêuticos de abordagem holística, tendência cada vez mais presente em escolas, centros de atenção psicossocial, empresas, presídios, hospitais e outras organizações. Nesse sentido, enfatiza-se que todo processo terapêutico é um processo que envolve a arte de escutar afetivamente e com equanimidade.

Destaca-se, assim, que arte, dentre tantas definições e usando-se de simplismo, pode se referir a processos criativos com finalidade de apreciação estética, ou referir-se ao conjunto de obras de um país, povo ou época, resultante da habilidade, da imaginação e da invenção do ser humano. Terapia, por sua vez, refere-se ao meio ou ao método usado para tratar determinada doença ou estado patológico, ou seja, indica um tratamento, uma terapêutica. Na congruência dos dois termos, entende-se arteterapia como processo expressivo terapêutico que se utiliza de recursos artísticos para o autoconhecimento e a promoção do bem-estar.

Dados da UBAAT (2020, p. 3) citam que Jung foi o primeiro a utilizar a expressão artística em consultório. Para ele, a simbolização do inconsciente individual e do cole-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tivo ocorre na arte. Na década de 1920, recorreu à linguagem expressiva como forma de tratamento e, para tanto, pedia aos clientes que fizessem desenhos livres, imagens de sentimentos, de sonhos, de situações conflituosas ou outras, e, segundo ele:

> Os pensamentos e ideias esquecidos não deixaram de existir. Apesar de não poderem se reproduzir à vontade, estão presentes num estado subliminar – para além do limiar da memória – de onde podem tornar a surgir espontaneamente a qualquer momento, algumas vezes anos depois de um esquecimento aparentemente total. Refiro-me aqui a coisas que vimos e ouvimos conscientemente e que em medida esquecemos. Mas todos nós vemos, ouvimos, cheiramos e provamos muitas coisas sem notá-las na ocasião, ou porque a nossa atenção se desviou ou porque, para os nossos sentidos, o estímulo foi demasiadamente fraco para deixar uma impressão consciente. O inconsciente, no entanto, tomou nota de tudo, e essas percepções sensoriais subliminares ocupam importante lugar no nosso cotidiano. Sem percebermos, influenciam a maneira segundo a qual vamos reagir a pessoas e fatos (JUNG, 2019, p. 37).

Jung priorizava, de acordo com a UBAAT (2020, p. 3), a expressão artística e a verbal como componentes de cura, compreendendo-se essa terapêutica como um modo de trabalhar, utilizando a linguagem artística como base da comunicação. Sua essência é na criação estética e na elaboração artística em prol da saúde. Para isso, utiliza as diferentes formas de linguagem, plástica, sonora, dramática, corporal e literária, envolvendo técnicas de desenho, pintura, modelagem, construções, sonorização, musicalização, dança e poesia.

Zanin e Gallina (2017, p. 155) falam sobre a arte como terapêutica, destacando que essa consiste, na atualidade, em uma importante ferramenta para auxiliar na amenização de diversas problemáticas existentes em nossa sociedade e afirmam que seu vasto leque de técnicas e instrumentais viabiliza a possibilidade e a concretude de um trabalho diferenciado e, consequentemente, atrativo aos sujeitos, superando uma carência sentida e vivenciada nos dias atuais.

Congruente com esse pensamento, Dittrich (2018, p. 8) afirma que, por meio da criatividade na arte, o ser humano toma ciência de seu espírito e sua natureza, expressa sua maneira de ser no mundo, o que lhe possibilita construir o sentido existencial. Trata-se de viver o momento criativo, a experiência vivenciada, sem focar num produto final que seja validado pela esfera do social.

> Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência criativa, ela leva ao encontro do sujeito consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, a viver momentos de ressignificação e de percepção mais intensa e apurada, momentos de autoconhecimento e reconhecimento do outro. Enfim, são momentos criativos, intensos e significativos, de vivência plena do aqui/agora, integrando intuição, ação, pensamento e sentimento em processo de fruição, ou seja, o sentir/pensar/agir/criar de maneira integrada e fluída (MORAES, 2019/2020, p. 84).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Possibilitar aos sujeitos uma ontologia e uma epistemologia que harmonizem os contrários pode promover a compreensão do sentido de realidade dos sujeitos em seu trajeto antropológico existencial[2], a partir da possibilidade de conjunção entre educação e estética, onde se abre tempo-espaço para a expressão daquilo que é reprimido pela lógica instrumental.

Desse modo, Silva (2016, p. 39) destaca que podemos acessar as formas contemporâneas da pluralidade conceitual e da racionalidade das obras de arte e só um modo de vida plural e complexo criaria a força expressiva, que se deslocaria como força vivificadora da educação. Para isso, a educação precisa voltar-se para si mesma, ao mesmo passo em que se abre na direção do "outro".

A beleza ou o seu sentimento origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos, reino, contudo, desprezado e até negado pela forma reducionista de atuação da razão, segundo os preceitos do conhecimento moderno. Para Duarte Jr. (2006, p. 54), o inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados de si mesmos, considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceberem as significações. No entanto, em larga medida, a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis dos quais se dispõem, na maioria das vezes, sem nos darmos conta de sua importância e sua utilidade. Movemo-nos, segundo o autor, entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para as ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isso, mas que por meio da arte podem ser expressos.

Nesse sentido, Moraes (2019/2020, p. 93) reforça que "a criatividade, como vivência de um processo fenomenológico transdisciplinar é, portanto, fruto de uma tessitura complexa, relacional, auto e coorganizadora, emergente e transcendente, tecida nos interstícios das vivências de um ser sensível-cultural e espiritual, consciente-inconsciente"; nessas tramas dos saberes e na pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito, dá-se também a compreensão do existir.

Segundo essas premissas, não apenas os aspectos cognitivo-emocionais, mas também os pensamentos simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como a dimensão espiritual, são importantes para o processo de ação e de atuação nas PICs, por isso essa lógica de saber contempla tantas outras atividades promotoras de bem-estar, geradoras de saúde. Nesse sentido, todas essas dimensões se manifestam no ato

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

criativo e curativo e se revelam a partir de uma alquimia processada também na zona do inconsciente coletivo, do arquetípico, do imaginário, dos *insights* que afloram e da consciência que se renova.

Um grande desafio que se apresenta, com base nessas reflexões, será propor um novo olhar que contemple o cuidado humanizado, realizando atividades planejadas e organizadas de acordo com as pessoas que serão atendidas, respeitando suas características singulares e a origem de seus contextos, bem como oferecer um espaço físico harmonioso, arejado, limpo e adequado para os atendimentos, estando os terapeutas abertos à escuta dos sujeitos e, principalmente, às significações que eles próprios atribuem ao processo expressivo.

Marcelino (2019) reforça-nos os aspectos supracitados e acrescenta que, na articulação arte e corpo, pode-se ter a oportunidade de propor e de usar ferramentas como a humanização, a sensibilidade, a ética, a estética, dentre outras, que poderão servir de dispositivos libertadores dos mecanismos de imposição e de controle corporal, social, educacional e cultural. Acredita-se que uma vida mais sensível, provida de ternura por si e pelo outro, ofereça melhor qualidade ao viver, sendo imprescindível, também, enfatizar a importância de sempre seguir pelo viés de uma conduta ética e profissional em todos os contextos, somando-se a isso a necessidade de fazer do processo de formação a contemplação e a atuação do viver saudável.

Assim sendo, os processos artístico-terapêuticos e suas interfaces com as PICs podem auxiliar, sem a pretensão de substituir a medicina convencional, possibilitando o relaxamento, o alívio de dores e tensões, uma vez que as pessoas que passam por esse processo podem expressar suas angústias e ansiedades, contar suas histórias de maneira simbólica e significativa, fortalecendo laços intersubjetivos e sociais, reduzindo, assim, o uso de medicamentos e suas reações adversas, melhorando, por conseguinte, o bem-estar dos atendidos.

Considerações finais

As reflexões suscitadas e articuladas às teorias aqui propostas apontam na direção de que o bem-estar e o bem-viver são veículos promotores de saúde e possibilitadores de melhor adequação social. Porém, para que tal estado seja alcançado, os seres humanos necessitam, dentre tantos outros aspectos subjetivos, que não puderam ser contemplados nessa reflexão, conhecer-se e atingirem autonomia. Nessa direção, afirma-se a necessidade de uma ruptura com um objetivismo e racionalismo que, ao longo dos tempos, sustentou a ideia de que o sujeito não é parte

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

potencial no processo de aquisição de conhecimento, bem como com um subjetivismo cunhado na perspectiva de que o meio não contribui para fecundar significados.

O advento da saúde, pensado a partir do cuidado humanizado e de um olhar que contemple os sujeitos em sua multidimensionalidade, corpo físico-psíquico-espiritual-socioambiental, parece convergir com o contexto plural e complexo no qual se vive atualmente. Assim, destaca-se a importância de se incentivar e reconhecer ações com premissas contempladoras de uma razão-sensível, como é o caso das PICs. Desse modo, o exercício prático não pode ser pensado e desvinculado da teoria, ambos, dimensões articuladas que podem criar um movimento de aprendizagem, autoconhecimento, transformação.

Da experiência dialógico-reflexiva, ressalta-se também a arte, recurso expressivo-terapêutico, como instrumento de grande valor, para que os conteúdos do inconsciente encontrem terreno fértil e acolhedor na congruência de uma tomada de consciência capaz de conduzir o humano em sua trajetória existencial, destacando que a eficácia dessas atividades depende em grande parte de uma ótima organização dos fatores externos e de uma conduta ético-estética dos profissionais envolvidos.

Por todos os apontamentos feitos, coloca-se a relação entre educação ético-estética e saúde como pauta a ser ainda mais explanada, tendo em vista que tais reflexões serão sempre aproximações do real, nunca uma tentativa de reduzi-las a uma sistematização conceitual, especialmente em meio a esse cenário pandêmico, no qual teremos que enfrentar as suas consequências biopsicossociais, nos mais diversos contextos.

A pandemia da Covid-19 é a expressão de uma crise global, sanitária, econômica e social excepcional, e, segundo Dardot e Laval (2020), poucos acontecimentos históricos podem ser comparados a ela, pelo menos na escala das últimas décadas. Trata-se de uma provação no duplo sentido da palavra: dor, risco e perigo, por um lado; teste, avaliação e julgamento, por outro. O que a pandemia está testando é a capacidade das organizações políticas e econômicas de lidar com um problema global vinculado à interdependência dos indivíduos, ou seja, algo que afeta de uma forma básica a vida social de todos. Como uma distopia que se torna realidade, o que estamos experimentando agora revela aquilo que, com as mudanças climáticas em curso, aguarda a humanidade em poucas décadas, se a estrutura econômica e política do mundo não mudar muito rápida e radicalmente.

Nesse sentido, as ações pós-pandemia poderão também servir para reforçar a utilização das PICs e direcioná-las, quiçá, para um novo olhar, em que a vida

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

possa ser sentida, percebida e vivida de maneira consciente, e não simplesmente como um objeto de uso para o trabalho e para o consumo, e que essas experiências possam ser significativas e provedoras de sentidos, somando-se à necessidade de fazer da formação humana um processo de ativação de novos dispositivos, capazes de promover novas formas de viver mais humanizadas e mais sensíveis.

Notas

[1] Em 22 de janeiro de 2020, foi ativado o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública para o novo Coronavírus (COE-nCoV), estratégia prevista no Plano Nacional de Resposta às Emergências em Saúde Pública do Ministério da Saúde. O novo coronavírus (2019-nCoV) é identificado como a causa de um surto de doença respiratória detectado pela primeira vez em Wuhan, China (BRASIL, 2020a, p. 5).

[2] Santin (2014, p. 157-158) conceitua corporeidade, numa definição ampla, como sendo uma ideia abstrata de corpo, de ser corpóreo. No pensamento grego, tal conceito é expresso no sentido de *soma* ou *somático*. Para os gregos, *soma* designa o que é material, em oposição a *psyqué* ou *psíquico*. As culturas latina e cristã reforçaram essa significação ao entender a *corporalitas* como aquilo que é de natureza material ou, simplesmente, materialidade, radicalmente oposta à espiritualidade. Nesse sentido, portanto, corporeidade diz respeito a tudo o que é material, porque todo ser material se manifesta como corpo.

[3] Essa afirmação está ancorada nos resultados obtidos com a pesquisa de doutoramento em Educação de Franciele Silvestre Gallina (2017), pelo PPGEdu-UPF, em que desenvolveu oficinas educativas estéticas com profissionais da educação e saúde pública da região norte do Rio Grande do Sul, bem como com profissionais liberais, apoiando-se nas estruturas antropológicas do imaginário propostas por Gilbert Durand e na antropologia essencial de Jean Yves Leloup.

Referências

BARELLI, Cristiane. Imaginário, símbolos e mitos*:* a leitura de fotografia no cuidado em saúde. *In*: ORMEZZANO, Graciela. *Imagens e subjetividades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 87-118.

BUTLER, Judith. *O capitalismo tem seus limites*. Trad. Artur Renzo. 2020. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-capitalismo-tem-seus-limites/. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC)*. 2019. Disponível em: http://saude.gov.br/acoes-e-programas/politica-nacional-de- praticas-integrativas-e-complementares-pnpic. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo de manejo clínico para o novo coronavírus (2019-nCoV)*. Biblioteca Virtual em Saúde, 2020a. Disponível em: www.saude.gov.br/bvs. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Relatório de Monitoramento Nacional das Práticas integrativas e Complementares em saúde nos Sistemas de Informação em Saúde.* Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2020b. Disponível em: www.saude.gov.br/bvs. Acesso em: 20 maio 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*: atitude de ampliação de acesso. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. 2. ed. 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A prova política da pandemia. *In*: DOSSIÊ Boitempo Covid-19. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/. Acesso em: 27 mar. 2020.

DITTRICH, M. G. *Arte e criatividade, espiritualidade e cura*: a teoria do corpo-criante. Blumenau, SC: Nova Letra, 2018.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos a educação (do) sensível*. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FINIMUNDI, Maria Regina Loch. *Arteterapia, educação e saúde*. Caxias do Sul: Gráfica Paulus, 2008.

GALLINA, Franciele Silvestre. *Alquimia do ser*: processos educativos estéticos na busca do equilíbrio biopsico espiritual. Saarbrucken: Omni Scriptum, 2015.

GALLINA, Franciele Silvestre. *Educação estética, artes e imaginário*: uma jornada arquétipa na transformação de sentidos existenciais. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

GONÇALVES, Carla Beatrice Crivellaro; ORMEZZANO, Graciela; TONDO, Talissa. Apresentação da obra. *In*: GONÇALVES, Carla Beatrice Crivellaro; ORMEZZANO, Graciela; TONDO, Talissa (org.). *Práticas integrativas na rede de atenção psicossocial*: humanização e arteterapia. Passo Fundo: UPF, 2016. p. 12-14.

JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos - concepção e organização*. Trad. Maria Lúcia Pinho. 3. ed. Especial Brasileira. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2019.

LELOUP, Jean-Yves. *Cuidar do ser*: Fílon e os terapeutas de Alexandria. 1. reimpr. São Paulo: Vozes, 2019.

LIMA, Lury. *Análise das práticas integrativas e complementares no contexto da atenção básica*. TCC (Graduação em Psicologia) – Instituto Saúde e Sociedade, USP, São Paulo, 2019.

MARCELINO, Patricia Carlesso. *Humanização e sensibilidade*: educação e uso do corpo em Giorgio Agamben. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

MORAES, Maria Cândida. Espiritualidade, arte e educação: novos desafios para a formação do arteterapeuta. *Revista Flecha do Tempo*, São Paulo, n. 1, p. 71-102, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: http://flechadotempo.nemesscomplex.com.br/index.php/flechadotempo/article/view/31|. Acesso em: 27 jun. 2020.

MÜHL, Eldon Henrique. Formação pedagógica: educação, barbárie e experiência formativa. *In*: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra. *Filosofia e educação*: ética, biopolítica e barbárie. Curitiba: Appris, 2017. p. 115-134.

PAÍN, Sara. *Os fundamentos da arteterapia*. Trad. Gisele Unti. 5. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

PAÍN, Sara; JARREAU, Gladis. *Teoria e técnica da arteterapia* – a compreensão do sujeito. Trad. Rosana Severino Di Leone. 2. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e debates educacionais: reposicionado o debate. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTIN, Silvino. Conceito de Corporeidade. *In*: GONZÁLEZ, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 157-158.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina: Coimbra, 2020.

SILVA, Alex Sander da. O ético, o estético e a educação: uma relação inevitável. *In*: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro (org.). *Experiência formativa e reflexão*: homenagem a Nadja Hermann. Caxias do Sul: Educs, 2016. p. 39-46.

SILVA, Gisléia Kândida Ferreira da *et al*. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares: trajetórias e desafios em 30 anos do SUS. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300110. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOARES, Daniele Pereira *et al*. Fatores intervenientes das práticas integrativas e complementares em saúde na atenção básica pelos enfermeiros. *Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde*, v. 8, n. 1, p. 93-102, jan./jul. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18554/reas.v8i1.3544. Acesso em: 27 jun. 2020.

STRIEDER, Roque; GIRARDI, Araceli. Biologia do Amar: pistas para recriar sensibilidade humana e ambiental. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 282-300, 2019. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 27 jun. 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE ARTETERAPIA (UBAAT). *Arteterapia*. 2020. Disponível em https://www.ubaatbrasil.com. Acesso em: 22 jul. 2020.

UFRGS. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). *Material de Apoio Didático do Curso de Especialização em Docência na Saúde.* Porto Alegre: UFRGS/EducaSaúde, 2015.

VALLADARES-TORRES, Ana Cláudia. Prefácio da obra. *In*: GONÇALVES, Carla Beatrice Crivellaro; ORMEZZANO, Graciela; TONDO, Talissa (org.). *Práticas integrativas na rede de atenção psicossocial*: humanização e arteterapia. Passo Fundo: UPF, 2016.

ZANIN, Daiane; GALLINA, Franciele. Ressignificando papéis: processos arteterapêuticos no Cras. *In*: ORMEZZANO, Graciela; DITTRICH, Maria Glória; WOSIACK, Raquel M. Rossi. *Arteterapia, imagem e aspectos psicossociais*. Passo Fundo: UPF, 2017. p. 155-179.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Crianças oncológicas e as experiências do adoecer e das práticas pedagógicas em ambiente hospitalar

Oncological children and the experiences of illness and pedagogical practices in a hospital environment

Niños oncológicos y las experiencias de enfermedad y de prácticas pedagógicas en un entorno hospitalario

Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro[*]
Alessandra Alexandre Freixo[**]

Resumo

O presente artigo objetivou compreender os sentidos atribuídos pelas crianças de um centro de oncologia ao processo de adoecimento e às práticas pedagógicas no ambiente hospitalar. Este estudo se apoia numa abordagem qualitativa do tipo descritiva. Como técnicas de pesquisa, foram utilizadas a observação sistemática, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. O universo de participantes envolveu crianças do Centro de Oncologia Infanto-Juvenil do Hospital Estadual da Criança (HEC), em Feira de Santana, Bahia. Paralelamente à observação sistemática das práticas pedagógicas, foram realizadas entrevistas com onze crianças. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo. Foi evidenciada, nas falas das crianças, a percepção do hospital como um lugar de dor e de cura. Porém, é na brinquedoteca que as crianças encontram elementos que as aproximam do ambiente escolar, como a prática pedagógica de contação de histórias. Essa prática surge como uma forma de tirar a criança de uma realidade de silêncio e isolamento, para ingressar em um mundo no qual o sonho é possível, em que a fantasia tem o papel de transpor os limites impostos pela doença.

Palavras-chave: pedagogia hospitalar; prática pedagógica; centro de oncologia.

Abstract

This article aimed to understand the meanings attributed by children of an Oncology Center to the process of illness and pedagogical practices at hospital environment. This study is based on a descriptive qualitative approach. As research techniques, systematic observation, field diary and semi-structured interview were used. The universe of participants involved children from the Oncology Center of State Children's Hospital (HEC), in Feira de Santana, Bahia. In parallel to the systematic observation of pedagogical practices, interviews were conducted with eleven children. The collected data were analyzed based on content analysis. The perception of the hospital as a place of pain and healing was evidenced in the children's speeches. On the other hand, it is in the

Recebido em: 15/06/2020 – Aprovado em: 18/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Faculdade Maria Milza, em Cruz das Almas, Bahia. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3815-5502. E-mail: osdi.art@hotmail.com
[**] Doutora em Ciências pela Biológicas e doutorado em Ciências sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3566-8302. E-mail: aafreixo@uefs.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

toy library that children find elements that bring them closer to the school environment, such as the pedagogical practice of storytelling. This practice emerges as a way to take the child from a reality of silence and isolation into a world where the dream is possible, in which fantasy transposes the limits imposed by the disease.

Keywords: hospital pedagogy; pedagogical practice; oncology center.

Resumen

El presente artículo objetivó comprender los sentidos atribuidos por los niños de un Centro de Oncología al proceso de enfermedad ya las prácticas pedagógicas en el ambiente hospitalario. Este estudio se apoya en un enfoque cualitativo del tipo descriptivo. Como técnicas de investigación, se utilizaron la observación sistemática, el diario de campo y la entrevista semi-estructurada. El universo de participantes fue niños del Centro de Oncología Infanto-juvenil del Hospital Estadual del Niño (HEC), en Feira de Santana, Bahia. Paralelamente a la observación sistemática de las prácticas pedagógicas, se realizaron entrevistas con once niños. Los datos recogidos se analizaron sobre la base del análisis de contenido. Se evidenció, en las conversaciones de los niños, la percepción del hospital como lugar de dolor y de curación. Por otro lado, es en la sala de juegos que los niños encuentran elementos que les acercan al ambiente escolar, como la práctica pedagógica de contar historias. Esta práctica surge como una forma de sacar al niño de una realidad de silencio y aislamiento para ingresar en un mundo donde el sueño es posible, en que la fantasía hace ese papel de transponer más allá de los límites impuestos por la enfermedad.

Palabras clave: pedagogía hospitalaria; práctica pedagógica; centro de oncología.

Introdução

A pedagogia hospitalar se configura como uma modalidade da pedagogia, emergindo da relação entre educação e saúde. Com legitimidade, tem ocupado seu espaço nas discussões sobre a educação como um direito fundamental da criança em situação de adoecimento e hospitalização. Nesses termos, vem-se ampliando a possibilidade de o profissional da educação atuar junto às crianças afastadas do ambiente escolar na perspectiva de melhor compreendê-las e ajudá-las nesse momento vivido.

A inserção do profissional de educação nos hospitais tem sido discutida em fóruns diferenciados de educação e saúde, sobretudo na perspectiva de garantia desse direito, como indicado por Fonseca (2008). Seja a partir de classes hospitalares, com vistas à continuidade da escolarização, seja na brinquedoteca, visando a vertente lúdica de humanização, nos discursos há um consenso em torno da necessidade de um atendimento integral a essa demanda existente nos hospitais brasileiros.

Direcionamos nosso olhar para a criança em idade escolar acometida pelo câncer e imersa em uma realidade diferenciada necessária ao tratamento. Tal patologia, aguda ou crônica, exige mudanças no modo de vida da criança. O trata-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mento acontece por um longo período, com processos de internações, reinterações, procedimentos e acompanhamentos médicos necessários, todos ocasionadores de rupturas, como o afastamento do convívio familiar, escolar e do grupo de amigos. Em decorrência disso, a criança necessita deixar o que fazia parte de sua vida cotidiana, como as brincadeiras, os estudos e as aventuras de viver. Especificamente, a situação de afastamento do convívio escolar decorrente da necessidade de lidar com procedimentos pertinentes ao tratamento requer atenção especial à criança, que pode apresentar alguma limitação transitória por estar impedida de frequentar a escola por um tempo indeterminado.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001), no artigo 3º, asseguram o direito ao atendimento pedagógico do educando com necessidades especiais provisórias, de modo a garantir a continuidade da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. O artigo 13 dispõe sobre o imperativo de uma ação integrada entre educação e saúde para o atendimento do educando, enquanto está impossibilitado de voltar à escola em decorrência das limitações impostas por adoecimento e hospitalização. Por sua vez, a Lei n. 13.716/2018 acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o artigo 4º, que assegura o atendimento educacional ao aluno da educação básica que se encontra em tratamento de saúde e internado em hospitais.

As discussões acerca da pedagogia hospitalar vêm se expandindo, com vistas à possibilidade de pensar a educação para além do contexto escolar, em particular no hospital. Nesse contexto, a inserção e a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar podem contribuir de modo pontual para o bem-estar da criança em questão, uma vez que o pedagogo, enquanto profissional da educação, busca aproximar as crianças de um cotidiano rompido pelo tratamento à doença.

Na discussão dessas questões, fazemos referência ao estudo fundante de Matos e Mugiatti (2014, p. 32), ao considerarem que a pedagogia hospitalar tem como aporte "[...] a pesquisa de envolvimento teórico e prático entre a realidade acadêmica/hospitalar [...]", uma vez que busca construir conhecimentos acerca da educação no contexto hospitalar. Nessa ótica, evidenciamos o papel do pedagogo enquanto um profissional da educação que "[...] lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades de manifestações [...]" (LIBÂNEO, 2010, p. 45), em nosso estudo, particularmente, a modalidade da pedagogia hospitalar.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diante dessa problemática, emerge como objetivo deste artigo compreender os sentidos atribuídos pelas crianças de um centro de oncologia ao processo de adoecimento e às práticas pedagógicas no ambiente hospitalar. Considerando que esse objeto de estudo ainda hoje é pouco investigado no Brasil, buscamos reflexões e diálogos com os autores que têm dedicado seus estudos a dar visibilidade ao espaço da educação na instituição de saúde, para que as crianças com doença crônica sejam contempladas com o atendimento pedagógico e os cuidados necessários em contexto hospitalar.

Percurso metodológico da investigação

A presente pesquisa configura-se a partir da abordagem qualitativa aplicada à pesquisa em educação, cuja especificidade, a particularidade dos seus correspondentes métodos, possibilita o entendimento de que "[...] o investigador trabalha com o reconhecimento, a conveniência e a utilização dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho" (MINAYO, 2016, p. 54), obtendo impressões e orientações referentes ao caminho a ser seguido. Optamos por "[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais [...]" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 110), tendo em vista que os dados coletados se constituem essencialmente descritivos, apresentando uma riqueza em descrições de acontecimentos, de pessoas e de situações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O Centro de Oncologia Infanto-Juvenil do Hospital Estadual da Criança (HEC) se constituiu como lócus desta pesquisa. A escolha pelo centro dessa instituição hospitalar se deu após uma consulta realizada em Feira de Santana e nas cidades circunvizinhas, na busca por hospitais que possibilitassem a efetivação do estudo. O hospital em questão foi inaugurado em 2010 e está localizado na cidade de Feira de Santana, Bahia, sendo vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS) e uma referência no atendimento ao público infanto-juvenil, especificamente crianças e adolescentes com câncer, geralmente oriundos do município feirense e de outras cidades do estado.

Para a delimitação das crianças participantes da pesquisa, inicialmente, contamos com as informações dadas por uma pedagoga, pontuadas a partir dos seus registros: ano de escolaridade, tipo de câncer diagnosticado e condição de saúde das crianças hospitalizadas no centro de oncologia no mês de novembro de 2017. Posteriormente, foi realizado um levantamento nos prontuários das crianças, a fim de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

reforçar as informações sobre o motivo da hospitalização, a exemplo de quando foi diagnosticado o câncer, a situação do tratamento, a idade e os relatórios de acompanhamento pedagógico. Essas informações foram importantes para compreender as necessidades e as especificidades referentes à condição de saúde de cada participante. A partir de então, foi delimitado o universo da pesquisa: 11 participantes, em idade escolar correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, que passaram por situação de internação e participaram da prática pedagógica de contação de histórias desenvolvida por uma pedagoga do centro durante a observação em campo.

Adotamos a observação sistemática, a entrevista semiestruturada e o diário de campo em virtude de o estudo qualitativo trazer como possibilidade a variedade de instrumentos e técnicas possíveis a serem empregados para a coleta de dados (MINAYO, 2016). As observações da prática pedagógica e as entrevistas foram efetivadas entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018. No centro de oncologia, as práticas pedagógicas não estavam sendo desenvolvidas desde o mês de fevereiro de 2017. As atividades foram retomadas juntamente com a efetivação desta pesquisa em campo.

Em respeito à rotina da equipe da oncologia, as entrevistas foram realizadas após um agendamento prévio. As crianças foram entrevistadas individualmente, na companhia do seu responsável. No momento das entrevistas, buscamos manter a tranquilidade e a privacidade dos depoentes, evitando a influência de outros, favorecendo o diálogo e a produção de informação por meio das falas. As entrevistas foram gravadas sob a autorização dos participantes e de seus responsáveis.

Objetivando assegurar o diálogo com as crianças, foi elaborado um roteiro da entrevista, organizado em blocos, com perguntas exploradas com todos os entrevistados. As crianças participantes falaram sobre a prática de contação de histórias, do que chama a atenção delas nas histórias, dentre outras questões que mobilizaram as falas durante a entrevista.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas. A transcrição consistiu em uma etapa que demandou tempo, atenção e cuidado, para manter fielmente as particularidades das falas. Segundo Flores e Silva (2005, p. 42), a transcrição consiste na “fala passada a limpo”, permitindo observar as diferenças entre o que se fala e o que se escreve. Assim, as entrevistas foram revisadas após transcrição, de acordo com as regras ortográficas e gramaticais da língua portuguesa, de modo a minimizar a exposição do entrevistado.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em virtude da natureza deste estudo, os aspectos éticos foram considerados, em observância ao que preconizam as Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016. A partir das orientações desses documentos, no termo de consentimento livre e esclarecido e no termo de assentimento livre e esclarecido, os participantes foram informados sobre a autonomia na participação, a possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento, a confidencialidade, os benefícios, os riscos e a relevância do estudo. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS e aprovado sob o protocolo CAAE 76789417.5.0000.0053.

Os dados coletados foram então analisados com base nos pressupostos teórico-metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Devido à natureza dos dados, adotamos a análise de conteúdo por meio da construção de categorias temáticas, considerando algumas etapas. Na primeira etapa, após a organização dos materiais, na pré-análise, realizamos a leitura flutuante dos textos escolhidos e dos documentos que definem o *corpus* da pesquisa. A etapa seguinte, para a exploração do material, consistiu na análise dos documentos, na busca de organizar os dados coletados de forma sistemática e articulados em unidades de registro. Já na última etapa, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Para isso, foram definidas as dimensões do conteúdo em que o tema surge, agrupando-o para a discussão de acordo com os critérios do pressuposto teórico ou empírico (BARDIN, 2011).

A criança e as experiências vivenciadas em ambiente hospitalar

Ao longo da realização das entrevistas, observamos, a todo momento, um direcionamento dos depoimentos para a relevância dada à dor, ao sentido e à referência do diagnóstico em suas próprias vidas. Sendo assim, para compreender como elas vivenciam a referida prática no contexto em estudo, abordaremos a perspectiva em torno do diagnóstico da doença, na intenção de entender o pano de fundo que permeia as falas das crianças em questão.

A criança em torno da descoberta da doença

No momento da realização da entrevista, em resposta às indagações acerca da prática pedagógica, as crianças chamam para conversar sobre o diagnóstico do câncer, ou seja, a descoberta da “doença”, assim denominado por elas. Dessa forma, iniciamos essa abordagem considerando os sentidos em torno do diagnóstico que

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

influenciam o olhar das crianças sobre as práticas, a partir da riqueza de detalhes explicitados nos seus próprios relatos:

> Eu fui internada [começou a chorar]. Eu tive tristeza, muita tristeza quando descobri. Não é fácil. Minha mãe sofria muito, chorava. Minha avó veio me visitar. Tive muita tristeza quando descobriu essa doença e eu cheguei aqui. Eu estava na ambulância. Eu cheguei aqui era tudo estranho. As agulhas, esse lugar. Foi no sábado que eu vim para cá e eu fiquei quase um mês. Eu não ia para casa, nem via a minha família, eu sentia saudade. Eu não conseguia voltar para a escola. Eu perdi de ano [a entrevistada não conseguia conter as lágrimas, sugeri que continuássemos em outro momento, ela pediu que continuasse, pois estava bem]. Eu gostava de fazer a atividade que a escola mandava. Aí eu só queria ir para brinquedoteca, lá eu ficava brincando, esquecia um pouco o que eu sentia, não é mãe? (Juliana[1]).

Quando se reporta ao diagnóstico da doença, além de relatar o que tem vivido, enquanto doente e hospitalizada, a criança fala sobre sua vida cotidiana quando possuía saúde. A essa questão, Matos e Mugiatti (2014) indicam o diagnóstico como uma situação diferenciada, uma vez que produz uma ruptura na vida da criança, devido ao afastamento causado nas relações com a família, com o grupo de amigos e com a escola. Diante da descoberta da doença, as crianças compreendem que a vida muda, como também explicitado por Abraão, ao falar sobre a necessidade de lidar com essa situação:

> Eu tinha saúde. Eu brincava com meus amigos, irmãos e vizinhos, eu sempre fui muito alegre, ia para a escola, via a professora, os meninos que estudavam lá, corria, andava de bicicleta, tudo isso. Estudava, passei para o ano seguinte daí, parei depois disso. Minha vida era normal, mas depois que eu adoeci e descobri, deu uma coisa que me chocou, chocou. Assim, era uma coisa que eu não queria para mim. Eu não queria porque eu sabia que teria de fazer isso tudo. Antes eu aprontava demais. Quando eu vi que adoeci, eu não consertei minha vida. Você vê. Eu sou gaiato ainda? Sou. Mas, eu não sou gaiato mais como eu era antes. Antes eu brincava com qualquer pessoa, mas hoje não. Hoje não é com toda pessoa que eu brinco. Minha vida mudou muito (Abraão).

O tratamento exige limitação dos espaços e das relações de convivência, como mencionado por Abraão. Seu jeito "gaiato" e brincalhão de ser e lidar com as pessoas ao seu redor não era visto com bons olhos, não consistia em uma ação inerente a uma criança na situação de doente no ambiente hospitalar. Dessa forma, além encarar o diagnóstico e duas recidivas da doença durante o tratamento, ele percebe que precisa mudar o modo de lidar com as pessoas que começam a fazer parte de sua vida.

Ainda refletindo sobre o relato de Abraão, Matos (1998) orienta que a doença modifica o modo subjetivo de a criança se situar no mundo. Na situação de adoecimento e hospitalização, são evidenciados três tipos de experiências: a de privação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da saúde, conforme a doença impossibilita o bem-estar da criança; a de frustração, considerando que a vida fica limitada à doença em si e ao tratamento; e a experiência dolorosa, uma vez que a doença e a dor causam medo, sofrimento, desconfortos e aversão à hospitalização.

Em busca da restauração da saúde, as crianças começam a enfrentar os limites impostos pelo tratamento. As brincadeiras, o estudo e as aventuras são substituídos por atenção e cuidados com a doença no ambiente hospitalar. Sobre essa questão, o Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p. 10) chama a atenção para o fato de que "[...] a experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas, separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte".

Mediante as informações coletadas, com a inserção no ambiente hospitalar, as crianças interagem com o inesperado e o estranho. Surge, assim, a necessidade de conviver com pessoas desconhecidas, lidar com a hospitalização, com idas e vindas constantes ao hospital, para consultas médicas, realização de exames, medicações e cirurgias, dentre outros procedimentos realizados durante o tratamento.

> Aqui não dá nem para ver o mundo. Eu gostaria que fosse um lugar que a gente viesse ruim e voltasse bom para casa. Voltasse curada para continuar fazendo as coisas que gostava. Mas a gente precisa voltar. Aí as plaquetas baixam, interna a gente de novo. Tem a comida. Aí vêm as agulhadas [risos]. Não pode perder o acesso! E quando perde tem que furar de novo, dói, eu choro, sinto dor, tenho medo. Não queria que fosse assim (Isabela).

Os relatos informam que, no contexto em estudo, a experiência vivida em torno do diagnóstico e do tratamento influencia a vida das crianças a ponto de fazê-las compreender, apropriar-se e naturalizar os termos técnicos da área médica, que seriam desconhecidos por elas caso não estivessem nesse contexto. O uso do termo "acesso", ressaltado pelos entrevistados, refere-se a um procedimento utilizado no hospital, que consiste em introduzir um objeto do tipo cateter (tubo ou sonda milimétrica) na veia para coletar amostras sanguíneas, injetar medicamentos, entre outras finalidades. Gomes *et al*. (2013) destaca que esses termos fazem parte do cotidiano da criança devido ao contato frequente com os profissionais da área de saúde durante o tratamento.

Por vezes, para a criança, a sensação de estar no ambiente hospitalar causa desconfortos e medo dos procedimentos realizados. Os objetos estranhos que furam – tratados por elas de modo geral como agulhadas e furadas – assustam e tornam desagradável a estadia nesse ambiente. Desse modo, em todas as falas, são evidenciados os sentidos atribuídos ao hospital como um lugar de dor. Todavia, o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

hospital também consiste em um lugar importante para as crianças, como podemos perceber no ponto de vista a seguir:

> Eu precisava tomar medicamento. O medicamento ardia muito na veia, não sei o porquê, mas ardia igual a pimenta na veia. Eu ficava com medo, aqui era estranho. Ficavam umas manchas na pele. Umas marcas que ainda não saíram. A coisa mais difícil era tomar sangue na veia. Mas, hoje eu vejo que era para o meu bem [risos]. Aqui, no HEC é um lugar que a gente vem e sente dor. Mas, que a gente vem para tratar da doença. E agora estou curada. Estou muito, muito feliz (Amora).

Apesar das marcas da doença, a criança expressa a alegria em torno do diagnóstico de cura do câncer. Amora, pelo corredor do centro, falava com as outras crianças para não desistirem diante dos desafios impostos pelo tratamento e pela doença: "Assim como eu me curei, vocês também serão curados, tenham fé em Deus, eu venci" (Amora), em comemoração elas se abraçavam, choravam e sorriam.

Nesse sentido, Abraão reconhece a importância do ambiente hospitalar na perspectiva de continuar superando os desafios impostos ao longo do tratamento em busca da cura do câncer:

> Eu reclamava muito mais de dor. Mas, hoje me sinto bem, porque de qualquer maneira é para o meu bem, como tomar remédios e fazer tudo certinho. E se eu estou aqui é para o meu bem e para continuar a viver. Mesmo com todas as cirurgias, olha aqui minha cabeça como está. Eu luto para não deixar essa doença me vencer. Nesse momento estou triste e só estou pensando em tomar plaquetas e passar o Natal em casa. Nada para Deus é impossível.

Considerando os relatos, as crianças buscam no hospital cuidados necessários para minimizar a dor e encontrar a cura. Na perspectiva de recuperar a saúde, as crianças enfrentam os efeitos agressivos do tratamento, dentre esses efeitos, observamos que elas se sentem enjoadas e enfraquecidas, rejeitam a alimentação, permanecendo a maior parte do tempo nos leitos, em silêncio. Além disso, elas emagrecem, incham, perdem os cabelos e a alegria, sentem medo e dor. Por vez, as reações causadas pelos efeitos colaterais do tratamento e pela doença em si podem provocar risco iminente à vida ou deixar sequelas irreversíveis.

> Eu pensava que ia melhorar logo . Fiquei muito tempo aqui internado. Depois voltei para casa, mas ficou tudo difícil. Quando a gente esquecia alguma coisa na casa de minha avó [interrompe a fala e demostra tristeza], eu ia com minha mãe buscar. Agora, tenho que ficar sozinho em casa. Eu fico com medo enrolado na coberta [...]. Eu não ando mais, aí não posso sair. Só saio para vim para o hospital, mas é de carro, de ambulância que vem me pegar. Aí eu fico lá e cá. Interno e depois volto. Eu estou chateado, triste, sei lá. Você sabe o que aconteceu, não é? Naquele dia que bati a mão na bandeja dos medicamentos que a enfermeira ia me dar, não queria falar com a psicóloga, nem com ninguém (Diego).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Embora volte para casa após as constantes hospitalizações, Diego já não pode viver as aventuras de outrora. Em decorrência do agravo da doença, perdeu os movimentos dos membros inferiores. Inconformado, começou a rejeitar a alimentação, os procedimentos e atendimentos dos profissionais de saúde. De acordo com Gomes, Amador e Collet (2012), embora com os avanços da tecnologia e da ciência, o diagnóstico do câncer está associado à ideia de uma situação irreversível, trazendo ao longo do tempo o estigma de sentença de morte.

A partir do diagnóstico de câncer, as crianças lidam constantemente com a experiência de perda na oncologia. Elas são envolvidas por medo e incertezas da situação vivenciada, como afirmam Matos e Mugiatti (2014), pois, apesar dos avanços e inovações no campo da medicina, o adoecimento ainda implica uma experiência dolorosa vivenciada nos hospitais, diante da possibilidade da morte. Nesses termos, Rolim (2008, p. 18) esclarece que uma doença como o câncer "[...] traz em si um provável risco de morte, o estar doente provoca a consciência dolorosa da insegurança e da certeza da finitude da vida". Em colaboração, Souza e Lima (2007, p. 162) entendem a doença como uma ameaça à vida e ao bem-estar, constantemente, não sendo nada fácil conviver com ela, tão pouco aceitá-la.

Enquanto prática institucionalizada, evidenciamos o trabalho do pedagogo na relação da criança com a equipe de saúde, considerando o destaque dado por Matos e Mugiatti (2014) e Gomes, Amador e Collet (2012), em torno da importância de a equipe multidisciplinar atuar coletivamente para o atendimento integral à criança, no intento de tornar menos doloroso o momento do diagnóstico e a hospitalização.

Dentro de seu campo de atuação, a pedagogia hospitalar tem a intenção de modificar tais situações, que não se confundem com o atendimento à doença. A finalidade da prática pedagógica no ambiente hospitalar é própria do profissional de educação, o pedagogo tem sua própria autonomia, de modo que não se opõe nem se confunde com a medicina ou os demais profissionais de saúde (MATOS; MUGIATTI, 2014). Na perspectiva de contribuir com o processo de recuperação da saúde da criança, a prática pedagógica se integra ao trabalho da equipe multidisciplinar do contexto em estudo como um apoio na relação da criança com os demais profissionais da saúde.

A criança em torno da prática pedagógica

Apesar de o ambiente hospitalar ser compreendido como um lugar estranho, na brinquedoteca as crianças encontram elementos que as aproximam das atividade-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

des cotidianas antes da descoberta da doença, como apontado por Cinderela: "Eu gosto de ficar na brinquedoteca com a pedagoga porque ela conta história. Não têm agulhadas, aí eu fico contente". A esse respeito, Layla destaca que "[...] a pedagoga traz coisas boas: conta história, dá massinha e pede para desenhar". Logo, Ariel acrescenta que: "Gosto quando estou com a pedagoga na brinquedoteca porque dá para fazer coisas incríveis. Quando ela conta história [riso] eu me divirto. Eu gosto muito, eu não fico tão sozinha [...]".

Quando as crianças chegam ao hospital, são envolvidas por sentimentos de angústia e medo, sofrem intervenções dolorosas, além de terem uma rotina totalmente alterada. Por entender o momento vivido pelas crianças, o profissional pedagogo busca interagir com elas, a partir de "[...] pequenos gestos, como chamar pelo nome, conversar sobre a doença, recuperação, conversas sobre a família, sua escola ou de algum outro assunto de seu interesse" (BOTELHO, 2007, p. 119), sem perder de vista a intencionalidade da prática pedagógica.

Os relatos destacam o conforto de participar da prática pedagógica na brinquedoteca, sendo uma oportunidade de pensar em algo que não sejam a doença e o diagnóstico, como explicitado pelos entrevistados:

> Eu me divirto aqui na brinquedoteca. E, é bem, legal! Aí eu brinco com minha mãe e com a professora, eu fico imaginando que eu estou na escola estudando. Na escola a professora conta história para mim. Gosto quando vou com a professora [tossindo muito] aqui ela conta história, ensina fazer dever e dá desenho para pintar (Bela).

> Gosto de brincar na brinquedoteca com a pedagoga que é tipo uma professora. E gosto de ouvir história, porque é bom, as professoras alegram a gente. Ela lê história, ajuda a gente conversando, alegrando, brincando e ensinando o dever. Ajuda a fazer prova, faz tudo (Abraão).

Os entrevistados atribuem à brinquedoteca o sentido de um lugar de encontro com a pedagoga e com outras crianças no centro de oncologia. Nesse ambiente, as crianças se imaginam na escola, embora estando no hospital. A pedagoga é a professora, ela não traz injeção, diagnóstico e medicamentos, mas, sim, a prática pedagógica envolvendo o lúdico, proporciona o sorriso, a brincadeira, a contação de histórias e a possibilidade de conversar com o outro. Assim como indicado por Matos e Mugiatti (2014) e Fontes (2005), a prática pedagógica não isola o hospitalizado à condição de doente, por entender a necessidade de mantê-lo integrado às atividades que faziam parte do seu cotidiano.

Quando estão na brinquedoteca, participando da prática pedagógica, as crianças têm a sensação de estar na escola, com possibilidade de brincar, conversar, aprender e se divertir. Assim, a brinquedoteca é o lugar da prática pedagógica, de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

alegria, de brincar, jogar, desenhar, pintar, fazer atividades da escola, ouvir histórias, enfim, de sorrir e se sentir bem.

Cabe ressaltar, a partir da compreensão das crianças, o quanto a prática pedagógica na brinquedoteca é importante, pelo fato de tirá-las do isolamento e fazê-las sorrir, sentir alegria. Ceccim (1997) e Botelho (2007) afirmam que os encontros nos afetam, tanto pelos momentos de alegria como pelos de tristeza. Nesse sentido, Botelho (2007) entende que a tristeza pode entravar, bloquear ou empobrecer nossa vida, enquanto a alegria tem a capacidade de expandir-se, ampliar nossa forma de olhar a situação vivida, apontando diferentes caminhos.

> A melhor coisa era brincar na brinquedoteca com a pedagoga, porque eu tenho uma companhia. Assim, um distribui emoção para o outro, sentimentos, força para continuar lutando. Lê historinha, ajuda a fazer as provas da escola e brinca (Amora).

> Gosto de jogar Playstation e de pintar aqui na brinquedoteca com a pedagoga, porque a gente, sozinho, não tem com quem a gente falar. Aí a gente não fica sozinho. Quando ela vem para cá, conversa, conta história e outras coisas mais (Diego).

Analisando esses dados, compreendemos que, para os entrevistados, a brinquedoteca faz sentido com a presença da pedagoga que, em sua prática, faz coisas incríveis, arranca sorrisos no momento de dor, medo e tristeza e ajuda a criança a enfrentar a situação vivenciada. No estudo de Silva *et al*. (2016, p. 53), as crianças compreendem o hospital como um lugar de tristeza, e, por vezes, na busca de um ambiente menos agressivo, "[...] a brinquedoteca, conhecida por escolinha, é reconhecida pelas crianças como um lugar agradável", no qual elas participam da prática pedagógica, com atividades lúdicas, tendo a oportunidade de brincar, divertir-se e aprender.

Por meio da prática pedagógica, as crianças trazem a compreensão da brinquedoteca como um lugar mágico dentro do centro de oncologia. Trata-se de um lugar em que se despontam sorrisos! As falas das crianças definem a brinquedoteca como um lugar de alegria, de realizar atividades escolares ("dever" e provas), ler um livro, jogar, desenhar, pintar, ouvir histórias, com possibilidade de transportá-las para um mundo imaginário, de pensar em outra coisa que não seja a doença, encontrar-se com outras crianças e com a pedagoga, brincar um pouco, fazer o que se gosta, conversar, falar de si e sorrir ao menos por um momento.

O profissional de educação não pode perder de vista que a criança hospitalizada é seu referencial dentro do hospital. Nessa perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida na perspectiva do enfoque educativo sugere flexibilidade e adaptabilidade, a fim de atender às peculiaridades da criança hospitalizada. Segundo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Matos e Mugiatti (2014) e Silva e Andrade (2013), o pedagogo necessita estar apto às mudanças ao lidar com a criança em idade escolar acometida por doença, de modo que a prática pedagógica não esteja voltada apenas para a escolaridade, mas considere outros aspectos decorrentes do afastamento do cotidiano.

No contexto em estudo, a vertente de escolarização, por meio do acompanhamento das atividades escolares, é valorizada pelas crianças, por seus acompanhantes e pelos profissionais da oncologia – coordenadora, médicos, assistente social e enfermeiros –, que solicitam com frequência a mediação da pedagoga junto à criança por entenderem que a doença e as necessárias hospitalizações causam atrasos na escolarização. Cabe reforçar que, diante dos achados, existe a necessidade de implantação de uma classe hospitalar nesse contexto, no intuito de realizar um atendimento pedagógico mais pontual às crianças.

Além dessa perspectiva do acompanhamento escolar, a prática pedagógica contempla mais enfaticamente a vertente do lúdico:

> Na brinquedoteca a pedagoga faz atividade. Eu gosto muito de jogar Playstation e outra atividade que eu gostei de fazer foi a brincadeira de bingo. Eu e minha mãe ganhamos um monte de brindes. Aí uma menina não ganhou e eu dei um para ela. Eu penso assim, está todo mundo aqui junto brincando, não é? Outra atividade legal é o dia que vem pintar. É bom, quando conta história, manda ilustrar, desenhar e pintar (Naruto).

De acordo com o relato supracitado, na prática pedagógica na perspectiva do lúdico, com jogos como Playstation e bingo, contação de histórias, produção de desenhos e pinturas, têm-se atividades que motivam a saída do leito e a participação na brinquedoteca: "[...] por trazer um momento de prazer de vida, seja por permitir não pensar na doença, fazer uma pausa ainda que curta, aliviando o constante estresse em que vive" (ROLIM, 2008, p. 70).

No entendimento de Naruto, nesses momentos de brincar, jogar, ouvir histórias, ele tem oportunidade de compartilhar experiências e objetos materiais, por entender que estão todos juntos no enfrentamento do câncer. Nesse sentido, para as crianças, a prática pedagógica ajuda a esquecer, ao menos por um momento, a vivência dolorosa enfrentada após a descoberta da doença. Para Silva e Andrade (2013, p. 65), a prática pedagógica auxilia na recuperação da saúde, pois "[...] o ato de brincar e aprender são capazes de espantar a tristeza, dando lugar à invenção através da imaginação criadora. Tais práticas promovem, ainda, entretenimento, informação, aprendizado e o desejo de continuar a viver".

Dessa forma, com base no enfoque educativo, uma prática lúdica cria condições para as crianças participarem e interagirem no hospital, com possibilidade de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mudar a forma como elas olham para esse ambiente. Como indicado também por Matos e Mugiatti (2014), a prática envolvendo o lúdico ajuda a criança a entender e a colaborar melhor com o tratamento, à medida que percebe o hospital como um lugar agradável.

Segundo a compreensão das crianças, a prática pedagógica traz um pouco do que viviam antes, para dentro do ambiente hospitalar, sobretudo quando a pedagoga vem com a história, com a relação com o mundo imaginário. Para elas, em torno do diagnóstico e da prática pedagógica, perpassam um dentro e um fora, que são imaginários, trata-se do momento em que a criança está no hospital, mas se sente fora dele. Sob esse aspecto, apesar de perceber seu espaço aparentemente pequeno no ambiente hospitalar, a pedagoga tem um espaço imenso no universo da criança do centro de oncologia.

Considerações finais

A prática pedagógica no ambiente hospitalar consiste em uma forma significativa e precisa de acolhimento e atendimento ao escolar hospitalizado. Nesse contexto, o pedagogo, enquanto profissional da educação, insere-se e atua junto com profissionais de saúde, trazendo os conhecimentos e modos de fazer da área de educação como uma expressão de direito educacional e processo de humanização e cuidado à criança em questão. Com efeito, consideramos a contação de histórias como prática pedagógica possível de desenvolver no ambiente hospitalar junto às crianças em situação de adoecimento e hospitalização, sem perder de vista a atenção às especificidades reveladas pela situação clínica da criança.

Percebemos que a compreensão das crianças sobre as experiências vivenciadas no ambiente hospitalar está relacionada aos sentidos atribuídos aos ambientes escolar e hospitalar, que trazem as marcas do processo de adoecimento, dos novos modos de vida assumidos nas relações sociais constituídas. No que diz respeito à escola, as crianças atribuem uma multiplicidade de sentidos ao compreenderem como lugar de estudar, brincar, encontrar com a professora e os colegas, para conversar, fazer “dever” e atividades, viver aventuras, etc. No que tange ao hospital, foi evidenciada, nas falas das crianças, uma dicotomia entre lugar de dor e de cura.

Mediante as análises, o diagnóstico e o tratamento oncológico deixam marcas na vida da criança, não as marcas de um tombo ou aranhão brincando na escola, que causam dor, mas algo diferente. Para as crianças, as marcas ocasionadas pelo tratamento imprimem sofrimento, saudades, tristeza, cansaço, manchas na

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pele, cicatrizes de cirurgia, dor, perdas, além dos medos, sobretudo o de morrer. As experiências de privação, frustação e dor, acompanhadas pelas perdas, como o afastamento das relações de convívio e as referentes aos aspectos físicos (perdas do cabelo e dos movimentos), tornam a criança fragilizada e paciente em meio ao que está ocorrendo na sua vida.

As análises mostram que, quando se acentuam os efeitos do tratamento ou se agrava a doença, o que antes a criança realizava de forma natural, como falar, escrever, desenhar, diante de tal situação, requer um esforço excessivo. Percebemos nas crianças a vontade de participar das atividades propostas. Com vistas a superar limitações e dificuldades, com persistência, pediam ajuda quando precisavam, demostrando o quanto a prática pedagógica fazia sentido naquele momento.

Por meio dos relatos de experiências, a brinquedoteca faz uma ligação entre os sentidos atribuídos à escola e ao ambiente hospitalar. As crianças percebem o contexto da brinquedoteca hospitalar como um lugar mágico, de encontro, alegria, brincadeira, aprendizagem e fantasia, com a presença da pedagoga e da prática pedagógica, em especial da contação de histórias, que se expressa com toda a potência conforme possibilita viver além do que a doença estabelece.

Assim, é imprescindível pensar no desafio posto ao pedagogo em assumir o compromisso de tornar-se parte desse processo de atendimento em hospitais, tendo em vista a necessidade da devida abertura desse espaço ao profissional de educação em busca de novas soluções dos dilemas enfrentados pelas crianças enfermas, das tensões colocadas em torno desse espaço laborativo do pedagogo, ainda pouco conhecido pela sociedade, dos aspectos legais que legitimam a pedagogia hospitalar e das possibilidades de atuação desse profissional, no que concerne ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, ao desenvolvimento e ao acolhimento de crianças com câncer.

Nota

[1] Todos os nomes apresentados neste artigo são fictícios, escolhidos pelas próprias crianças que participaram deste estudo, para serem identificadas na pesquisa.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BOTELHO, Simone dos S. A afetividade na ação pedagógica no contexto hospitalar. *In*: AROSA, Armando C.; SCHILKE, Ana L. (org.). *A escola no hospital*: espaço de experiências emancipadoras. Niterói: Intertexto, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CEB/CNE n. 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar*: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

CECCIM, Ricardo B. *Criança hospitalizada*: atenção integral como uma escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

FLORES, Onici C.; SILVA, Mozara R. da. *Da oralidade à escrita*: uma busca da mediação multicultural e plurilinguística. Canoas: Editora da Ulbra, 2005.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da Educação no hospital. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 119-139, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

FONSECA, Eneida S. da. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

GOMES, Isabelle P.; AMADOR, Daniela D.; COLLET, Neusa. A presença de familiares na sala de quimioterapia pediátrica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 65, n. 5, p. 803-810, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n5/13.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOMES, Isabelle P. *et al*. Do diagnóstico à sobrevivência do câncer infantil: Perspectiva de criança. *Texto Contexto - Enfermagem*, v. 22, n. 3, p. 671-780, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a13.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Elizete L. M. *O desafio do professor universitário na formação do pedagogo para atuação na educação hospitalar*. 1998. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1998. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1426. Acesso em: 15 jun. 2020.

MATOS, Elizete L. M.; MUGIATTI, Maria T. de F. *A pedagogia hospitalar*: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria C. de S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ROLIM, Carmem L. A. *A criança em tratamento de câncer e sua relação com o aprender*: experiências num programa educacional em ambiente hospitalar. 2008. 106 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OXMURLEQVLKA.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Neilton da; ANDRADE, Elane S. de. *Pedagogia hospitalar*: fundamentos e práticas de humanização e cuidado. Cruz das Almas: UFRB, 2013.

SILVA, Patrick L. N. da *et al*. Câncer infantil: vivências de crianças em tratamento oncológico. *Enfermagem em Foco*, v. 7, n. 3/4, p. 51-55, 2016. Disponível em: http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/916/346. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOUZA, Solange P. S. de; LIMA, Regina A. G. de. Condição crônica e normalidade: rumo ao movimento que amplia a potência de agir e ser feliz. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 15, n. 1, p. 156-164, fev. 2007. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2411/2696. Acesso em: 15 jun. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Saberes de adolescentes quilombolas incorporados aos saberes científicos na construção de roteiro educativo sobre gravidez

Knowledge of quilombola teenagers incorporated into scientific knowledge in the construction of an educational script on pregnancy

Conocimiento de adolescentes quilombolas incorporado al conocimiento científico en la construcción de un guión educativo sobre el embarazo

*Adriana Nunes Moraes-Partelli**

*Marta Pereira Coelho***

Resumo

Este estudo tem como objetivo ilustrar como os saberes de adolescentes de uma comunidade quilombola foram incorporadas aos saberes científicos na elaboração do roteiro de duas histórias em quadrinhos em um material educativo sobre gravidez não planejada no contexto de suas vivências e experiências, utilizando o banco de dados de uma pesquisa participativa, que empregou o método criativo e sensível, pelas dinâmicas de criatividade e sensibilidade, que forneceu imagens e narrativas que foram empregadas no desenvolvimento do enredo das histórias "A misteriosa gravidez pelo beijo" e "Escola: espaço para diálogos e promoção da saúde", as quais compõem o almanaque intitulado: "Lendas e histórias de gravidez na adolescência em uma comunidade quilombola". Além das histórias, o almanaque aborda demandas científicas com curiosidades, passatempo e "Você sabia". As histórias, produzidas de forma participativa, valorizaram experiências, significados, divergências e convergências entre os saberes populares e científicos, traduzindo a realidade do cotidiano dos adolescentes afro-brasileiros de forma útil, prazerosa, didática e esclarecedora, para ser utilizada no processo educativo.

Palavras-chave: gravidez na adolescência; comportamento e mecanismos comportamentais; grupo com ancestrais do continente africano; educação para a saúde comunitária.

Recebido em: 26/10/2020 – Aprovado em 09/08/2021

http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

* Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Enfermagem Neonatal. Mestre em Ciências Fisiológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9978-2994. E-mail: adrianamoraes@hotmail.com

** Doutora em Enfermagem. Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Departamento de Ciências da Saúde, São Mateus, Espírito Santo. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2046-6954. E-mail: martapereiracoelho@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This study aims to illustrate how the knowledge of adolescents from the quilombola community was incorporated with scientific knowledge in the preparation of a script for two comic strips in an educational material about unplanned pregnancy in the context of their experiences using the database of a participatory research, which used the Creative and Sensitive Method, for the Dynamics of Creativity and Sensitivity, which provided images and narratives that were used in the development of the storyline "The mysterious pregnancy by kissing" and the "School: space for dialogues and health promotion "that makes up the almanac entitled:" Legends and stories of teenage pregnancy in a quilombola community ". In addition to the stories, the almanac addresses scientific demands with curiosities, a hobby and you knew it. The stories produced in a participatory way valued experiences, meanings, divergences and convergences between popular and scientific knowledge, translating the daily reality of Afro-Brazilian teenagers in a useful, pleasant, didactic and enlightening way, to be used in the educational process.

Keywords: pregnancy in adolescence; behavior and behavior mechanisms; African continental ancestry group; education, community health.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo ilustrar cómo se incorporó el conocimiento de las adolescentes de la comunidad quilombola con el conocimiento científico en la elaboración de un guión para dos historietas en un material educativo sobre el embarazo no planeado en el contexto de sus vivencias utilizando la base de datos. de una investigación participativa, que utilizó el Método Creativo y Sensible, para la Dinámica de la Creatividad y la Sensibilidad, que brindó imágenes y narrativas que se utilizaron en el desarrollo del argumento "El embarazo misterioso por besos" y la "Escuela: espacio para diálogos promoción de la salud" que conforma el almanaque titulado: "Leyendas e historias del embarazo adolescente en una comunidad quilombola". Además de las historias, el almanaque aborda las demandas científicas con curiosidades, un hobby y lo sabías. Los relatos producidos de manera participativa, valoraron experiencias, significados, divergencias y convergencias entre el conocimiento popular y el científico, traduciendo la realidad cotidiana de los adolescentes afrobrasileños de manera útil, amena, didáctica y esclarecedora, para ser utilizada en el proceso educativo.

Palabras clave: embarazo en adolescencia; conducta y mecanismos de conducta; grupo de ascendencia continental africana; educación para la salud comunitaria.

Introdução

Desde o final do século XX, estudos vêm suscitando o crescimento do uso de tecnologias educativas em saúde, como instrumento mediador em prol do bem-estar no viver de pessoas, grupos e comunidades (TEIXEIRA, 2017). Entende-se como tecnologia, ferramentas, processos ou produtos que permitem ampliar o envolvimento de profissionais de saúde e educação, na realização de práticas promotoras do cuidado, possibilitando a educação e a promoção de saúde (SARAIVA; MEDEIROS; ARAUJO, 2018; SILVA *et al*., 2019), favorecendo a autonomia da pessoa (SALBEGO *et al*., 2018).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Na atualidade, tem-se vivenciado uma pandemia de coronavírus (SARS--CoV-2), agente causador da Covid-19, que culminou no fechamento de escolas e no distanciamento social e instigou, principalmente, profissionais de saúde e de educação a reinventarem novas formas que permitam dar continuidade aos processos educacionais de crianças e adolescentes. Dentro dos conteúdos curriculares de ciências naturais, encontra-se o eixo sobre corpo humano e saúde (BRASIL, 1997), que leva à discussão sobre perpetuação da espécie humana, sendo a gravidez não planejada uma temática contemporânea que necessita ser abordada de forma sensível, criativa e dialógica.

Gravidez não planejada é a gestação que não é programada pela mulher, podendo ser denominada também como indesejada, tornando-se inoportuna, quando acontece em um momento considerado desfavorável (EVANGELISTA; BARBIERI; SILVA, 2015). Embora o Ministério da Saúde tenha registrado uma redução de 17% na incidência de gravidez na adolescência no Brasil em 2017/1, ela é considerada um problema de saúde pública, devido à alta ocorrência de morbimortalidade materna e infantil e por constituir um possível elemento desestruturador da vida das adolescentes (SOUZA *et al*., 2017).

Em relação aos fatores que contribuem para o aumento da gravidez na adolescência, destacam-se questões sociais, econômicas, familiares, de gênero, culturais e de educação (ARAÚJO; NERY, 2018; AZEVEDO, 2018), além do início precoce da vida sexual associado à ausência do uso de métodos contraceptivos e às dificuldades de acesso a programas de planejamento familiar (BORGES *et al*., 2016; CAMPOS; SCHALL; NOGUEIRA, 2013).

A adolescência é um período complexo e dinâmico sob os pontos de vista físico e emocional na vida do ser humano. É nesse período que ocorrem diversas mudanças no corpo e é o início da inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta, marcada por descobertas e instabilidade emocional, momento em que a personalidade é formada (FONSECA *et al*., 2013). Esse período de transição e de vulnerabilidade requer, dos profissionais de saúde e educação, um olhar sensível e direcionado às reais necessidades desses jovens para a promoção e a educação em saúde. Para tanto, tem-se aumentado a utilização, por vários profissionais de diversas áreas do saber, de materiais educacionais para alcançar esse público (BERARDINELL *et al*., 2014).

Os materiais que veiculam temas sobre saúde, em geral, são produzidos por técnicos de comunicação de agências de publicidade contratadas por órgãos de governo, de modo que o leitor final tem pouca participação na construção de um

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

material educativo (REBERTE; HOGA; GOMES, 2012). Dessa forma, a linguagem adotada e as ilustrações de materiais educativos dialogam mais com os conteúdos científicos do que com as experiências e vivências dos possíveis leitores. Somando-se a isso, a literatura traz estudos sobre gravidez não planejada com jovens residentes no meio urbano e de raça branca que possuem livre acesso ao serviço de saúde e à informação, deixando de fora os residentes no meio rural e os negros, que são maioria (54% é de pretos ou pardos), segundo o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010).

Dentro dessa abordagem, adolescentes residentes em comunidades quilombola ficam privados de informação que considere os componentes étnico-geográficos que lhes permitam criar uma identidade de leitores com personagens, cenários e histórias. Há necessidade de compreender o modo de vida e as particularidades desse público para melhorar a assistência à saúde, a educação e as políticas públicas direcionadas para as reais necessidades da população, por meio de tecnologias educativas em saúde, o que pode ser utilizado por diversos profissionais para a educação e a promoção da saúde nessa faixa etária.

Nesse sentido, uma educação participativa em saúde, que enfatiza uma construção horizontal do conhecimento, mais do que estratégias tradicionais de transmissão vertical do conhecimento, poderia ajudar os adolescentes a tomarem uma decisão baseada na consciência crítica. É nesse sentido que entendemos que, para realizar educação em saúde, não basta transferir conhecimentos e conteúdos prontos, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, além de aprender a conviver e a ser (DELORS, 2012).

Educação em saúde

Materiais educativos para adolescentes de comunidade quilombola, como representantes de grupo com ancestrais do continente africano, são escassos (CABRAL; NEVES, 2016). Para muitas temáticas de interesse e para a promoção da saúde do adolescente, registra-se um vazio de informação que considera os componentes étnico-geográficos que lhes permitem criar identidades de leitores com personagens, cenários e histórias. Esse grupo fica à margem do acesso de informações sobre saúde, pois materiais educativos que refletem mais a visão ontológica do educador e do produtor da informação, ao invés de produzir saberes, constitui-se em invasão cultural (FREIRE, 1983). Uma forma de contrapor a essa invasão é promover a união dos conhecimentos da cultura local com o conhecimento científico, em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

relação à gravidez em um material educativo e de divulgação científica, permitindo que adolescentes reflitam sobre o mundo onde vivem, compartilhem suas experiências e vivências na construção desse material. O conhecimento local baseia-se no senso comum e, segundo a antropologia interpretativa de Geertz (2008), significa um corpo organizado de pensamento deliberado, resgatado diretamente da experiência, transmitido intergeracionalmente por um determinado grupo social, ao tempo em que marca a identidade cultural desse grupo.

Nesse sentido, os materiais educativos como as histórias em quadrinhos (HQ) são gêneros de texto que podem se constituir em uma tecnologia potente na mediação de leituras na escola de ensino fundamental e médio e na educação em saúde, com vistas à formação de cidadania e à promoção de saúde, também em tempos de pandemia. É preciso levar em consideração saberes de educandos e saberes de educadores, numa perspectiva freiriana (FREIRE, 2002), para que possa ser elaborado um material baseado na realidade experimentada e vivida pelo próprio adolescente, ao mesmo tempo em que se constitui em instrumento informativo de conteúdo científico presente na literatura com potencial para ser utilizado em espaços de educação dialógica.

A educação dialógica freiriana (FREIRE, 2002), no contexto da saúde, enuncia um paradigma próprio de pensar e educar, colocando a dimensão subjetiva dos educandos como parte do processo de construção desse material educativo, centrado no diálogo, na decodificação dos temas, na compreensão dos significados para a produção do roteiro (PARTELLI; CABRAL, 2017). Dessa forma, objetivou-se ilustrar como os saberes de adolescentes de uma comunidade quilombola foram incorporadas com os saberes científicos na elaboração de um roteiro de material educativo sobre a gravidez não planejada no contexto de suas vivências e experiências, utilizando o banco de dados de uma pesquisa participativa realizada no primeiro semestre de 2019.

Metodologia

Para conhecer o universo cultural e vocabular em relação à gravidez não planejada em adolescentes residentes em comunidade quilombola, foi realizada uma pesquisa participante (RAMOS *et al*., 2018), com abordagem qualitativa, que utilizou o método criativo sensível (MCS) de pesquisa grupal baseada em arte (CABRAL; NEVES, 2016). O MCS favorece a expressão da crítica reflexiva dos estágios de transitividade da consciência e da dialogicidade própria do fenômeno humano

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

investigado. É baseado no referencial teórico de Paulo Freire, que se caracteriza pela valorização da singularidade de cada indivíduo e pela coletivização das experiências. O método permite, ainda, que o participante, por meio da criatividade e da sensibilidade, possa expressar seus pensamentos, suas ações e seus conceitos a respeito do mundo e de si mesmo, utilizando dinâmicas de criatividade e sensibilidade (DCS). As DCS são compostas por cinco momentos do MCS: 1º) apresentação individual e coletiva, disponibilizando o material para a atividade a ser realizada no ambiente, lançar a questão geradora de debate (QGD) e explicar a atividade; 2º) tempo para a produção da atividade sugerida/explicada; 3º) exposição das produções artísticas, quando se sentirem prontos; 4º) discussão grupal, a partir da QGD; e 5º) momento em que o pesquisador resume o conjunto dos temas e subtemas, enquanto o grupo o valida.

A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola mais antiga de São Mateus, fundada em 1822 (MACIEL, 2016), localizada na zona rural, às margens do Rio Cricaré, na região conhecida como Sapê do Norte, a 44 quilômetros do município de São Mateus, Espírito Santo.

Comunidades quilombolas são grupos étnicos, constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Os quilombos eram aldeias formadas por escravos que fugiam das fazendas e casas de família. Ficavam escondidas nas matas, em lugares preferencialmente inacessíveis, como o alto de montanhas e grutas, e era onde então os escravos se reuniam e conseguiam levar uma vida livre. As pequenas aldeias eram também chamadas mocambos, e tanto eles como os quilombos duraram todo o período da escravidão no Brasil (NARDOTO; LIMA, 2001).

O tráfico de negros no Brasil surgiu por uma questão econômica e pela necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nos engenhos de açúcar da colônia (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). O tráfico de negros entre o Espírito Santo e a África começou em fins de 1621 (OLIVEIRA, 2008). No Norte do Espírito Santo, a resistência ao sistema escravista, com inúmeras fugas, consolidou vários quilombos na região. Atualmente, a região denominada Sapê do Norte, composta pelos municípios de São Mateus e Conceição da Barra, possui mais de trinta comunidades quilombolas, compostas por descendentes diretos dos escravos (NARDOTO; LIMA, 2001).

Segundo Silva e Carvalho (2008), o tráfico de africanos escravizados perdurou por longo período de tempo no Porto de São Mateus, onde os escravos eram

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

comercializados e encaminhados para as diversas fazendas da região. O porto de São Mateus constituía-se como o centro dessa comercialização, abastecendo os latifúndios de mandioca, cana de açúcar e, mais tarde, café, quando, em algumas fazendas capixabas, chegava a haver 400 trabalhadores. Foi nesse porto que ocorreu a apreensão do último carregamento clandestino na costa brasileira em 1856, com 350 africanos (NARDOTO; LIMA, 2001).

A comunidade quilombola onde o estudo foi realizado é composta por 64 famílias, totalizando 207 pessoas, segundo cadastramento da estratégia de saúde da família. Essas famílias apresentam várias características em comum, como: parentesco – são todos parentes, provavelmente de origem angolana (NARDOTO; LIMA, 2001) –, costumes, cultura e vida social. Para a pesquisa, a liderança da comunidade e a agente comunitária de saúde distribuíram convites às famílias de adolescentes para uma reunião, a qual ocorreu no último domingo do mês de março de 2019, quando foi exposta a proposta e realizado o convite para participação na pesquisa. Na sequência foi lido e explicado o conteúdo dos termos da pesquisa (consentimento livre e esclarecido, para os pais/responsáveis, e de assentimento, para os adolescentes), seguido do recolhimento das assinaturas em concordância a participação. Todos os preceitos éticos foram respeitados, sendo a pesquisa iniciada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n. 99138718.1.0000.5063). Participaram nove adolescentes, sendo três meninos e seis meninas, com idades entre 11 e 15 anos, todos residentes na comunidade quilombola.

A geração de dados foi implementada com dois encontros. No primeiro, aplicou-se a dinâmica de sensibilização: "Encurtando distâncias", com o emprego da QGD "Eu sou... estou... quero...". Essa dinâmica favoreceu a constituição da identidade grupal dos participantes para fins da pesquisa. Além disso, ajudou com a integração e a construção do sentimento de pertencimento no grupo, envolvendo os participantes, a pesquisadora e os auxiliares de pesquisa. No segundo encontro, com a aplicação da dinâmica "Corpo saber", com a QGD: "Qual sua percepção sobre gravidez não planejada na fase da adolescência aqui na comunidade?", trouxe a memória latente da percepção do adolescente residente em comunidade quilombola quanto à gravidez não planejada e às manifestações comportamentais do adolescente a se imaginar na situação de uma gestação não planejada. Com o material fornecido (cartolina, canetinhas e cola) e em torno de 118 palavras, o grupo elaborou uma produção artística. A preocupação foi fornecer palavras que envolvessem a questão da gravidez. Houve separação natural de meninos e meninas e cada grupo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

foi convidado a desenhar a silhueta de uma gestante na cartolina. A partir disso, o grupo se debruçou para realizar a produção artística, colando as palavras-chave oferecidas pela pesquisadora ou escrevendo novas na parte do corpo que julgaram pertinentes, com a finalidade de responder à QGD, durante o tempo livre necessário. Durante a realização da atividade manual, o grupo discutiu e compartilhou o material fornecido.

O *corpus* textual das DCS forneceu um banco de dados com imagens e narrativas (MORAES-PARTELLI; COELHO; FREITAS, 2021), que foram utilizadas no desenvolvimento de um roteiro de duas HQ contidas em um almanaque. Dessa forma, as imagens foram utilizadas para compor cenário e cenas das HQ. Já as narrativas revelaram três categorias temáticas: 1) repercussão da gravidez para os adolescentes na comunidade quilombola; 2) direitos da gestante na comunidade; e 3) comportamento das famílias e dos adolescentes frente à gravidez na comunidade quilombola; que foram utilizadas nos enredos das duas HQ.

Quanto à repercussão na vida dos adolescentes na gravidez não planejada, os participantes mencionaram que isso traz mudanças na vida do adolescente, relacionadas ao abandono dos estudos para trabalhar na propriedade da família ou em outra propriedade rural para sustentar a criança que irá nascer. Outra repercussão é o aumento da responsabilidade, principalmente das meninas, que assumem o cuidado integral da criança, enquanto o sustento do filho é de competência masculina. Observou-se crítica ao comportamento de algumas meninas que ingerem bebida alcoólica mesmo na gestação. Na comunidade quilombola, ficou evidente a diferença de gênero, em que o adolescente assume o papel de "homem", replicando atitudes consideradas como comuns no meio social em que vivem. Em relação aos direitos das gestantes, foi citado o direito ao acesso à saúde pública, o acolhimento, a família, a alimentação saudável, etc. Sobre o comportamento das famílias e dos adolescentes diante da gravidez, evidenciou-se que, na comunidade, não há o hábito de se casar, mas, sim, de se "juntar"/"amasiar", sem pensar em um futuro próximo, e que geralmente a menina vai morar na casa do menino, sendo bem acolhida pela sua família.

Dessa forma, a gravidez na adolescência na comunidade quilombola é um período de grandes mudanças, principalmente pela interrupção dos estudos para assumir o trabalho para o sustento da nova família. Porém, com o amparo da comunidade, da família e do parceiro e com todos os direitos/deveres sendo prestados/exercidos, a gravidez se torna um momento menos árduo de ser vivenciado (LUCIO, 2019).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para dar continuidade ao processo educacional de adolescentes em tempos de pandemia, este artigo ilustra como as imagens e as narrativas de adolescentes de uma comunidade quilombola foram incorporadas aos saberes científicos na elaboração de roteiro de HQ sobre a gravidez não planejada, utilizando o banco de dados de uma pesquisa participativa baseada em arte.

Escolha do material educativo e metodologia de criação do roteiro

A história registra que, desde tempos remotos, o almanaque esteve presente na vida das pessoas e é um dos principais instrumentos promotores de acesso e difusão de conhecimento na forma escrita nas classes populares (CALDAS; BAALBAKI, 2018). Na história do uso dos almanaques, eles eram recursos para os viajantes das cidades, que necessitavam de informações geográficas para se localizar. Já os habitantes também saíam favorecidos, pois acabavam por localizar mais facilmente produtos e serviços. Percebe-se que, por essa diversidade de conteúdo, os almanaques tornaram-se inventários minuciosos acerca dos pormenores da vida cotidiana de muitas cidades. Eles também continham conselhos relacionados à moral e à virtude, chegando a regular todos os aspectos da vida humana. Eram conselhos abrangendo modos de alimentação, o que comprar, como dormir, regras de conduta social, etc. O almanaque demonstra a preocupação em como instruir a população. O foco passa a não ser exclusivamente ligado ao caráter divinatório. Os almanaques vão incorporar os saberes da ciência e da história, levando os leitores a uma reflexão da sua realidade, pois partem da realidade do sujeito, mostram sua história, seus saberes, suas práticas, tendo sua origem no conhecimento que é popular (TRIZOTTI, 2008; PEREIRA, 2012).

Devido às suas características populares, o almanaque no formato de HQ foi escolhido para a produção do material educativo. Assim, a organização e a formatação de um roteiro tipo *storyboard* foram fundamentais e necessárias para facilitar o desenvolvimento da etapa de criação das HQ, que foram incorporadas em um almanaque, enquanto forma de arte. Esse roteiro abrangeu a estruturação da descrição das cenas e dos personagens, a inserção de diálogos dos personagens, a narrativa entre as cenas, a ligação com textos explicativos, entretenimentos pedagógicos e comentários gerais.

A utilização de roteiros é uma etapa de pré-produção que apresenta imagens do ambiente no qual a história se passa, dos personagens, das narrativas, apresentadas em quadros de tal forma que organizem o material. Os roteiros são utilizados

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

para escrita de cenas de filmes, peças teatrais, quadrinhos em rádios, HQ, etc. (CAMPOS, 2007).

Como a literatura aponta vários formatos de roteiros (FIELD, 2001; CAMPOS, 2007), adaptamos o formato descrito por Campos (2007) para elaborar dois *storyboards* provisórios com os materiais empíricos fornecidos pelos participantes, que se constituíram em fonte de inspiração para a construção de um material educativo dialógico, interativo e culturalmente centrado na vida.

Os contos, os acontecimentos e as lendas mantêm o existir de uma comunidade cenário das histórias, além de definir um percurso, organizar e narrar as histórias que retratam a gravidez não planejada, suas repercussões na vida individual e em família dos adolescentes. São baseados em roteiros escritos, com textos previamente elaborados que reproduzem a fala dos personagens dentro de um contexto socio-histórico (JARCEM, 2007). Podem ser fictícios ou baseados em acontecimentos do cotidiano. Caracterizam-se pela narração de fatos com diálogos naturais, por meio dos quais os personagens interagem com palavras, gestos e expressões faciais. O discurso é direto, em balões, auxiliado por legendas e recursos linguísticos (palavras onomatopeicas, sinais de pontuação), paralinguísticos (intensidade de sons, velocidade de pronúncia e expressão de emoções) e visuais (figuração pictórica das emoções dos personagens, nos balões e nas letras) (PRESSER; SCHLÖGL, 2013).

Após a definição de que o almanaque seria constituído de HQ, o próximo passo foi construir as histórias com o vasto material disponível no banco de dados. Esse material forneceu dados para a criação de cenas, cenários, personagens e enredo das HQ.

Informações locais para a produção dos roteiros de HQ do almanaque

A primeira premissa adotada para a construção de um roteiro de almanaque no formato de HQ foi a seleção de informações geográficas. Nesse sentido, foram utilizadas informações geográficas contidas no almanaque "Álcool e ritos de adolescentes em uma comunidade quilombola" (PARTELLI; CABRAL, 2016), produzido pela primeira autora deste manuscrito, e por também ser o *locus* da pesquisa atual. Assim, foi elaborada uma descrição da comunidade fictícia, de forma a manter imagens de um ambiente rural com plantações (café, pimenta do reino, etc.), casas, escola, igreja, campo de futebol e botecos da comunidade quilombola.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Descrição geográfica do local em que as HQ ocorreram

Para fugir da escravidão, em 1822, foi criada a Comunidade Quilombola Chiumbo (Figura 1), a mais antiga comunidade remanescente de quilombo do município de São Mateus, no Norte do Espírito Santo, Brasil, localizada em zona rural, às margens do Rio Cricaré, está a 44 quilômetros do município. O acesso à comunidade é por estrada de chão, passando-se por uma grande plantação de coco, mantida por uma empresa que emprega muitas pessoas. Na comunidade, há plantações de café conilon, pimenta do reino e árvores frutíferas usadas no sustento das famílias e na agricultura familiar. Atualmente, a comunidade tem uma Igreja Católica, uma Igreja Evangélica, um campo de futebol, cinco bares/botecos e uma escola municipal pluridocente.

Figura 1 – Cenário da Comunidade Quilombola Chiumbo onde as histórias acontecem, São Mateus, ES, 2019

Fonte: modificado do almanaque "Álcool e ritos de adolescentes em uma comunidade quilombola", 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A escola municipal pluridocente[1] da comunidade funciona em dois turnos, ofertando o ensino fundamental com uma classe de alfabetização e uma classe de 4º ao 6º ano, no turno matutino, e uma classe de 1º, 2º e 3º anos, no turno vespertino. A conclusão do ensino fundamental ocorre na Escola Família Agrícola (EFA)[2] do Km 41, que funciona em sistema de alternância. Os alunos frequentam integralmente a escola durante uma semana e, na outra semana, desenvolvem atividades com a família. A prefeitura disponibiliza ônibus para o trajeto diário dos estudantes. Para continuar os estudos no ensino médio, geralmente, os jovens estudam na EFA de Boa Esperança, para obtenção do diploma de técnico agrícola, ou procuram outras escolas de São Mateus.

Em relação à assistência à saúde, as pessoas que residem na comunidade contam com a atenção primária fornecida pela Unidade Básica de Saúde (UBS), mantida pela Prefeitura Municipal de São Mateus. Essa UBS encontra-se a 12 quilômetros da comunidade. Há cobertura pelo Programa de Agente Comunitário de Saúde, que está em atividade há 16 anos.

Hoje, apesar de algumas dificuldades, principalmente pela distância de alguns serviços como a saúde, é possível estudar até o 6º ano na comunidade. Mas, nem sempre foi assim. É possível ouvir dos antigos moradores várias histórias, contos e lendas que foram fatos reais que aconteceram há muito tempo e que hoje fazem parte da vida social e cultural das pessoas que ali vivem.

Descrição biográfica dos personagens

Prosseguindo na construção das HQ, passou-se à caracterização dos personagens, para tanto, a descrição biográfica, os nomes e as caricaturas dos personagens também são fictícios e inspirados na descrição de caracterização dos adolescentes contidas no banco de dados. Dessa forma, os personagens apresentam identidades socioculturais compatíveis com o modo de vida da população residente na Comunidade Quilombola Chiumbo.

Kenyetta – adolescente do sexo feminino com 12 anos de idade. No ano de 2019, cursava o 6º ano do ensino fundamental na Escola Pluridocente Municipal da Comunidade Quilombola, no turno da manhã. Era líder de turma. Seu pai é agricultor e a família cultiva: café conilon e pimenta do reino, para venda; frutas, como coco, jaca, banana, manga e abacate, para consumo próprio ou distribuição para outras pessoas da comunidade. Sua mãe é do lar, trabalha na propriedade da família e,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

eventualmente, em outras propriedades da comunidade, na colheita da pimenta do reino; sendo remunerada pelo dia trabalhado. Tem uma irmã (de 15 anos) e dois irmãos (um de 9 anos e outro de 13 meses).

Eshe – adolescente do sexo feminino com 13 anos de idade. No ano de 2019, cursava o 6º ano do ensino fundamental na Escola Pluridocente Municipal da Comunidade Quilombola, no turno da manhã. Sempre obteve sucesso escolar, sendo aprovada anualmente. Faz parte de uma família de formação evangélica (Igreja Evangélica Assembleia de Deus), composta de pai, mãe e irmão (17 anos). Sua família possui o título de propriedade rural onde reside e planta em regime de agricultura familiar.

Sandra – tem 35 anos e é enfermeira da unidade de saúde que atende a Comunidade Quilombola Chiumbo. Ela enfrenta grandes desafios na promoção de saúde em seu território de responsabilidade, pois este é muito grande e de difícil acesso.

Malaika – tem 56 anos e é uma das professoras na Escola Pluridocente Municipal da Comunidade Quilombola, em dois turnos, sendo que o turno matutino atende duas turmas e o turno vespertino atende uma turma. Dedicada à sua profissão, adora o que faz, leciona na comunidade há 30 anos, na qual é também moradora.

Informações históricas e culturais

A terceira premissa da elaboração das HQ de um almanaque, para atender ao critério de temporalidade, é a informação histórica como transversal aos saberes construídos localmente. Nos *storyboards*, as informações históricas retratam uma festa tradicional religiosa celebrada na comunidade quilombola: a Folia de Reis, que mobiliza toda a comunidade em sua preparação, além de representar grande evento.

A Festa de Reis tem início no dia 06 de janeiro (Santos Reis) e se prolonga até 03 de fevereiro (São Brás), homenageando os três reis magos (Gaspar, Baltazar e Belchior) que visitaram e presentearam Jesus Cristo no seu nascimento. Os grupos, trajando camisas de mangas compridas, faixa de fita cruzada sobre o peito, chapéus e fitas multicoloridas, visitam as casas das pessoas cantando o "abre portas", anunciando que o Menino Jesus havia nascido. Os cânticos são produzidos pelos próprios componentes do grupo com temas diversos. As pessoas festejam com muita alegria e envolvimento da comunidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Com o banco de dados produzido na pesquisa anterior, compreendeu-se que a vida rural na comunidade quilombola apresenta aspectos próprios, a identidade de um povo, que permeiam e orientam o cotidiano das famílias, sendo que a gravidez não planejada na adolescência apresenta repercussões, porém não é encarada pelos adolescentes participantes como um problema, e, sim, como uma fase de transição da vida, marcada por abandono dos estudos, aquisição de emprego, união estável, aquisição de responsabilidades, o que necessita do apoio das famílias. Nesse sentido, o tema gravidez não planejada na adolescência requer uma forma criativa e sensível de abordagem. A utilização e a reinvenção de instrumentos mediadores, como os materiais educativos, para a educação em saúde, podem ser alternativas interessantes para essa abordagem, principalmente em período de pandemia.

Para contrapor a invasão cultural, na perspectiva freiriana, buscou-se promover a união dos saberes de uma cultura local com o conhecimento científico, em relação à gravidez não planejada, permitindo que adolescentes possam refletir sobre o mundo em que vivem, compartilhando suas experiências e vivências na construção desse material. Portanto, o processo de autonomia, tomada consciente de decisão, escuta, diálogo, a relação eu-tu, a reflexão coletiva e a criticidade se efetivaram com a participação de adolescentes fornecendo material empírico para a construção das HQ desse almanaque, pois tomou-se como marco de referência suas raízes histórico-sociais e culturais.

O ser humano é histórico, logo, está imerso em condições espaço-temporais, isto é, o homem, estando nessa situação, quanto mais refletir de maneira crítica sobre a sua existência, mais poderá influenciar-se e será mais livre (FREIRE, 2013).

Enredo das histórias em quadrinhos

Os adolescentes, durante as DCS, forneceram um material rico de informações, bastando a pesquisadora dar um começo, definir um percurso, organizar e narrar as HQ do almanaque, que foi intitulado “Lendas e histórias de gravidez na adolescência em uma comunidade quilombola”. Portanto, as narrativas dos adolescentes foram utilizadas para construir os roteiros das HQ “A misteriosa gravidez pelo beijo” e “Escola: espaço para diálogos e promoção da saúde”, como será apresentado nos enredos a seguir.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A misteriosa gravidez pelo beijo

Nessa história, a enfermeira Sandra conta uma lenda que ouviu dos antigos moradores da comunidade Chiumbo. Há muitos e muitos anos, morava na comunidade uma menina de 13 anos, muito bonita, ingênua e sonhadora, que queria ser cantora. Certo dia, em noite de lua cheia, na festa de Reis, apareceu um rapaz todo de branco que beijou a mão da menina e ela teve um sonho muito inusitado. Após acordar, percebeu que tudo não passou de sonho e refletiu sobre as mudanças em sua vida com uma gravidez não planejada.

Escola: espaço para diálogos e promoção da saúde

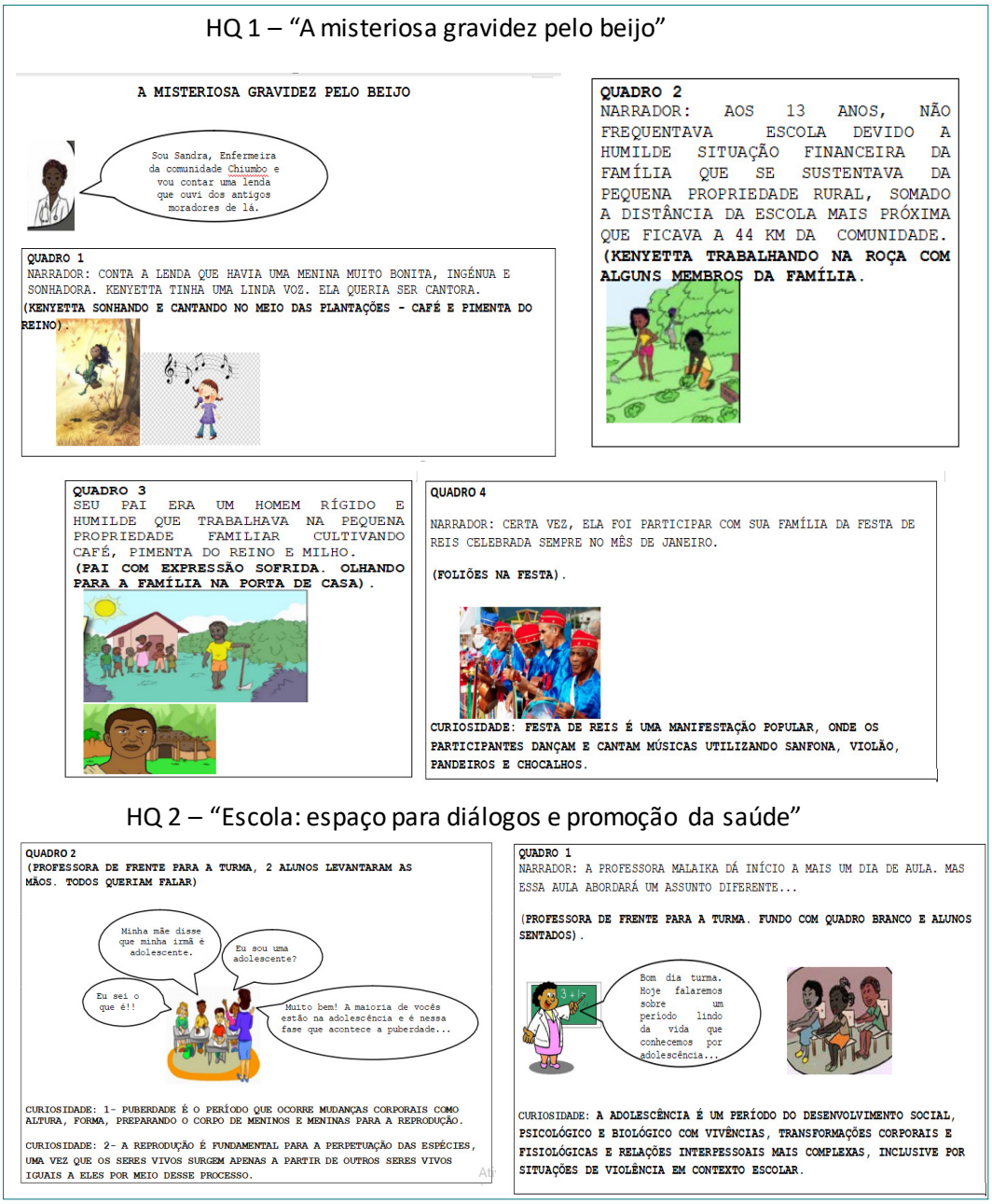
A história acontece com a conversa de duas meninas sobre uma lenda envolvendo a tataravó de uma delas. Essa conversa teve início após uma aula sobre puberdade e adolescência, que a enfermeira ministrou na escola da comunidade.

As HQ constituem-se de enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos, utilizando discursos diretos, característicos da língua falada (ARAÚJO; MERCADO, 2007), podendo ser facilmente identificados em razão de suas particularidades específicas: os balões e os quadros (MENDONÇA, 2002). Dessa forma, o roteiro foi organizado e estruturado com quadros numerados na sequência dos fatos, contendo textos narrados na porção superior, balões com diálogo dos personagens e imagens no centro do quadro. A descrição das cenas ocorreu após a fala do narrador, pois, nas HQ, "o texto é lido como imagem e as imagens são comunicadores que, em situações, falam mais que os próprios textos" (EISNER, 1999, p. 10).

A Figura 2 ilustra parte do processo de produção do *storyboard* preliminar da HQ 1 – "A misteriosa gravidez pelo beijo" e da HQ 2 – "Escola: espaço para diálogos e promoção da saúde".

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Figura 2 – Fragmentos do *storyboard* preliminar das HQ, contendo sequência de quadros com narrativas e imagens, São Mateus, ES, 2019



Fonte: modificado do almanaque "Álcool e ritos de adolescentes em uma comunidade quilombola", 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

As informações científicas incorporadas ao material educativo

Outra premissa do almanaque é a escolha do formato do conteúdo científico informativo a ser mediado. Nesse sentido, realizou-se busca na literatura para fornecer aporte literário para obtenção do conhecimento, por meio da leitura de materiais científicos que envolvessem conteúdos referentes à gravidez. Nesse sentido, elegeu-se o formato "Curiosidades" e "Você sabia". Além disso, o passatempo foi incorporado no almanaque pela sua interatividade e sua dialogicidade na composição de textos humorísticos ou recreativos, com informações variadas específicas de vários campos do conhecimento.

As curiosidades no formato de informações científicas foram inseridas nas histórias com texto curto e direto, logo após a exposição da situação-problema pelos personagens. Dessa forma, as curiosidades sobre adolescência, gravidez e formas de prevenção foram abordadas da seguinte forma nas HQ:

Curiosidade: A adolescência é um período do desenvolvimento social, psicológico e biológico, com vivências, transformações corporais e fisiológicas e relações interpessoais mais complexas, inclusive por situações de violência em contexto escolar.

Curiosidade: Puberdade é o período em que ocorrem mudanças corporais, como altura e forma, preparando o corpo de meninos e meninas para a reprodução.

Curiosidade: A reprodução é fundamental para a perpetuação das espécies, uma vez que os seres vivos surgem apenas a partir de outros seres vivos iguais a eles, por meio desse processo.

Curiosidade: Educação sexual é um termo utilizado para se referir ao processo que busca proporcionar conhecimento e esclarecer dúvidas sobre temas relacionados à sexualidade.

Curiosidade: Métodos contraceptivos são diferentes formas de evitar uma gravidez. Os métodos contraceptivos impedem a fecundação (o encontro do óvulo com o espermatozoide) e a gravidez não planejada.

O formato "Você sabia" foi inserido no almanaque como conteúdo científico complementar, não fazendo parte das HQ e mais amplo em relação às curiosidades (Figura 3).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Figura 3 – Fragmento do "Você sabia" contido no almanaque "Lendas e histórias de gravidez na adolescência em uma comunidade quilombola", São Mateus, ES, 2019

VOCÊ SABIA ?

Que o marco principal da puberdade para os meninos é a primeira ejaculação (polução noturna), que ocorre em média aos 13 anos?	Para as meninas, é o início da menstruação (menarca), que ocorre em média entre 12 e 13 anos?

Fonte: Ministério da Saúde, Caderneta de Saúde do Adolescente, 2014.

Que existe a Caderneta de Saúde de Adolescente nas versões masculina e feminina criada pelo Ministério da Saúde? Essa caderneta trás muitas informações legais sobre o desenvolvimento saudável na adolescência! Você tem acesso gratuito a caderneta na Unidade de Saúde ou pela internet acessando o link http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_feminina.pdf (Caderneta Feminina) e http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_masculino.pdf (Caderneta Masculina).

Fonte: Ministério da Saúde, 2014.

Fonte: modificado do almanaque "Álcool e ritos de adolescentes em uma comunidade quilombola", 2016.

Os passatempos foram elaborados em quadros, conforme modelo apresentado em dois jogos: palavras cruzadas e caça-palavras (Figura 4).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Figura 4 – Fragmento do passatempo do almanaque "Lendas e histórias de gravidez na adolescência em uma comunidade quilombola", São Mateus, ES, 2019

PASSATEMPOS

PALAVRAS CRUZADAS

Agora, divirta-se cruzando palavras no quadro.

1. Como são chamados os métodos para evitar a gravidez?

R: Métodos Contraceptivos

2. Método para evitar a gravidez e Infecções Sexualmente Transmissíveis.

R: Camisinha

3. Estagiamento utilizado para determinar o estágio puberal?

R: Tanner

4. Marco principal da puberdade para os meninos?

R: Ejaculação

5. Primeira menstruação das meninas?

R: Menarca

CAÇA PALAVRAS

No quadro abaixo, localize sete palavras relacionadas aos direitos das adolescentes grávidas.

K	J	R	R	O	Ç	R	E	G	F	G	O	P	G	Q	S	D	F	G	J	A
D	P	D	W	F	H	Y	Q	K	P	R	É	-	N	A	T	A	L	F	Y	B
S	D	I	D	Q	L	Q	V	K	D	F	V	B	N	M	L	O	P	F	Q	G
W	S	G	A	D	H	G	Ç	W	S	F	V	B	E	N	M	U	L	E	G	S
J	W	N	A	W	I	F	S	Q	W	E	T	Y	D	J	T	G	E	G	F	F
V	J	I	X	S	K	P	M	M	J	G	T	E	U	W	Q	C	T	Q	P	F
G	V	D	G	C	M	F	A	V	V	Q	E	F	C	F	V	H	Y	A	F	E
Ç	G	A	F	C	T	J	C	D	G	A	F	Ç	A	E	L	P	H	Y	J	G
P	Ç	D	D	C	G	L	V	S	Ç	Y	F	F	Ç	H	J	K	J	J	F	Q
M	P	E	V	L	A	Z	E	R	P	J	M	B	Ã	B	F	H	K	F	F	A
E	M	W	B	L	B	N	N	F	M	F	H	J	O	J	K	K	B	R	E	Y
E	E	D	H	H	A	R	G	Q	E	R	T	Y	U	I	O	P	M	T	G	J
F	E	G	G	B	U	S	G	A	E	T	J	L	K	J	N	M	G	G	Q	F
T	F	J	T	G	M	D	S	D	F	P	R	O	T	E	Ç	Ã	O	D	A	R
C	T	L	J	T	U	I	P	R	T	Y	U	I	O	P	A	D	V	F	Y	T
F	U	K	J	R	R	O	Ç	R	E	G	F	G	O	P	G	Q	A	S	J	L
H	Y	M	I	E	R	S	A	Ú	D	E	V	Q	W	E	G	Y	H	A	F	T
J	R	N	O	W	F	P	G	A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ç	B	R	J
A	F	Q	L	Ç	I	O	H	H	J	A	D	S	F	G	H	J	K	N	T	M
L	I	C	E	N	Ç	A	-	M	A	T	E	R	N	I	D	A	D	E	C	L

Fonte: modificado do almanaque "Álcool e ritos de adolescentes em uma comunidade quilombola", 2016.

Dessa forma, o adolescente (educando) participou, com suas narrativas, na construção de uma tecnologia educacional inovadora, que é dialógica e que partiu de informações que vêm do mundo social e da leitura social dele, e não do pesquisador. O educando é lotado de criticidade. Esta se apresenta capilar na produção das HQ do almanaque, que foi elaborado no espaço da pesquisa participante que compôs o banco de dados de pesquisa. Assim, o almanaque produzido nessa pesquisa configurou-se como uma tecnologia educacional em saúde, construído a partir de elementos textuais e imagéticos cujas características se situaram nas fronteiras entre as formas de sistematização científica, apropriadas pela concepção popular de "informação útil", e servindo, ao mesmo tempo, como espaço de expressão da cultura popular naquilo que esta conserva, cria e recria do mundo da vida e da ciência (MARTELETO; DAVID, 2014; LIMA, 2020).

A produção de materiais educativos vem ganhando um considerável espaço no que se refere à educação em saúde da população. Esse fato se dá porque eles têm sido utilizados como uma ferramenta facilitadora no que tange ao esclarecimento de dúvidas relacionadas aos diversos temas da saúde. Por se tratar de um material educativo baseado nas narrativas e na participação dos leitores finais, foram consideradas as condições socioeconômicas, as experiências, a etnia e a cultura do público-alvo, aproximando assim as HQ e as ilustrações à realidade social dos leitores, com propósito de estimular novas verdades, modificar conceitos, práticas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e comportamentos em busca de uma vida mais saudável (PINHEIRO; FREITAS; PEREIRA, 2017).

Esse é um novo modelo de atuação de profissionais da educação e da saúde que começa a superar a visão hegemônica e normatizadora de cuidar da vida da população (GALHARDI; MATSUKURA, 2018). Nesse contexto, a educação popular oferece um instrumental teórico fundamental para o desenvolvimento dessas novas relações, "através da ênfase ao diálogo, à valorização do saber popular e à busca de inserção na dinâmica local" (CRUZ, 2018), tendo a identidade cultural como base do processo educativo e compreendendo que o "respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural" (FREIRE, 1999, p. 86).

Considerações finais

O desenvolvimento do roteiro de HQ do almanaque educativo responde a uma necessidade de produção de tecnologias educacionais para adolescentes no âmbito da prevenção da gravidez não planejada. Para isso, foram utilizadas estratégias de pesquisa participante baseada em arte, que valorizaram experiências, significados, divergências e convergências entre o saber popular e o científico, traduzindo a realidade do cotidiano dos adolescentes afro-brasileiros de forma útil, prazerosa, didática e esclarecedora.

O pensamento de Freire tem colaborado de forma significativa na construção de uma educação reflexiva na saúde, incorporando uma educação crítica e problematizadora na mediação entre o profissional e a população, compreendendo o que é e para que serve a educação, indo de encontro à proposta pedagógica ainda hegemônica do monólogo, batendo de frente com aqueles conteúdos prontos e preestabelecidos.

Dessa forma, ao utilizar o diálogo para a produção de HQ sobre a gravidez, mediado pelos saberes de adolescentes e pelos saberes científicos, baseado nas ideias de Freire, pretendemos contribuir para que a educação em saúde ocorra de forma crítica, criativa e libertadora, preparando os adolescentes para compreender seu mundo; assim, conscientemente, eles estarão mais abertos e aptos para vencerem desafios, descobertas e possíveis soluções dos problemas e conflitos existentes, ou seja, eles se tornarão abertos para a leitura de mundo.

Ao final, o almanaque intitulado "Lendas e histórias de gravidez na adolescência em uma comunidade quilombola" foi composto por 28 páginas: capa, folha de rosto com ficha técnica com os nomes dos elaboradores, folha de apresentação,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dois roteiros das histórias, "Você sabia", passatempos, referências e contracapa. O próximo passo será contratar empresa para diagramar essa tecnologia e disponibilizá-la via rede social.

Notas

[1] A escola pluridocente é aquela que tem mais de um professor dando aula para várias séries numa mesma sala de aula. É destinada à educação do campo.

[2] EFA é uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar problemas relacionados ao campo e ao desenvolvimento local, por meio de atividades de formação. Baseia-se em quatro pilares: associativismo, pedagogia de alternância, formação integral e desenvolvimento local. A EFA do Km 41 é filantrópica, contudo, equiparada à publica pela Lei Estadual n. 7.875, de 26 de novembro de 2004.

Referências

ALBUQUERQUE, W.; FRAGA FILHO, W. *Uma história do negro no Brasil.* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAÚJO, A. K. L.; NERY, I. S. Knowledge about contraception and factors associated with pregnancy planning in adolescence. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 23, n. 2, e55841, 2018.

ARAÚJO, C. J. S. C.; MERCADO, E. L. O. Reinventando a história e quadrinhos na sala de aula por meio da ferramenta tecnológica. *In*: MERCADO, L. P. L. (org.). *Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2007.

AZEVEDO, A. E. B. I. Guia Prático de Atualização: prevenção da gravidez na adolescência. *Revista Adolescência & Saúde*, v. 15, n. supl. 1, p. 86-94, 2018.

BERARDINELL, L. M. *et al*. Tecnologia educacional como estratégia de empoderamento de pessoas com enfermidades crônicas. *Revista Enfermermagem da UERJ*, v. 22, n. 5, p. 603-609, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*: características da população e dos domicílios. 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ciências naturais. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

BORGES, A. L. V. *et al*. Preconception health behaviors associated with pregnancy planning status among Brazilian women. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 50, n. 2, p. 208-215, 2016.

CABRAL, I. E.; NEVES, E. T. Pesquisar com o método criativo e sensível na enfermagem: fundamentos teóricos e aplicabilidade. *In*: LACERDA, R. M.; COSTENARO, R. G. S. (org.). *Metodologia da pesquisa para a enfermagem*: da teoria à prática. Porto Alegre: Moriá, 2016. p. 325-350.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CAMPOS, F. R. *Roteiro de cinema e televisão:* a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CAMPOS, H. M.; SCHALL, V. T.; NOGUEIRA, M. J. Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes: interlocuções com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Saúde em Debate*, v. 37, n. 97, p. 336-346, jun. 2013.

CRUZ, P. J. S. C. (org.). *Educação popular em saúde*: desafios atuais. São Paulo: Hucitec, 2018.

CALDAS, B.; BAALBAKI, A. Almanaques de farmácia no Brasil: discursos sobre corpo e saúde. *Revista Língua & Literatura*, v. 35, n. 20, p. 131-149, jan./jun. 2018.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2012.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*: a compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo. Trad. Comics and sequencial art. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EVANGELISTA, C. B.; BARBIERI, M.; SILVA, P. L. N. J. Unplanned pregnancy and the factors associated with the participation in the family planning program. *Revista de Pesquisa e Cuidado Fundamental*, v. 7, n. 2, p. 2464-2474, abr./jun. 2015.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FIELD, S. *Manual do roteiro*: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FONSECA, F. F. *et al*. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 31, n. 2, p. 258-264, 2013.

GALHARDI, C. C.; MATSUKURA, T. S. O cotidiano de adolescentes em um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas: realidades e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 34, n. 3, 2018.

GEERTZ, C. J. *A interpretação da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JARCEM, R. G. R. História das histórias em quadrinhos. *História, Imagem e Narrativas*, n. 5, ano 3, p. 1-9, set. 2007.

LIMA, E. S. Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo. *Espaço Pedagógico*, v. 27, n. 2, p. 569-583, 2020.

LUCIO, V. R. *Percepção de adolescentes residentes em comunidades quilombolas quanto a gravidez não planejada*. 2019. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Enfermagem) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, Espírito Santo, 2019.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MACIEL, C. S. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Espírito Santo: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. (Organização por Osvaldo Martins de Oliveira).

MARTELETO, R. M.; DAVID, H. M. S. L. Almanaque do agente comunitário de saúde: uma experiência de produção compartilhada de conhecimentos. *Interface*, Botucatu, v. 18 Supl., n. 2, p. 1211-1226, 2014.

MENDONÇA, M. R. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 195-207.

NARDOTO, E.; LIMA, H. *História de São Mateus*. Espírito Santo: EDEAL-Editora Atlântica, 2001.

OLIVEIRA, J. T. *História do estado do Espírito Santo.* 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008.

PARTELLI, A. N. M.; CABRAL, I. E. *Álcool e ritos de adolescentes em uma comunidade quilombola*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

PARTELLI, A. N. M.; CABRAL, I. E. Histórias sobre álcool em comunidade quilombola: metodologia participativa de criação-validação de quadrinhos por adolescentes. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-12, 2017.

MORAES-PARTELLI, A. N.; COELHO, M. P.; FREITAS, P. S. Unplanned pregnancy in quilombola communities: perception of adolescents. *Texto Contexto Enfermagem*, v. 30:e20200109, p. 1-12, 2021.

PEREIRA, M. H. F. Almanaques, evento e imagens: a experiência da Grande Guerra representada pelos almanaques Hachette e Bertrand. *Património e Memória*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 98-118, 2012.

PINHEIRO, Y. T.; FREITAS, G. D. M.; PEREIRA, N. H. Perfil epidemiológico de puérperas adolescentes assistidas em uma maternidade no Município de João Pessoa – Paraíba. *Ciências Médicas e Biológicas*, v. 16, n. 2, p. 174-79, 2017.

PRESSER, A. T. R.; SCHLÖGL, L. Histórias em quadrinhos enquanto meio de comunicação eficaz. *Razón y Palabra*, n. 83, junio/agosto 2013.

RAMOS, J. F. C. *et al*. Participative research and comprehensive child healthcare promotion strategies in the Brazilian National Health System (SUS). *Interface*, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1077-1089, 2018.

REBERTE, L. M.; HOGA; L. A. K.; GOMES, A. L. Z. Process of construction of an educational booklet for health promotion of pregnant women. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 20, n. 1, p. 101-108, 2012.

SALBEGO, C. *et al.* Tecnologias cuidativo-educacionais: um conceito emergente da práxis de enfermeiros em contexto hospitalar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, supl. 6, p. 2666-2674, 2018.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SARAIVA, N. C. G.; MEDEIROS, C. C. M.; ARAUJO, T. L. Validação de álbum seriado para a promoção do controle de peso corporal infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 26, e2998, 2018.

SILVA, N. V. N. *et al*. Tecnologias em saúde e suas contribuições para a promoção do aleitamento materno: revisão integrativa da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, p. 589-602, 2019.

SILVA, S. J.; CARVALHO, E. N. Saúde das populações quilombolas no Espírito Santo: vulnerabilidade e direitos humanos. *In*: ROSA, E. M.; SOUZA, L.; AVELLAR L. Z. (org.). *Psicologia Social*. Temas em debate. Vitória: Abrapso, 2008. p. 88-107.

SOUZA, M. L. *et al*. Fertility rates and perinatal outcomes of adolescent pregnancies: a retrospective population-based study. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 25, e2876, 2017.

TEIXEIRA, E. (org.). *Desenvolvimento de tecnologias cuidativo-educacionais*. Porto Alegre: Moriá, 2017.

TRIZOTTI, P. T. Almanaques: história, contribuições e esquecimento. *Dialogus*, v. 4, n. 1, p. 307-314, 2008.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

"Se tomo um pileque, dou a vez na direção?[1]": investigando percepções de adolescentes cabo-verdianos e brasileiros sobre a prevenção de acidentes de trânsito

"Se tomo um pileque, dou a vez na direção?": investigating perceptions of cape verdian and brazilian teens on the prevention of traffic accidents

"Se tomo um pileque, dou a vez na direção?": investigando las percepciones de los adolescentes caboverdianos y brasileños acerca de la prevención de accidentes de tráfico

*Júlio Cesar Bresolin Marinho**

Resumo

Dirigir sem habilitação e após consumir bebida alcoólica pode gerar graves acidentes de trânsito. A população adolescente necessita de atenção em relação a essa questão. Dessa forma, investigou-se o pensamento dos adolescentes sobre a prevenção de acidentes de trânsito. A pesquisa é qualitativa e utilizou como técnica a realização de grupos focais com o uso de um dilema moral. Participaram 45 adolescentes de Cabo-Verde e do Brasil. Os dados foram analisados mediante técnica da análise do discurso do sujeito coletivo e resultaram na construção de quatro discursos, nos quais foi evidenciada a força da heteronomia moral. Para que o sujeito não se exponha e coloque sua vida em risco em um acidente de trânsito, acredita-se ser necessário que ele se perceba como alguém de valor. Para isso, é preciso o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do autorrespeito, bem como a construção de representações de si com valor positivo.

Palavras-chave: educação em saúde; educação para o trânsito; adolescentes.

Recebido em: 26/10/2020 – Aprovado em: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

* Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus São Gabriel (2010). Doutor em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Associação Ampla entre UFRGS/UFSM/Furg (2018), com período sanduíche na Universidade de Cabo Verde – UniCV (Praia, Ilha de Santiago, Cabo Verde, 2015). Integrante do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Meio Ambiente e Sociedade (GPDEMAS/Unipampa) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem no Ensino de Ciências (Geplec/UFSJ). Professor Adjunto da Unipampa, Campus São Gabriel, atuando nas disciplinas pedagógicas do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFSM. Na Unipampa, é Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; docente orientador voluntário do núcleo Ciências e Biologia do Programa Residência Pedagógica da Capes; membro titular do Comitê Local de Gênero e Sexualidade; membro titular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias da Comissão Institucional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CIFOR). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2313-500X. E-mail: marinhojcb@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

Driving without a license and after drinking alcohol may lead to serious traffic accidents. The teen population needs attention concerning this issue. Therefore, the thought of teens on prevention of traffic accidents was investigated. It consists of a qualitative research and we used the technique of focus groups with the usage of a moral dilemma. 45 Cape Verdian and Brazilian teens participated. Data was analyzed through the use of Discourse Analysis technique of the Collective Subject and it resulted in the construction of four discourses, in which the strength of moral heteronomy was highlighted. For the subject not to be exposed and put at risk his life in a traffic accident, we believe it is necessary that he sees himself as someone worthy. In order to do that, self-esteem and self-respect need to be developed as well as the construction of representations of the self with a positive value.

Keywords: health education; traffic education; teens.

Resumen

Conducir sin licencia y después de consumir alcohol puede causar accidentes de tránsito graves. La población adolescente necesita atención en relación con este tema. Así, se investigó el pensamiento de adolescentes sobre la prevención de accidentes de tráfico. La investigación es cualitativa y, como técnica, se utilizaron grupos focales con el uso de un dilema moral. Participaron 45 adolescentes de Cabo Verde y Brasil. Los datos se analizaron utilizando la técnica de análisis del Discurso del Sujeto Colectivo y dieron como resultado la construcción de cuatro discursos, en los que se evidenció la fuerza de la heteronomía moral. Para que el sujeto no se exponga y ponga en riesgo su vida en un accidente de tráfico, creemos que es necesario que se perciba como alguien valioso. Para esto, es necesario desarrollar la autoestima, la autoconfianza y el respeto propio, así como la construcción de representaciones del yo con valor positivo.

Palabras clave: educación para la salud; educación para el tráfico; adolescentes.

Contextualizando a investigação

O consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes é um crescente e associado à direção de veículos, mesmo que em pequenas quantidades, compromete a capacidade de dirigir (SBP DA, 2007). Françoso (2005) apresenta dados do Ministério da Saúde brasileiro que colocam os acidentes de trânsito como a causa externa/violenta que mais mata adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos e a segunda entre 15 e 19 anos, perdendo apenas para homicídios. Nesse contexto, investigar o pensamento dos adolescentes sobre a prevenção de acidentes de trânsito se faz pertinente.

Optou-se por desenvolver este estudo com adolescentes oriundos de dois contextos geográficos e culturais diferenciados, na tentativa de perceber a existência, ou não, de diferenças em relação aos adolescentes de outro país (Cabo Verde), quando comparados aos adolescentes brasileiros. A escolha por adolescentes de Cabo Verde foi propiciada pela oportunidade de mergulhar em outra cultura no período do doutorado sanduíche[2] e por concordar com La Taille (2006, p. 20), quando menciona que:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] mesmo em se verificando que, em todas as sociedades, é dado valor à vida, à verdade e à reprodução humana e que, portanto, os comportamentos relacionados a esses valores são objetos de regras, somos forçados a reconhecer que tais regras variam, e muito, de uma sociedade para outra, notadamente em relação ao universo de sua aplicabilidade.

O perfil populacional de Cabo Verde é acentuadamente jovem, visto que 65 pessoas em cada 100 têm menos de 24 anos (ANJOS, 2005), e o alcoolismo configura-se como um grave problema de saúde pública. De acordo com o Primeiro Inquérito Nacional sobre o Consumo de Substâncias Psicoativas no Ensino Secundário (realizado em 2013): "45,4% de estudantes entre 12 e 18 anos já ingeriram álcool pelo menos uma vez na vida[3]".

A idade mínima para a obtenção de carta de condução em Cabo Verde, pelo artigo 122 do Código de Estrada (CABO VERDE, 2005), depende da habilitação pretendida, sendo necessário um mínimo de: 16 anos, para subcategorias A1 (motocilclos de cilindrada não superior a 125 cm^3 e de potência máxima de até 11Kw) e B1 (triciclos e quadriciclos); 18 anos para categorias A (motocilclos de cilindrada superior a 50 cm^3, com ou sem carro lateral), B (automóveis ligeiros ou conjuntos de veículos compostos por automóvel ligeiro e reboque de peso bruto até 750 kg ou, sendo este superior, com peso bruto do conjunto não superior a 3.500 kg, não podendo, neste caso, o peso bruto do reboque exceder a tara do veículo tractor) e B + E (conjunto de veículos compostos por um automóvel ligeiro e reboque cujos valores excedam os previstos para a categoria B); e 21 anos, para as demais categorias.

Em relação ao consumo de álcool em Cabo Verde, embora exista uma lei em vigor que:

> [...] proíba a venda de bebidas alcoólicas a menores de 18 anos, é bem de ver que 45,4% de estudantes entre 12 e 18 anos já ingeriram álcool pelo menos uma vez na vida, como revela o Primeiro Inquérito Nacional sobre o Consumo de Substâncias Psicoativas no Ensino Secundário, realizado em 2013 (CABO VERDE, 2019, p. 692).

A Lei n. 51/IX/2019 proíbe a condução de veículos sob efeito do álcool e considera "estar sob a influência do álcool todo o condutor que apresentar uma taxa de álcool no sangue igual ou superior a 0,5 g/l" (CABO VERDE, 2019, p. 702). A lei também aponta que:

> Quem conduzir, violando a proibição estabelecida no artigo 1º, apresentando uma taxa de alcoolemia igual ou superior a 0,5 g/l e inferior a 1,2 g/l é punido, a título de contra-ordenação muito grave, com coima de 25.000$00 (vinte e cinco mil escudos) a 250.000$00 (duzentos e cinquenta mil escudos) (CABO VERDE, 2019, p. 702).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No contexto brasileiro, optou-se por produzir os dados junto a adolescentes que cursavam o ensino médio em uma escola da rede estadual de Uruguaiana, RS. A escolha por essa escola se deu por ela possuir uma boa interlocução com a universidade em que o autor do artigo é docente. A universidade realiza diversos projetos com essa escola, a qual procura desenvolver uma organização curricular diferenciada, trabalhando com o estudo da realidade na qual os adolescentes estão inseridos. A escola também organiza cada ano do ensino médio por um foco/tema que articula os componentes curriculares e seus conteúdos.

Em relação à obtenção da habilitação para dirigir veículos no Brasil, o Código de Trânsito, em seu artigo 140, estabelece como requisitos: ser penalmente imputável; saber ler e escrever; possuir carteira de identidade ou equivalente (BRASIL, 1997). Um dos critérios consiste em "ser penalmente imputável", assim obriga o sujeito a já ter completado 18 anos de idade, visto que, segundo a Constituição federal (BRASIL, 1988), são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos.

Assim como em Cabo Verde, no Brasil, o artigo 165 do Código de Trânsito apresenta que dirigir sob a influência de álcool ou de qualquer outra substância psicoativa que determine dependência configura-se como uma infração gravíssima, gerando como penalidade multa e suspensão do direito de dirigir pelo período de 12 meses (BRASIL, 1997). Já no artigo 306, estipula que conduzir veículo automotor com capacidade psicomotora alterada em razão da influência de álcool ou de outra substância psicoativa que determine dependência gera pena de detenção (de seis meses a três anos), multa e suspensão ou proibição de se obter a permissão ou a habilitação para dirigir veículo automotor (BRASIL, 1997).

Pode-se observar que tanto em Cabo Verde como no Brasil, para se conduzir automóveis, é necessário ter mais de 18 anos de idade e é proibida a condução de veículos sob efeito do álcool. No entanto, questiona-se se a existência de uma lei que proíbe menores de dirigir, bem como de uma que proíbe a condução de veículos estando alcoolizado, é capaz de inibir os adolescentes. Assim, concebe-se que atividades de educação para trânsito e educação em saúde, aliadas a essas leis, tornam-se importantes para conscientizar o sujeito adolescente.

No que tange à educação para o trânsito, Faria e Braga (1999) evidenciaram que, no Brasil, existem dois tipos de abordagens: 1) em algumas cidades, é abordada como uma disciplina específica; 2) outras adotam o conceito de interdisciplinaridade, o tema de educação para o trânsito não constitui uma nova disciplina, sendo abordado em todas as disciplinas. No entanto, os autores visualizam que a prática

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

brasileira na educação para o trânsito é falha por diversos motivos, os quais são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Motivos pelos quais a prática brasileira da educação para o trânsito é falha

- Fundamenta-se na experiência estrangeira, que, principalmente, ensina como se "safar dos perigos do trânsito", sem estudos necessários para sua adaptação à nossa realidade;
- a maioria das escolas aborda o tema trânsito apenas no seu aspecto cognitivo, não atendendo, desta forma, às suas peculiaridades, que exigem uma sensibilização quanto aos seus aspectos éticos, à importância da cooperação no trânsito, ao respeito aos direitos dos outros, etc.;
- acredita-se que o ensino das regras de trânsito e das consequências legais da sua inobservância sejam suficientes para modelar o comportamento dos alunos, quando forem futuros motoristas;
- as abordagens pedagógicas utilizadas nesta área são desenvolvidas de acordo com uma concepção tradicional, em que os técnicos/adultos identificam os conceitos e os aspectos do tema, bem como produzem os instrumentos necessários para tanto;
- por essa concepção, o ponto de vista, a percepção e a expectativa do público a atingir não são pesquisados, tampouco levados em consideração, e o tema é abordado somente de forma cognitiva, o que nem sempre resulta na adoção de comportamentos adequados no trânsito ou na mudança de comportamento;
- o ensino da educação para o trânsito também sofre reflexos da situação da educação em geral, em que muitas crianças ainda não têm acesso à escola: baixa remuneração, falta de incentivo e de reciclagem dos professores; ausência de materiais e instalações satisfatórias.

Fonte: Faria e Braga (1999, p. 104-105).

Em relação à educação em saúde, o seu modo de estruturação deve residir no proposto por Marinho e Silva (2018), que visa uma compreensão. Para os autores, nesse modo de estruturação, a saúde é concebida como um bem-estar em um conjunto, considerando o físico e o mental. A saúde possui um lugar legítimo no currículo, e a percepção transversal e interdisciplinar da questão é levada em conta. Sobre as práticas educativas, postulam que as atividades são organizadas de forma articulada entre profissionais da saúde e professores, o diálogo e as atividades com caráter investigativo são técnicas profícuas para o alcance dos objetivos. Por fim, o modo de estruturação que visa uma compreensão concebe a aprendizagem como uma mudança de pensamento, na qual várias possibilidades são apresentadas, oportunizando a escolha e favorecendo o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Assim, com o que foi exposto, a questão de pesquisa reside em compreender: quais as percepções morais e éticas nos discursos de adolescentes cabo-verdianos e brasileiros no que tange à prevenção de acidentes de trânsito?

"Traçando a rota": a aposta teórica da investigação

Piaget é pioneiro ao utilizar um enfoque construtivista para o estudo moral. Sua ideia, no que tange ao desenvolvimento moral, reside na passagem da hete-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ronomia para autonomia. Caracteriza a primeira como resultado da coação moral, marcada pelo respeito unilateral, que "é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever: toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória" (PIAGET, 1994, p. 154). Quando as relações de coação dão lugar a relações cooperativas, "o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo ou recíproco, graças ao qual se abre o caminho para a conquista da autonomia moral pelo sujeito" (FREITAS, 2002, p. 19). Piaget (1994, p. 155) entende que existe autonomia moral quando "a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior". Dessa forma, ter certa postura ou realizar determinada ação pelo simples fato de existir uma lei que determina (Código de Trânsito, por exemplo) não configura uma postura autônoma, visto que se deve ter uma internalização dessa lei, para que seja incorporada à consciência do sujeito.

No que tange às definições para os vocábulos moral e ética, constata-se que essas são diversas e possuem variação dependendo da aposta teórica adotada. Neste estudo, compreende-se moral e ética segundo La Taille (2006), o qual, em linhas gerais, estabelece que moral configura-se como um sistema de regras e princípios que corresponde à indagação para a pergunta: "Como devo agir?". Já a reflexão ética procura responder: "Que vida quero viver?", ocupando-se assim da questão da felicidade ou da vida boa. Para o autor, moral relaciona-se com deveres e ética, com a busca de uma vida boa, uma vida que "vale a pena ser vivida".

Em relação ao plano moral, La Taille (2006, p. 53-54) concebe que age moral quem assim o quer, pois não se pode dissociar "dever" do "querer", e nos ilustra da seguinte forma:

> Se legitimo a regra que diz ser um dever ajudar as pessoas necessitadas, abdico da liberdade de ir passear tranquilamente no bosque, se alguém precisar de minha ajuda. E isso vale para todas as regras morais: ao dizerem o que se deve fazer, elas limitam o campo das ações possíveis, portanto, limitam a liberdade. Porém, como já vimos, somente age moralmente quem se sente intimamente obrigado a tal, e não quem é coagido por algum poder exterior. Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo quem decide agir por dever.

A exemplificação apresentada possibilita compreender por que "somente é moral quem assim o quer", visto que considera o sujeito moral livre, pois é o próprio sujeito que optou por agir guiado pelo dever e, ao realizar essa escolha, acaba tendo limitações no campo das ações possíveis. Ao relacionar tal constatação ao campo da educação em saúde, infere-se que um adolescente que zele pela sua saúde, tendo uma vida saudável, possui grande apreço por ela, atribuindo um valor muito significativo a si, de forma que procura se preservar na tentativa de ter uma vida boa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para que o sujeito consiga se atribuir valor significativo, é necessária a construção das representações de si com valor positivo (LA TAILLE, 2009), para que assim seja possível o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do autorrespeito.

No que tange ao plano ético, La Taille (2006) avalia que viver uma vida que faça sentido reside em condição necessária para a "vida boa", seja ela qual for, e, assim, acabamos por encontrar um elemento essencial à definição do plano ético. O autor consegue ir mais além e postula que, ao escolher um sentido para a vida e formas de viver, o sujeito acaba se definindo como ser, dessa forma, ele acredita que a resposta para o "como viver?" deve permitir a realização da expansão de si próprio. Ele compreende a expressão "expansão" como uma busca de novos horizontes de ação, uma busca da superação de si próprio, para conseguir enxergar a si próprio como uma pessoa de valor. Acaba, assim, por visualizar que ver a si próprio como pessoa de valor é condição necessária para o gozo da felicidade, da "vida boa".

Para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, La Taille (2006, p. 51) assevera que precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam e afirma que:

> [...] somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução de sua auto-afirmação. Em suma, identificamos na 'expansão de si próprio' e no valor decorrente atribuído ao eu a fonte energética das ações significativas em geral, e das ações morais em particular. Em poucas palavras, identificamos no plano ético as motivações que explicam as ações no plano moral.

Assim, o sentimento de obrigatoriedade moral depende da expressão do valor do próprio eu. Evidencia-se que o sentimento de autorrespeito acaba unindo os planos moral e ético, considerando que o sujeito que respeita a moral respeita a si próprio. Assim, entende-se que o adolescente que se percebe como sujeito de valor irá cuidar de sua saúde, procurando se afastar das condutas de risco. Porém, se esse adolescente não se percebe como um sujeito de valor, pode acabar por não ter um cuidado mais acurado com sua saúde, pois não visualiza importância no zelo para consigo.

"É hora de dar a partida": detalhando a investigação

A pesquisa configurou-se como explicativa, pois procurou identificar as causas do fenômeno estudado através da interpretação possibilitada por métodos qualitativos (SEVERINO, 2007). Nos próximos itens, detalham-se: os participantes do estudo; a técnica de pesquisa empregada; o instrumento de pesquisa utilizado; e a técnica utilizada para analisar os dados.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Os "passageiros": participantes do estudo

Participaram do estudo 45 adolescentes imersos em contextos geográficos distintos: adolescentes africanos da Cidade da Praia (Ilha de Santiago, Cabo Verde) que estavam cursando o ensino secundário e adolescentes brasileiros que estavam cursando o ensino médio regular. O processo de recrutamento dos participantes foi realizado pelas escolas em que os adolescentes estudavam, as quais foram contatadas previamente pelos pesquisadores.

Nos dois países, em um primeiro momento, o projeto foi apresentado à direção de cada escola, para saber se autorizava a realização do estudo na sua instituição. Após a autorização, solicitou-se que as escolas selecionassem de 10 a 12 adolescentes de ambos os gêneros, na faixa etária de 14 a 18 anos, para integrar os grupos. No Cabo Verde, foram contatadas 3 escolas que aceitaram participar. Elas estavam localizadas em três diferentes localidades da Cidade da Praia. Já no Brasil, foi contatada uma escola que aceitou participar da investigação, tal escola é da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) e situa-se em um bairro da periferia.

Salienta-se que, para o desenvolvimento da investigação, obteve-se autorização de todas as escolas envolvidas e os adolescentes que aceitaram participar dos grupos focais receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que seus responsáveis assinassem, consentindo com sua participação.

Grupo focal como técnica de pesquisa

Para a produção de dados, utilizou-se a técnica do grupo focal, a qual possibilita compreender informações de naturezas diferentes, envolvendo conceitos e preconceitos, opiniões e ideias, valores, sentimentos e ações dos participantes a respeito de determinado assunto (GATTI, 2005). A possibilidade de trazer à tona o pensamento dos adolescentes através da abertura proporcionada a eles, em um grupo de pares, faz a técnica de grupo focal ser pertinente à investigação.

Foram realizados 5 grupos focais (Quadro 2), todos no ano de 2015, em salas das próprias instituições frequentadas pelos adolescentes, em período previamente agendado. No início de cada grupo focal, os adolescentes foram dispostos em círculo, para facilitar o contato visual de todos. Após, foi realizada a apresentação do pesquisador e dos adolescentes, bem como foi apresentada a dinâmica da discussão.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Quadro 2 – Organização e características dos grupos de adolescentes

Contexto	Idade	Número de participantes
Cabo Verde	14 – 15 anos	10 (3 gênero masculino e 7 gênero feminino)
	16 – 17 anos	10 (5 gênero masculino e 5 gênero feminino)
	14 – 17 anos	10 (4 gênero masculino e 6 gênero feminino)
Brasil	16 – 18 anos	7 (2 gênero masculino e 5 gênero feminino)
	14 – 17 anos	8 (2 gênero masculino e 6 gênero feminino)

Fonte: elaboração do autor, 2015.

A utilização de dilema moral como instrumento de pesquisa

A aposta para mobilizar os grupos e fomentar uma discussão mais aprofundada das questões referentes à prevenção de acidentes de trânsito residiu na utilização de um dilema moral. Concebeu-se que a opção pelos grupos focais como técnica para produção de dados e o dilema como instrumento possibilitariam a obtenção de opiniões mais espontâneas e verdadeiras, fugindo de discursos programados que muitas vezes são obtidos em pesquisas que utilizam entrevistas estruturadas.

Os dilemas morais, em linhas gerais, "se constituem em narrativas breves de situações envolvendo conflitos de natureza moral que encerram valores diferentes" (GONÇALVES, 2015, p. 96). Kawashima, Martins e Bataglia (2015, p. 220) apontam que os dilemas apresentam situações que "não oferecem uma única solução, obrigando o sujeito a refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhe parece mais justa".

Para elaborar o dilema, levou-se em conta as orientações de Puig (1988): definir com clareza o âmbito do dilema; definir um protagonista; propor uma escolha; propor temáticas morais; perguntar pelo que "deveria fazer" o protagonista e "por que" deveria fazer; formular outras perguntas e dilemas alternativos. Para discutir a temática relacionada à prevenção de acidentes de trânsito com os adolescentes, elaborou-se um dilema moral, o qual pode ser visto a seguir:

> Pedro é um adolescente de 16 anos que não possui CNH (Carteira Nacional de Habilitação), sendo assim, não pode dirigir. Pedro está em sua casa bebendo com os amigos e tem a ideia de pegar o carro de seu pai para sair com eles, dar uma volta no centro da cidade. O que Pedro deve fazer? Por quê?

Tal dilema se classifica como real, visto que seu conteúdo se refere a problemas que os sujeitos conhecem de perto ou já experimentaram de forma direta (PUIG, 1988). Optou-se pela elaboração desse tipo de dilema porque se refere às próprias vidas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. "Tais exercícios são muito úteis porque

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

asseguram ao máximo a implicação pessoal de quem os discute, mesmo que às vezes essa mesma implicação acarrete também sérias dificuldades e entraves emocionais" (PUIG, 1988, p. 59).

Quando os dilemas foram apresentados nos grupos focais, os adolescentes tiveram que se posicionar e explicar como agiriam se estivessem expostos a tal situação. Para apresentar os dilemas, realizaram-se os seguintes procedimentos:

1º) foi realizada a leitura oral da história com o grupo, bem como distribuído o texto com o dilema impresso;

2º) foi questionado se o dilema tinha ficado claro e se não tinham nenhuma dúvida relacionada à situação;

3º) não existindo dúvidas, foi solicitado que os adolescentes realizassem a leitura do dilema para si mesmos e, após, explicassem o conflito pela ótica do protagonista.

Finalizado esse momento introdutório, partiu-se para a discussão do dilema moral propriamente dito, que sempre partiu da questão "o que o protagonista deveria fazer". Os adolescentes puderam expressar suas opiniões acerca do dilema, bem como confrontar pontos de vista diversos sobre um mesmo problema moral (PUIG, 1988), por isso, julgou-se a utilização de dilemas como instrumento potencializador para o desenvolvimento dos grupos focais.

Utilizando um "GPS" potente: discurso do sujeito coletivo como técnica de análise

O registro das interações foi feito com auxílio de uma filmadora. Os dados registrados foram transcritos pelo pesquisador e analisados mediante técnica de análise do discurso do sujeito coletivo (DSC) (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, 2012), a qual:

> [...] consiste em uma série de operações sobre a matéria-prima dos depoimentos individuais ou de outro tipo de material verbal (artigos de jornais, revistas, discussões em grupo etc.), operações que redundam, ao final do processo, em depoimentos coletivos, ou seja, constructos confeccionados com estratos literais do conteúdo mais significativo dos diferentes depoimentos que apresentam sentidos semelhantes (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 17).

Desse modo, a partir dos depoimentos dos adolescentes nos grupos, foram construídos os discursos coletivos, os quais foram resgatando todas as ideias que emergiram das discussões. Lefevre e Lefevre (2014) mostram que, no DSC, as opiniões de cada indivíduo, as quais apresentam sentidos semelhantes, são reunidas em categorias semânticas gerais, como em qualquer técnica de categorização. O

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

diferencial dessa metodologia é que "a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese" (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503).

Para a construção dos discursos coletivos, o DSC utiliza quatro operadores, que são detalhados no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização dos operadores do DSC

Operadores do DSC	Caracterização
Expressões-chave (ECHs)	Buscam resgatar a literalidade do depoimento. Consistem em pedaços, trechos, segmentos contínuos ou descontínuos do discurso. Devem ser selecionadas pelo pesquisador e revelar a essência do conteúdo do discurso. Refinam o discurso retirando o que é irrelevante, não essencial, secundário, para ficar o mais próximo possível com a essência do pensamento, tal como ele aparece, literalmente, no discurso analisado.
Ideias centrais (ICs)	Também conhecidas como categorias, são um nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, os sentidos das ECHs dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECHs.
Ancoragem (AC)	São a expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso propala e que está embutida no seu discurso, como se fosse uma afirmação qualquer.
DSC	Discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECHs que têm a mesma IC ou AC.

Fonte: elaboração do autor com base em Lefevre e Lefevre (2005, 2012).

Para construir os DSCs, primeiramente foram identificadas as ECHs e nomeadas as ICs/ACs presentes no material que foi transcrito. Foram analisadas todas as ICs/ACs agrupando por semelhanças em categorias e, por fim, foram construídos os discursos-síntese (DSCs), reconstruindo, com trechos de cada discurso singular, tantos discursos-síntese quantos se julgaram necessários para expressar uma representação social sobre o fenômeno (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005). As ICs e as ACs que foram agrupadas por semelhanças na mesma categoria foram aglutinadas e organizadas para construção do discurso na primeira pessoa do singular. Para dar maior fluidez ao discurso, foram utilizados conectivos (assim, então, logo, enfim etc.).

Os dados obtidos nos grupos focais desenvolvidos em Cabo Verde e no Brasil resultaram na construção de quatro DSCs, dois oriundos de cada contexto, os quais serão apresentados na sequência.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

"Acelerando": apresentação dos DSCs, resultados e discussões

Optou-se por apresentar os resultados, inicialmente, de forma descritiva (mais geral), articulando a análise com auxílio de pesquisas das áreas do ensino e da saúde. Em um segundo item, são aprofundadas as análises e apresentada a análise referente à moral e à ética nos discursos dos adolescentes no que tange à prevenção de acidentes no trânsito.

Os discursos e as análises gerais

Apresentam-se, inicialmente, os discursos contrários ao ato de conduzir o veículo sem habilitação e após consumir bebida alcoólica, nos dois contextos (DSC 1CV e DSC 1BR):

DSC 1CV – Caso beber, não dirijas

Isso representa uma falta de responsabilidade, porque está a tomar medidas erradas e as coisas que ele quer fazer não é certo. Porque ele é um menor, estar a beber. Quer apanhar o carro do pai e dar uma volta na cidade e não tem a carteira. E mesmo que ele não tivesse 16 anos, tivesse mais idade, só pelo fato de estar bebendo isso já não seria algo correto porque, caso beber, não dirijas. Quando se bebe muito álcool, a visão vai ficando distorcida, assim a maior irresponsabilidade não seria pegar o carro, mas sim de conduzir o carro bêbado. Existem muitas consequências. Imagine. Eu estar bêbado, saio com o carro, se a polícia me parar, tem também consequências com a polícia. Pode apanhar um acidente, pode ficar ferido, não só ele, mas os amigos também, como outras pessoas que nem estiveram na convivência em que ele estava. Ele pode matar uma pessoa, os amigos podem morrer e a bebida faz mal à saúde. E não só o acidente e as consequências físicas, mas também isso vai quebrar a relação que se tem com os pais, os pais não têm mais confiança nos filhos e tem uma série de consequências. A pessoa se torna uma pessoa inconfiável: eu não vou mais depositar minha confiança numa pessoa irresponsável, que não dê limites aos seus atos. Então, o que deve ser feito é não apanhar o carro, pedir autorização, precaver a usar o álcool. Ele deveria refletir antes de praticar a ação.

DSC 1BR – Não vale a pena correr esse risco

Isso é errado, por envolve álcool com direção. É uma ideia irresponsável por ele não ter habilitação. Ele pode prejudicar a vida de outras pessoas, e o carro do pai dele fica perdido também. Sem falar que, se ele provoca algum acidente, além que ele pode matar uma pessoa, pode ser preso. Ele vai ser preso. Devido ao álcool, talvez, vão optar por fazer isso, mas alguns podem pensar com a cabeça e não fazer. Não vale a pena correr esse risco, tu é jovem ainda, pode perder a vida. Tá louco. 16 anos ainda. Tem toda uma vida pela frente.

Pelos DSCs apresentados, evidenciam-se similaridades nos dois contextos. Em ambos os discursos, existe a ideia de o adolescente ter um pensamento irresponsável, pelo fato de que, se pegar o carro bêbado, pode causar acidentes, ferir ou matar pessoas, bem como ser preso. Particularidades também são evidenciadas, no DSC 1CV, produzido com dados oriundos de Cabo Verde, nos quais emerge o pensamento

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que, se o adolescente pegar o carro, ele vai estar perdendo a confiança do pai. Já no DSC 1BR, é acentuada a ideia de o adolescente ser muito jovem para perder a vida.

Para além dessas primeiras impressões, se for analisada de forma mais pormenorizada a discursividade, evidencia-se que os adolescentes, em ambos os contextos, apresentam motivos racionais para o protagonista do dilema não utilizar o carro, como: "ele é um menor, estar a beber"; "caso beber, não dirijas"; "não tem a carteira". Os fatores de risco mencionados pelos participantes da pesquisa ilustram um conhecimento do grupo, pois se posicionam dizendo que, antes de ele pensar em dirigir, a situação já está errada por ele ser um menor e estar a consumir bebidas alcóolicas. Fatores de risco podem ser entendidos como "elementos com grande probabilidade de desencadear ou associar-se ao desencadeamento de um evento indesejado, não sendo necessariamente fator causal" (BENINCASA; REZENDE, 2006, p. 242). Além do fator de risco "bebida", os adolescentes também mencionaram o fato de o adolescente não possuir habilitação como algo que impossibilita a ação de ser concretizada.

No DSC 1CV, é mencionado que a bebida faz mal para a saúde, bem como são apresentados os efeitos que o álcool causa no sujeito e que acabam por dificultar a condução de veículos. Prevedello, Pereira, Souza e Ferreira (2016) evidenciam que os adolescentes investigados em seu estudo tinham ciência dos efeitos do uso do álcool, bem como reconheceram os impactos, danos e consequências do uso do álcool, como os acidentes de carro. Tal questão é corroborada no discurso produzido, visto que se observa que os adolescentes possuem domínio das informações sobre os riscos de dirigir alcoolizado. Nesse mesmo discurso, são apresentadas diversas consequências que o fato de dirigir alcoolizado pode vir a trazer para o protagonista do dilema: problemas com a polícia; sofrer um acidente; ficar ferido e ferir pessoas; matar alguém; quebrar a relação de confiança com os pais. As consequências identificadas nesse DSC foram ampliadas em relação às identificadas no estudo de Benincasa e Rezende (2006), as quais consistiram em: morrer, machucar-se, matar e machucar os outros, bem como ter problemas com os pais. Na investigação desses autores, os adolescentes não apontaram "problemas com a polícia" como uma consequência dos acidentes de trânsito.

No discurso "não vale a pena correr esse risco" (DSC 1BR), os adolescentes apresentam como consequências que podem vir a ocorrer, caso o protagonista do dilema opte por pegar o carro, as seguintes: prejudicar a vida de outras pessoas; perder o carro do pai; provocar acidente; matar uma pessoa; ser preso. Tais consequências se aproximam das identificadas no DSC 1CV. Por fim, percebe-se que,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nesse discurso, a ideia de o protagonista ser muito jovem para perder a vida, tendo toda uma vida pela frente, apresenta uma força para a não concretização da ação. Tal ideia foi identificada nos estudos de Rodriguez e Kovács (2005a) e Barbosa, Melchiori e Neme (2011). Os primeiros apresentam o relato de um adolescente do seu estudo que diz o seguinte: "quero morrer com mais de 80 anos, quero primeiro viver e depois pensar na morte" (RODRIGUEZ; KOVÁCS, 2005a, p. 139), ficando clara uma suposição de que a morte ocorre só para idosos. Barbosa, Melchiori e Neme (2011, p. 178), ao estudarem o significado da morte, evidenciaram relatos de adolescentes que visualizam a morte como aniquiladora dos projetos de vida, como pode-se visualizar no seguinte depoimento: "Eu ainda não fiz tudo o que eu queria. Eu tenho muita coisa para fazer ainda e não quero morrer sem fazer isso. Tenho tantos sonhos".

Apresentam-se, a seguir, os discursos coletivos favoráveis à realização da ação pretendida pelo adolescente (DSC 2CV e DSC 2BR):

DSC 2CV – Vamos curtir, não vai acontecer nada

Se eu tivesse no lugar do Pedro, eu faria o mesmo – pegaria o carro, pois estaria bêbado com meus amigos, mas, se eu fosse mais responsável, não faria isso. Talvez ele resolveu ter essa ideia por influência dos amigos. Ambos querem se divertir, então eles vão dizer "vamos, pegue o carro, pois assim vamos nos divertir mais, as miúdas vão gostar". Ele vai pensar "eles têm razão". Os amigos deveriam dizer "não vamos fazer isso, é perigoso", mas acho que a influência fala mais alto. Podia haver uma opção mais responsável, mas, no grupo, as pessoas podiam dizer "ah, deixa de coisas, vamos curtir, não vai acontecer nada", e eles acabavam por ir. Eu acho que não é fácil na situação do Pedro de decidir porque é, por exemplo, se eu estou com uns amigos e eles dizerem para pegar o carro do pai e se eu disser que não posso pegar, eles vão dizer que não é fixe[4], não vou me dar com ele mais. Para decidir num momento, é muita, muita personalidade mesmo. É uma pessoa que não importa se vai ter uns amigos após a festa. Normalmente, quem faz isso são pessoas que pedem muito daquele apoio no grupo, principalmente na adolescência, nós que precisamos muito daquela afetividade, de estar inserido no grupo. Sempre existe a pessoa no grupo que tem, podemos dizer, mais adrenalina. Não sei muito bem explicar, é mais insistente: "Vamos, temos que ir, não vai acontecer nada, vamos tentar". E mesmo tendo talvez a consciência de "ah, e caso acontecer?", mas fica mais para o lado positivo e pensa "ah, não vai acontecer nada, é só essa vez, ninguém vai saber". Então, às vezes, nem é porque não é amigo de verdade, é simplesmente para satisfazer a curiosidade, o calor da emoção.

DSC 2BR – Iriam fazer no calor do momento

Possivelmente, iriam fazer, porque estão bêbados. Isso influencia muito, pois, na hora que ele tá assim, vamos dizer assim, um pouquinho alterado assim, aí, no caso, a gente tá fazendo as coisas, e quando a gente vê, não tem noção do que pode acontecer. Fica meio inconsciente dos atos. Ainda mais na influência dos amigos. Se ele teve a ideia ou se ele comentou com os amigos, com certeza os outros vão instigar ele a fazer isso. Eles estão numa rodinha bebendo, ninguém vai falar não. Se estivesse tudo bêbado, é óbvio que a gente ia sair, com certeza. A idade também interfere. Se fossem mais velhos, talvez tivessem uma ideia mais racional. Eu, nesse contexto, teria, infelizmente essa atitude irresponsável. Ia querer me aventurar sem responsabilidade, sem medir o que pode ocorrer, as consequências dos atos. No calor do momento, quer se divertir com as amizades.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em um primeiro momento, evidencia-se, nos dois discursos, uma justificativa no fato de estarem bebendo e na influência dos amigos para a escolha por realizar o ato pretendido pelo protagonista do dilema. Cruz, Silva e Teixeira (2015) apontam que essa associação álcool-direção aumenta a vulnerabilidade a riscos na adolescência e tal mistura é um dos principais fatores para a ocorrência de acidentes desastrosos.

No DSC 2CV, emerge a questão da dependência do grupo para o adolescente como um fator importante para a escolha, pois, caso não realize o que foi idealizado, demonstra temer pelo abandono dos amigos. Santrock (2014) corrobora essa ideia apontando que os adolescentes possuem uma forte necessidade de estarem ligados e serem aceitos pelos amigos e pelo grupo de pares. O autor evidencia que, quando os adolescentes são aceitos, isso pode resultar em sentimentos prazerosos, porém, quando são excluídos e menosprezados, podem apresentar estresse e ansiedade. Nesse discurso, também emerge o sentimento de onipotência muito próprio do adolescente, com a máxima do "não vai acontecer nada". A investigação de Rodriguez e Kovács (2005b), sobre as altas taxas de mortalidade na adolescência, evidenciou que a própria morte não é motivo de preocupação dos adolescentes, pois predomina a ideia de imortalidade e onipotência, a qual também emerge nos dados do estudo. Sampaio Filho, Sousa, Vieira, Nóbrega, Gubert e Pinheiro (2010, p. 511) evidenciaram que o pensamento abstrato se encontra imaturo nos adolescentes, fazendo com que estes se "sintam invulneráveis, se expondo a riscos sem prever suas consequências".

No discurso "iriam fazer no calor do momento" (DSC 2BR), os adolescentes concebem que o fato de o protagonista do dilema ser muito jovem acaba implicando nessa escolha, pois acreditam que "se fossem mais velhos, talvez tivessem uma ideia mais racional". Dessa forma, iam pegar o carro, mesmo alcoolizados, para se aventurar, divertir-se, sem pensar no que possa vir a acontecer. Rodriguez e Kovács (2005b) auxiliam na compreensão de tal pensamento no momento em que evidenciam uma linha tênue entre o prazer e a autodestruição na adolescência, pois, na maioria das vezes, os adolescentes não conseguem ter essa compreensão. Rodriguez (2005, p. 97), sobre isso, expõe que "no momento do prazer, os adolescentes não pensam nas consequências de seus atos, a possibilidade de autodestruição não é considerada a não ser quando enfrentam uma situação concreta e chocante". O estudo de Benincasa e Rezende (2006) expõe que existe uma falta de oportunidade para a reflexão dos adolescentes no que tange aos riscos que se encontram expostos diariamente, pois evidenciaram que, mesmo eles já tendo escutado "sobre os danos provocados

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pela associação de álcool e direção, relataram nunca terem pensado sobre como suas atitudes os deixam expostos" (BENINCASA; REZENDE, 2006, p. 254).

Análise da moral e da ética nos discursos dos adolescentes

A obediência às normas socialmente instituídas, como ter habilitação após os 18 anos e a proibição da condução de veículos após ter consumido bebidas alcoólicas, permite evidenciar a força da heteronomia moral em ambos os discursos que são contrários ao fato de os adolescentes conduzirem o carro alcoolizados (DSC 1CV e DSC 1BR), visto que a heteronomia configura-se como a moral da obediência, da regra, do dever, tendo a lei como seu império (LA TAILLE, 2001). A posição heterônoma também fica evidente quando os adolescentes mencionam que podem ser abordados pela polícia (DSC 1CV) ou até virem a ser presos (DSC 1BR). Evidenciam-se, assim, os traços heterônomos na medida em que o cumprimento da regra se dá em função do outro, considerado como autoridade ou hierarquicamente superior. Nota-se que não se trata de um regramento interno dos adolescentes, nem o cumprimento de uma regulação pelos pares, mas de uma obrigação estruturada a partir de alguém considerado como uma figura de autoridade, o que é um traço tipicamente heterônomo. Evidencia-se que os adolescentes pensam em deixar de realizar tal ação movidos pelo medo de sansões que possam vir a receber caso sejam pegos, o que demonstra a carência de um sentimento de obrigatoriedade forte para delinear a conduta que previna acidentes no trânsito.

No DSC 1CV, a expressão "caso beber, não dirijas" ilustra o exemplo de uma regra que é reproduzida muitas vezes, mas que acaba por carecer de interiorização pelos adolescentes, fazendo com que isso seja pouco significativo para esses sujeitos. Tal fato ocorre por uma limitação própria das regras – o fato de elas nos dizerem o que fazer, mas não "por que" fazer (LA TAILLE, 2009, 2013). O autor acredita que "quem se limita ao conhecimento das regras morais não somente fica, na prática, sem saber como agir em inúmeras situações (porque não há regras explicitadas para todas) como corre o risco de ser dogmático e injusto" (LA TAILLE, 2006, p. 74). Dessa forma, a regra sem princípio acaba sendo vazia, não permitindo que ela seja interiorizada pelo sujeito.

Outro ponto interessante que vale a pena ser resgatado para compreender o pensamento dos adolescentes no que tange ao não conduzir o carro reside no fato da perda da confiança dos pais. Tal questão é apontada no discurso cabo-verdiano (DSC 1CV) no momento que é mencionado: "vai quebrar a relação que se tem com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

os pais, os pais não têm mais confiança nos filhos [...]. A pessoa se torna uma pessoa inconfiável". Evidencia-se que o que acaba movimentando esses adolescentes a julgar que não realizariam a ação é o medo de perder o amor dos seus pais. Essa ideia é muito visível nas crianças (heteronomia infantil), nas quais o binômio medo/amor configura-se como a fonte afetiva do respeito moral aos pais (figuras de autoridade) (LA TAILLE, 2006). Calligaris (2000, p. 25) confirma que a insegurança é um traço próprio do adolescente, pois ele "vive a falta do olhar apaixonado que ele merecia quando criança e a falta de palavras que o admitam como par na sociedade dos adultos". Dessa forma, o que se evidencia no DSC 1CV, possibilita inferir que a perda de confiança/amor dos pais se configura como fator significativo no pensamento dos adolescentes no momento de suas escolhas. Também se pode associar a questão do autorrespeito, visto que querer ser merecedor de confiança é um de seus traços essenciais (LA TAILLE, 2006).

Além dessas posições heterônomas evidenciadas, existem outras ideias que os adolescentes apontam para não realizarem a ação, como: "ficar ferido, não só ele, mas os amigos também, como outras pessoas" (DSC 1CV); "pode matar uma pessoa, os amigos podem morrer" (DSC 1CV); "prejudicar a vida de outras pessoas" (DSC 1BR). Nota-se que o pensamento centrado sobre si, típico da heteronomia, começa a introduzir a figura do outro, isto é, alguém além de si, que pode sofrer a consequência de suas ações. Esse avanço demonstra uma abertura dos valores e evidencia traços de descentração do pensamento. Esse cuidado para consigo, para com os amigos e para com outras pessoas permite evidenciar uma ideia de respeito pelos outros, o qual é movido pelo sentimento de solidariedade, que é o substrato afetivo que sustenta e impulsiona ações individuais e coletivas (GONÇALVES, 2015). É possível também verificar uma descentração do sujeito, que, ao conseguir colocar-se no lugar do outro, consegue tomar consciência das implicações e consequências que suas ações terão, não somente a si, mas também sobre os outros.

Nos discursos em que os adolescentes julgam que o protagonista do dilema iria sair para dar uma volta de carro com seus amigos, mesmo após terem consumido bebidas alcoólicas (DSC 2CV e DSC 2BR), novamente, evidencia-se força no pensamento heterônomo, com a diferença de que a figura de respeito não são os pais ou a polícia, mas os próprios amigos. Quando relatam que o adolescente iria optar por tal ação pela influência dos amigos, tal pensamento é acentuado, pois, como apontam Mezzaroba e Martins (2015), o grupo acaba exercendo força sobre os adolescentes, determinando seus hábitos e comportamentos. Assim não se alcança a autonomia, pois

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] somente age moralmente quem se sente intimamente obrigado a tal, e não que é coagido por algum poder exterior. Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo quem decide agir por dever. Dito de outra forma, somente é moral quem assim o quer (LA TAILLE, 2006, p. 53-54).

No momento em que consideram que podem sofrer influência dos amigos para agir, eles não estão tendo um pensamento que possibilite uma ascensão à autonomia. Mezzaroba e Martins (2015, p. 187) constatam, no que tange ao consumo de bebidas, que, por vezes, "o jovem pode julgar de uma forma incorreta o fato de embriagar-se, mas cede às convenções sócio organizativas do grupo. Para não ficar de fora, embora julgue moralmente incorreto, continua a beber sob a pressão da turma".

No DSC 2CV, os adolescentes mencionam que, "para decidir num momento, é muita, muita personalidade mesmo". A ideia de "personalidade" é interpretada como consistindo em uma autonomia para dizer não aos amigos, mesmo que isso acarrete o risco da perda desses. Nesse contexto, os sujeitos mencionam que os adolescentes necessitam muito da afetividade, de estarem incluídos em um grupo, o que contribui para que ajam de maneira heterônoma em relação aos próprios pares. Para que tal dependência não faça com que o adolescente aja de uma forma diferente da qual julga ser a adequada, entende-se que é necessário o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do autorrespeito, que permitirá "uma capacidade reflexiva que permite o conhecimento das próprias capacidades, interesses, habilidades, preferências, limitações, aspirações, possibilidades, valores etc. A possibilidade de sentir, interpretar e perceber as próprias necessidades e os próprios desejos" (GONÇALVES, 2015, p. 57).

É hora de "pisar no freio": considerações finais

Ao realizar o estudo em dois contextos geográficos e culturais distintos, pode-se observar que nenhuma diferença expressiva, em relação aos valores morais e aos juízos elaborados no que tange à prevenção de acidentes no trânsito, foi observada entre eles. Tal fato pode ser explicado por La Taille (2001, p. 81), quando expõe que existe "uma universalidade no que tange aos sistemas morais e éticos". Para o autor, "as opções morais e éticas das pessoas não dependem exclusivamente do fato de elas pertencerem a determinada cultura, mas dependem também de construções psíquicas que delimitam e restringem as escolhas" (LA TAILLE, 2001, p. 81).

O título do artigo inicia com um fragmento do samba de enredo de 2004 do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel, o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

qual era intitulado "Não corra, não mate, não morra. Pegue carona com a Mocidade!". Assim, para finalizar o artigo, irei resgatar outras partes do samba. A escolha para realizar esse resgate reside em compreender que partes desse samba se interligam com o que foi discutido no trabalho: "Basta de tanto acidente. Não seja imprudente [...]. Seja mais consciente. A vida é um presente. Chegou a hora de mudar. Sai desse 'pega' moleque. Pisa no breque. Tem alguém a te esperar [...]. Proteja quem te ama. Siga em paz na direção"[5].

Ao analisar os dados apresentados à luz do referencial escolhido, é possível se questionar sobre: o que é necessário para diminuir a imprudência no trânsito e contribuir para que os sujeitos sejam mais conscientes? Pelos dados que foram obtidos e pela discussão estabelecida, observa-se que a heteronomia exerce força no pensamento dos adolescentes participantes do estudo, visto que a obediência às normas socialmente instituídas, o cumprimento da regra em função do outro (autoridade ou alguém hierarquicamente superior), o medo da sanção que possam vir a receber, o medo de perder o amor de seus pais e a influência dos amigos habitam o imaginário dos adolescentes, para expressar os argumentos para a realização ou não da ação de conduzir um veículo alcoolizado e/ou sem possuir a habilitação. Tal evidência corrobora o que foi postulado por La Taille (2009) sobre a força da heteronomia, visto que o autor infere que existem pessoas autônomas, mas a autonomia é rara, visto que a maioria das pessoas são heterônomas.

As posturas heterônomas não possibilitam que o indivíduo "seja mais consciente", como "pede" a letra do samba enredo apresentado. Constatou-se que as regras (possuir habilitação e a proibição de dirigir após consumir álcool, por exemplo) dizem ao indivíduo o que fazer, mas não apresentam o porquê de se fazer ou não determinada ação. A carência dessa conscientização da regra para o sujeito dificulta a sua compreensão no que tange à prevenção de acidentes no trânsito.

Concebo que, para o sujeito não se expor e colocar sua vida em risco, em um acidente de trânsito, é necessário que ele compreenda que "a vida é um presente". O DSC 1BR, produzido com dados oriundos dos discursos dos adolescentes brasileiros, trouxe a seguinte ideia: "Não vale a pena correr esse risco, tu é jovem ainda, pode perder a vida. Tá louco. 16 anos ainda. Tem toda uma vida pela frente". Esse fragmento nos possibilita compreender que a vida aparenta ter um valor significativo para esses adolescentes. Assim, compreende-se ser necessário que o próprio indivíduo adolescente se perceba como alguém de valor, sabendo que "tem alguém a lhe esperar" e que deve se proteger, para "proteger a quem lhe ama", parafraseando o samba da Mocidade. Para isso, é preciso o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e do autorrespeito. Também é necessária a construção de representações de si com valor positivo, as quais devem atribuir alto valor à sua própria vida, para que assim seja possível preservar sua saúde, obtendo sucesso na expansão de si mesmo.

O estudo possibilitou compreender que o sujeito adolescente tem suas condutas influenciadas pelo pensar e pelo agir moral, bem como pelos valores que o constituem. Dessa forma, como destacam Faria e Braga (1999, p. 105):

> Não é possível mudar comportamentos no trânsito abordando o tema como tem sido feito no Brasil. O tema precisa ser inserido num contexto mais amplo, onde a criança e o adolescente possam refletir sobre os aspectos éticos do comportamento no trânsito, para assim entender os motivos das regras de trânsito (a segurança para todas as pessoas) e adotar comportamentos humanos no trânsito.

Com esse entendimento, assim como Marinho e Silva (2018), concebo que o modo de estruturação das práticas de educação em saúde na escola deve ser aquele que vise uma compreensão. Esse modo de estruturação proporciona uma mudança de pensamento, pois, ao apresentar variadas possibilidades (as quais oportunizam a escolha do indivíduo), contribuem com o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Dessa forma, proponho algumas indicações sobre como a escola e os espaços de educação não formal podem contribuir para o desenvolvimento de práticas focadas na prevenção de acidentes no trânsito junto aos adolescentes. Para isso, compreendo que, quando se busca desenvolver ações para contribuir com a preservação da saúde desses sujeitos, não se pode pensar apenas em campanhas e ações explicativas, que visam elucidar a consequência das ações das más condutas. Com o que foi evidenciado nesta investigação, deve-se pensar em ações que se voltem para a construção e a consolidação de valores positivos sobre si mesmos, como uma forma integradora e significativa de cuidado. Um trabalho com dilemas morais de saúde, podendo ser como o elaborado para este estudo ou outros que forem mais apropriados, acaba por mobilizar os adolescentes, pois permite projeção, auxilia na superação da inibição, promove diálogo entre pares, favorece o respeito mútuo e uma compreensão mais holística da saúde.

Outra alternativa para trabalhar com essa questão seria a proposta por La Taille (2009), a qual promove a manifestação e o desabrochar de certos sentimentos morais. Ao transpor a proposta do autor para as ações de educação em saúde e educação para o trânsito, concebe-se que, ao possibilitar a reflexão dos adolescentes sobre o valor humano dos sentimentos morais, como por exemplo simpatia e confiança, poderá ser possível a adoção de condutas de saúde mais imbricadas, que levem à preservação da vida do sujeito.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nota

1 Questionamento elaborado com base em parte do samba de enredo do ano de 2004: "Não corra, não mate, não morra. Pegue carona com a Mocidade!", do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel.

2 Realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Pró-Mobilidade Internacional da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP) – processo n. 3283/15-1.

3 Informações disponíveis em: http://igae.cv/igae/2019/05/02/parlamento-de-cabo-verde-aprova-lei-que-proibe-alcool-para-menores-de-18/. Acesso em: 15 ago. 2021.

4 Na variante da Língua Portuguesa utilizada em Cabo Verde, os adolescentes utilizam a palavra *fixe* para o que na variante brasileira chamamos de legal.

5 Disponível em: https://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2004/. Acesso em: 15 ago. 2021.

Referências

ANJOS, José Carlos Gomes dos. Sexualidade juvenil de classes populares em Cabo Verde: os caminhos para a prostituição de jovens urbanas pobres. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 163-177, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a11v13n1.pdf. Acesso em: 23 out. 2015.

BARBOSA, Caroline Garpelli; MELCHIORI, Lígia Ebner; NEME, Carmen Maria Bueno. Morte e desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 21, n. 49, p. 175-185, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3054/305423783005/. Acesso em: 06 out. 2017.

BENINCASA, Miria; REZENDE, Manuel Morgado. Percepção de fatores de risco e de proteção para acidentes de trânsito entre adolescentes. *Boletim de Psicologia*, v. 56, n. 125, p. 241-256, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997*. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CABO VERDE. *Decreto-Legislativo n. 4/2005*. Aprova o Novo Código de Estrada. Assembleia Nacional, 2005. Disponível em: https://www.estradas.cv/site/index.php/developers-2/send/7-legislacao-rodoviaria/38-decreto-legislativo-4-2005-aprova-o-novo-co-digo-de-estrada. Acesso em: 23 jul. 2020.

CABO VERDE. *Lei n. 51/IX/2019*. Estabelece o regime de disponibilidade, venda e consumo de bebidas alcoólicas em locais públicos, locais abertos ao público e locais de trabalho dos serviços e organismos da Administração Pública central e local e das entidades privadas. Assembleia Nacional, 2019. Disponível em: http://igae.cv/igae/2019/05/02/parlamento-de-cabo-verde-aprova-lei-que-proibe-alcool-para-menores-de-18/. Acesso em: 23 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CRUZ, Luciana A. Nogueira da; SILVA, Izabella Alvarenga; TEIXEIRA, Patrícia Santos. A vulnerabilidade do adolescente frente ao consumo de bebidas alcoólicas. *In*: MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana A. Nogueira da. *Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 101-115.

FARIA, Eloir de Oliveira; BRAGA, Marilita Gnecco de Camargo. Propostas para minimizar os riscos de acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 95-107, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81231999000100008. Acesso em: 29 jun. 2020.

FRANÇOSO, Lucimar Aparecida. Mortalidade na adolescência: grave problema de saúde pública. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 164, dez. 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/4060/406038914001.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 11-22, jan./jun. 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.243. Acesso em: 14 out. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livros, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Construção da identidade moral e práticas educativas*. Campinas: Papirus, 2015.

KAWASHIMA, Rosana Akemi; MARTINS, Raul Aragão; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Histórias e dilemas morais com crianças: instrumento para pesquisadores e educadores. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 211-230, 2015. Disponível em: http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/439. Acesso em: 15 mar. 2015.

LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtude e educação. *In*: DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. *Grandes pensadores em educação*: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 67-98.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. *Formação ética*: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. A escola e os valores: a ação do professor. *In*: LA TAILLE, Yves de; JUSTO, José Serza; PEDRO-SILVA, Nelson. *Indisciplina, disciplina*: ética, moral e ação do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 05-28.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Discurso do Sujeito Coletivo*: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Pesquisa de representação social*: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014. Acesso em: 17 nov. 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto da. Os modos de estruturação da Educação em Saúde na escola. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 3, p. 711-731, 2018.

MEZZAROBA, Solange Maria Beggiato; MARTINS, Raul Aragão. Concepções sócio morais em adolescentes que bebem. *In*: MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana A. Nogueira da. *Desenvolvimento socio moral e condutas de risco em adolescentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 165-194.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. (1932). 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PREVEDELLO, Bruna Pivetta; PEREIRA, Adriana Dall'Asta; SOUZA, Martha; FERREIRA, Carla Lizandra de Lima. Álcool no cotidiano dos adolescentes: reflexões para a prevenção. *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências da Saúde*, Santa Maria, v. 17, n. 2, p. 291-300, 2016. Disponível em: https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumS/ article/view/2037. Acesso em: 05 out. 2017.

PUIG, Josep Maria. *Ética e valores*: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda. *O que os jovens têm a dizer sobre a adolescência e o tema da morte?* 2005. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda; KOVÁCS, Maria Julia. Falando de morte com o adolescente. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 127-143, 2005a. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/ 11161/8861. Acesso em: 06 out. 2017.

RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda; KOVÁCS, Maria Julia. O que os jovens têm a dizer sobre as altas taxas de mortalidade na adolescência? *Imaginario*, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 111-136, dez. 2005b. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S1413-666X2005000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 out. 2017.

SAMPAIO FILHO, Francisco Jucier Luz; SOUSA, Pedro Ricardo Mesquita de; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha; NÓBREGA, Maria de Fátima Bastos; GUBERT, Fabiane do Amaral; PINHEIRO, Patrícia Neyva da Costa. Percepção de risco de adolescentes escolares na relação consumo de álcool e comportamento sexual. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 508-514, set. 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472010000300014. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTROCK, John S. *Adolescência*. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SBP DA. Uso e abuso de álcool na adolescência. *Adolescência & Saúde*, v. 4, n. 3, p. 6-17, jul./ set. 2007. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=93. Acesso em: 16 set. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Caracterização da autorregulação emocional e estados afetivos em alunos da pós-graduação *stricto sensu*

Characterization of emotional self-regulation and affective states in postgraduate students *stricto sensu*

Caracterización de la autorregulación emocional y estados afectivos en estudiantes graduados *stricto sensu*

Jamille Gabriela Cunha da Silva[*]
Luciana Amaral Garcia[**]
Maély Ferreira Holanda Ramos[***]

Resumo

Os aspectos emocionais e afetivos podem influenciar diretamente nos cursos de ação adotados pelos indivíduos, além de interferir em vários âmbitos da vida, sejam eles sociais ou acadêmicos. A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico. Para isso, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa empírica, contando com 58 alunos de pós-graduação – mestrado e doutorado – de dois programas da Universidade Federal do Pará. Apropriando-se de uma abordagem quantitativa, a pesquisa se utilizou da análise estatística descritiva. Os resultados demonstraram que, apesar das exigências e das tarefas necessárias na pós-graduação, os alunos

Recebido em: 01/07/2020 – Aprovado em: 10/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Mestre em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA). Licenciada em Pedagogia na Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Social Cognitiva; autoeficácia docente; autorregulação; autorregulação emocional; redes sociais pessoais; ansiedade; pós-graduandos; formação de professores; educação básica; educação infantil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8666-6043. E-mail: jamillegabriela22@gmail.com

[**] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2013), graduação em Tecnologia em Saneamento Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2010) e mestrado em Formação de Professores, Teorias e Práticas Docentes pela Universidade Federal do Pará (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: outeiro, análise de conteúdo, educação infantil, professores e violência. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9095-7276. E-mail: luje2504@gmail.com

[***] Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Psicologia (UFPA - 2015). Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Psicologia (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA - 2010). Atualmente é professora Adjunta da UFPA, vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP-UFPA) e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UFPA). Orienta nos níveis de mestrado e doutorado. Coordena o Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC). Foi vice-diretora da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (UFPA/2017-2019). Desenvolve pesquisas relacionadas as seguintes temáticas: Teoria Social Cognitiva; crenças individuais e coletivas de eficácia; satisfação no trabalho; satisfação com a vida; autorregulação; redes sociais e semânticas, adoecimento (estresse, *burnout*, ansiedade), desengajamento moral e violência escolar. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6150-6345. E-mail: maelyramos@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

conseguem administrar suas emoções e sua variação de humor, sem perder a percepção de determinação, animação e interesse no processo de formação em questão. Os participantes ainda informaram que se utilizam de estratégias, como o "envolvimento em atividades prazerosas", para manter a alegria e modificar os estados emocionais negativos – no caso de tristeza e raiva – que tendem a afetar diretamente o desempenho acadêmico dos sujeitos. Sugere-se a realização de novas pesquisas sobre a temática, que consigam acompanhar o processo formativo dos alunos, a fim de perceber o gerenciamento emocional e as implicações do desempenho acadêmico.

Palavras-chave: gerenciamento emocional; contexto acadêmico; pós-graduandos; Teoria Social Cognitiva.

Abstract

Emotional and affective aspects can directly influence the courses of action adopted by individuals, as well as inferring in various areas of life, whether social or academic. This research aims to evaluate the perception of postgraduate students about emotional self-regulation and its affective states in the academic context. For this, the study was characterized as an empirical research, with 58 postgraduate students – masters and doctorate – from two programs of the Federal University of Pará. Appropriating a quantitative approach, the research used statistical analysis. descriptive. The results showed that, despite the demands and tasks required in graduate school, students are able to manage their emotions, mood swings, without losing perception of determination, animation and interest in the training process in question. Participants also reported that they use strategies such as "engaging in pleasurable activities" to maintain joy and modify negative emotional states – in the case of sadness and anger – that attempt to directly affect subjects' academic performance. Further research on the subject is suggested, which can follow the students' training process in order to understand the emotional management and the implications of academic performance.

Keywords: emotional management; academic context; postgraduates; Cognitive Social Theory.

Resumen

Los aspectos emocionales y afectivos pueden influir directamente en los cursos de acción adoptados por los individuos, además de inferir en diversos ámbitos de la vida, ya sean sociales o académicos. Esta investigación tiene como objetivo evaluar la percepción de los estudiantes de posgrado sobre la autorregulación emocional y sus estados afectivos en el contexto académico. Para ello, el estudio se caracterizó como una investigación empírica, con 58 estudiantes de posgrado – maestría y doctorado – de dos programas de la Universidad Federal de Pará Apropiando un enfoque cuantitativo, la investigación utilizó análisis estadístico descriptivo. Los resultados mostraron que, a pesar de las demandas y tareas necesarias en la escuela de posgrado, los estudiantes logran manejar sus emociones, variaciones de humor, sin perder la percepción de determinación, animación e interés por el proceso de formación en cuestión. Los participantes también informaron que utilizan estrategias, como la "participación en actividades placenteras", para mantener la alegría y modificar estados emocionales negativos – en el caso de la tristeza y la ira – que intentan afectar directamente el rendimiento académico de los sujetos. Se sugiere una mayor investigación sobre el tema, que sea capaz de seguir el proceso de formación de los estudiantes para comprender la gestión emocional y las implicaciones del rendimiento académico.

Palabras clave: manejo emocional; contexto académico; estudiantes de posgrado; Teoría Social Cognitiva.

Introdução

O ser humano possui a capacidade de agir diretamente nas situações que o rodeiam, sejam elas no âmbito familiar ou no contexto acadêmico, traçando metas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

para alcançar objetivos diversos nessas e em outras áreas. Esse é um processo contínuo que ocorre em todos os momentos da vida do indivíduo, desde uma simples meta de vencer uma partida de jogo, até concluir um curso superior (BANDURA, 1999). Bandura (1986) constituiu uma teoria que explica esse fenômeno por meio de construtos consistentes que envolvem tanto o cognitivo como o aspecto social do sujeito.

A Teoria Social Cognitiva, que teve como precursor o psicólogo Albert Bandura (1986), define o ser humano como um "ser agente", o qual é capaz de agir mediante a uma perspectiva de futuro, ou seja, agir com intencionalidade visando a utilização de estratégias para realizar o esperado, demonstrar proatividade, auto-organização, autorreflexão, criando planos e prevendo possíveis resultados como forma de pensamento antecipatório (BANDURA, 2005).

Esse "ser agêntico" exerce uma função ativa dentro da construção do seu próprio comportamento, influenciando e sendo influenciado pelo meio no qual está inserido (AZZI, 2014). Bandura (1999) estabelece uma tríade que compõe a construção do comportamento humano, considerando elementos internos e externos ao indivíduo, a saber: (1) fatores ambientais – que consistem no próprio ambiente físico ou socioestrutural que está naturalmente constituído pela sociedade, ou ainda pode se tratar de um ambiente construído pelo próprio sujeito, por meio de suas relações; (2) fatores pessoais – são características de aspecto cognitivo, afetivo e biológico do indivíduo, além de suas crenças pessoais, ou seja, acreditar na sua capacidade e habilidade de alcançar determinado objetivo; (3) comportamento – esse elemento da tríade refere-se ao próprio curso de ação adotado, seja ele de natureza física, verbal ou a partir de escolhas.

É por meio dessa concepção de determinismo recíproco – outra nomenclatura utilizada por Bandura (1999) para denominar a construção do comportamento humano – que o indivíduo como um ser agêntico consegue exercer influência no meio, estabelecer objetivos e metas para cumpri-los, além de prever possíveis resultados. A Teoria Social Cognitiva se utilizou do construto da "autorregulação", o ressignificando de maneira a explicar esse processo de realização até o alcançar dos resultados, sejam eles favoráveis ou não (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

De acordo com a perspectiva de Bandura (1991), a autorregulação consiste em um mecanismo interno do ser humano, que pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente/voluntário, que o sujeito controla e gerencia suas ações, seus sentimentos e pensamentos ou suas motivações, com o intuito de alcançar os objetivos propostos e os resultados esperados. Para garantir a eficácia desse processo au-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

torregulatório, é necessário um automonitoramento periódico, no qual o próprio sujeito observa, julga e avalia os cursos de ação adotados e, caso haja necessidade, emprega as alterações necessárias (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 151; SCHUNK, 2012; POLYDORO, 2017, p. 13).

A autorregulação é um processo que se constitui por meio de um sistema estruturado em três subprocessos cognitivos, a saber: auto-observação, julgamento e autorreação. Na função auto-observação, o indivíduo tem acesso à sua real situação no processo regulatório, visto que monitora os comportamentos adotados e suas possibilidades de mudanças, dispondo assim de informações essenciais para os demais subprocessos (BANDURA, 2002).

O subprocesso julgamento consiste na análise do comportamento adotado, que apresenta um caráter positivo ou negativo, tendo em vista os padrões adotados para esse julgamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 52). Para nortear esse subprocesso, existem dois tipos de referências: pessoais e sociais (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 154). As referências pessoais consistem nas experiências adquiridas pelo próprio sujeito, que, dependendo do resultado, podem ser adotadas novamente, a fim de alcançar um desempenho satisfatório (BANDURA, 1999). Já as referências sociais estão fundamentadas nas relações com o outro, ou seja, com as experiências vividas em sociedade, que também poderão ser aplicadas no processo se trouxeram resultados eficazes durante a trajetória do sujeito (BANDURA, 1999).

O último subprocesso da autorregulação consiste na autorreação, que é a forma como o indivíduo vai reagir mediante ao julgamento realizado. Se o julgamento for positivo, é provável que o sujeito reaja de forma satisfatória, demonstrando que os cursos de ação adotados estão evidenciando eficácia em seu desempenho. Entretanto, se o julgamento for negativo, a reação do indivíduo demonstrará sua insatisfação no processo e poderá refletir em uma mudança de comportamento ou até em uma inatividade. Existem três tipos de autorreação, que são: avaliativa – está baseada na avaliação dos padrões adotados, que podem ser pessoais ou sociais; tangível – está relacionada às consequências do julgamento, que pode refletir na mudança dos cursos de ação adotados ou até mesmo em comportamentos punitivos; inexistente – na qual o sujeito não adota nenhum tipo de conduta, ou seja, ele fica em um estado de inatividade por tempo indeterminado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 52, 155-156; BANDURA, 1986).

O construto da autorregulação, mesmo dentro da Teoria Social Cognitiva, é amplamente aplicável em vários aspectos da vida humana, por se tratar de um con-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ceito que norteia os cursos de ação do sujeito. A autorregulação pode ser aplicada no âmbito do próprio comportamento, da motivação, do processo de aprendizagem, do afeto ou do contexto emocional, dentre outros. Para este estudo, delimitar-se-á o construto da autorregulação no aspecto afetivo, também chamado de emocional (BANDURA, 1999; BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI, 2003).

A autorregulação emocional, ou do afeto, consiste na capacidade do sujeito de identificar e gerenciar suas emoções, reconhecendo as possíveis consequências derivadas de cada comportamento afetivo adotado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 160; BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI, 2003). Além disso, o referido construto está relacionado ao controle de aspectos de natureza fisiológica e física – como a externalização da emoção apresentada – da emoção, que pode promover ao indivíduo a capacidade de regular-se quanto a suas próprias expressões emocionais (GROSS, 1999).

Vale ressaltar que existem dois tipos de aplicação da regulação no âmbito emocional, que são: intrínseca ou intrapessoal – consiste na regulação das emoções do próprio indivíduo, resume-se ao conceito de autorregulação emocional adotado neste estudo; extrínseco ou interpessoal – refere-se à regulação de emoções de outrem, ou seja, quando o indivíduo tenta gerenciar a emoção de outra pessoa (GROSS; JAZAIERI, 2014).

A autorregulação no contexto emocional tende a influenciar no humor e nos estados afetivos dos indivíduos, visto que esses conceitos se fundamentam na capacidade emocional e suas consequências, que, dependendo do seu gerenciamento, podem tanto promover o bem-estar físico e psíquico como também podem acarretar a alteração de humor do indivíduo, provocando o estabelecimento de um estado emocional negativo (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2011). Um sujeito que consegue autorregular suas emoções tem mais possibilidade de adquirir satisfação em suas experiências da vida cotidiana, promovendo eficácia e qualidade no funcionamento de suas funções básicas, inclusive nos relacionamentos sociais (BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI, 2003).

Garnefski, Kraaij e Spinhoven (2001) destacam que existem muitas estratégias de enfrentamento emocional, entretanto, algumas são utilizadas com mais frequência, são elas: supressão da emoção – consiste na tentativa de diminuir as expressões decorrentes da emoção apresentada; aceitação – quando o indivíduo aceita a situação e a emoção decorrente desta; disfarce – como o próprio nome sugere, é a tentativa de esconder a emoção apresentada; externalização – a expressão por meio de ações verbais ou físicas; autoculpabilização – na qual o sujeito atribui a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

culpa do estado emocional a si mesmo; reavaliação positiva da situação – quando o indivíduo extrai lições do evento, a fim adquirir aprendizado; ruminação – consiste no pensamento exagerado no estado emocional no qual o indivíduo se encontra; apoio social – busca pelo apoio de amigos, familiares ou pessoas próximas, que tenham determinado grau de importância para o sujeito; distração – envolver-se em tarefas diversas como forma de "esquecer" o atual estado emocional; entre outras.

Para auxiliar no gerenciamento eficaz das emoções, a Teoria do Processamento da Informação de Garber, Walker e Zeman (1991) constituiu um modelo de seis etapas que corrobora o aperfeiçoamento da autorregulação emocional, a saber: (1) identificação da emoção e, se necessário, seu controle; (2) percepção do que motivou a emoção e do que deveria ter sido feito para evitar as consequências; (3) estabelecimento de metas com o intuito de gerenciar a emoção apresentada; (4) identificação de possíveis respostas que podem ser alcançadas mediante o curso de ação adotada; (5) avaliação dos resultados alcançados no processo; (6) avaliação do desempenho pessoal quanto ao que fora estipulado. A execução dessas etapas pode promover a eficácia do controle emocional, possibilitando uma estabilidade emocional que tende a favorecer aspectos da saúde emocional do indivíduo. Caso o sujeito não consiga administrar de forma satisfatória as suas emoções, é provável que surjam doenças de caráter psicossomático, como ansiedade excessiva, síndromes, estresse, depressão, que podem gerar até casos de suicídio, comprometendo seu desenvolvimento social e acadêmico (CAPRARA *et al.*, 2012).

O descontrole é visto com grande frequência no contexto acadêmico, que tem sido marcado pela presença de doenças psicossomáticas nos alunos que acabam por desfrutar de um insucesso acadêmico (STORRIE; AHERN; TUCKETT, 2010). As consequências disso são os recorrentes casos de esgotamento físico, emocional e mental, que comprometem a eficácia da socialização, da organização e das atividades acadêmicas do indivíduo (FRIED, 2010; SANTOS; PRIMI, 2014).

Bortoletto e Boruchovitch (2013) demonstram esse fato quando trazem informações de um estudo com 298 estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição pública e de uma privada do estado de Minas Gerais, que teve como objetivo investigar as relações entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional desses alunos. O referido estudo demonstrou uma correlação positiva, significativa e moderada entre os construtos: estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional. Esses dados possibilitaram a afirmação de que, quanto mais os universitários mostravam-se estratégicos no desempenho de suas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

atividades acadêmicas, mais capazes eles se mostravam em controlar as emoções tristeza e raiva e manter a alegria.

No âmbito da pós-graduação, esse quadro não é diferente. A falta da autorregulação emocional tem afetado o desempenho de estudantes pós-graduando, visto que, além das atividades e exigências desse segmento de ensino, muitos desses alunos trabalham e trazem consigo insatisfações desses ambientes. Essa insatisfação no trabalho, atrelada ao desempenho precário no processo de aprendizagem, tem acarretado um número elevado de afastamento por motivos de depressão, síndrome de *burnout*, estresse, dentre outras doenças psicossomáticas, promovendo o desinteresse na continuidade do processo de formação (BRANDTNER; BARDAGI, 2009; BATISTA *et al*., 2016).

A partir desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico.

Percurso metodológico

Natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo empírico, que possibilita ao pesquisador aproximar-se do lócus da pesquisa, oferecendo maior solidez no levantamento e na identificação dos dados do fenômeno (DEMO, 1996). A pesquisa ainda apresenta um caráter quantitativo, descritivo e exploratório que abarca uma gama de procedimentos e técnicas para quantificar os dados obtidos, descrevendo as principais características do objeto estudado, com o intuito de obter maior familiaridade (GATTI, 2004; KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Lócus e participantes

A amostra deste estudo foi selecionada por conveniência, ou seja, aqueles que demonstraram interesse em participar foram selecionados, podendo romper com a decisão sem trazer prejuízo para o estudo ou para si mesmo. Com isso, participaram da pesquisa 58 alunos de dois programas de pós-graduação – nos níveis de mestrado e doutorado –, sendo um na área da Educação (acadêmico) e outro na área de Segurança Pública (profissional), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no *Campus* Guamá, na Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, em Belém.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados foram: (1) questionário de caracterização – elaborado pelas autoras deste estudo; (2) Escala Analógica de Humor (ZUARDI; KARNIOL, 1981); (3) Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos (BORUCHOVITCH; BORTOLETTO, 2010); (4) Escala de Afeto Positivo (LENT *et al*., 2011); (5) Escala de Satisfação com a vida (DIENER *et al*., 1985).

O questionário de caracterização – elaborado pelas autoras – constitui-se em um instrumento de questões fechadas, utilizado com o intuito de coletar dados sociodemográficos, características profissionais, acadêmicas e pessoais dos participantes envolvidos (Apêndice A).

A Escala Analógica de Humor, proposta por Norris (1971) e traduzida por Zuardi e Karniol (1981), é caracterizada como um instrumento de 16 itens que analisa estados subjetivos do sujeito por meio de um traço no sentido horizontal, que deve ser marcado em uma linha reta de 10 cm que liga dois estados de humor opostos, como "alerta" e "sonolento", por exemplo. Para melhor compreensão dos resultados, a escala teve seus itens agrupados em quatro fatores: ansiedade, sedação mental, sedação física e outros sentimentos (SANCHEZ; GOUVEIA JR., 2011; GUIMARÃES, 2000; GRAEFF *et al*., 2003). Vale ressaltar que, para este estudo, foram utilizados apenas dados do primeiro fator, ou seja, dados de ansiedade (Anexo B).

A Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos foi elaborada pelas autoras Boruchovitch e Bortoletto (2010), com o objetivo de conhecer as estratégias de regulação emocional dos participantes. O referido instrumento consiste em uma escala do tipo *likert* com 4 pontos e é subdividida em 3 subescalas – tristeza, alegria e raiva – totalizando 92 itens. Na subescala de alegria, há 22 itens e o escore pode variar entre: no mínimo 22 e no máximo 88. Nas subescalas de tristeza e raiva, existem 35 itens em cada, que podem variar de 35 a 140 pontos. Como resultado das análises realizadas, encontrou-se coeficiente Alpha de Cronbach da escala geral $\alpha = 0{,}82$, assim como os escores respectivos de cada subescala: tristeza ($\alpha = 0{,}58$), alegria ($\alpha = 0{,}61$) e raiva ($\alpha = 0{,}69$). Vale ressaltar que, quanto maior o escore obtido, mais adaptativas são as estratégias utilizadas pelo participante (Anexo C).

A Escala de Afeto Positivo foi construída por Lent *et al*. (2011), mediante a um Modelo Social Cognitivo de Satisfação do trabalho, que é constituído por um conjunto de subescalas e tem como objetivo avaliar aspectos sobre metas de apoio, condições de trabalho, progresso de objetivos, afeto positivo e autoeficácia

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

docente (RAMOS, 2015). Além disso, a referida escala foi validada em um estudo nacional por Azzi, Ferreira e Casanova (2016). Apesar do contexto diferenciado, a escala é facilmente aplicável em outros seguimentos como a pós-graduação. A referida escala é do tipo *likert* e apresenta 9 itens com intervalos de 1 (muito raramente ou nunca) a 5 (muito frequentemente). Em estudo desenvolvido por Duffy e Lent (2009), essa escala alcançou um coeficiente Alpha de Cronbach de $\alpha = 0{,}92$ (Anexo D).

A Escala de Satisfação com a vida foi construída por Diener *et al*. (1985) e validada por Azzi, Ferreira e Casanova (2016). Ela é do tipo *likert* e possui 5 itens, apresentando intervalos entre 1 (discordo fortemente) e 7 (concordo fortemente). No estudo de Lent *et al.* (2011), o coeficiente de Alpha de Cronbach nesta escala é equivalente a $\alpha = 0{,}88$ (Anexo E).

Inicialmente, os participantes foram esclarecidos sobre a temática e os objetivos do estudo. Logo após esse momento, os participantes receberam orientações gerais quanto ao preenchimento dos instrumentos. A aplicação dos instrumentos deu-se de forma coletiva, primeiramente com os alunos do programa de pós-graduação da Educação e posteriormente com os alunos do programa da área de Segurança Pública. Os alunos foram acompanhados e receberam auxílio sempre que solicitado.

Questões éticas

A fim de garantir a segurança e o anonimato dos participantes e dos dados obtidos, foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido, que certifica a disposição do sujeito em participar da pesquisa. Além disso, a presente investigação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado "Estresse, *Burnout* e Regulação emocional: Implicações para Professores e Alunos", que foi submetido e aprovado pela Plataforma Brasil com o seguinte número do parecer 3.026.005 (Anexo A).

Análise de dados

Para analisar os dados, utilizou-se o *software* SPSS 24.0, aplicando estatística do tipo descritivo e exploratório, que visa descrever as características dos participantes e/ou do fenômeno em destaque, além de estabelecer maior familiaridade com o evento analisado (BUSSAB; MORETTIN, 2013).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resultados e discussão

Caracterização dos participantes

Ao analisar os dados levantados, percebeu-se que 69% dos participantes eram do sexo feminino e 31% são do sexo masculino, demonstrando que a maioria da amostra é composta por mulheres. Sobre a prevalência de mulheres na pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgou uma notícia, em março de 2020, apontando para o alto índice de mulheres matriculadas e tituladas em mestrado e doutorado (CAPES, 2020).

No ano de 2016, o doutorado obteve 57.380 matrículas femininas e 11.190 mulheres foram tituladas; quanto aos homens, 50.260 foram matriculados e 9.415 foram titulados. O número é ainda maior no mestrado acadêmico, que contou com 69.211 matrículas e 27.662 titulações femininas, enquanto o gênero masculino obteve 57.238 matrículas e 21.393 titulações. Esse quadro só é invertido no contexto do mestrado profissional, que apresentou 15.811 mulheres matriculadas e 5.290 tituladas, e 16.935 homens matriculados e 5.328 titulados. Percebe-se uma participação significativa feminina nesse segmento de ensino, modificando uma cultura patriarcal de relação de gênero, em que a mulher não poderia ter outra função, além do lar. A participação feminina nas universidades, sobretudo na pós-graduação, é um marco na história das conquistas femininas, que deve ser difundida e ampliada (GUEDES, 2008).

A idade dos alunos variou entre 22 (mínimo) e 57 anos (máximo). Os agrupamentos por faixa etária foram compostos da seguinte forma: (*i*) 22 a 29 anos (23%); (*ii*) 30 a 39 anos (47,7%); e (*iii*) 40 a 57 anos (29,3%). Quanto ao estado civil, contatou-se o seguinte: 36,2% casados, 27,6% solteiros, 19,0% com união estável, 15,5% divorciados e 1,70% em estado de viuvez. Além disso, 51,7% dos participantes relataram ter filhos e 48,3% disseram não ter filhos.

Da amostra analisada, 31% dos alunos eram do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública e 69% do Programa de Pós-graduação em Educação. Dos 58 envolvidos, somente 30 alunos relataram ter cursado especialização. Vale ressaltar que os participantes estavam cursando diferentes semestres, tanto no mestrado quanto no doutorado.

Sobre a variável trabalho, 82,8% dos participantes afirmaram trabalhar – e por isso não recebem bolsa de estudos –, e a média de carga horária trabalhada foi de ± 34,9 h/semana. Dentre os participantes, 41,4% indicaram que receberam

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

licença para cursar a pós-graduação, porém, 25 alunos (43,1%) disseram não ter recebido liberação do trabalho para dedicar-se somente ao curso; 15,5% não responderam a essa questão. Destaca-se que 17,2% dos participantes afirmaram não ter trabalho formal e, por isso, receber bolsas de incentivo. Esse quadro pode ser explicado pelo fato de apenas um dos dois programas analisados ser acadêmico, ou seja, programas acadêmicos tendem a garantir incentivos para pesquisas e produções acadêmicas, além da exigência de dedicação exclusiva por parte do aluno; diferentemente de programas profissionais, que buscam oferecer um produto material a serviço da comunidade (BRASIL, 2009).

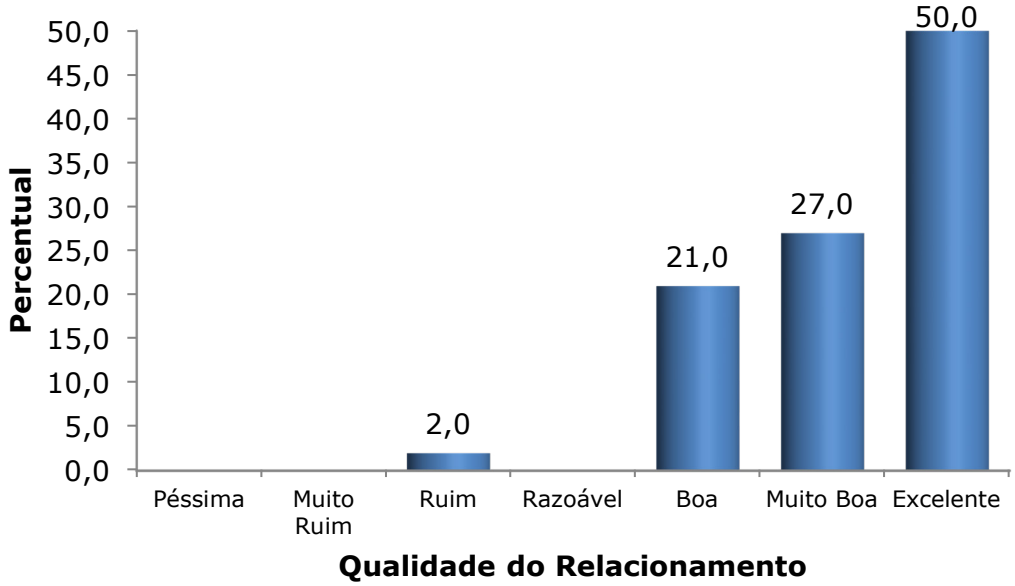
No que diz respeito a apoio – material, emocional, social, dentre outros aspectos – para a realização do curso, 42,9% afirmaram receber forte apoio, 26,8% disseram receber apoio razoável, 12,5% disseram receber pouco apoio e 17,9% afirmaram não receber nenhum tipo de apoio, demonstrando grande vulnerabilidade nesse processo formativo. Estudos indicam que a falta de apoio psicológico, financeiro e emocional pode influenciar negativamente na adaptação do aluno na pós-graduação (SANTOS; ALVES JUNIOR, 2007; SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015), podendo gerar um estado de esgotamento mental e estresse, prejudicando a saúde dos mestrandos e doutorandos. Quanto à participação em grupos de pesquisa, 52,6% dos alunos afirmaram participar frequentemente dessas atividades, 33,3% disseram participar de grupos de pesquisa, mas com pouca frequência, e 14% afirmaram não participar de grupos. Esses dados podem estar ligados à exigência feita pelos programas de pós-graduação, os quais requerem do aluno um envolvimento com grupos de pesquisa que tendem a contribuir com o estudo realizado. No Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, essa participação é requisito obrigatório na produção acadêmica, de acordo com a Resolução n. 01 (UFPA, 2017), caso contrário, o aluno poderá ser impedido de realizar o exame de qualificação. Já no Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da UFPA, segundo a Resolução n. 4.800 (UFPA, 2016), a participação em grupos de pesquisa faz parte de uma recomendação do próprio orientador ao seu orientando.

Os participantes ainda relataram informações sobre a qualidade da sua relação com o orientador: 50% avaliaram a relação como excelente, 27,6% como muito boa, 20,7% como boa e 1,7% como ruim (Gráfico 1). Quanto à regularidade das orientações, 38,6% indicaram ter orientação semanalmente, 19,3% quinzenalmente e 29,8% mensalmente; além disso, 7% dos alunos apontaram que dificilmente recebem orientação, enquanto 5,3% dos pós-graduandos disseram que, até o mo-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mento da pesquisa, não haviam recebido orientação alguma. Isso pode ser explicado, mas não justificado, por conta do período acadêmico desses alunos, que variam entre 1° e 2° semestres.

Gráfico 1 – Percentual de alunos em relação à qualidade do relacionamento entre orientando e orientador, 2019



Nota: refere-se ao item "Como você avalia sua relação com o orientador", do questionário de caracterização.

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Essa relação entre orientador e orientando (Gráfico 1) é fundamental no desenvolvimento da pesquisa e no desempenho do aluno. Viana (2008) afirma que essa relação é composta por aspectos afetivos, profissionais, teórico-metodológicos e institucionais. Leite Filho e Martins (2006) destacam que os orientadores são personagens de suma importância nesse processo, visto que devem manter relações intersubjetivas, complexas e enriquecedoras com seus orientandos; se assim for, os resultados poderão ser amplamente satisfatórios. Caso a relação seja conturbada e problemática, há maior probabilidade de resultados negativos, podendo comprometer o desempenho e a qualidade dos trabalhos (LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

Da amostra utilizada, 12,1% afirmaram, ainda, possuir alguma doença crônica e 87,9% declararam ser saudáveis. Além disso, 6,9% dos alunos disseram ter alguma doença psicossomática já diagnosticada, sendo dois casos no Programa de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Pós-graduação em Educação e dois casos no Programa de Pós-graduação em Segurança Pública; 93,1% afirmaram não apresentar nenhuma doença dessa natureza de forma diagnosticada por especialista. Vale ressaltar que não foram levantados, neste estudo, as tipologias e o grau das doenças.

Fatores pessoais, como saúde física e psicológica, fazem parte da boa adaptação dos alunos na pós-graduação, podendo influenciar no desempenho e no desenvolvimento da pesquisa. O adoecimento mental tem se tornado recorrente nesse segmento de ensino e casos de ansiedade e estresse têm sido frequentes entre esses alunos (SANTOS, 2015). Apesar disso, os participantes parecem não demonstrar um quadro de adoecimento, afirmando disporem de saúde física e psíquica.

Humor

Estudos sobre variação e transtornos de humor são desenvolvidos tanto pela perspectiva da medicina e outras áreas da saúde como pela filosofia e sociologia, desde o período da Grécia antiga (CAMPOS; CAMPOS; SANCHES, 2010). O humor pode ser proveniente de experiências pessoais e interpessoais com o meio, que, dependendo do estado estável ou não, pode gerar um funcionamento psicológico positivo e mais saudável, ou um quadro negativo de ansiedade (HORTA, 2013; ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004).

A presença dos sintomas de ansiedade pode ser marcada pela variação de humor, gerando características como: preocupação, agitação e alto índice de tensão (CASTILLO *et al*., 2000). Sobre essa temática, os alunos investigados deveriam responder o quanto determinado humor o representava, as opções variavam de 1 a 10, por exemplo: o aluno deveria marcar qual opção o representava naquele momento “sonolento” ou “alerta”. Nesse caso, as opções de resposta variavam de “significa muitíssimo sonolento” a “muitíssimo alerta”. A partir desse instrumento, características de ansiedade também são identificadas e aferidas, visto a sensibilidade da escala utilizada (SANCHEZ; GOUVEIA JR., 2011).

Os resultados indicaram que uma grande parte dos alunos (31,1%) estava calma, porém outra parte significativa da amostra demonstrou um estado de agitação (22,4%). Os demais (46,5%) oscilaram em baixos índices entre os dois estados de humor mencionados. A tranquilidade no contexto acadêmico tem sido cada vez mais escassa, visto as exigências requeridas no âmbito universitário, sobretudo na pós-graduação, a qual exige certo equilíbrio. Caso o aluno não consiga manter-se

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

em um estado de calmaria, as chances de esgotamento aumentam, acarretando riscos à saúde física, emocional e mental (PADOVANI *et al*., 2014; CARLOTTO, 2002).

Apesar de afirmarem sentir-se calmos, a maioria dos alunos (49,9%) indicou estar preocupada e apenas um pequeno grupo (13,8%) disse estar tranquilo. Os outros participantes (36,3%) optaram por marcar baixos índices dos dois estados de humor. A preocupação, quando vivenciada de forma recorrente e excessiva, é uma das características da ansiedade que tem acometido a muitos, principalmente no contexto universitário. Aspectos como a manutenção dentro do curso, tarefas, carga horária, disciplinas e a conclusão do curso têm se tornado motivos para o comprometimento da saúde mental de estudantes universitários, tornando-se motivos de comprometimentos e até afastamentos das atividades acadêmicas (PADAVANI *et al*., 2014; BATISTA *et al*., 2016).

Além disso, parte significativa dos participantes (32,8%) afirmou estar em um estado de tensão, um grupo menor (19,0%) afirmou estar mais relaxado e o restante (48,2%) oscilou entre um estado de humor e outro. A tensão tende a interferir no bem-estar pessoal, podendo promover doenças de caráter psicossomático nos alunos, influenciando de forma negativa o desempenho acadêmico (STORRIE; AHERN; TUCKETT, 2010). Além das demandas do curso já mencionadas, outro aspecto que merece destaque está nas relações interpessoais que o aluno estabelece no contexto acadêmico. A relação com o outro, principalmente com o orientador, pode contribuir para essa variação de humor e até acometimento de ansiedade, visto que relações conturbadas tendem a gerar sentimentos de tensão (SANTOS, 2015).

Percebe-se, a partir das respostas dos alunos, a falta de estabilidade no humor na maioria dos itens relacionados à dimensão "ansiedade", que podem interferir no desempenho desses alunos quanto a suas tarefas acadêmicas, como também na qualidade de vida e na saúde mental. Parte significativa dos participantes apresentou algumas características da ansiedade, tais como preocupação e sensação de tensão, que devem ser aferidas com mais detalhamento, a fim de evitar um quadro de adoecimento, que infelizmente tem sido tão recorrente em universitários (HORTA, 2013; PADAVANI *et al*., 2014; SANTOS, 2015).

Afeto positivo

O sentimento de bem-estar está diretamente ligado a aspectos de avaliação cognitiva e afetiva. O afeto positivo está relacionado ao quanto o sujeito sente-se entusiasmado, ativo, alerta e com engajamento prazeroso nas atividades do

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cotidiano (GIACOMONI; HUTZ, 2006; WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988; GALINHA; PAIS-RIBEIRO, 2005; RAMOS, 2015). Autores como Storrie, Ahern e Tuckett (2010), Castro (2017) e Louzada e Silva Filho (2005) demonstram, em suas pesquisas, a vulnerabilidade dos alunos na pós-graduação, indicando casos de depressão, ansiedade e elevados níveis de estresse, que tendem a afetar o desenvolvimento dos pós-graduandos em suas atividades.

Apesar da gama de atividades da pós-graduação e da intensidade da vida acadêmica e pessoal, percebeu-se que os alunos da presente pesquisa apresentaram boas características de estados afetivos, visto que a maioria das respostas apontou para aspectos positivos; nos escores dessa escala, a maioria das médias aproximou-se de 4 ou 5, ou seja, frequentemente e muito frequentemente, como mostra a Tabela 1. Essas informações indicam que os alunos, apesar das dificuldades do contexto da pós-graduação, continuam apresentando características de afeto positivo, sendo assim, sentem-se frequentemente interessados, animados, fortes, entusiasmados, orgulhosos, atentos, inspirados, determinados e ativos.

Tabela 1 – Estatística resultante de análise descritiva e exploratória sobre afeto positivo de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública da UFPA, 2019

	N. de participantes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Você geralmente se sente interessado	58	3	5	4,12	,677
Você geralmente se sente animado	58	2	5	4,00	,649
Você geralmente se sente forte	58	3	5	3,86	,760
Você geralmente se sente entusiasmado	58	2	5	3,78	,750
Você geralmente se sente orgulhoso	58	1	5	3,64	,831
Você geralmente se sente atento	58	3	5	3,91	,601
Você geralmente se sente inspirado	58	3	5	3,62	,644
Você geralmente se sente determinado	58	3	5	4,14	,712
Você geralmente se sente ativo	58	2	5	4,02	,713

Nota: a Tabela 1 informa os valores mínimo e máximo que os participantes marcaram na escala de afeto positivo, além das médias alcançadas em cada resposta dos alunos.

Fonte: elaboração das autoras, 2019.

Os resultados apresentados na Tabela 1 vêm de encontro com a literatura acerca dos principais fatores de descontrole no ambiente universitário. Tal como Santos (2015) ressalta que os alunos da pós-graduação estão vulneráveis a quadros de estresse por conta da necessidade de administrar as demandas acadêmicas, com as demandas da vida pessoal, como do trabalho, do lar, entre outras. Ramos (2015) desenvolveu um estudo com docentes sobre a temática em questão e reconheceu

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que o estado emocional positivo pode corroborar o melhor cumprimento de atividades acadêmicas, demonstrando a importância de se manter um estado de afeto positivo. Apesar desses aspectos positivos, vale aferir a qualidade do gerenciamento dos estados afetivos, para que se acompanhe se de fato os participantes deste estudo conseguem controlar-se no cotidiano acadêmico, além de observar a eficácia quanto ao desempenho desses alunos.

Satisfação com a vida

Outra importante variável investigada é a satisfação com a vida, que consiste em um conceito subjetivo, pessoal, que está relacionado à sensação de bem-estar do indivíduo. Além disso, a satisfação constitui-se como um construto dinâmico e multidimensional, visto seu envolvimento com aspectos relativos ao humor, às emoções e ao autojulgamento, que tendem a mudar com o passar do tempo (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004; SILVEIRA *et al.*, 2015). Nesse aspecto, os alunos foram questionados sobre a própria vida, identificando de que maneira têm percebido algumas características do seu bem-estar social e pessoal.

A maioria dos participantes (67,3%) informou que a vida que possuem pode ser considerada como vida real, correspondente ao que haviam planejado. O sentimento de estar satisfeito com a própria vida foi percebido em um percentual significativo da amostra (70,7%), que afirmou sentir-se satisfeito com a vida que possui. Entretanto, apesar de ser a maioria, um grupo de alunos disse não ter certeza sobre esse sentimento (13,8%) e outro grupo afirmou (15.5%) não estar satisfeito com a própria vida. Esses dados preocupam, tendo em vista que a ausência do sentimento de bem-estar pode acarretar sérios riscos à saúde do indivíduo (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). A percepção de satisfação, além de estar relacionada ao estado emocional, também pode ser compreendida a partir do contexto que permeia o indivíduo (HORTA, 2013).

No que tange às condições de vida, parte importante dos alunos (56,9%) disse ser excelente, porém, outros (43,1%) discordaram que as condições sejam completamente favoráveis. Esse resultado pode estar atrelado a condições fisiológicas ou a condições acadêmicas e de trabalho do sujeito. Quando as condições fisiológicas são supridas – alimentação, sono, lazer –, o sujeito tende a sentir-se mais satisfeito, visto que suas necessidades básicas foram contempladas (KUPPENS; REALO; DIENER, 2008). Quanto ao trabalho, um ambiente que apresente boas condições, tanto no âmbito estrutural como no afetivo, pode promover o sentimento de bem-es-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tar, acarretando o bom desempenho do indivíduo naquele contexto (RAMOS, 2015; KLASSEN, 2010). A condição acadêmica também tende a influenciar no bem-estar do sujeito, visto que a falta de estrutura financeira e orientação acadêmica pode trazer estados de estresse e adoecimento ao aluno (SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015). Entretanto, quando essas condições básicas não estão sendo supridas de forma satisfatória, o estado de satisfação pode ser afetado, trazendo impactos negativos para a vida do sujeito.

As conquistas adquiridas podem corroborar com este sentimento de satisfação. Quanto a isso, os participantes (86,2%) demonstraram que têm conseguido adquirir coisas que desejavam obter para a vida. Essas conquistas estão relacionadas a aspectos materiais, sentimentais, formativos, etc. Nessa perspectiva, Albuquerque e Tróccoli (2004) destacam que o julgamento do sentimento de satisfação do indivíduo é dependente da comparação feita por ele acerca das circunstâncias de vida e do padrão almejado. Quando o sujeito alcança algo que almejava, o sentimento de felicidade corrobora o estado de satisfação.

Quando questionados sobre a possibilidade de mudar algo ou alguma experiência que já viveram, a maioria dos participantes (69%) afirmou não estar interessado nessa mudança e, se pudesse, dificilmente mudaria algum comportamento já vivido. Apesar da ausência do sentimento de mudança em mais da metade dos alunos, parte dos participantes (20,7%) afirmou que não tem certeza se desejaria mudar algo ou não, e outro grupo de alunos (31%) demonstrou o interesse em mudar algum curso de ação já efetuado. Estar consciente e satisfeito com os comportamentos realizados pode proporcionar aos sujeitos um estado de felicidade, visto que as experiências tanto positivas quanto negativas tendem a influenciar a sensação de bem-estar (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004).

Os resultados obtidos demonstram que a maioria dos participantes apresentou opiniões satisfatórias acerca da vida e das condições as quais estão submetidos. Entretanto, alguns alunos demonstraram certa insatisfação com a própria vida. Quando os sujeitos se demonstram satisfeitos, é comum que se sintam felizes em diversos âmbitos da vida, como nos aspectos pessoais, familiares, acadêmicos, profissionais, relacionais, etc. (RAMOS, 2015). Além disso, essas informações podem corroborar os dados de humor e de afeto positivo, visto que a satisfação possibilita a sensação de bem-estar mental e emocional, podendo promover o controle efetivo do humor e um gerenciamento positivo nos seus estados afetivos, contribuindo inclusive para o desempenho acadêmico e a eficácia na socialização, organização e no cumprimento das atividades acadêmicas (FRIED, 2010; SANTOS; PRIMI, 2014).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Autorregulação emocional

Aspectos emocionais são de suma importância para compreender a satisfação com a vida, além da variação do humor de um indivíduo, tendo em vista que a estabilidade emocional tende a influenciar no comportamento, na motivação e no desempenho do sujeito (CAPRARA *et al.*, 2012). Portanto, os participantes responderam afirmativas referentes a três emoções –tristeza, alegria e raiva – e às principais estratégias de autorregulação emocional utilizadas para gerenciar essas emoções. Nas subescalas de tristeza e raiva, os itens são subdivididos em estratégias funcionais para controlar as referidas emoções, estratégias menos favorecedoras da regulação dessas emoções e estratégias ambivalentes, que podem ser boas ou ruins para o gerenciamento emocional. No caso da subescala de alegria, os itens são subdivididos em estratégias de apoio à manutenção dessa emoção, estratégias menos favorecedoras da autorregulação emocional e estratégias ambivalentes (BORUCHOVITCH; BORTOLETTO, 2010). Vale ressaltar que o presente estudo não contemplou todas as questões relativas a cada dimensão, porém, fez-se destaque apenas a alguns itens entendidos como mais relevantes após a análise dos dados.

No que se refere à subescala de tristeza, a maioria dos alunos (93,1%) afirmou perceber quando está triste. Além disso, os escores mais significativos, nessa escala, estão relacionados a estratégias funcionais de controle da emoção, como realizar atividades prazerosas, que foi apontada por 75,9% dos alunos, e pensar em experiências agradáveis, que também foi identificada pelos participantes (62,1%). Estratégias que não favorecem o gerenciamento emocional de forma satisfatória também obtiveram índices significativos, visto que a maioria dos participantes (65,5%) disse que estar triste atrapalha na concentração para o desenvolvimento dos estudos.

Arruda (2014) destaca que a tristeza pode afetar diretamente a inibição do interesse do sujeito em praticar atividades prazerosas e pode ajudar a fixar o pensamento excessivo no evento que proporcionou esse estado emocional. Entretanto, os resultados obtidos demonstraram que os participantes da presente pesquisa parecem não se abater pelos efeitos da tristeza que sentem, mas buscam engajar-se em modificar essa emoção, a fim de conseguir uma estabilidade emocional.

Sobre a emoção alegria, a maioria dos participantes (89,7%) afirmou que consegue identificar quando está alegre. As estratégias mais utilizadas foram as ambivalentes e de manutenção do estado emocional vivido. Os alunos (62,1%), em sua maioria, disseram que, quando estão alegres, conseguem executar tarefas ou

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

efetuar escolhas que visam manter a alegria, demonstrando que comportamentos dessa maneira podem ser bons para a manutenção do estado emocional positivo. Essas estratégias são chamadas ambivalentes, que apresentaram índices significativos nessa escala. Além disso, a maioria dos alunos (74,1%) afirmou que estar alegre não atrapalha no desempenho acadêmico, nem prejudica os relacionamentos sociais estabelecidos (91,4%). Esses dados apontam para a influência positiva da alegria no desempenho pessoal e interpessoal desses estudantes, além da possível sensação de bem-estar (PADAVANI *et al*., 2014).

Miguel (2015) destaca que a emoção alegria é vivida após um evento satisfatório que exprime valor ao indivíduo, causando uma expressão positiva. Garantir a manutenção dessa emoção é importante para o bem-estar do indivíduo e, por meio dos resultados aferidos, identificou-se o empenho dos alunos em manter esse estado emocional positivo. Além disso, percebeu-se que os alunos conseguem identificar e expressar a alegria vivida e ainda ressaltam que essa emoção positiva não interfere nos estudos. Caprara *et al.* (2012) destacam que a manutenção da emoção positiva tende a facilitar e impulsionar o desempenho do indivíduo, inclusive no âmbito acadêmico.

No que tange à subescala de raiva, 94,8% dos participantes afirmaram que conseguem perceber quando estão com raiva. As estratégias para gerenciar essa emoção que obtiveram maiores escores foram as funcionais, que visam o controle da emoção, e as estratégias menos favorecedoras. Quanto às estratégias funcionais, a maioria dos alunos (79,3%) afirmou que modifica seus pensamentos para tentar controlar a raiva que sente. Além disso, como forma de exemplo de estratégias que não favorecem o gerenciamento emocional, os estudantes (67,2%) indicaram que a raiva atrapalha a concentração nos estudos.

A raiva é fruto de uma frustação que pode desencadear sensação de irritabilidade, indignação, além de comportamentos violentos com tendência ao ataque. Essa emoção é caracterizada pela tomada de decisão impulsiva, em que muitas vezes o indivíduo só se arrepende quando a ação já foi executada (ARRUDA, 2014). De acordo com os resultados, os participantes identificam facilmente a raiva apresentada. Além de afetar no curso de ação adotado, a raiva também pode atrapalhar o desempenho acadêmico dos alunos, como eles demonstraram em suas respostas. Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007) ilustram isso quando apontam que raiva, irritabilidade e dificuldade de concentração podem acarretar um quadro de estresse, que é comum no contexto acadêmico em vista das pressões e cobranças desse segmento.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A estabilidade emocional é necessária para a garantia do bem-estar, do sentimento de satisfação e do desempenho em diversos contextos (CAPRARA *et al*., 2012). Pessoas que alcançam essa estabilidade por meio do gerenciamento eficaz das emoções tendem a estabelecer melhores relacionamentos interpessoais, aumentando os níveis de afeto positivo e sentimento de felicidade (GROSS; JOHN, 2003). Padavani *et al*. (2014) ressaltam a importância de políticas públicas que auxiliem os alunos nesse processo, dando suporte emocional e psicológico como forma de prevenção a possíveis doenças.

Considerações finais

A variação de humor, somada ao sentimento de satisfação ou insatisfação com a vida, ao afeto positivo e ao gerenciamento das emoções, pode influenciar diretamente nos aspectos fisiológicos, cognitivos e de desempenho social e acadêmico. O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico. Considera-se que os participantes conseguem lidar fortemente com seus aspectos afetivos, além do gerenciamento emocional.

A maioria da amostra disse sentir-se interessada, animada, determinada e ativa, resultando em um nível de satisfação positivo, que tende a influenciar nos cursos de ação adotados. Além disso, apesar de declarar ter pouca agilidade, a maioria dos participantes afirmou sentir-se muito competente e satisfeita, expressando um sentimento de alegria moderado. Porém, vale ressaltar que, apesar de não ser a maioria, um grupo menor de alunos demonstrou uma percepção negativa de alguns aspectos fundamentais, como humor e satisfação com a vida. Isso demonstra que as demandas requeridas pelo contexto da pós-graduação parecem não afetar, na totalidade, o humor e o sentimento de satisfação com a vida da amostra analisada.

Quanto ao aspecto emocional dos participantes, identificou-se que a maioria dos sujeitos consegue identificar o estado emocional no qual se encontra e o expressa por meio da fisionomia. Percebeu-se que o envolvimento com atividades prazerosas foi uma estratégia utilizada com bastante frequência, tanto para a manutenção da alegria quanto para a modificação de emoções negativas – nesse caso, a tristeza e a raiva. Outro fator importante foi a percepção da influência negativa nos estudos, quando os alunos estão tristes ou com raiva, a maioria dos participantes iden-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tificou que os estados emocionais negativos prejudicam o bom desenvolvimento acadêmico, confirmando o que a literatura tem apontado.

O presente estudo relevou a importância dos aspectos emocionais e afetivos na vida dos sujeitos, porém, limitou-se à aplicação de instrumentos apenas para um levantamento inicial. Sugere-se, para novas pesquisas nessa área, a continuidade nessa perspectiva, mas com uma amostra mais robusta, acompanhando o processo formativo dos alunos, para assim ter maiores informações sobre a influência das características emocionais no desempenho acadêmico da amostra.

Referências

ALBUQUERQUE, Anelise Salazar; TRÓCCOLI, Bartholomeu Tôrres. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004.

ARRUDA, Marlene de Jesus Ferreira Carvalho. *O ABC das emoções básicas*: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário. Relatório Final de Estágio (Mestrado em Psicologia da Educação) – Especialidade em Contextos Comunitários, Universidade dos Açores, 2014.

AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. (Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo).

AZZI, Roberta Gurgel; FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. Burnout docente: desafios ao PNE na construção de condições que favoreçam sua superação. *In*: AGUIAR, Marcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *Valorização dos profissionais da educação*: formação e condições de trabalho. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 169-194.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, v. 51, p. 269-290, 2002.

BANDURA, Albert. Evolução da teoria cognitiva social. *In*: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (ed.). *Grandes mentes na gestão*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.

BANDURA, Albert. *Social cognitive theory of self-regulation*. 2. ed. Stanford: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, v. 2, n. 1, p. 21-41, 1999.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action*: a cognitive social theory. New Jersey: Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria social cognitiva*: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BANDURA, Albert; CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio. Role of affective selfregulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal *et al*. Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 4538-4548, 2016. Disponível em: http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/5009. Acesso em: 20 maio 2019.

BORTOLETTO, Denise; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes de pedagogia. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 55, p. 235-242, 2013.

BORUCHOVITCH, Evely; BORTOLETTO, Denise. Estratégias de regulação emocional: conceituação e instrumentos de medida. *In*: SANTOS, A.A. A.; BORUCHOVITCH, E.; SISTO, F. F.; NASCIMENTO, E. (org.). *Perspectivas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 271-291.

BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marucia. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, Juiz de fora, v. 2, n. 2, p. 81-91, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, p. 20-21, 29 dez. 2009.

BUSSAB, Wilton O.; MORETTIN, Pedro Alberto. *Estatística básica*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CAMPOS, Rodolfo Nunes; CAMPOS, João Alberto de Oliveira; SANCHES, Marsal. A evolução histórica dos conceitos de transtorno de humor e transtorno de personalidade: problemas no diagnóstico diferencial. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 162-166, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Mulheres são maioria entre bolsistas de mestrado e doutorado no Brasil*. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/225-noticias/sistemas-1375504326/86161-mulheres-sao-maioria-entre-bolsistas-de-mestrado-e-doutorado-no-brasil?Itemid=164. Acesso em: 15 out. 2022.

CAPRARA, Gianvittorio; VECCHIONE, Michele; BARBARANELLI, C.; ALESSANDRI, G. Emotional Stability and Affective Self-regulatory. Efficacy Beliefs: Proofs of Integration between Trait Theory and Social Cognitive Theory. *European Journal of Personality*, England, v. 27, p. 145-154, 2012.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CASTILLO, Ana Regina G. L.; RECONDO, Rogéria; ASBAHRC, Fernando; MANFRO, Gisele G. Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Porto Alegre, v. 22, p. 20-23, 2000.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CASTRO, Vinicius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão*, em 9 ed. foco, p. 380-481, 2017.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 16, n. 3, p. 219-226, 2011.

DIENER, Ed; EMMONS, Roberta A.; LARSEN, Randy J.; GRIFFIN, Sharon. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, v. 49, n. 1, p. 71-75, 1985.

DEMO, Pedro. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DUFFY, Ryan D.; LENT, Robert W. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, v. 75, n. 2, p. 212-223, 2009.

FRIED, L. J. *Uso de estratégias de regulação de emoções e motivação na sala de aula do ensino médio.* Tese (Doutorado) – Universidade da Austrália Ocidental, 2010.

GALINHA, Iolanda Costa; PAIS-RIBEIRO, Luis. Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I - Abordagem teórica ao conceito de afeto. *Revista Psicológica*, v. 23, n. 2, p. 209-218, 2005.

GARBER, Judy; WALKER, Lynn S.; ZEMAN, Janice. Somatization symptoms in a community sample of children and adolescents: Further validation of the Children's Somatization Inventory. *Psychological Assessment*, v. 3, p. 588-595, 1991.

GARNEFSKI, Nadia; KRAAIJ, Vivian; SPINHOVEN, Philip. *Negative* life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, v. 30, p. 1311-1327, 2001.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GIACOMONI, Claudia Hofheinz; HUTZ, Cláudio Simon. Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 235-245, 2006.

GRAEFF, Frederico Guilherme *et al*. Farmacologia da ansiedade experimental humana. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, Ribeirão Preto, v. 36, n. 4, p. 421-432, 2003.

GROSS, James J.; JOHN, Oliver P. Diferenças individuais em dois processos de regulação emocional: implicações para afeto, relacionamentos e bem-estar. *Jornal da Personalidade e Psicologia Social*, v. 85, n. 2, p. 348-362, 2003.

GROSS, James J. *Emotion Regulation*: past, present, future. *Cognition and Emotion Research*, California, n. 13, p. 551-573, 1999.

GROSS, James J.; JAZAIERI, Hooria. Emoção, regulação emocional e psicopatologia: uma perspectiva da ciência afetiva. *Clinical Psychological Science*, v. 2, n. 4, p. 387-401, 2014.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências e Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, p. 117-132, 2008.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GUIMARÃES, Francisco Silveira. Escalas analógicas visuais na avaliação de estados subjetivos. *In:* GORENSTEIN, Clarice; ANDRADE, Laura H. S. G.; ZUARDI, Antonio Waldo (ed.). *Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia*. São Paulo: Lemos Editorial, 2000. p. 71-87.

HORTA, J. A. *A satisfação com a vida dos estudantes universitários.* 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa*: um guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

KLASSEN, Robert M. Teacher stress: the mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, v. 103, n. 5, p. 342-350, 2010.

KUPPENS, Peter; REALO, Anu; DIENER, Ed. The Role of Positive and Negative Emotions in Life Satisfaction Judgment Across Nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 95, p. 66-75, 2008.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 99-109, 2006.

LENT, Robert W.; NOTA, Laura; SORESI, Salvatore; GINEVRA, Maria C.; DUFFY, Ryan D.; BROWN, Steven D. Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, v. 79, n. 1, p. 91-97, 2011.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; SILVA FILHO, João Ferreira da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Revista Psico-USF*, n. 20, p. 153-162, 2015.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; FREITAS, Jairo Francisco de Medeiros; RIBEIRO, Artur Assunção Pereira. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Revista de Enfermagem*, v. 11, n. 1, p. 66-72, 2007.

NORRIS, Hugh. The action of sedatives on brain stem oculomotor systems in man. *Neuropharmacology*, v. 10, p. 181-191, 1971.

PADOVANI, Ricardo da Costa *et al*. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 02-10, 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Promoção da autorregulação da aprendizagem*: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra, 2017.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. *Modelo Social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva*: percepções sobre a docência. 2015. 239 f. Tese (Doutorado) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; GOUVEIA JR., Amauri. O teste da simulação do falar em público não gera ansiedade em adolescentes surdos ou ouvintes. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 21-32, 2011.

SANTOS, André Faro; ALVES JUNIOR, Antônio. Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar*: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Analise Schaurich dos; PERRONE, Cláudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. *Psico-USF*, v. 20, n. 1, p. 141-152, 2015.

SCHUNK, Dale H. *Learning theories*: an educational perspective. 6. ed. Boston, MA: Pearson, 2012.

SILVEIRA, Pablo Magno da *et al*. Criação de uma escala de satisfação com a vida por meio da Teoria da Resposta ao Item. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 64, n. 4, p. 272-278, 2015.

STORRIE, Kim; AHERN, Kathy; TUCKETT, Anthony. A systematic review: students with mental health problems – a growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, v. 16, n. 1, p. 1-6, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 4.800, de 27 de abril de 2016*. Altera o nome do Programa de Pós-Graduação em Defesa Social e Mediação de Conflitos para Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, em nível de Mestrado Profissional, e aprova o seu Regimento. UFPA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Programa de Pós-graduação em Educação. *Resolução n. 01/2017*. Dispõe sobre a concessão de créditos na Atividade Produção Acadêmica para os cursos de Mestrado e de Doutorado. UFPA, 2017.

VIANA, Cleide Maria. A Relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 93-109, 2008.

WATSON, David; CLARK, Lee Ana; TELLEGEN, Auke. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 6, n. 54, 1988.

ZUARDI, Antonio Waldo; KARNIOL, Isac Germano. Estudo transcultural de uma escala de auto-avaliação para estados subjetivos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 31, p. 403-496, 1981.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ESPAÇO PEDAGÓGICO

DIÁLOGO COM EDUCADORES

Diálogo com educadores

Vanderléia Leodete Pulga[*]
Renata Maraschin[**]
Altair Alberto Fávero[***]

Na seção "Diálogo com educadores" deste volume da revista *Espaço Pedagógico* (REP), contamos com a instigante entrevista concedida pela professora e pesquisadora Dra. Vanderléia Laodete Pulga, doutora em Educação – Educação em saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2014), premiada em 1º lugar na categoria Pesquisas e Sistematizações na 2ª edição do Prêmio Victor Valla pela Abrasco e pelo Ministério da Saúde. Vanderléia fez seu mestrado em Educação – Educação, Cultura Popular e Saúde no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF) (2003), e sua dissertação foi premiada em 3º lugar na 1ª edição Prêmio Margarida Alves. Também é especialista em Preceptoria no Sistema Único de Saúde (SUS) pelo Instituto Sírio

Recebido em: 11/03/2021 – Aprovado em: 11/03/2021.
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Doutora em Educação - Educação em saúde (UFRGS/2014), premiada em 1º lugar na categoria Pesquisas e Sistematizações na 2ª edição do Prêmio Victor Valla pela Abrasco e Ministério da Saúde. Mestre em Educação - Educação, Cultura Popular e Saúde (UPF/2003), dissertação premiada em 3º lugar na 1ª edição Prêmio Margarida Alves. Especialista em Preceptoria no SUS pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa. Especialista em Docência na Saúde pela UFRGS. Graduada em Filosofia (IFIBE/UPF/1998/2000). Docente de Saúde Coletiva da UFFS/Campus Passo Fundo/RS na graduação em Medicina. Coordenadora da COREMU da UFFS e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde - Área de Concentração - Atenção Básica - Saúde da Família e Comunidade - da UFFS. Integrante do Grupo de Pesquisa Inovação em Saúde Coletiva: políticas, saberes e práticas de promoção da saúde da UFFS. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1918-0916. E-mail: vanderleia.pulga@uffs.edu.br

[**] Graduação em Fisioterapia pela Universidade de Passo Fundo (2005). Especialização em Terapia Manual e Postural pelo Centro Universitário de Maringá (2009). Especialista em Fisioterapia Respiratória pela Associação Brasileira de Fisioterapia Cardiorrespiratória e Fisioterapia em Terapia Intensiva (ASSOBRAFIR) (2016). Mestrado em Envelhecimento Humano pela Universidade de Passo Fundo (2011). Doutorado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2017). Estágio pós-doutoral em andamento em Educação - Bolsa Capes. Participa do grupo de estudos Filosofia e Educação (UPF) e do Projeto de Pesquisa Formação Humana e exercício de si, cadastrados no CNPq. Atuou como docente em nível de graduação e pós-graduação na área da saúde. Pesquisa os seguintes temas: formação humana, formação e atuação profissional em saúde, hermenêutica filosófica, educação em saúde, cuidado de si, envelhecimento humano, pedagogia das competências, metodologias ativas de ensino e aprendizagem, pedagogia hermenêutica, fisioterapia respiratória, fisioterapia pediátrica. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0595-1641. E-mail: rechinpf@gmail.com

[***] Pós-doutorado (bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (2012), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), especialização em Epistemologia das Ciências Sociais (1993) e graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (1989). Atualmente é professor titular III e pesquisador da Universidade de Passo Fundo desde 1992. É professor do Corpo docente permanente do Mestrado e Doutorado em Educação (desde 2008) atuando na linha de Políticas Educacionais. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF/RS). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9187-7283. E-mail: favero@upf.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Libanês de Ensino e Pesquisa; especialista em Docência na Saúde (UFRGS); graduada em Filosofia (Ifibe/UPF/1998/2000). É docente de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Passo Fundo, RS, na graduação em Medicina. Coordenadora da Coremu da UFFS e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde – área de concentração: Atenção Básica – Saúde da Família e Comunidade – da UFFS. Integrante do Grupo de Pesquisa Inovação em Saúde Coletiva: políticas, saberes e práticas de promoção da saúde da UFFS. Temas de estudo: saúde coletiva; educação em/na saúde; residências em saúde/educação popular em saúde, integração ensino-serviço-comunidade, gestão participativa em saúde; gênero e saúde; movimentos sociais. Integrante da Coordenação do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco. Membro da direção da Associação Brasileira da Rede Unida (2010-2016). Integrante da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde.

A presente entrevista foi concedia ao Dr. Altair Alberto Fávero e à Dra. Renata Maraschin, coordenadores do Dossiê Educação e Saúde. De imediato, manifestamos nosso profundo agradecimento à Dra. Vanderléia por nos conceder esta entrevista.

REP – Você é uma educadora reconhecida no âmbito da saúde. Conte-nos um pouco de sua trajetória de vida e sua formação acadêmica. Qual foi o percurso de sua formação até chegar aos campos da educação e da saúde?

Dra. Vanderléia – Minha profunda alegria e gratidão à equipe editorial pelo convite para compartilhar minha trajetória como educadora aqui na REP da UPF, instituição que tem contribuição histórica na minha formação pessoal e profissional.

De origem camponesa, sou filha de pequenos agricultores, nascida no interior de Guaporé, atualmente é o município de União da Serra, Rio Grande do Sul. Estudei na escola pública em Pulador até a 6ª série, última possibilidade existente no local para o estudo. Depois, tive que estudar em Bento Gonçalves e em Guaporé, para concluir o 1º Grau e cursar Magistério, que preparava para atuar com educação para as séries iniciais, pois sempre adorei crianças e sonhava em ser professora. Foi um período que também trabalhei no cuidado de crianças e da casa de parentes para ter onde morar e poder estudar.

Nesse período, na Diocese de Passo Fundo e nas regiões do Rio Grande do Sul, havia a organização dos jovens através da Pastoral da Juventude, onde fui convidada a participar de um Treinamento de Ação Pastoral. Me engajei nessa organi-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

zação da Pastoral da Juventude Estudantil inicialmente, mas logo me identifiquei e me comprometi com a Pastoral da Juventude Rural, que mobilizava milhares de jovens rurais com o lema "Jovem da roça também tem valor", para refletir sobre o êxodo rural, as alternativas para a juventude viver no meio rural. Nesse espaço organizativo, logo fui desafiada a contribuir no setor de formação/educação e de comunicação, onde atuei por vários anos como educadora popular nos finais de semana.

Concluí o Magistério e voltei a viver no meio rural, onde trabalhava na roça num turno e, no outro, era professora concursada do município de Guaporé, atuando em escola multisseriada de 1ª a 5ª série. Foi um período de trabalho como professora e na militância junto à Pastoral da Juventude Rural da área de Guaporé (acompanhando 500 grupos de jovens rurais na época) e atuando junto com as famílias sem-terra que eram pais dos alunos onde eu atuava e com grupos de mulheres da roça. Foi um período em que nos mobilizamos muito na construção de propostas de direitos que foram encaminhadas aos deputados federais constituintes para incluir na Constituição de 1988, em especial, relacionadas às áreas rural, da saúde, da previdência social e da educação. Nesse ano histórico do processo constituinte, vim para Passo Fundo e comecei a trabalhar no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap) como educadora popular, atuando na assessoria educativa da Pastoral da Juventude Rural, na ESCAJUR, que era a escola para jovens; junto à Organização das Mulheres da Roça, que depois se constituiu no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais e Camponesas. Também atuei junto aos sindicatos de trabalhadores Rurais e Grupos de periferia urbana. Fiz muitos cursos, dentre eles, um no Instituto Cajamar com Paulo Freire, de formação de formadores populares.

Foi na atuação como educadora popular que me aproximei da luta pelo direito universal à saúde, que me encantou e me seduziu ao lindo encontro entre a educação e a saúde; enquanto fazia graduação em Filosofia durante as noites.

Atuei como professora de Ensino Religioso (estudei Teologia e Pastoral) e Filosofia para adolescentes e jovens em colégio, como educadora no Ceap, no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTRS/RS) e na articulação nacional dessas mulheres do campo. Em 1999, com o então governador Olívio Dutra, fui convidada a trabalhar na assessoria de movimentos sociais do gabinete da Secretária de Saúde do estado, tendo atuação, especialmente, na implementação da agenda dos movimentos populares para o acesso ao direito à saúde, na formulação da Política Intersecretarial de Plantas Medicinais; nas ações

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vinculadas a políticas públicas para as mulheres e no processo de capacitação de conselheiros e atores sociais para o SUS, junto com os conselhos municipais, estadual e nacional de saúde.

Nesse período, desafiei-me e passei na seleção do mestrado junto ao PPGEdu da UPF, pesquisando, com as mulheres trabalhadoras rurais, a dimensão educativa da luta por saúde desenvolvida pelo MMTR/RS. Depois, atuei como consultora técnica junto ao Ministério da Saúde, na parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde e a Unesco, junto às Secretarias de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde e a da Gestão Estratégica e Participativa da Saúde, durante 6 anos. Esse processo me desafiou a atuar em programas de especialização junto à UPF, à Universidade de Caxias do Sul e na Escola de Saúde Pública da Bahia, nos cursos relacionados à saúde.

Posteriormente, passei no concurso do Grupo Hospitalar Conceição (GHC), onde atuei na Gestão do Trabalho e Educação junto às equipes de saúde deste complexo hospitalar e na Gerência de Ensino e Pesquisa, na coordenação do ensino, na criação da Escola GHC e como docente dos cursos técnicos, de especialização e da residência integrada em saúde. Foi um momento em que senti a necessidade de me qualificar na pesquisa e passei no processo seletivo do doutorado em Educação da UFRGS.

Também nesse período atuei, através da parceria do GHC com o município de Passo Fundo, no processo de criação do Curso de Medicina. Em 2013, passei no concurso para ser docente na UFFS, onde estou até hoje, como professora de Saúde Coletiva e coordenadora da Residência Multiprofissional em Saúde na Atenção Básica.

Já na UFFS, senti a necessidade de aprimorar os conhecimentos no ensino na área da Saúde e me tornei Especialista em Docência na Saúde pela UFRGS e em Preceptoria no SUS pelo Instituto Sírio Libanês.

Cabe ressaltar meu engajamento junto ao Grupo Temático de Educação Popular e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, na Associação Brasileira Rede Unida, na Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde, no Movimento de Mulheres Camponesas, no Instituto Cultural e Educacional Paulo Freire e em Conselhos de Saúde.

Acredito que o processo vivenciado nos espaços formais de ensino aliado à prática profissional nos diversos locais de trabalho e no engajamento e militância social, popular e feminista foram sendo a base para ser uma educadora com perfil popular e na saúde coletiva.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

REP – De 2001 a 2003, você realizou seu mestrado na UPF, defendendo a dissertação *Educação, cultura popular e saúde*: experiências de mulheres trabalhadoras rurais; e, de 2010 a 2014, realizou o doutorado na UFRGS, defendendo a tese *Mulheres camponesas plantando saúde, semeando sonhos, tecendo redes de cuidado e de educação em defesa da vida*. Quais aspectos importantes poderiam ser ressaltados nessas duas pesquisas e quais suas contribuições para sua formação como pesquisadora e na produção acadêmica atual?

Dra. Vanderléia – O mestrado e o doutorado me desafiaram para a realização da pesquisa exploratória e qualitativa junto às mulheres camponesas em Programas de Pós-Graduação em Educação. Foi um desafio, pois, na época, poucas eram as pesquisas com enfoque de gênero e de saúde no campo da Educação, ênfase das duas pesquisas realizadas.

Na dissertação de mestrado, intitulada *Educação, cultura popular e saúde*: experiências de mulheres trabalhadoras rurais, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, sob orientação do Dr. Telmo Marcon, as protagonistas da pesquisa foram as mulheres camponesas engajadas no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR/RS), através de estudo de caso na Região Litorânea. Buscou compreender as bases e motivações que davam sustentação à luta por saúde no movimento, bem como os significados, representações, sentidos e tensionamentos existentes no MMTR, articuladas ao processo da reforma sanitária no Brasil e da dimensão de gênero e classe. Num contexto onde as políticas públicas de saúde no Brasil vêm sendo historicamente demarcadas pelo confronto entre as necessidades do povo e os interesses do capital, a duras consequências para as classes populares e as mulheres, foi no MMTR/RS que as mulheres construíram um espaço de luta e valorização das mulheres camponesas na conquista de direitos, e a saúde foi uma das lutas centrais deste movimento. Nele, as mulheres foram ressignificando a vida e vivenciando experiências de libertação enquanto sentido profundo de sua práxis portadora de uma dinâmica educativa e uma mística libertadora. Nesse processo, a luta pela saúde possibilitou a construção de novos significados à integralidade da saúde, o fortalecimento de pertença das mulheres para com o movimento, ao mesmo tempo em que foram realizando ações de enfrentamento ao projeto neoliberal e à cultura machista. As experiências de organização e luta deste movimento contribuíram para repensar o modo de cuidar a vida e a saúde

O resultado da pesquisa e da dissertação do mestrado foi um dos trabalhos premiados que recebeu o 3º lugar no Prêmio Margarida Alves Estudos Rurais e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de Gênero, iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia e do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), em parceria com a Associação Brasileira (ABA), com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2006.

Já a pesquisa que deu origem à tese de doutorado junto ao PPGEdu da UFRGS, vinculada à Linha de Pesquisa "Trabalho, Movimentos Sociais e Educação", sob orientação da Dra. Marlene Ribeiro, intitulada *Mulheres camponesas plantando saúde, semeando sonhos, tecendo redes de cuidado e de educação em defesa da vida*, foi realizada com o Movimento de Mulheres Camponesas Nacional. Consistiu na identificação de contribuições político-pedagógicas dos movimentos sociais populares nas experiências e práticas culturais, integrativas, tradicionais de cuidado e de educação popular em saúde, especialmente do Movimento de Mulheres Camponesas, para contribuir com os processos de formação de profissionais/trabalhadores(as) da saúde para sua atuação no SUS em comunidades do campo, da floresta e das águas. A pesquisa foi realizada junto ao Movimento de Mulheres Camponesas através de análise de observações, registros, documentos, histórias de vida, oficinas e círculos de cultura feitos com mulheres integrantes dessa organização, como também as redes de interação com a educação popular e permanente em saúde. A pesquisa articulou essas experiências e seus saberes no contexto de produção de vida, saúde e adoecimento das populações que vivem nesses territórios e os desafios para o cuidado integral e a educação em saúde. Territórios marcados pelos interesses do capital transnacional e seus impactos sobre os(as) camponeses(as), onde os determinantes sociais e as desigualdades compõem a complexidade da situação de saúde dessas populações.

A tese refletiu sobre a ação das mulheres camponesas na produção de cuidado da vida e da saúde na sua trajetória histórica, os eixos estruturantes articulados às relações sociais de gênero, raça/etnia, classe e orientação sexual, ao feminismo e ao projeto popular de agricultura camponesa. Reafirmou o que já havia sido identificado na pesquisa anterior, em que, diante da fragilidade de políticas públicas para as populações do campo, florestas e águas, o MMC surgiu como espaço de luta e valorização das mulheres camponesas; a conquista de direitos e a saúde emergem como uma das lutas importantes do movimento. Nele, as mulheres se ressignificam, têm o cuidado com a vida e a saúde como base central do seu agir e fazem experiências de libertação e emancipação, enquanto sentido profundo de sua práxis portadora de uma dinâmica educativo-terapêutica e uma mística libertadora.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Mas avança no sentido de que, das experiências de organização, de cuidado, de luta e de formação que o movimento desenvolve, bem como a interação com os movimentos e as práticas de educação popular em saúde e de educação permanente em saúde, emergem as contribuições político-pedagógicas que ajudam a repensar o modo de cuidar a vida e a saúde, bem como as políticas públicas de educação da saúde, tanto para o meio acadêmico como para os processos de trabalho e educação na saúde junto ao SUS e seus atores, principalmente para a atuação no campo, nas florestas e nas águas.

A pesquisa realizada, seus resultados expressos na tese, foi premiada em 1º lugar na categoria Pesquisas e Sistematizações na 2ª edição do Prêmio "Victor Valla de Educação Popular em Saúde", organizado pelo Ministério da Saúde em parceria com a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e os Conselhos Nacionais de Secretários de Saúde (Conass) e de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), que buscou estimular e reconhecer iniciativas de educação popular em saúde voltadas ao enfrentamento dos determinantes sociais da saúde e que articulassem os saberes e práticas populares com as ações e políticas públicas de saúde.

REP – Como você avalia os avanços e as dificuldades em fazer pesquisa nos campos da educação e da saúde no atual cenário brasileiro?

Dra. Vanderléia – Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), "saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença". No Brasil, fruto da luta pela Reforma Sanitária, conquistou-se, na Constituição federal de 1988, uma concepção ampliada de saúde, fortemente vinculada aos direitos humanos, sociais, e ao projeto de desenvolvimento, além de afirmar os princípios da universalidade, da integralidade e da equidade, ao preconizar que: "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (Art. 196).

Nessa perspectiva, a saúde é base essencial do desenvolvimento do país e a pesquisa pode dar uma grande contribuição para a saúde e para o desenvolvimento. Assim, é fundamental investir em estratégias eficientes que integrem os novos conhecimentos e a sua utilização em benefício da população e contribuir para melhorar a vida e a saúde dos povos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O Brasil teve participação ativa no debate mundial sobre a pesquisa em saúde levando a formulação dos marcos institucionais para o desenvolvimento científico e tecnológico em saúde do nosso país, aprovados na 2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde, em 2004, a partir de consenso técnico-político.

Assim, a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde e a Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde vinham sendo os instrumentos norteadores das ações de fomento promovidas pelo Ministério da Saúde até 2016. Havia uma compreensão de que as investigações deveriam buscar respostas e soluções para os problemas prioritários de saúde da população e da gestão do SUS. Assim como ocorre em outros países, no Brasil, o principal desafio histórico refere-se à capacidade de incorporação dos resultados das pesquisas no sistema e nos serviços de saúde.

A pesquisa em saúde e para a saúde precisa considerar os aspectos relacionados à transição epidemiológica que o Brasil e o mundo passam, onde há uma combinação de doenças infectocontagiosas; as pandemias, em especial a do coronavírus; doenças crônicas e situações de violência urbana, no trânsito, de gênero e étnico-raciais que incidem sobre o adoecimento e mortes; a transição demográfica com o aumento da expectativa de vida da população e os desafios do cuidado relacionados ao envelhecimento da população; assim como um conjunto de sofrimentos e adoecimentos produzidos pelas condições de vida, pelas iniquidades e desigualdades sociais, falta de saneamento básico, condições e relações de trabalho, as questões ambientais e seus impactos sobre a saúde dos povos.

Sabemos a relevância das pesquisas científicas para os avanços e as conquistas no campo da saúde em geral e da medicina para o aumento da expectativa de vida da população e para os tratamentos de inúmeras doenças. Entretanto, é preciso avançar na realização de mais pesquisas, de mais recursos e de fortalecimento de sistema nacional de pesquisa em saúde e para a saúde vinculados aos atuais desafios globais colocados.

Cabe destacar que tem relevância, para avançar nas pesquisas, o fortalecimento do ensino na saúde e dos programas de pós-graduação, assim como o aporte financeiro para pesquisa, ciência e tecnologia, processo que vem sendo reduzido, especialmente depois do Golpe de 2016 e com a aprovação da EC 95, que congelou os recursos para a saúde e a educação.

Ademais, desenvolver pesquisas junto ao cotidiano da saúde, seja sobre sistemas de saúde, serviços, processos de trabalho, equipes, territórios, comunidades, formas de participação, educação em/na saúde, dentre outros, são necessidades

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

colocadas para o campo da pesquisa e o aprimoramento de proposições com o embasamento técnico-científico.

REP – Você realizou especializações relacionadas à docência na saúde e à preceptoria no SUS. Como foi essa experiência e o que destacaria de significativo dessas experiências, bem como o impacto delas para a educação em saúde?

Dra. Vanderléia – A Constituição federal, em seu artigo 200, preconiza que uma das competências do SUS é a de ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde. Essa premissa foi dispositivo importante para que, no processo de construção e implementação do SUS, já se constitua como Sistema Saúde-Escola, onde todos os cursos da área da saúde têm suas atividades educativas práticas, vivenciais, de estágios e especializações no SUS.

A área da formação na saúde vem percorrendo processos de ativação de mudanças nos cursos da saúde desde a década de 1990, a fim de aproximar as bases curriculares com o cotidiano do SUS, seus serviços, equipes, territórios e comunidades e de fortalecer as pesquisas inseridas nas realidades da saúde.

Sabemos que a gente aprende nos processos educativos formais nas escolas e nos diferentes níveis educacionais, mas que também se aprende com as vivências e experiências do nosso cotidiano. Com base nas perspectivas educacionais libertadoras e emancipatórias, a partir dos anos 2000, constrói-se um movimento forte no campo da educação em/na saúde, a partir da compreensão de que os processos de trabalho na saúde produzem aprendizados significativos, se colocados em reflexão individual e coletiva junto às equipes de saúde, e que, nos processos de participação social, há dimensões político-pedagógicas que podem fortalecer o protagonismo popular. Nessa perspectiva, foram construídas a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e a Política Nacional de Educação Popular em Saúde, junto ao SUS.

Para implantar essas políticas de educação, foram construídas estratégias de formação como cursos nacionais de facilitadores de educação permanente em saúde, de formação de educadores, de descentralização do SUS, dentre outros.

O Curso de Especialização em Docência na Saúde foi uma dessas ações que realizou processo seletivo e que formou muitos especialistas em docência na saúde, vinculada às reais necessidades do SUS para a formação de novos profissionais, para os cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. O aprofundamento pedagógico com as bases orientadoras, as metodologias, as ferramentas educativas para

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ser educadores de profissionais da saúde que aprendem a cuidar cuidando e os desafios específicos para a formação destes profissionais.

Neste período, também teve a aprovação da Lei do Mais Médicos, através da vinda de médicos estrangeiros e da expansão das Escolas Médicas com a abertura de novos cursos, dentre eles o da UFFS em Passo Fundo, RS, e em Chapecó, SC. Foram estratégias formativas que incidiram diretamente na qualificação profissional, na ampliação de acesso para mais de 60 milhões de pessoas e para a qualificação da assistência à saúde da população brasileira como um todo. Entretanto, os retrocessos são visíveis no atual cenário brasileiro, onde não há mais essa prioridade.

Outra modalidade fundamental de formação na saúde se expressa nos Programas de Residências em Saúde (médica, multiprofissional e uniprofissional), em que milhares de profissionais fazem suas especializações em serviço e realizam pesquisa inserida no SUS. Apesar de ainda não termos uma Política Nacional de Residências em Saúde, os Programas de Residências constituem-se como uma das melhores estratégias de formação de especialistas para as mais diversas áreas da saúde. Algumas instituições ofertaram Cursos de Especialização de Preceptoria no SUS, para especializar profissionais que estão nos serviços de saúde e desempenham, além do cuidado às pessoas, a formação de novos profissionais em serviço, numa função designada de preceptoria.

Assim, desafiei-me ao processo seletivo do Instituto Sírio Libanês para realizar essa especialização, por ser a Coordenadora da Residência Multiprofissional em Saúde da UFFS. Ao ser selecionada, pude realizar essa especialização e aprofundar as bases pedagógicas da formação em serviço que integra ensino-serviço-comunidade; as ferramentas, pesquisas e metodologias ativas e participativas para a formação de especialistas inseridos nos serviços de saúde do SUS.

REP – Em sua trajetória formativa, você se graduou em Filosofia, na UPF, no ano 2000, escrevendo o trabalho final de curso intitulado *A dimensão educativa da estratégia socialista em Gramsci*, com a orientação do Pe. Elli Benincá, que nos deixou no ano passado. Conte-nos um pouco de sua experiência formativa junto a este grande educador.

Dra. Vanderléia – A graduação em Filosofia foi um marco fundamental para minha formação humana e profissional, pois possibilitou o aprofundamento das bases orientadoras para a vida, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e inserido na práxis. Para o trabalho final, busquei em Gramsci as reflexões sobre

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a dimensão educativa presente nos processos de luta e de emancipação política na perspectiva socialista. Ele foi um filósofo que refletiu muito sobre o porquê havia um processo de naturalização da dominação do fascismo e do nazismo que matavam milhares de pessoas. Suas Cartas na Prisão, suas reflexões, me ajudaram a compreender como se dão os processos de dominação política e cultural das sociedades, sobre a disputa de hegemonia na sociedade, desafiando os sujeitos políticos (no sentido de que todos/as fazemos política tanto no agir, como no ato de omissão) e que todos/as somos filósofos/as no sentido de que temos um conjunto de ideias que orientam nosso agir, seja consciente ou não. Gramsci evidencia a importância da cultura e dos intelectuais orgânicos às classes populares para contribuir nos processos de emancipação.

A orientação do Pe. Elli Benincá foi de um educador-filósofo encantador. Ele foi o mestre que interrogava e desafiava a gente a ser mais, a buscar mais; a nos inquietarmos para sermos pesquisadores/as e a sermos filósofos/as e educadores/as. Ele trazia também os ensinamentos de Paulo Freire e nos mostrava, pelo seu agir, como sermos educadores/as comprometidos/as e implicados/as com os educandos/as e seus processos educativos construindo protagonismo, emancipação e pessoas engajadas na transformação da sociedade e das relações humanas numa perspectiva da solidariedade, da justiça e da igualdade. Sou profundamente grata por conviver, aprender e fazer parte de percursos nos caminhos educativos libertadores ainda em curso, apesar dos tempos sombrios que vivemos. Aprendi com ele que, ao caminhar junto com as classes populares e com as pessoas que interagem conosco, compartilhamos saberes, conhecimentos, práticas, experiências e, ao colocá-las em reflexão, produzimos novos conhecimentos que poderão ser potências para a transformação.

Assim como este ano celebramos o Centenário de Paulo Freire, podemos trazer junto o Pe. Elli Benincá com seu legado relacionado à Educação Libertadora!

REP – Você é, atualmente, professora na UFFS, *Campus* Passo Fundo. Fale-nos um pouco dessa experiência e de que forma você avalia o processo de expansão e interiorização das universidades federais ocorrido nas duas últimas décadas.

Dra. Vanderléia – Eu sou apaixonada pelo que faço! O desafio político-pedagógico de formar pessoas para cuidar de pessoas, no processo de cuidado em saúde junto ao SUS é intenso, complexo e apaixonante porque exige implicação permanente com o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis. Como afir-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mava Paulo Freire que não há como educar sem amar o mundo e as pessoas, eu acrescento que não tem como educar e cuidar sem ser um ato de amor à vida, às pessoas e ao mundo.

A UFFS nasceu da luta social dos movimentos sociais populares da região Sul do Brasil e o Campus Passo Fundo, com o Curso de Medicina, foi resultado da combinação entre a mobilização popular, de órgãos públicos e da sociedade em geral; de Políticas Públicas de Expansão do Ensino Superior no Brasil, assim como a de Expansão das Escolas Médicas, com a capacidade e agilidade de atores políticos, gestores públicos da região, do estado do Rio Grande do Sul e do Brasil e da reitoria da Universidade Federal da Fronteira Sul daquele período que teve agilidade e compromisso para incidir rapidamente num contexto de oportunidade histórica.

Atuei no processo de criação com papel técnico designada pelo Grupo Hospitalar Conceição na parceria com o município de Passo Fundo e na cooperação técnica com a UFFS e posso afirmar que a articulação desses três elementos com o compromisso efetivo dos diversos atores sociais e políticos engajados garantiu esse processo de criação de uma universidade pública e popular, interestadual e *multicampi* em toda a região da Fronteira Sul do Brasil, com a sede da reitoria em Chapecó, Santa Catarina, com Campus em Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo no Rio Grande do Sul, e em Realeza e Laranjeiras do Sul no Paraná.

A Política de Expansão e interiorização do Ensino Profissional e Superior no Brasil a partir dos Governos Lula e Dilma foi fundamental para garantir acesso aos jovens que não tinham possibilidades de estudar e, ao mesmo tempo, possibilitou, com a criação dos Institutos Federais e das Universidades Federais, novas modalidades e processos pedagógicos tão necessários para os desafios contemporâneos.

Assim, o acesso ao ensino através do Enem com a política de cotas (sociais, étnico-raciais e de pessoas com deficiências) possibilitou a inclusão social das classes populares ao ensino profissionalizante e ao ensino superior, onde mais de 80% dos estudantes, no caso da UFFS, são a primeira geração na família a cursar nível superior.

A indissocialibidade entre ensino, pesquisa e extensão é um aspecto a destacar, assim como o compromisso e implicação com o desenvolvimento regional e seu vínculo com os diversos atores sociais da comunidade regional como protagonistas. A UFFS tem participação da comunidade regional no Conselho Universitário, no Conselho Estratégico e Social, nos Conselhos de Campi e nos Conselhos Comunitários em cada um dos campi; além de que há a participação dos docentes, técnicos,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

discentes e comunidade regional nos processos democráticos de escolha de reitor e de diretores dos *campi*.

Infelizmente, a partir do Golpe de 2016 que retirou a Presidenta Dilma do poder, vemos dia a dia a democracia sendo ameaçada, os retrocessos não só no que se refere ao fim da expansão do ensino superior, mas a retirada de direitos trabalhistas, previdenciários, da educação, saúde, da assistência social, da pesquisa... Um desmonte e desmantelamento das Políticas Públicas, dos direitos de cidadania e uma ofensiva neofascista, com a lógica da necropolítica, levando o Brasil de volta ao mapa da fome, do aumento das desigualdades sociais, das iniquidades, da violência e das morte diárias que nos colocam em luto permanente.

REP – Como você avalia as medidas recentes de cortes do governo a recursos para o financiamento das pesquisas e das bolsas de mestrado e doutorado?

Dra. Vanderléia – Infelizmente, o Brasil está vivendo um de seus maiores retrocessos no que se refere aos direitos. Os cortes na Educação e Saúde resultado tanto da Aprovação da Emenda Constitucional 95 que congelou os recursos por 20 anos, como também por outras medidas de corte de recursos e da desestruturação das Políticas Públicas, são elementos deste cenário sombrio e desesperador. É como se deixasse uma pessoa morrendo por falta de água, onde a pessoa sente que está definhando, enfraquecendo e morrendo, mas os outros não percebem.

Sem financiamento para os programas de mestrado e doutorado e para a pesquisa o Brasil vai perdendo sua capacidade de inovação e de produção de ciência e tecnologia que são fundamentais para a soberania do país.

O sucateamento do ensino público federal, aliado ao processo que vai rompendo com a autonomia universitária pelas intervenções e nomeações de reitores/as que não representam o resultado dos processos participativos decisórios internos de cada instituição está desestruturando as bases da educação pública federal.

REP – Qual sua avaliação em relação aos rumos do ensino público no país? Como você vê o acesso a este ensino, sobretudo em relação às populações mais fragilizadas, como indígenas, quilombolas e população rural?

Dra. Vanderléia – O tensionamento entre o fortalecimento da educação pública, de qualidade, inclusiva e universal de um lado e, de outro, os caminhos da privatização do ensino marcam a trajetória das políticas educacionais. O atual

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

contexto tende a fortalecer trilhas para privatização do ensino e sua subordinação político-pedagógica aos interesses do mercado. Diante do contexto da pandemia da Covid-19, essa situação se agrava, pois o acesso não é universal às ferramentas tecnológicas para o ensino remoto, telepresencial síncrono e assíncrono ou educação na modalidade a distância (EaD) ou mesmo na modalidade híbrida, aumentando as desigualdades sociais e de inclusão de grande parte das crianças, jovens e adultos em todos os níveis de ensino.

A população mais fragilizada socialmente é que está enfrentando as maiores dificuldades, o que tenderá a aumentar as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Esse processo aliado aos cortes orçamentários para a educação diminuirá ainda mais a oferta de vagas públicas ou as dificuldades de acesso e de permanência nos diversos níveis educacionais para a população das periferias urbanas, para os povos indígenas, às comunidades quilombolas e para quem vive nas áreas mais remotas do meio rural, campo e florestas.

REP – Especificamente sobre Educação e Saúde (temática do Dossiê da Espaço Pedagógico), frente ao cenário pandêmico que vivenciamos, o que você teria a dizer sobre os rumos desses dois campos ou mesmo da articulação entre eles?

Dra. Vanderléia – O ano de 2020 será marcado na história pela pandemia da Covid-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, uma pandemia em curso de uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) 2 (SARS-CoV-2). Iniciamos o ano de 2021 com essa situação de "guerra invisível" com o agravamento da pandemia que levou a vida de mais de 250 mil pessoas no Brasil, sendo a principal causa de morte em populações em áreas de periferia urbana e em grupos sociais vulnerabilizados.

Sabemos que para enfrentar a pandemia da Covid-19, o Estado brasileiro tem a obrigação moral e constitucional de coordenar ações emergenciais para controlá-la, superá-la e reduzir impactos econômicos e sociais sobre a nação brasileira. Mas infelizmente, constata-se irresponsabilidade, inércia e omissão das autoridades federais, assim como de alguns gestores estaduais e de âmbitos municipais, demonstrada pelo fato de o Brasil estar há um ano da pandemia e a situação se agrava dia a dia e coloca a população inteira em risco.

Após muitas lutas pela Reforma Sanitária, o povo brasileiro conquistou o direito à saúde na Constituição Federal de 1988 e o Sistema Único de Saúde com seu

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

caráter público, universal, integral, equânime, descentralizado e com participação popular. Graças ao SUS, que resiste mesmo diante de fragilidades e do desfinanciamento, a população está tendo possibilidades de cuidado nesse momento pandêmico.

No entanto, a pandemia atingiu o Brasil em meio a uma agenda de reformas centrada na austeridade fiscal e na redução do papel do Estado que resultou em desfinanciamento do SUS e fragilização das políticas sociais, e agrava ainda mais a situação de vida e de saúde dos grupos sob maior risco de adoecimento e morte, acentuando as iniquidades geradas por raça/cor, classe, etnia, gênero, idade, deficiências, origem geográfica e orientação sexual. Assim como a experiência de outras epidemias mostra, em especial as mulheres têm sofrido fortemente o impacto da Covid-19.

Frente à situação do quadro de recessão mundial e nacional causado pela pandemia, são necessárias medidas de promoção e geração de emprego e renda e de proteção social à população. De modo imediato, é necessário contemplar os grupos sob maior risco de adoecimento e morte, como pessoas idosas e em vulnerabilidade socioeconômica, como trabalhadores precarizados, população negra, povos indígenas, população LGBTI+, pessoas em situação de rua, ciganos, migrantes e refugiados, pessoas com deficiência, populações privadas de liberdade.

É fundamental as medidas de proteção aos trabalhadores/as da saúde e de outras áreas essenciais que estão adoecendo e morrendo em trabalhos determinantes para manter a vida da população.

Medidas de isolamento social, uso de máscaras e de cuidados básicos de higiene são fundamentais. Entretanto, os direitos básicos de acesso à água, saneamento, moradia, alimentação e renda são fatores essenciais para que as pessoas possam cuidar de si, de suas famílias e comunidades.

Outro elemento a destacar é que as orientações sobre a Covid-19 ou a pandemia do coronavírus, sua gravidade, letalidade e as medidas efetivas e científicas propostas para serem feitas pela sociedade como um todo e as de dever do Estado estão submersas numa guerra ideológica entre a ciência e a defesa da vida de um lado, e, de outro, o negacionismo aliado aos interesses econômicos. Essa disputa ideológica ocorre no mundo real e nos espaços virtuais que adentra no imaginário da sociedade brasileira, que tem tido dificuldades de saber por onde se guiar em meio às *fake news* e os tempos sombrios que passamos.

Cabe ressaltar que a comunidade científica brasileira tem demonstrado vitalidade e engajamento no contexto da crise, com participação marcante na testagem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de vacinas e condução de inquéritos epidemiológicos, essenciais para avaliar a dinâmica da pandemia.

No contexto atual em que se somam diferentes processos sociais, sanitários, políticos, econômicos e culturais produtores de adoecimentos, sofrimentos e mortes, também pode ser compreendido como sindêmico e não só pandêmico, o que traz um processo mais complexo tanto para compreender, como para as soluções.

O campo da Saúde está totalmente imerso na linha de frente do enfrentamento à pandemia/sindemia junto ao Sistema de Saúde e impacta diretamente sobre os processos de formação dos profissionais da saúde em todos os níveis.

A Educação está tendo impacto nunca imaginado de ter de se adaptar às tecnologias para o ensino remoto nesse contexto de isolamento social. Tanto a área da saúde, como a da educação clamam por ações intersetoriais, multi e interdisciplinares e uma convocação à criação, ressignificação e produção de estratégias, tecnologias e processos de cuidado, de conhecimentos capazes de enfrentar os desafios do século XXI que traz, junto com a crise sanitária, as crises econômica, política, cultural, ambiental e civilizatória.

A convocação deste momento é para repensar que sociedade queremos e que possibilidades de desenvolvimento será mais viável para que todas as vidas no Planeta Terra – nossa grande "Mãe e Casa Comum" –, possam ser preservadas, valorizadas e protegidas, assim como, possam construir novas relações humanas e humanitárias entre as pessoas, povos e nações entre si e com as outras formas de vida no Planeta.

REP – Até que ponto a expansão do setor privado empresarial no campo da educação afronta os pressupostos do artigo 205 da Constituição de 1988, de uma educação como dever do Estado e da família, visando "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"?

Dra. Vanderléia – A expansão do setor privado empresarial no campo da educação afronta todos os pressupostos do artigo 205 da Constituição de 1988 e transforma a educação concebida como direito social de todos(as) em mercadoria a ser ofertada a quem puder pagar. Fere o princípio do direito e seu caráter universal, restringe o acesso à educação e o coloca a serviço dos interesses econômicos, rompendo com o dever de educar para o pleno desenvolvimento da pessoa, incidindo diretamente no preparo para o exercício da cidadania, que ficará restrito

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

aos interesses de quem detém o poder, e a qualificação para o trabalho ficará submetida ao preparo de mão de obra e não para o exercício profissional autônomo e protagonizado pelas pessoas.

Um desmonte das políticas educacionais tanto do ponto de vista dos princípios orientadores como das possibilidades concretas e reais das classes populares ficarem à margem, sem acesso ao direito à educação.

REP – Que palavras finais você deixaria para os leitores da REP sobre o presente e o futuro dos que lutam em prol da saúde e da educação de qualidade para todos?

Dra. Vanderléia – Estamos em tempos de pandemia do coronavírus, Covid-19, mas, na verdade, vivemos uma sindemia, com a combinação desta pandemia que assola a humanidade, mas as outras doenças continuam presentes e aliadas aos impactos sobre os processos de saúde e adoecimento relacionados às desigualdades sociais, que têm aumento de forma assustadora nesse período, à redução de políticas sociais que incidem na saúde da população. Momento que nos desafia a desenvolver a capacidade: a) de construir ferramentas de análise para compreender os fenômenos; b) de ter visão crítico-reflexiva e científica para superar a alienação e a naturalização das formas de exploração, dominação, alienação, discriminação e violência; c) de construir ferramentas para criar, ressignificar ou produzir formas de resistência social popular, organizativa, mobilizadora e transformadora das práticas, da realidade e das relações.

Tempos sombrios que nos desafiam à indignação diante das injustiças, das violências e de tudo que fere a vida. Tempos que nos convocam ao esperançar que Paulo Freire tanto nos ensinou, e que, ao celebrar seu centenário, neste ano, possamos ressignificar e assumir o protagonismo popular de construção de valores, relações e projetos de sociedade onde todas as vidas valem, devem, podem e serão preservadas, protegidas, valorizadas e sejam a expressão de um novo modo de bem viver no Brasil e no mundo!

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ESPAÇO PEDAGÓGICO

RESENHA

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática

Adriana Aparecida de Lima Terçariol[*]
Romeu Afecto[**]

As práticas pedagógicas aplicadas por docentes por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, consideradas como inovadoras e definidas como "ativas", compõem o tema central do livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática, organizado pela professora Dra. Lilian Bacich e pelo professor Dr. José Moran. A obra é composta de uma coletânea de textos escritos por diversos autores que descrevem abordagens metodológicas teórico-práticas aplicadas em sala de aula e promovem reflexões sobre a formação de professores.

A expansão das tecnologias da informação e comunicação (TICs), neste início do século XXI, gerou mudanças na sociedade, que vêm criando uma dissolução entre espaço virtual e espaço físico e são responsáveis pela criação de uma nova cultura, chamada cultura digital, e uma multiplicidade de letramento (ROJO; MOURA, 2012). Isso cria uma divisão na educação, tendo-se a educação formal e a informal. A diferença principal é que a informal não conta com a participação do professor e nem com certificado.

Segundo Moran, surge a necessidade da criação de uma nova escola, que requer professores habilitados com abordagens pedagógicas para as quais não estão sendo preparados. É preciso reinventar a educação, analisando os riscos e as contribuições resultantes da interação com a cultura digital, justificando-se, desse modo, a argumentação que incide sobre abordagens e experiências metodológicas ativas.

Recebida em: 24/12/2018 – Aprovada em: 02/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.

[*] Doutora em Educação e Currículo pela PUC-SP. Mestre e Pedagoga pela Unesp, SP. Docente no Curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove), SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Cultura Digital (GRUPETeC) – CNPq/Uninove. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5824-2294. E-mail: atercariol@gmail.com

[**] Professor, licenciado em Pedagogia pelo Centro Estadual de Educação e Tecnologia Paula Souza (CEETEPS) e mestre no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8784-1192. E-mail: romeu.afecto@etec.sp.gov.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Metodologia ativa, de acordo com a autora do texto de apresentação da obra, Maria Elizabeth Bianconcini, é caracterizada pela "inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meios ativos e criativos" (2018, p. xi). Assim, com base nessa afirmação, identificamos muitos métodos ativos abordados na obra: problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, ensino híbrido e *design thinking*. Portanto, entendemos que o pensamento da escola nova, explorado por Moran, é condizente com as ideias de Freire (1996) sobre educação dialógica, participativa e conscientizadora, em suas palavras: "[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a [...]" (1996, p. 28).

A obra é dividida em duas partes: a parte I compreende os capítulos 1 a 6, que apresentam experiências realizadas em sala de aula; a parte II abarca os capítulos 7 a 10, os quais se baseiam na formação continuada de professores. Na primeira parte, "Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda", Moran faz uma breve introdução sobre aprendizagem ativa, passando pelo conceito de aprendizagem e pelos tipos de aprendizagem. O autor define que toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige, do aprendiz e do docente, formas diferentes de movimentações interna e externa. A obra procura enfatizar que a participação do professor deve ser a de um mediador ou orientador, e que o aluno constrói seu próprio conhecimento pela sua iniciativa; portanto, ele é o responsável por esse conhecimento.

Na introdução, Moran destaca que a obra discutirá: a flexibilidade do modelo de aprendizagem híbrido, definido como mistura e compartilhamento de espaços, tempo e atividades; a aprendizagem personalizada, definida como uma aprendizagem voltada às necessidades do aluno; a aprendizagem personalizada a partir do projeto de vida, definida por associar o interesse do aluno aos seus talentos; a aprendizagem compartilhada, definida como encontro de pessoas com objetivos de aprendizagem em comum; a aprendizagem por tutoria, em que o professor torna-se gestor. O autor enfatiza que, "sozinhos, podemos aprender a avançar bastante, compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe e, se contarmos com tutoria de pessoas mais experientes, podemos alcançar horizontes inimagináveis" (2018, p. 08).

Moran relata as contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem ativa, apoiado pelos conceitos de Almeida e Valente sobre tecnologia, e menciona algumas técnicas para aprendizagem ativa: a sala de aula invertida, em que o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

aluno pesquisa e traz os resultados para discussão em sala; a aprendizagem baseada em investigação e em problema, em que é proposto um problema e o aluno pesquisa, organiza e administra recursos com a mediação do professor; a aprendizagem baseada em projeto, em que o autor explica os tipos de projeto (construtivo, investigativo e explicativo), as atividades do projeto (motivacional e contextual, *brainstorming*, organização, registro e reflexão, de melhoria de ideias, produção e apresentação ou publicação), os diferentes níveis de projeto (disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar), e termina falando da aprendizagem por jogos e histórias, que é uma modalidade na qual o aluno aprende se divertindo.

No primeiro capítulo, "A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia", José Armando Valente faz um breve resgate sobre a importância das tecnologias digitais e das novas abordagens pedagógicas, definindo as metodologias ativas como: práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. No decorrer do texto, o leitor tem a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre sala de aula invertida e aprendizagem personalizada e sobre como essas abordagens foram utilizadas em um estudo de caso em um curso de comunicação social ministrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

No segundo capítulo, "O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura", Marcelo Ganzela relata avanços pedagógicos ocorridos no curso de licenciatura de Letras com o uso de tecnologias, faz questionamentos quanto ao currículo do curso, criticando que, em um primeiro momento, a tecnologia utilizada se resumiu à apresentação de *slides*, mas que encontrou nas reflexões de ensino híbrido contribuições para o processo de aprendizagem; em um segundo momento, com o uso de ferramentas como Moodle e Skype, ocorreram transformações e novas possibilidades, que resultaram em experiências positivas.

No terceiro capítulo, "Sala de aula compartilhada na licenciatura em Matemática: relato de prática", Marta de Oliveira Gonçalves e Valdir Silva destacam o impacto do avanço da tecnologia no mundo, em que o aluno não pode ser considerado como alguém que não sabe nada, mas como alguém que, em qualquer momento e a qualquer tempo, pode pesquisar o assunto que desejar, que o professor deve mudar de detentor do conhecimento para mediador. Os autores demonstram como aplicaram a sala de aula compartilhada com alunos de três semestres compartilhando o mesmo espaço, assistidos por dois professores de cursos diferentes, e também trazem depoimentos dos professores e do coordenador, falando da importância das plataformas digitais e da aula invertida no processo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No quarto capítulo, "Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de Pedagogia: experiências de ensino híbrido", Ivaneide Dantas da Silva e Elizabeth dos Reis Sanada afirmam que os professores não estão sendo preparados para o novo cenário educacional. São feitas considerações sobre o ensino híbrido e a sala de aula invertida em um curso de Pedagogia usando as ferramentas Moodle e Google Docs.

No quinto capitulo, "Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores", Jordana Thadei segue a mesma linha do capítulo anterior. A autora defende que o papel do professor como transmissor de conhecimento, no processo educacional, deu lugar para o professor mediador. A autora afirma que o docente deve vivenciar a mediação por meio de práticas e relata a construção desse processo junto aos alunos de um curso de Letras.

No sexto capítulo, "Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica", Helena Andrade Mendonça faz uma reflexão sobre o uso de tecnologias digitais na escola. A autora expõe ações feitas com vários tipos de *softwares* para criação de jogos, explorando recursos digitais nos cursos extracurriculares de uma escola de ensino fundamental, e demonstra, por meio da narrativa dos alunos, experiências positivas de multiletramento, conceito explicado no texto, e de práticas positivas inovadoras.

A parte II é composta de quatro capítulos. Na introdução, "Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas", Lilian Bacich apresenta uma reflexão sobre os professores que aderiram à tecnologia e continuam com as mesmas práticas adaptadas aos novos recursos. Nas palavras da autora, a mudança efetiva das práticas educativas só ocorre com um movimento gradativo em etapas, até se alcançar a integração entre tecnologia e novas metodologias. Para a autora, no processo educacional, o aluno deve ser o centro do aprendizado.

No sétimo capítulo, primeiro da segunda parte, "*Design thinking* na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação", Julciane Rocha faz uma breve introdução sobre a metodologia do *design thinking*, partindo do contexto histórico, com o objetivo de explicar ao leitor todo o processo do *design thinking* no contexto educacional e suas possíveis aplicações.

No oitavo capítulo, "O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem", Julia Pinheiro Andrade e Juliana Sartori, após uma breve introdução sobre como as tecnologias digitais exercem uma influência nos jovens e adultos nas grandes cidades e um questionamento em relação à formação de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

professores e à escola que ensina conhecimentos ou competências, abordam o conceito de metodologia de contextualização da aprendizagem (MCA), que desenvolve o engajamento e a formação de professores autores por meio da aprendizagem significativa.

No nono capítulo, "Desenvolvimento do currículo *STEAM* no ensino médio: a formação de professores em movimento", Mariana Lorenzin, Cristiana Mattos Assumpção e Alessandra Bizerra, seguindo a mesma linha do capítulo anterior, refletem sobre a formação de professores, abordam a interdisciplinaridade, a aprendizagem baseada em projetos e a reorganização do currículo, citando como exemplo o currículo S*TEAM* como caminho para capacitação profissional e uma mudança na prática docente.

No décimo capítulo, "Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em 'salas sem paredes'", Célia Maria Piva Cabral Senna, Sarah Papa de Morais, Daniela Zaneratto Rosa e Amélia Arrabal Fernandez refletem sobre a educação do passado e a educação atual, a globalização e o aprendizado através da convivência, o processo de avaliação, a elaboração de roteiros de estudos, as metodologias ativas e a quebra das paredes das salas de aula para um ensino colaborativo. As autoras apresentam um relato de uma escola pública da zona leste da cidade de São Paulo que utiliza essa metodologia.

O livro apresenta possibilidades para os leitores que desejam utilizar metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem e, para os que não conhecem tais metodologias, são apresentados fundamentos importantes, mas o que mais chama a atenção na obra são as ferramentas digitais utilizadas nos casos apresentados nos capítulos, que servem como referência para futuras práticas docentes. Nesse sentido, a obra cumpre seu objetivo, que é a construção de conhecimento sobre metodologias ativas e suas possibilidades para inovar o processo educacional.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (org). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.