



ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO:

diálogos entre Brasil e Espanha

Organizadores:
Gilson Pôrto Jr.
Victor Amar


Observatório
Edições

Audiodescrição:

Capa do Livro **ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO: diálogos entre Brasil e Espanha**. Organizadores: Gilson Pôrto Jr. e Victor Amar. Publicado sob o selo Observatório Edições. Capa retangular vertical com fundo colorido, utilizando cores quentes das bandeiras do Brasil e da Espanha circunscrito no centro da capa. No rodapé a logomarca, alinhado à direita: Observatório Edições e alinhado à esquerda o nome dos organizadores Gilson Pôrto Jr e Victor Amar. Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.
Víctor Amar
(Orgs.)

ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO: diálogos entre Brasil e Espanha

Observatório Edições
2024

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr.
Arte de capa: Adriano Alves.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor, sendo preservado o formato indicado pelos autores. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação
Código de Catalogação Anglo-Americano AACR2

E59

ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO: diálogos entre Brasil e Espanha [recurso eletrônico] / Organizadores: Gilson Pôrto Jr., Victor Amar- Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.
283 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-981820-1-4

1. Ensino. 2. Docência. 3. Inovação. 4. Brasil. 5. Espanha. I. Pôrto Jr., Gilson. II. Amar, Victor.

CDD 378.0981
378.0946
CDU 378.013 (81+46)
LCC LB2403
LB2415

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Karyleila de Andrade Klinger

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dra. Eliane Marques dos Santos

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clío & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

PÔRTO JR, Gilson; AMAR, Víctor (orgs.). **ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO: diálogos entre Brasil e Espanha**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. 283 p. ISBN 978-65-981820-1-4.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo.
In: PÔRTO JR, Gilson; AMAR, Víctor (orgs.). **ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO: diálogos entre Brasil e Espanha**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024, p. xx-xx. ISBN 978-65-981820-1-4.

.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

Víctor Amar e Gilson Porto Jr.

CAPÍTULO 1 - ERA UMA VEZ UM ZELADOR NA ESCOLA: Uma narrativa / 15

Victor Amar

CAPÍTULO 2 - SER PROFESSOR: Um diálogo entre quatro graduados / 39

Diego de Sousa Mendes

CAPÍTULO 3 - INCLUSÃO DIGITAL SEUS DESAFIOS: Tecnologia Social um possível caminho a percorrer / 61

Anderson da Costa Lacerda e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 4 - RECONSTRUINDO O ENSINO: Do autoritarismo à autonomia do aprendiz / 91

Pedro Demo, Nadia Caroline Barbosa e José Lauro Martins

CAPÍTULO 5 - EDUCOMUNICANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA MATERNIDADE: influenciadores da aprendizagem / 109

Eduardo García Blázquez e Javier Gil Quintana

CAPÍTULO 6 - UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA RESILIÊNCIA COMO FATOR DE PROTEÇÃO PARA PROFESSORES NO CONTEXTO COVID-19 / PÓS-COVID-19 / 141

Sonia Campos Cánovas, Andrea Cívico Ariza, Lauren Basgall e Ernesto Colomo Magaña

CAPÍTULO 7 - PEDAGOGIA QUEER: avançando em direção à inclusão da diversidade de gênero na educação / 171

Begoña Sánchez Torrejón

CAPÍTULO 8 - AVALIAÇÃO DA FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL 2019-2023 (UNIVERSIDADE DE CÁDIZ) / 193

Sabina Sanchez Alex

CAPÍTULO 9 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS E A META 4 DO PNE (2015-2025): um recorte na cidade de Rio Claro (RJ) / 215

Sinomar Soares de Carvalho Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 10 - EDUCAÇÃO INTEGRAL, PNE E PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS / 233

Danilo de Melo Souza e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 11 - ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES PARA COMBATER A DESINFORMAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE / 249

Adriano Alves da Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 12 - A UTILIZAÇÃO DE JOGOS VIRTUAIS PARA TREINAMENTO EM SITUAÇÕES DE CRISE E DESASTRES / 257

Igor Arnaldo de Alencar Feitoza

ÍNDICE REMISSIVO/ 277

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 279

Temos o prazer de partilhar o livro **ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO: diálogos entre Brasil e Espanha**, fruto da construção de pesquisadores do Brasil e de Espanha que dialogam nos campos do ensino, da educação e da comunicação.

O livro se propõe a ser um espaço livre de compartilhamento de significados e experiências formativas e de pesquisa em torno do ensino e da educação no Brasil e na Espanha. Trata-se de um exercício de diálogo, mas não apenas da fala em si, mas da compreensão de questões e situações de aprendizagem, que geram um pensar em grupo.

É o que tentamos construir coletivamente neste livro. Ele é composto por 12 capítulos, com autorias diversas, experiências diferenciadas e olhares múltiplos e inclusivos. Você encontrará olhares e percepções diferenciadas, mas complementares na força e na potência dos atos educativos-formativos aqui tratados.

De uma forma bem resumida, neste livro você verá:

No **CAPÍTULO 1, ERA UMA VEZ UM ZELADOR NA ESCOLA:** **Uma narrativa**, Victor Amar tem como foco a figura do porteiro/zelador que recebe os estudantes na soleira da porta de entrada da escola. Os alunos estão acostumados com sua presença e passam por ele todos os dias. Faz parte de sua rotina sequencial e diária até que cheguem para se alinhar ou ir para suas salas de aula, já na presença do professor responsável por cada classe. No entanto, tudo muda quando o zelador os cumprimenta no portão da escola e estende a mão para que todos os alunos sejam cumprimentados. Em grande parte, pode-se dizer que um gesto vale mais que mil palavras, permitindo um início de dia afetivo que pode se tornar mais eficaz.

No **CAPÍTULO 2 - SER PROFESSOR: Um diálogo entre quatro graduados**, de Diego de Sousa Mendes discute se os professores nascem ou são criados? Em algum momento, o leitor já deve ter ouvido esse comentário sobre a profissão de professor. Não há dúvida de que a escolha da maioria dos professores é vocacional. É uma profissão que exige uma dose significativa de vocação seguida de uma profissionalização rigorosa. O capítulo discute que a profissão de professor é o resultado de uma escolha complexa que é alimentada pela indução, ou seja, o estímulo que vem do que se viu em outras pessoas ou da própria convicção.

No **CAPÍTULO 3 - INCLUSÃO DIGITAL SEUS DESAFIOS: Tecnologia Social um possível caminho a percorrer**, Anderson da Costa Lacerda e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior abordam reflexões acerca da inclusão digital e seus desafios na sociedade contemporânea, logo a tecnologia social é um possível caminho a percorrer visando acessibilidade, inclusão e autonomia dos indivíduos. O uso da tecnologia da informação e comunicação na sociedade brasileira o nosso propósito é apresentar o acesso da população brasileira as redes sociais. Apresentam uma visão humanista na perspectiva da Tecnologia Social, que visa essencialmente atender as necessidades humanas.

No **CAPÍTULO 4 - RECONSTRUINDO O ENSINO: Do autoritarismo à autonomia do aprendiz**, Pedro Demo, Nadia Caroline Barbosa e José Lauro Martins discutem as inquietações e motivadores pelos quais os professores gostam tanto de “ensinar”. Problematizam que essa nova geração necessita de orientação, sendo uma responsabilidade dos educadores prepará-los para a vida em sociedade. Focam na compreensão que a aprendizagem é um processo de autoria, no qual pressupõe que haja a reconstrução da informação externa para transformá-la em formação própria. Ou seja, o aluno precisa entender os conteúdos (informações), reconstruí-los com propriedade e não apenas memorizar e reproduzir.

No **CAPÍTULO 5 - EDUCOMUNICANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA MATERNIDADE: influenciadores da aprendizagem**, Eduardo García Blázquez e Javier Gil Quintana discutem que *os meios de comunicação de massa e as mídias sociais adquiriram* um papel fundamental na disseminação de informações sobre saúde e na promoção da compreensão das questões de saúde, no que podemos chamar de educomunicação em saúde. Hoje, esse elemento comum e transversal da educação em valores continua a evoluir em resposta aos desafios contemporâneos, como obesidade, doenças crônicas, saúde mental e pandemias.

No **CAPÍTULO 6 - UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA RESILIÊNCIA COMO FATOR DE PROTEÇÃO PARA PROFESSORES NO CONTEXTO COVID-19 / PÓS-COVID-19**, Sonia Campos Cánovas, Andrea Cívico Ariza, Lauren Basgall e Ernesto Colomo Magaña discutem como a chegada da COVID-19 teve um impacto drástico na esfera educacional, com os governos implementando medidas de confinamento e distanciamento social para conter a pandemia e resultando no fechamento das escolas e a consequente transição para o aprendizado on-line, onde se criaram desafios para alunos, professores e famílias, pois exigiram a adaptação do processo de aprendizado a um formato digital.

No **CAPÍTULO 7 - PEDAGOGIA QUEER: avançando em direção à inclusão da diversidade de gênero na educação**, Begoña Sánchez Torrejón discute a educação como um dos espaços onde as normas hegemônicas de gênero e sexualidade são perpetuadas. Foca nos contextos sociais em que as pessoas LGBTQI+ sofrem mais experiências de discriminação, assédio e violência dentro do contexto escolar. A escola é um espaço de socialização da heteronormatividade, onde são transmitidas concepções binaristas da sexualidade.

No **CAPÍTULO 8 - AVALIAÇÃO DA FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL 2019-2023 (UNIVERSIDADE DE CÁDIZ)**, Sabina Sanchez Alex apresenta os resultados de um projeto de inovação e melhoria do ensino proposto por um grupo de cinco professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Cádiz no ano acadêmico de 2022-23, denominado "A voz dos futuros professores em sua formação universitária no grau de Educação Infantil". Trata-se de um estudo que incluiu alunos do 1º ao 4º ano desse grau, que experimentaram os estragos do confinamento domiciliar em sua formação acadêmica do ano acadêmico de 2019 a 2023, coincidindo com o início de seus estudos universitários, acompanhados por programas de treinamento on-line e planos de contingência que foram estendidos indefinidamente ao longo dos dois anos acadêmicos de sua formação de professores.

No **CAPÍTULO 9 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS E A META 4 DO PNE (2015-2025): um recorte na cidade de Rio Claro (RJ)**, Sinomar Soares de Carvalho Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior analisam a adequação do Plano Municipal de Educação - PME do município de Rio Claro, Rio de Janeiro, ao que preconiza o PNE em sua meta 4, que aborda o acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação básica. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e em seguida uma análise documental comparativa. Das 19 estratégias do PNE, constantes na Meta 4, três

não foram integralmente contempladas pelo município. Considerou-se que o plano aprovado está adequado ao que demanda o PNE sobre educação inclusiva.

No **CAPÍTULO 10 - EDUCAÇÃO INTEGRAL, PNE E PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS**, Danilo de Melo Souza e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior apresentam um panorama dos estados e capitais de cada uma das regiões brasileiras que se destacam em relação às metas sobre expansão da jornada escolar (meta 06), a qualidade da educação (meta 7) e o financiamento da educação (meta 20) e breves considerações sobre tendências em políticas educacionais internacionais e possíveis interfaces com as políticas implementadas no Brasil.

No **CAPÍTULO 11 - ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES PARA COMBATER A DESINFORMAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE**, Adriano Alves da Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior investigam a desinformação em diferentes contextos: sua relação com a saúde pública durante a pandemia da COVID-19, suas interpretações na literatura da Ciência da Informação e seu papel nos meios de comunicação. Através de uma análise crítica integrada, este estudo aborda como a desinformação afeta decisões e comportamentos a partir da análise de três artigos, sugerindo a necessidade de estratégias multifacetadas para combatê-la, incluindo educação informacional e colaboração interinstitucional.

E, no **CAPÍTULO 12 - A UTILIZAÇÃO DE JOGOS VIRTUAIS PARA TREINAMENTO EM SITUAÇÕES DE CRISE E DESASTRES**, Igor Arnaldo de Alencar Feitoza explora a aplicação de jogos virtuais como ferramenta de treinamento em situações de crise e desastres. Discutimos os benefícios da simulação virtual, o treinamento de equipes, o uso de inteligência artificial e os impactos na cooperação e comunicação entre os membros da equipe. Este estudo destaca como a gamificação na educação pode melhorar a preparação e eficácia das equipes de resposta, fornecendo exemplos de organizações que já adotaram essa abordagem.

Temos certeza de que você terá muitas sensações e experiências resultantes dos diálogos que aqui fluem dos potentes capítulos que retratam as práticas formativas em Brasil e em Espanha.

Boa Leitura!

Cádiz, Andaluzia-Espanha /
Palmas, Tocantins-Brasil, Outono de 2024

Víctor Amar
Gilson Pôrto Jr.

ERA UMA VEZ UM ZELADOR NA ESCOLA: Uma narrativa¹

Victor Amar

Introdução

Ao chegar à escola maternal ou primária pela manhã, seus olhos são repentinamente atraídos para o grupo de parentes que estão se despedindo dos filhos, se há um colega de classe próximo ao seu filho para que possam entrar juntos na escola, ou para a composição da fila. Quando não é possível entrar na escola para deixar seus filhos/netos, os familiares tentam acompanhá-los com os olhos até que seja possível. Talvez a maioria dos familiares esteja preocupada com a acessibilidade, pois, felizmente, houve progresso nessa área, embora ainda não tenha sido totalmente alcançado. Agora, alunos e professores com problemas de mobilidade, por exemplo, podem acessar o centro e superar obstáculos ou desníveis de qualquer tipo (García et al., 2023). Esse seria o preâmbulo do

¹ Traduzido do original "ÉRASE UNA VEZ UN PORTERO EN LA ESCUELA: Una narrativa" por Gilson Pôrto Jr.

acesso à escola. Uma vez lá dentro, possivelmente, as preocupações se diluem, pois não é mais responsabilidade dos membros da família.

Dentro da escola, a dinâmica, em situações normais, torna-se rotineira. Os alunos sabem onde estão na fila; e o adulto entende que, uma vez na escola, o compromisso máximo recai sobre o corpo docente, que pode recebê-los na entrada da escola para levá-los diretamente à sala de aula ou esperá-los no pátio para agrupá-los em turmas. Os alunos sabem para onde ir e, às vezes, a percepção de suas famílias se perde porque eles estão em outro espaço dentro da escola. Em suma, a escola é um ambiente não apenas para ensinar e aprender, mas também para socializar, comunicar e educar? E, da mesma forma, a escola não é um espaço onde apenas os professores são visíveis, pois reúne muitas pessoas e tem um importante componente social, como aponta Jiménez (2021, p. 37):

A escola não é apenas um lugar de ensino, mas também de participação, de ouvir aqueles que a frequentam. Portanto, não há como negar o grande valor social da escola, que continua sendo necessária hoje mais do que nunca.

No entanto, no caso que estamos descrevendo aqui, a etapa intermediária entre o momento em que os parentes deixam seus filhos e quando eles são recebidos pelos professores é particularmente marcante. Nesse sentido, vale ressaltar que, na maioria das vezes, as entradas para as escolas infantis e primárias (no caso da Espanha) são feitas por portas ou espaços diferentes. Em outras palavras, as crianças mais novas (de três, quatro e cinco anos, o que corresponde à educação infantil) (Hernández-Laina, 2022) entram no centro por uma porta, enquanto o restante dos alunos do ensino fundamental entra por outra (do primeiro ao sexto ano) (René, 2020). Uma vez feita essa ressalva, por exemplo, dificilmente

se percebe que há uma pessoa que facilita a entrada dos alunos do ensino fundamental e impede a entrada dos adultos, para que tudo flua corretamente. A atenção dessa pessoa, na maioria dos casos, passa quase despercebida, pois a preocupação é com as crianças menores, sua entrada e deslocamento para o playground ou corredor de distribuição e depois para suas salas de aula.

O foco desta pesquisa será a figura do zelador² que os recebe na soleira da porta de entrada da escola. Uma pessoa uniformizada que geralmente é a mesma pessoa, pelo menos quando está de licença por motivos pessoais ou de saúde etc. Os alunos estão acostumados com sua presença e passam por ele todos os dias. Faz parte de sua rotina sequencial e diária até que cheguem para se alinhar ou ir para suas salas de aula, já na presença do professor responsável por cada classe.

No entanto, tudo muda quando o zelador os cumprimenta no portão da escola e estende a mão para que todos os alunos sejam cumprimentados. Em grande parte, pode-se dizer que um gesto vale mais que mil palavras, permitindo um início de dia afetivo que pode se tornar mais eficaz (Bastidas et al., 2023). Os pais talvez não ouçam as palmadinhas matinais de seus filhos, mas sabem que, ao verem o gesto, seus filhos vão para o espaço protegido do centro. Da mesma forma, é possível vislumbrar a troca de algumas palavras com o aluno que veste uma camisa de time de futebol e a simulação de um sorriso por algo que não pode ser decifrado.

O passeio começa ali e esse fato faz parte da singularidade do profissional que recebe cada um dos alunos. Ele não faz distinção e os novos alunos, no início do ano letivo, adotam o comportamento

² N.T.: Traduzimos a palavra em espanhol "portero" por zelador. Entendemos que no Brasil, a mesma palavra também encontrará significado em "porteiro", mas com as funções que o texto traz, dentro do ambiente escolar, a palavra "zelador" traduz melhor aquilo que o texto expressa.

comum de dar um tapinha na mão do zelador da escola. É um ritual que é apreciado pela simplicidade do gesto e pela cumplicidade do gesto. Ele tem uma relação com os alunos que vai além da espontaneidade do cumprimento, e são os parentes que veem esse costume na entrada de seus filhos no centro como um gesto de conforto.

Na educação, as pequenas ações funcionam e os alunos começam a aprender na escola com tudo e com todos. Não apenas quando entram em suas classes, vão para o salão de festas, descem para o playground na hora do intervalo ou vão para o ginásio para a educação física. O que se destaca é a apreciação em harmonia e cumplicidade da educação por meio das pessoas, de todos os membros da comunidade educacional. Nesse caso, que não entram na sala de aula, mas que estão lá todos os dias, dando as boas-vindas e cumprimentando-os.

O evento escolar, como um evento comunitário, começa a partir do momento em que os alunos chegam à entrada da escola e todos os profissionais da educação começam a realizar seu trabalho. No entanto, o foco geralmente está no papel do professor (Martín, 2017).

Entretanto, a primeira aproximação da escola pelo porteiro é fundamental, e é também quando os alunos se juntam aos outros grupos e todos passam pela porta de entrada. Essa é uma forma de reunir simbolicamente o grande grupo e aproximá-los uns dos outros, o que talvez nunca mais tenham na escola, pois nos intervalos os alunos costumam ser separados por níveis; os bebês vão para outro pátio ou em outro horário, enquanto os alunos do ensino fundamental são distribuídos em três áreas de acordo com o primeiro ciclo (primeiro e segundo), segundo ciclo (terceiro e quarto) e terceiro ciclo (quinto e sexto).

Geralmente, a equipe técnica, auxiliar ou de serviços é considerada algo anedótico na dinâmica do centro educacional. No entanto, seu trabalho é essencial, pois eles educam com sua presença e predisposição. Os alunos sabem que, quando cruzam o limite onde está o porteiro, suas famílias não podem acompanhá-los. Da mesma forma, são os familiares que reconhecem que, uma vez que se despedem de seus filhos no portão de entrada, já é o porteiro ou o vigia que se encarrega de recebê-los ou guiá-los para dentro da escola e, às vezes, acompanhá-los até a fila.

A zona de conforto é importante no centro educacional e é esse grupo de profissionais que a proporciona desde o momento em que eles chegam ao centro. Um gesto, acompanhá-los ou uma breve conversa inicia o valor dessa iniciativa. Da mesma forma, os familiares sabem que, se chegarem ao centro um pouco atrasados, eles estarão lá, ou se esquecerem algo (café da manhã ou medicação), eles serão a primeira pessoa a encontrá-los na porta. Portanto, é necessário destacar o valor desse grupo profissional essencial no complexo processo educacional, que, como já apontamos, não ocorre apenas na sala de aula, onde o ensino e a aprendizagem ocorrem e a educação se dá por meio do ensino. Mas o processo educacional também se realiza com essas pessoas, por meio do caráter casual e simbólico de receber, acompanhar, dar um certo conforto... E a escola se torna um lugar precioso e precioso para o aprendizado em todos os momentos, em todos os lugares e, acima de tudo, de e com todas as pessoas que se reúnem nesse espaço educacional.

A escola é uma comunidade de pessoas que se reúnem para aprender juntas. Portanto, ela vai além da ideia de centros tradicionais estabelecidos pelo governo. O termo incluiria também a educação domiciliar, reuniões informais e tantas outras situações

em que aprendemos ao longo de nossas vidas (Villanueva, 2017, p. 80).

É por isso que estabelecemos o seguinte objetivo dentro da estrutura da pesquisa narrativa: Conhecer e entender o comportamento de um zelador em uma escola pública de ensino infantil e fundamental na Andaluzia. E, nesse sentido, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa inspiradas em Decuir e Schutz (2017, p. 33) em relação a:

"O que eu quero saber?

Quais são as funções de um zelador de escola?

Qual é sua atitude em relação aos alunos e sua disposição em relação aos parentes?

Onde está sua singularidade pessoal e profissional?

Por que você quer agradar seus alunos?

Como você faz isso?

Esses pequenos gestos podem ser incluídos na microeducação, que é invisível devido a outros atos que ofuscam a simpatia ou o estabelecimento de uma atmosfera de conforto e educação com todas as pessoas envolvidas. Sem dúvida, os familiares que deixam seus filhos ficam mais tranquilos quando veem como eles interagem e acessam o centro com prazer.

Metodologia

Geral

O fato de centrar a presente pesquisa na metodologia narrativa significa que o sujeito, sua forma de narrar na primeira pessoa, adquire uma dimensão importante, pois o que nos interessa

é que "ele vive sua realidade em um determinado contexto e não tanto para validar ou verificar" (Rivas, Leite e Prados, 2014, p. 18). Uma pessoa que poderia passar quase despercebida na dinâmica cotidiana do centro e cujos familiares provavelmente priorizam os professores, mas que, no final das contas, por meio de sua história, destaca suas palavras, sua experiência e seus pontos fortes.

No final, é uma forma de contribuir para "A narração e o heroísmo das pequenas coisas" (Annacontini, 2021). A intenção da seleção dessa metodologia qualitativa não se justificará por si só, pois sua escolha está centrada no valor da "experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação" (Connelly e Clandinin, 1995, p. 16). Além disso, nesse sentido, o método narrativo é uma maneira ideal de abordar e entrar no campo das experiências pessoais e de trabalho com base no modo de ser e proceder do informante e subscrevendo que "o exercício narrativo nos permite: gerar estados de reflexão e consciência sobre as experiências vividas, gerar uma prática para o estabelecimento do diálogo" (Landín e Sánchez, 2019, p. 229). Em última análise, compartilhar a palavra é uma forma de "investigar a experiência, não transformá-la em outra coisa, mas acompanhá-la, questioná-la, revelar possíveis significados e sentidos" (Contreras e Pérez, 2010, p. 45).

Sobre o informante e o projeto de pesquisa

A seleção do informante, para nós o participante, foi uma escolha baseada em um posicionamento e na continuação da predileção por pessoas que, de uma forma ou de outra, fazem parte do processo educacional, mas que, às vezes, não recebem a devida atenção. Nesse sentido, este trabalho completa a visão iniciada sobre um professor de educação infantil que foi obrigado a se aposentar por motivo de doença, a de um professor de ensino fundamental homossexual, a de um professor de educação infantil

preocupado com as pessoas trans, ou em relação à necessidade de realizar um período de adaptação para os familiares que ficaram desamparados diante da chegada de seu filho mais novo à sala de aula de educação infantil. No entanto, a escolha dessa pessoa foi inspirada pela observação anterior e por ter visto que seu comportamento era peculiar na recepção dos alunos ao chegarem ao centro, produzindo um certo conforto nas famílias que ficavam felizes ao ver seus filhos entrarem no centro. Da mesma forma, a preferência é inspirada por sua aceitação e generosidade ao compartilhar seu modo de agir.

Da mesma forma, o fato de considerar o informante como participante baseia-se no grau de cumplicidade e colaboração que se estabelece com o informante, que vai além de uma relação para extrair informações, pois os vínculos crescem a partir do momento em que ele participa da iniciativa, conhecendo-a e aceitando-a, bem como compartilhando esse caso comum que é investigado com o objetivo de estabelecer a necessidade de conhecer e entender o modo de proceder de um zelador em uma escola pública de ensino infantil e fundamental.

O projeto e o procedimento seguem as recomendações de Maxwell (2013), que estão estruturadas em quatro ações: A) Seleção do objeto de estudo, algo que levou muito tempo, pois a observação de diferentes escolas de ensino infantil e fundamental não foi fácil e, em algumas ocasiões, exigiu autorização relevante (Angrosino, 2012). B) Revisão das fontes existentes; nessa fase, o trabalho de leitura e anotações foi insistente. C) Análise dos comentários do informante, pois tiveram de ser transcritos, devolvidos ao informante e, por fim, organizados por núcleos temáticos ou de conteúdo; para isso, seguimos as recomendações de Mischia (2020, p. 72): "Dessa forma, afastam-se das categorias conceituais, da pretensão de descrever e aproximam-se da formação de significados. Não buscam

sistematizar experiências, mas recuperar os significados que emergem delas".

Apreciações que se completam a partir do que afirmam Bustelo e Míguez (2020, p. 224) em relação a: "Os núcleos de sentido emergem como categorias analíticas após um processo interpretativo de maior alcance". E teremos em mente a perspectiva holística do objeto de estudo, da mesma forma que subscrevemos a coerência com uma realidade social em que inúmeros fatores se unem e convergem de forma interseccional (Flick, 2008). Levando em conta que, em vez de estabelecer categorias, optamos pelos núcleos de conteúdo inspirados em D) Redação do relatório/artigo. No entanto, como Landín e Sánchez (2019, p. 229) apontam:

É com o método da narrativa biográfica, que se situa no campo da pesquisa qualitativa, que podemos dar conta desse rico conhecimento, pois trabalhamos com os sujeitos por meio da narrativa que percorre a memória para trazer à tona essas experiências, essas imagens, essas lembranças, esses sentimentos, ideais, aprendizados e significados contextualizados em um determinado tempo e espaço.

Além disso, com a intenção de obter interpretações com maior precisão e rigor, profundidade e fidelidade, subscrevemos as indicações de Gibbs (2012) em relação à adequação da análise de dados qualitativos na pesquisa qualitativa. Já a técnica de pesquisa é inspirada na entrevista semiestruturada com o objetivo de extrair informações que emanam dos interesses do sujeito da pesquisa. O instrumento será o guia de entrevista, que, sem a necessidade de verificação por especialistas, foi submetido a uma consulta com três especialistas universitários em pesquisa qualitativa para possíveis

melhorias em termos de tópicos a partir dos quais começar ou sobre os quais priorizar (Kvale, 2011).

A seção de ética

Ela se baseia nos diferentes princípios éticos descritos por Roth e Unger (2018) que, grosso modo, aludem ao envolvimento-relacionamento com o entrevistado, ao anonimato e ao respeito pela veracidade do que é narrado. E se completa com as abordagens derivadas da *British Educational Research Association* (BERA, 2019, p. 7):

As pessoas devem ser tratadas de forma justa, sensível, com dignidade e sem preconceitos, reconhecendo tanto seus direitos quanto as diferenças decorrentes de idade, gênero, sexualidade, etnia, classe, nacionalidade, identidade cultural, parceria, crença religiosa, deficiência, crença política ou qualquer outra característica significativa.

A pesquisa narrativa cuida escrupulosamente de toda a questão ética, como um compromisso expresso entre as partes, sem deixar de lado o fato de que o mais importante são as pessoas e seus comentários, ou seja, o fato de como elas narram. Sem esquecer que "pessoas reais vivem em contextos sociais reais e complexos" (Phillips, 2014, p. 10). Portanto, baseia-se nos três ditames, por meio de princípios de intervenção ética, de Denzin (2008, p. 189), que enfatiza: "respeito pelos outros", "ouvir", bem como "cautela e humildade".

Em suma, a dimensão ética dentro da metodologia narrativa considera a figura do informante/participante como parte do estudo narrativo, o que o estabelece como sujeito de direitos (Bonelo e Llorent, 2023), de modo que acessar as histórias como conhecimento

será uma ação desenvolvida com o máximo respeito (Rivas *et al.*, 2021). O importante é a prevalência do valor crítico e do posicionamento interpretativo ao realizar a análise dentro do contexto em que são contadas (Espinoza-Freire, 2020). De fato, a ética é um fator determinante em qualquer estudo ou pesquisa de narrativa biográfica.

Resultados

Tema central I: a profissão

"Não tenho a sensação de que meu trabalho é algo anedótico ou que passa quase despercebido. Vejo que meu trabalho faz sentido quando estou na porta cumprimentando as crianças e fica ainda mais claro para mim quando as portas se fecham e sempre há alguém que chega mais tarde ou precisa ser colocado em contato com a administração do centro. Esse é o momento em que me sinto mais requisitado. O que eu faço quando estou na porta é rotina. Estou fazendo isso há muitos anos e sempre fui o mesmo. Depois de tantos anos, conheço as mães e diria até que algumas delas já foram alunas da escola. Meu outro colega pode lhe dizer isso com mais precisão. Mas bem, minha profissão é o que você vê, desde a manhã, recebendo as crianças e tentando ser gentil com elas e com seus pais. E eu me pergunto: isso é algo que deva ser enfatizado? É a coisa mais normal do mundo. Elas são crianças e os pais deixam seus filhos em nossas mãos. Por isso, tento ser gentil com todos. Sinceramente, não acho que faço nada fora do comum. É só ser gentil e fazer uma brincadeira com eles. É minha maneira de dizer bom dia.

(Análise). A rotina se torna um incentivo assim que o zelador se mostra aos alunos e suas famílias como ele é: uma pessoa agradável e amigável. Um trabalho que pode parecer insignificante à primeira vista, mas ele sabe que é um trabalho útil e que a escola

é como uma grande família onde, de uma forma ou de outra, todos se conhecem. Ele conta o fato relevante de que muitas mães agora têm seus filhos na mesma escola. Mas seu trabalho é inspirado em responder às demandas do dia a dia e em se comportar como ele é. O zelador está ciente de sua responsabilidade para com as crianças e de que precisa ser agradável e atender às necessidades delas.

Núcleo temático II: o gesto

"Posso lhe garantir que isso me ocorre sem pensar. Além disso, não tenho nada planejado. Eu os vejo pela manhã, fico na porta e dou a todos um "high-five". Um tapinha nas costas e estou dentro. Faço um comentário para alguns deles. Por exemplo, se for segunda-feira e eu os vir usando camisas do Madrid ou do Barcelona, digo a eles como estão seus times de futebol. E brinco com eles se o time deles perdeu ou ganhou. Eles quase nunca me respondem entre o fato de estarem dormindo e de que ficam irritados se eu contar algo sobre o time deles, no caso de terem perdido. Agora, se eles ganharam, alguns deles se adiantam a mim e são eles que me dizem algo. E então eu sorrio para eles. Tudo tem que ser rápido, pois eles se amontoam na porta da frente. Nunca deixo de responder às perguntas. Por exemplo, quando o tempo está bom, pergunto se eles sabem quando vai chover, se o Natal, o Carnaval ou a Páscoa estão se aproximando. Também pergunto sobre os Três Reis Magos, se eles vão se fantasiar. Você acaba conhecendo-os mais ou menos.

(Análise). A normalização de seu trabalho tornou-se o gesto mais apreciado pelos membros da família. Eles sabem que precisam levar seus filhos ao centro e que, a partir daí, a responsabilidade recai sobre outros profissionais da educação. Mas um simples gesto reforça esse propósito. Diariamente, cumprimentar ou sorrir para seus filhos é a forma como esse cuidador lhes dá bom dia. Com a ingenuidade de uma brincadeira leve ou aguardando a resposta dos

alunos, eles são a causa e o efeito que transmitem conforto às famílias. Um ato que ele admite fazer sem muita pretensão e que é natural para ele.

Núcleo temático III. Por que

"Nunca parei para pensar sobre isso. Por que... Talvez porque eu seja assim. Quando eu era estudante, não me lembro se o zelador nos encontrou nos portões da escola. Não era minha mãe ou minha família que me levava, eu ia com meus irmãos e irmãs. Mas agora tudo mudou. As crianças quase não têm irmãos e os pais trabalham. Então, são os avós que os reúnem. E o que eu faço, me conecto com os avós e parentes com minhas piadas e meu jeito de ser. Todos me cumprimentam com um tapa. Todos eles me cumprimentam com um tapa. Estendo minha mão a todos e eles sabem o que têm que fazer. Muitos não passam sem um "high-five". Por que faço isso, não há resposta. Eu me perguntaria por que não fazer isso. É curioso como algo tão simples como um aperto de mão se tornou um tópico de conversa, por exemplo, entre nós. Os pais e parentes já me conhecem, acho que não dão muita importância a isso, e já faz parte da vida cotidiana. É a minha maneira de dizer bom dia a eles.

(Análise). Em inglês, há quatro combinações de por - que. Vejamos: "Porqué" / "porque" / "por qué" / "por que". Concordamos com a ênfase que o informante estabelece com seu por qué, seguido de elipse que simboliza um tempo de espera, talvez, que ele usou para organizar o pensamento que viria a seguir. De acordo com a Real Academia de la Lengua Castellana (versão digital, <https://www.rae.es/espanol-al-dia/porque-porque-por-que-por-que-0>): Por qué, "É a sequência formada pela preposição por e a interrogativa ou exclamativa qué (palavra acentuada que se escreve com um acento diacrítico para distingui-la da relativa e da conjunção que). Introduce sentenças interrogativas e exclamativas causais ou

não causais, tanto diretas quanto indiretas". Uma evocação do passado (sua infância) que passa por uma análise da realidade atual e do comportamento dos alunos. E ele acaba não encontrando uma resposta exata para o que faz. O cotidiano foi elevado a uma categoria extraordinária.

Núcleo temático IV. A disposição

"Eu lhe asseguro que sou assim. Você me falou sobre gostar, sobre dar segurança a pais e filhos. Bem, eu lhe asseguro que faço isso, bem, é assim que sou. Não acho que esteja fazendo nada fora deste mundo. É só dizer olá e rir um pouco. É muito simples. Eu fico no portão de entrada, as crianças chegam com suas mochilas e, no calçadão, os pais sabem que não podem continuar. Eu cuido delas. Algumas delas estão carregando mochilas e outras as estão puxando em suas mochilas. Bem, eu lhes digo algo e tenho a impressão de que às vezes eles esperam que eu lhes diga qualquer coisa. O que tento fazer é ser gentil, como falamos antes. Trato todos igualmente e, se alguém precisa de ajuda, deixo para o final e ajudo. Às vezes, os pais trazem uma criança em uma cadeira de rodas ou com muletas. Mas eu também os acompanho. Isso não me custa nada. Faço isso porque é assim que sou e esse é o meu trabalho. Se você observar bem, meu trabalho é ser moderadamente agradável. E é isso.

(Análise). A alegria de trabalhar no que se gosta de fazer é aumentada pela possibilidade de fazê-lo com as pessoas que amamos. A simplicidade, como a qualidade da simplicidade, adquire uma dimensão de simplicidade, porque é realizada sem artifícios. Sua disposição passa pela normalização do ato de cumprimentar, dizer bom dia ou, naturalmente, trocar algumas risadas. O motivo de tentar ser agradável é motivo de análise e reflexão, quando deveria passar despercebido. Oferecer-se a quem precisa de ajuda deveria

fazer parte do cotidiano. Especialmente quando isso é feito com prazer. E sua locução termina com "And that's it", ou seja, como aquela expressão que encerra uma frase e que interpretamos como se não houvesse mais nada a dizer ou acrescentar, pois o assunto está encerrado.

Área temática V. Sem complicações

"Sem complicar minha vida. Tento tratar todos igualmente. Não tenho problemas com ninguém. Se eu vir algo de que não gosto, eu digo. Mas não há necessidade de ficar com raiva, fazer cara feia ou gritar. Por exemplo, pode acontecer algo quando chove e todos querem levar seus filhos para dentro de casa. A gerência permite que os pais levem seus filhos para o saguão, que é coberto. Então, o que eu faço é garantir que tudo corra bem e repito mil vezes para os pais tomarem cuidado com os guarda-chuvas, porque há muitas crianças e elas vão se amontoar na entrada. As pessoas entendem isso e nada acontece. Outra coisa é com os cachorros. Bem, eles podem entrar, eu não digo nada, mas nos braços ou perto do dono. Se você observar bem, esse trabalho não deve ser um problema. Estamos aqui para tirar os problemas das pessoas, não para dar a elas. E se houver algo de que eu não goste ou que eu não esteja vendo claramente, vou imediatamente à gerência e digo isso. Não vou brigar com ninguém, especialmente na frente das crianças. Então é a gerência que envia uma nota informativa ou coloca cartazes na entrada".

(Análise). Esse é um exemplo claro de igualdade e equidade. O segredo é não ter problemas com ninguém, manter o equilíbrio sábio que vem da experiência de vida e de trabalho. Ela conhece suas responsabilidades no trabalho e tenta garantir que tudo corra bem, evitando possíveis acidentes ou incidentes. Quando se depara com uma situação que requer medicação, antes de lidar com ela, vai até

a gerência e busca soluções; conflitos não devem ser resolvidos na frente de menores. Talvez os anos na profissão tenham lhe ensinado a ser comedido, a agir de forma consistente e a ser um facilitador. Conhecer as responsabilidades de seu trabalho o ajuda a realizá-lo com dignidade. E é a gerência do centro que toma a iniciativa de esclarecer ou evitar os acontecimentos. Um núcleo de significado que chamamos de descomplicado, embora fosse mais pertinente chamá-lo de com lucidez.

Núcleo temático VI. Sem diferenças

"O segredo de estar neste trabalho é não complicar sua vida. E como eu faço isso, não me diferencio de ninguém. Deixo um pai entrar quando ele realmente precisa. Eles sabem que o trabalho de secretariado tem um horário diferente do da entrada e que muitas coisas já podem ser feitas pela Internet. Se alguém estiver com pressa, você pode ver isso em seu rosto e não há problema. Mas o que eu não quero é que digam na porta que alguns são tratados de uma forma e outros de outra. Não é nada disso. Todos são tratados igualmente. Por exemplo, pais que trazem filhos com problemas, são os próprios alunos que facilitam a entrada deles ou ficam ao lado para que possam entrar com a mãe ou o parente. Você percebe que eles se conhecem e que a maioria de nós se conhece aqui. É muito raro acontecer alguma coisa. Além disso, se outro membro da família vier buscá-los, ele deve trazer uma autorização para a escola e a escola já sabe disso porque já os notificou na agenda. Mas, como eu disse, o segredo é tratar todo mundo da mesma forma, sem fazer diferenças".

(Análise). O informante sabe que o rosto é o espelho da alma. As pessoas que têm um problema e precisam entrar no centro, seu rosto é o visto. Mas o informante também sabe que, para resolver questões de secretaria, o horário é indicado e não coincide com a entrega dos alunos. Mas o informante também sabe que a

comunicação direta com o professor é estabelecida por meio da agenda. Portanto, o informante sabe que o segredo de sua profissão é não estabelecer diferenças de tratamento. Todos os pais ou parentes têm suas razões, mas o bom senso e o senso comum fazem parte do *oficium*. Um conceito latino que tem três seções implícitas: a prestação de um serviço, bem como a cortesia e o senso de dever.

Núcleo temático VII. Eu sou assim

"Como faço isso? Não sei o que lhe dizer. Não faço nada de especial. É verdade que você me viu acompanhando alguém, mas era isso que eu precisava fazer. Mesmo que uma mãe me diga algo, eu a ouço e lhe dou uma resposta. Às vezes, vejo que a mulher está muito ansiosa e, se ela transmite o fato a alguém do chefe de estudos ou da diretoria, eu conto a eles. Mas o segredo é sempre manter a calma. Acho que compartilho com as crianças essa calma que vem das mães. Você acaba sendo uma delas. E as mães sabem disso. Não vejo nenhum mérito no que faço. Ajudar ou fornecer algum tipo de informação que eu possa, é a coisa normal a se fazer. Eu apenas tento ser eu mesmo. É assim que sou na rua ou com meus amigos. Não complico minha vida e não tento complicá-la para os outros. Gosto de ajudar e, se eu puder ajudar com o objetivo, então é aí que estamos. Não há segredo profissional. Eu sou assim mesmo. É claro que cometo erros ou posso cometer erros, mas não faço isso com essa intenção. Tento ser educado e é assim que os outros me respeitam. Mas o segredo é ser como sou. Não é porque estou vestido assim, como um zelador, que vou apresentar uma peça. É assim que eu sou.

(Análise). A calma é uma habilidade profissional que se reflete nos outros. O informante sabe que está sendo observado e avaliado por muitos olhos. Da mesma forma, ele sabe que os membros mais queridos da família permanecem no centro. Ajudar os outros é algo que o incentiva e o move. Ele sabe que pode ajudar

com um simples ato, ligando para alguém ou ouvindo essa pessoa. Educação é o que vale para a vida, inclusive para a vida profissional. Educação é a ação e o efeito de educar e não, precisamente, a inação ou o defeito que leva à indelicadeza ou ao abuso nessa área de poder. O informante subscreve que ele é agradável, facilitador e igual. Ele não está vestido para uma peça de teatro. Ele é, em suma, ele mesmo.

Conclusões

Um discurso em contínua construção, sendo possível ao leitor interpretá-lo e torná-lo seu, não o fechando, mas sim aumentando-o e completando-o de acordo com sua sensibilidade e bagagem pessoal. Uma interpretação que se constrói a partir de quatro pontos complementares: a) o informante, com o qual se compartilha a voz e o protagonismo de quem se interessa pelo que e como conta; b) o autor, de quem se origina a escrita revelada, pois ela pertence ao entrevistado, mas deve ser compreendida; c) o texto, que se nutre das contribuições de outros autores relevantes, conferindo-lhe também rigor científico; e, finalmente, d) o leitor, que reúne e torna suas as peças que compõem a história, interpretando-a. Um processo de aprendizado em quatro partes que, de acordo com Rivas (2009, p. 29), tem como objetivo "compreender melhor a sociedade em que vivemos com base nas ações de todos e de cada um dos que fazem parte dela".

Em primeiro lugar, é impressionante notar a naturalidade com que ele narra seu desenvolvimento profissional. Uma vida cotidiana que é levada como uma forma de prazer. Não apenas por causa do que faz, mas também por causa das pessoas com quem o faz. De forma simplista ou com uma simplicidade cuidadosa, o informante é ele mesmo. Ele não é interpretado, mesmo que esteja de uniforme. Da mesma forma, sua condição de pessoa e profissional

o torna uma parte importante do mecanismo e do funcionamento do centro educacional. Ele não passa despercebido porque torna a vida cotidiana relevante. O simples gesto de oferecer suas mãos todas as manhãs na entrada da escola para que os alunos lhe dêem um tapinha é uma forma de dizer "bom dia" e transmitir às suas famílias que eles estão agora no espaço educacional e que é para lá que podem ir.

Em segundo lugar, as pessoas que, por qualquer motivo, precisam entrar na escola, seu rosto diz tudo, seja por doença, ajuda aos alunos, etc. O zelador sabe como dizer "não" e sabiamente lembra aos pais que o horário da secretária ou da conversa com a direção da escola é diferente do horário de entrada na escola. Eles também conhecem a dinâmica de como usar a agenda para se comunicar com o professor, caso não possam pegar os alunos em um determinado horário, ou se precisarem levá-los para fora mais cedo, ou se outro membro da família estiver chegando.

Cada uma das cinco perguntas de pesquisa é respondida a seguir.

Quais são as funções de um zelador de escola?

Suas funções são de serviço à comunidade, mas sempre sob a perspectiva de fazer o bem com prazer. Ele não acha isso difícil porque é assim que ele é. Ela faz isso naturalmente e isso convence os membros da família e os alunos.

Qual é sua atitude em relação aos alunos e sua disposição em relação aos parentes?

A abordagem diária é a melhor maneira de conhecê-los e de ser conhecido. Ser amigável é a melhor maneira de se tornar conhecido e deixar os membros da família à vontade, chamando-o pelo nome da mesma forma que o zelador se refere aos alunos.

Onde está sua singularidade pessoal e profissional?

Ele é natural, seus gestos são espontâneos e, quando alguém precisa de ajuda, o zelador a oferece. No entanto, se alguém for longe demais ou não cumprir o que foi estabelecido, antes de entrar em um confronto, o que não invalida um comentário educado, a reclamação é levada à gerência do centro e eles tomam a iniciativa de melhorar.

Por que você quer agradar seus alunos?

A cordialidade deve ser uma estratégia extraordinária. Além de funcionar como uma forma afável de tratar as pessoas, é uma forma de acomodação e bom gosto que se apresenta como um presente para os outros, um presente precioso que é recebido diariamente.

Como você faz isso?

Fazer isso é interpretado a partir do mais absoluto dos atos espontâneos. Com um simples gesto, de boa vontade e sem complicar a vida; sem estabelecer ou marcar diferenças e ser como é: casual e complacente.

Por fim, e dessa forma, respondemos a duas perguntas: a do conhecimento e a da compreensão. Esta pesquisa não pode ser extrapolada para outros ambientes, pois a singularidade da história a torna relevante, sem a necessidade de ser útil para outro lugar ou contexto. Isso não diminui o fato de que, talvez, ela possa inspirar boas práticas profissionais.

Referências

Angrosino, M. (2012). **Etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa**. Morata.

Annacontini, G. (2021). Narration and the heroism of small things (Narração e o heroísmo das pequenas coisas). Em J. Rodríguez; G. Annacontini (eds). **Narrative methodologies in education** (pp.21-35). Universidade de Barcelona.

Associação Britânica de Pesquisa Educacional [BERA] (2019). **Guia de Ética para Pesquisa Educacional**. BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>.

Bastidas, G.; Suárez, M.; Rodan, R.; Serna, M. e Párraga, M. (2023). **Educação afetiva**: uma abordagem educacional para o desenvolvimento da inteligência emocional. Revista GADE, 3(1), 17-32. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/187>

Bonelo Morales, K. e Llorent Bedmar, V. (2023). **Competência digital docente na educação primária**: uma investigação narrativa. Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación, (26), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1202>

Bustelo, C. e Miguez, M. (2020) **Investigación educativa y narrativas pedagógicas**: aportes metodológicos para un campo en construcción. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(3), 211-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>

Connelly, M. e Clandinin, J. (1995). Experience narratives and educational research (Narrativas de experiência e pesquisa educacional). Em J. Larrosa et al. (eds.). **Let me tell you. Essays on narrative and education (Ensaio sobre narrativa e educação)** (pp. 11-59). Laertes/Psicopedagogia.

Contreras. J. e Pérez, N. (2010). Experiência e pesquisa educacional. Em J. Contreras e N. Pérez (eds.). **Researching educational experience** (pp. 21-86). Morata.

Denzin, N. (2008). The politics and ethics of pedagogical representation: Towards a pedagogy of hope (A política e a ética da

representação pedagógica: Rumo a uma pedagogia da esperança). Em Peter McLaren e Joe Kincheloe (Eds.). **Critical Pedagogy. What we talk about, where we are** (pp. 181-200). Graó.

Espinoza-Freire, E. E. (2020). Pesquisa qualitativa, uma ferramenta ética no campo pedagógico. **Revista Conrado**, 16(75), 103-110.

Flick, U. (2008). **Managing Quality in Qualitative Research** (Gerenciamento da qualidade na pesquisa qualitativa). SAGE.

García, A.; Gálvez, A. e Bohórquez, M. (2023). Qual é a percepção das famílias sobre a acessibilidade à comunidade e à escola como espaço de inclusão? **Revista educativa Hekademos**, 34, 1-10. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/74>

Gibbs, G. (2012). **A análise de dados qualitativos na pesquisa qualitativa**. Morata.

Hernández-Laina, Y. (2022). **La escuela de educación infantil en España**. UNED.

Kvale, S. (2011). **Entrevistas em pesquisa qualitativa**. Morata.

Jiménez, A. (2021). **A escola desafiada**. Dykinson.

Landín, M^a e Sánchez, S (2019). **O método biográfico-narrativo. Uma ferramenta para a pesquisa educacional**. Educación, XXVIII(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Martín, B. (2017). **Testemunhos de professores: modelos e práticas**. Universidade de Salamanca.

Maxwell, J. (2013). **Projeto de pesquisa qualitativa**. An Interactive Approach (Uma abordagem interativa). Gedisa.

Mischia, B. (2020). Treinamento e narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. Márgenes, **Revista de Educación**

de la Universidad de Málaga, 1(3), 63-77.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>

Phillips, D. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard "Softer" Domains (Pesquisa em ciências exatas e em domínios muito exatos). **Educational Researcher**, 43(1), 9-11.
[10.3102/0013189X13520293](https://doi.org/10.3102/0013189X13520293)

René, P. (2020). **Fundamentos teóricos da educação primária**. Universidade de Cantabria.

Rivas, I. (2009). Narração, conhecimento e realidade. Uma mudança de argumento na pesquisa educacional. Em Ignacio Rivas e David Herrera (Eds.), **Voz y educación**. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.

Rivas, J, Leite, A. e Prados, E. (Coords.) (2014). **Professores, escola e diversidade**. Realidade educacional a partir de uma perspectiva narrativa. Aljibe.

Rivas, I., Márquez, M., Leite, A. e Cortés, P. (2020). Narrativa e educação com uma perspectiva decolonial. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1(3), 46-62.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>

Roth, W. e Unger, H. von. (2018). **Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research** (Perspectivas atuais sobre ética em pesquisa qualitativa). Fórum: Pesquisa Social Qualitativa, 19(3).
<https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>

Villanueva, A. (2017). **Yo no quiero ir a esta escuela**. Finis terrae ediciones.

SER PROFESSOR: Um diálogo entre quatro graduados³

Diego de Sousa Mendes

Os professores nascem ou são criados? Em algum momento, o leitor já deve ter ouvido esse comentário sobre a profissão de professor. Não há dúvida de que a maioria dos professores é vocacional. É uma profissão que exige uma dose significativa de vocação seguida de uma profissionalização rigorosa. Há até quem defenda uma ressignificação da prática docente (Granados et al., 2017). Uma tarefa que é adquirida nas faculdades com base em um extenso trabalho teórico e prático que constrói um conhecimento psicopedagógico e didático da profissão de professor. Competências que são adquiridas em virtude das possíveis especializações, independentemente de a escolha ser por uma graduação em educação infantil ou primária.

³ Traduzido do original "SER MAESTRO: Un diálogo entre cuatro egresados" por Gilson Pôrto Jr.

A profissão de professor é o resultado de uma escolha complexa que é alimentada pela indução, ou seja, o estímulo que vem do que se viu em outras pessoas ou da própria convicção. É um ideal ou desejo que está profundamente enraizado no professor vocacionado. Da mesma forma, a intenção de melhorar governará o pensamento ou a sensibilidade, modificando seu trabalho e sua conduta (Romero e Gracida, 2011).

O professor é formado dia a dia. Por meio do estudo e da dedicação em plena capacidade, impulsionado pelo melhor conhecimento de uma profissão que exigirá dedicação total. À medida que os currículos, os alunos, as famílias e os contextos sociotecnológicos mudam (Santoveña, 2021; Gil, 2023), tudo isso torna a preparação do professor permanente.

(...) apresentaria uma gama de oportunidades de aprendizado relacionadas a todos os interesses e não apenas atenderia às necessidades de desenvolvimento de curto prazo, mas também legitimaria as necessidades de desenvolvimento de longo prazo, já que os contextos em que operaria são os de mudança pessoal, profissional e organizacional (Day, 2005, p. 169).

Não seria totalmente correto considerar que o treinamento inicial seria o único treinamento necessário para sair da faculdade com as qualificações necessárias para entrar em uma instituição educacional como professor, ou seja, no mercado de trabalho. Ou argumentar que não há prática suficiente na faculdade, pois quase não há conexão com a escola. É verdade que, às vezes, é necessário um processo de treinamento adicional. Isso justificaria as exigências que levam esses graduados a fazer um mestrado ou a se inscrever

em um curso de treinamento para ampliar ou consolidar seus conhecimentos.

(...) com uma severidade importante para mim: a convicção de que o que é prático na educação não corresponde estritamente e somente ao que acontece nas escolas. Acreditamos que pode haver uma grande confusão nas abordagens epistemológicas do que se entende por teoria e do que se entende por prática educacional. Vem à mente a frase de Einstein de que não há prática melhor do que uma boa teoria. Relacionar a prática somente às escolas gera confusão e mal-entendidos, pois parece que tudo o que é feito na formação inicial nas universidades é teoria e que somente nas escolas é gerada a prática. O que é prático não corresponde estritamente ao que é feito na escola. A teoria provoca a reflexão sobre a prática e a prática nos leva de volta a uma teoria que a sustenta. É na prática reflexiva que a teoria e a prática se unem e ela é realizada na formação fora e dentro da escola por meio da autoavaliação e da coavaliação constantes (Imbernón, 2017, p. 11).

Em vista do exposto, enfatiza-se a importância do treinamento profissionalizado de professores. Isso confere um caráter profissional a uma atividade ocupacional e, com isso, o passo qualitativo de transformar o desejo em uma profissão. Nesse avanço qualitativo, a passividade de possíveis cursos anteriores é superada por uma condição de treinamento ativo. Ao mesmo tempo, a

autoeducação entra em ação. Isso requer uma abordagem dupla baseada na autoconfiança suficiente para abordar o conhecimento e na autoconfiança para ter certeza de que o treinamento está sendo realizado de forma adequada. Aqui, a formação tecnológica adquire uma relevância importante, da mesma forma que são superados todos os ditames herdados e pejorativos relativos ao currículo negado ou anulado (Rueda e Amar, 2020). Agora são os alunos que devem ser treinados por meio do uso bem-sucedido de ferramentas tecnológicas que lhes permitirão buscar e avaliar o conhecimento, adquirir o que precisam e começar a desaprender, começando pelo que não lhes interessa. Além disso, a ajuda da tecnologia se baseia na intenção de saber mais.

A tudo isso, devemos acrescentar o fato de estarmos próximos da inovação, onde o objetivo de melhorar é enfatizado, mas sem esquecer o valor adquirido pela possibilidade de alterar ou mudar algo, à medida que as novidades são introduzidas. E, por esse motivo, a novidade deve ser o ponto alto da introdução de mudanças que produzam o tão almejado aprimoramento. Uma melhoria que faz com que o treinamento adquira essa dimensão de melhoria, à medida que cresce e se enriquece; e a escola é redimensionada com a mudança (Carbonell, 2013).

Depois de sair da faculdade, a luta pelo treinamento começa com outra dimensão que o torna um pouco ou bastante competitivo, pois é sabido que o sistema de concurso público para o serviço público é bastante complicado e exige muito conhecimento, além de conhecimento atualizado e contrastado. Não basta obter um diploma de professor e deixar o processo de treinamento para lá. Já não há muitos professores que não desejam continuar o treinamento, pois estão cientes das demandas das escolas atuais (Jiménez, 2021; Musons, 2021). Os desafios, não apenas das leis educacionais, mas também da dinâmica da própria vida, tornam as exigências muito altas, às quais devemos acrescentar as necessidades de conhecimento tecnológico, já que quase todas as

demandas profissionais e pessoais são desenvolvidas virtualmente (Marcelo et al.; 2016).

Os alunos deixam o corpo docente e são apresentados a várias opções: A) continuar sua educação por meio de um mestrado. B) prestar um concurso público. C) lecionar em um centro privado. D) optar por estudar outra graduação, relacionada ou não à sua. E) suspender os estudos naquele momento. F) emigrar.

Esses dados foram obtidos por meio de uma entrevista com quatro alunos que se formaram no curso de magistério em diferentes especializações/menções. Longe das indicações de falta ou de boa formação após a conclusão do curso, o interessante foi ouvir as vozes desses quatro professores recém-formados na faculdade.

Um grupo de jovens, porque eram todos jovens, que estavam entusiasmados em participar da pesquisa e sempre foram generosos em sua disposição de compartilhar suas preocupações. O objetivo era conhecer, analisar e entender as diferentes opiniões dos participantes depois que eles deixaram a faculdade. Conhecer está ligado à necessidade de saber como eles pensam ou se sentem. Já a análise está sujeita à tarefa de submeter algo à análise em virtude das qualidades e relações dos sujeitos, dos objetos e do contexto de estudo. Da mesma forma, compreender visa encontrar justificativa de acordo com as razões apresentadas, ou seja, compreender todas as partes que foram expressas.

Por fim, as perguntas de pesquisa são estabelecidas e claramente definidas com a intenção de que, ao longo da jornada de pesquisa, elas ajudem a fornecer insights e facilitem a compreensão e a redação das conclusões. Portanto, elas são apresentadas como uma proposta que delimita e enfoca as perguntas necessárias para atingir o objetivo que foi definido. De acordo com Trespalacios et al. (2005, p. 39), elas "delimitam as informações específicas necessárias para atingir o objetivo correspondente".

As perguntas da pesquisa são as seguintes:

O que eles esperam depois de concluírem o treinamento inicial?

Como sua especialidade/menção afetou seu desenvolvimento profissional?

Quais são as incertezas ou os medos?

O que você tem em mente ou o que espera para o futuro?

Metodologia

A metodologia é o caminho a ser seguido, é o guia para obter respostas às perguntas da pesquisa. Um exercício que deve se inspirar na obtenção dos melhores resultados e na seleção de um modelo metodológico consolidado e já amadurecido, conforme mencionado por Flick (2014, p. 19). Além disso, vale destacar o reconhecimento e a validade da palavra transmitida na pesquisa qualitativa, em que "a voz da pessoa é fornecida como dados de pesquisa" (Prados et al. 2017, p. 326). Portanto, optamos por um projeto de pesquisa qualitativo-interpretativo (Hernández et al., 2006). Portanto:

Quando queremos saber o que os professores entendem por vocação, ou seja, quando queremos estudar um construto subjetivo, temos que partir de uma perspectiva metodológica qualitativa. A construção compartilhada do conceito de vocação a ser estudado é gerada a partir do contexto específico, de uma realidade concreta que acompanha cada professor e que emerge por meio da interação das reflexões contribuídas pelos participantes da pesquisa (Sánchez et al., 2021).

A técnica de pesquisa foi a entrevista, que foi realizada com os quatro participantes, enquanto o instrumento foi o roteiro da entrevista. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi escolhida para permitir a participação aberta dos informantes. Eles foram selecionados com base em sua disposição em participar e, acima de tudo, por seu perfil como alunos representativos das diferentes especializações da Faculdade de Educação (educação especial, educação física, inglês e alemão). Em outras palavras, as três primeiras especializações são muito numerosas e têm um grande número de alunos matriculados, enquanto a última opção é minoritária, mas queríamos que fosse representada e que pudéssemos ouvir sua voz. No sentido amplo do termo, a entrevista é uma experiência única na pesquisa qualitativa, que requer conhecimento de onde a entrevista pode levar, conhecimento do contexto e do conteúdo, bem como clareza sobre se ela é necessária em nível individual ou coletivo. No entanto, Trindade ressalta a esse respeito que:

O objetivo principal da entrevista - na pesquisa qualitativa - é obter acesso à perspectiva dos sujeitos; compreender suas percepções e sentimentos; suas ações e motivações. Ela visa conhecer as crenças, opiniões, significados e ações que os sujeitos e as populações dão às suas próprias experiências (2016, p. 19).

Da mesma forma, com a intenção de estabelecer uma organização interna e evitar as categorias convencionais da maioria das pesquisas, optamos pelo desenvolvimento de diferentes núcleos de conteúdo que reúnem os vários temas que poderiam ter surgido no desenvolvimento das entrevistas (que foram quatro, cada uma com duração de uma hora). Portanto, em termos de organização, seguimos os ensinamentos de Mischia (2020, p. 72) quando ele

ressalta que "afasta-se das categorias conceituais, da pretensão de descrever e aproxima-se da formação de significados". Agora, os significados que emanam das entrevistas são organizados como núcleos temáticos, pois possuem coerência interna e são aqueles que "estruturam a narrativa" e, ao mesmo tempo, "fazem parte do discurso" (Ayala, 2017, p. 92).

Sem deixar de lado o procedimento da presente pesquisa, pode-se dizer que eles são estruturados com base em Silverman (2000), e quatro momentos são estabelecidos:

A) Formulação inicial, para estabelecer o significado da pesquisa e iniciar a fase de consolidação da base teórica, que é complementada com o conhecimento de outras pesquisas semelhantes, que alimentam o estado da questão.

B) Projeto de pesquisa, uma fase crucial em que os objetivos são elaborados e as perguntas da pesquisa são determinadas. No desenvolvimento posterior da pesquisa, é feita a escolha dos participantes como informantes. Além disso, o modelo de entrevista é decidido e organizado, e são determinados os momentos de devolução das entrevistas aos informantes após a transcrição.

C) Análise dos resultados: é nesse momento que devem ser estabelecidos os núcleos temáticos que dão sentido e ordem à pesquisa e, posteriormente, é realizada a segunda devolução do relatório aos entrevistados (a devolução é feita com o objetivo de melhorar o conteúdo das entrevistas e envolver os informantes).

D) Redação do relatório de pesquisa; atenção especial às conclusões obtidas após um longo processo de análise e reflexão; de certa forma, o objetivo é responder e compreender os objetivos, juntamente com as perguntas da pesquisa. Em termos gerais, as diferentes partes da

pesquisa (Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusões) correspondem às quatro partes apresentadas pelo autor.

Por fim, nesse tipo de pesquisa qualitativa com pessoas, é essencial prestar atenção às questões éticas. Essas questões vão desde o consentimento informado, a possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento ou a manutenção do anonimato no estudo. Mas, da mesma forma, todo o aspecto ético da pesquisa qualitativa vai além de uma mera corresponsabilidade formal entre entrevistado e pesquisador. Ele é alimentado pela presença e pelo envolvimento que se experimenta ao estabelecer uma relação face a face com os envolvidos, bem como pelo compromisso ético adquirido a partir do convite para "pensar sobre nosso papel no processo de pesquisa, bem como suas consequências" (Abad, 2016, p. 113). Estamos diante dos valores que compartilhamos a partir do conceito grego *ēthikós*, traduzido como forma, além de configuração, arranjo ou apresentação externa. O que Galeano (2004, p. 69) aponta sobre isso como "um exercício da vontade individual" que "permite a compreensão da diversidade de sistemas de valores e constitui um referente por meio do qual se estabelece uma reordenação das relações sociais". O compromisso ético é a mola imaterial pela qual passa a presente pesquisa.

Resultados

Cada graduado corresponderá, em virtude de seu anonimato, à sua especialidade: educação especial (EE), educação física (PE), língua estrangeira: inglês (LEI) e língua estrangeira: alemão (LEA).

I Núcleo temático. O fim da carreira

"(Educação especial, EE) Não vou dizer que estou pronto para começar a lecionar, especialmente em minha própria especialidade, que exige não apenas muita preparação, mas também muito comprometimento com as pessoas envolvidas. Ou seja, com os alunos e suas famílias. Não consigo conceber minha especialidade sem treinamento contínuo. O que tenho agora é o desejo de continuar aprendendo. (Educação física, PE) Sou semelhante ao meu colega. Saímos da faculdade mais empolgados do que preparados. (Língua estrangeira alemã, LEA) Gostaria de falar sobre isso, porque nosso grupo é tão minoritário que tivemos, às vezes, aulas particulares. Aprendemos com um professor na nossa frente. Foi uma experiência de aprendizado muito próxima e, portanto, nossa preparação foi quase individualizada".

(Análise) Cada aluno comenta como foi sua experiência de treinamento. Nesse sentido, deve-se observar que os maiores grupos não mencionam uma boa formação no curso de graduação. Já o grupo minoritário vivenciou seu tempo na faculdade como uma experiência muito particular, pois as aulas eram quase na frente do professor. A proximidade com o professor pode motivar os alunos ou, às vezes, a superlotação pode ter outras consequências em termos de ensino e aprendizado. Nos dois primeiros casos, a dúvida é se eles estão preparados ou aptos a começar a lecionar. Entretanto, o terceiro participante não faz alusão a essa seção.

II Núcleo temático. O que vem a seguir

"(LEIA) Não quero monopolizar a palavra, mas o que estou dizendo faz sentido com a pergunta que foi feita. O problema não é o que fazemos agora, mas por quanto tempo ficaremos incertos sobre o que fazer. Muitos de nós terão a opção de começar a trabalhar, mas a maioria será forçada a continuar estudando ou a prestar um concurso público. (Inglês como idioma estrangeiro, LEI)

Vou contar-lhes meu caso pessoal. Estou fazendo treinamento de professores porque, devido às circunstâncias, não pude acessar a faculdade de filologia para estudar inglês. Agora que terminei de lecionar inglês, estou pensando seriamente em voltar ao meu desejo original e estudar lá. Está claro que o que aprendi aqui será útil para mim, mas são dois estilos muito diferentes de aprender inglês".

(Análise). Todo graduado tem suas próprias preocupações depois de concluir seu treinamento na faculdade de ciências da educação. Eles se preocupam com o tempo de espera, mas também com o que fazer diante da incerteza. Há várias opções, por exemplo, continuar estudando algo relacionado à educação ou fazer um concurso público. Ou, como diz o professor de inglês, tornar realidade o desejo de estudar filologia inglesa. Ele sabe que sua formação inicial é muito diferente da que encontrará na faculdade de filologia, mas quer, agora que pode e tem as condições adequadas, estudar inglês. Esses são tipos diferentes de visões casualistas que se concentram na incerteza do que fazer depois de se formar na faculdade de educação.

III Núcleo temático. Perspectivas de emprego

"(EE) Ninguém aqui foi enganado. Todos nós sabíamos que iríamos nos divertir muito na faculdade, mas quando saíssemos da faculdade, as perspectivas de emprego seriam muito difíceis. Não ficaríamos desapontados. (EF) Mas acho que nossa culpa é que não conseguimos nos dedicar ao ensino. Devemos nos reinventar e nos adaptar ao mercado. Entendo que o ideal seria ser funcionário público e trabalhar no período da manhã. Mas com nossa profissão não falta trabalho dando aulas particulares, em atividades extracurriculares, etc. (LEI) Mas acho que ninguém estudou para acabar dando aulas particulares. Se você me dissesse que isso o reinventa em relação a outros estudos, talvez eu entendesse. Mas para ganhar uma ninharia. Não estou vendo isso. Ou talvez seja

porque eu não esteja satisfeito em trabalhar para os outros. Quero que meu trabalho seja reconhecido e quero ganhar dinheiro".

(Análise) Obviamente, os pontos de vista estão entrelaçados e não parecem coincidir. Cada um tem seu ponto de vista, sobretudo o de que não devem se sentir enganados porque conheciam as possíveis oportunidades de carreira no magistério e a situação do mercado de trabalho. Mas eles também precisam dar a si mesmos uma nova chance, o que eles chamam de "reinventar a si mesmos", a fim de ter esperanças e encontrar um emprego. No entanto, o debate é sobre a dignidade ou não do trabalho. O professor de inglês discorda e não admite trabalhar em tempo parcial. Sua opção é trabalhar em uma escola ou em algo relacionado à educação, mas em período integral. Ou continuar seus estudos para entrar no mercado de trabalho.

IV Núcleo temático. Um sonho

"(LEA) Não estou com nenhum de meus colegas. Não sei se é um sonho inatingível, mas tenho em mente criar uma escola de idiomas; não apenas para espanhóis que querem estudar alemão, mas, fundamentalmente, para alemães que vêm para a Espanha e querem estudar espanhol. Há algumas semanas, fui até o departamento de empregos da universidade e expliquei meu caso a eles. Eles vão me avisar quando forem publicadas as chamadas para apoio empresarial ou iniciativas para jovens empreendedores. Conversei com eles sobre a criação de minha escola virtual e eles me disseram que também há editais de subsídios para esse tipo de iniciativa baseada em tecnologia. (EE) OK, também conversei com outros professores de educação especial sobre a abertura de um escritório para ajudar os membros da família. Sabemos que há programas de apoio e cobertura para as crianças afetadas, mas não sei o quanto há para os familiares. Mas não basta apenas ter esperança, temos que começar a trabalhar.

(Análise). Eles estão cientes de que deixar a faculdade os confronta com uma parte da dura realidade do emprego. Eles sabem que há chamadas para candidaturas ou subsídios que podem ajudá-los na busca de emprego. Eles sabem que a criação de sua própria empresa pode ser uma das soluções. Mas também estão cientes das complicações envolvidas. Os sonhos tomam conta deles. Eles sabem aonde ir, onde se candidatar, possíveis ofertas de emprego, etc. Também são capazes de tomar iniciativas conjuntas. Além disso, fica claro que eles estudaram as possibilidades do mercado e as necessidades das pessoas. Entretanto, a incerteza toma conta do processo, pois eles têm o poder de falhar, mesmo na tentativa. Por outro lado, a própria universidade tem um escritório de consultoria, e eles sabem disso.

V Núcleo temático. Estudos adicionais

"(EF) Está claro para mim. Eu sou ou me sinto obrigado a continuar estudando. Hoje em dia, se você não tiver um mestrado, será difícil encontrar um emprego. Mas se você fizer um mestrado, perderá tempo para se preparar para os concursos públicos. Portanto, vou fazer o que muitas pessoas que conheço na área de educação física fazem. No ano em que não há exames, faço um mestrado e, como no ano seguinte há exames, eu me preparo para eles e os faço. (EE). No momento, estou descartando a possibilidade de fazer mestrado ou prestar concurso público. O curso em que estou interessado é on-line e muito caro. O futuro é tecnológico. E não posso passar um ano inteiro estudando. (LEA) Entendo vocês dois, mas também podem tentar a escola pública. É mais difícil para mim porque há poucas escolas alemãs aqui, mas se você tiver escolas de educação física ou especial, será mais fácil para você. (EF) O que você diz é mais difícil do que passar nos concursos públicos na primeira tentativa".

(Análise) A dúvida e a incerteza estão tomando conta da inquietação para encontrar um caminho para o mercado de trabalho,

o que envolve continuar estudando. Mas, da mesma forma, fala-se em fazer um mestrado ou prestar um concurso público; ou ir para a escola pública. Se você não fizer um mestrado, mesmo em escolas públicas, eles não o contratarão porque estão procurando pessoas altamente treinadas. Da mesma forma, não está descartada a opção de fazer um mestrado e, no ano seguinte, preparar-se para os concursos públicos. Mas a continuação dos estudos nessa etapa deve ser muito seletiva. Não é qualquer mestrado que serve, e é preciso ter cuidado para determinar se o modelo mais adequado é presencial, misto ou on-line. Nesse sentido, está se abrindo um caminho em favor da tecnologia.

VI Núcleo temático. Estudos de separação

"(LEI) Entendo os colegas que, por qualquer motivo, suspenderam seus estudos. Eles decidem tirar um ano sabático. Minha melhor amiga na faculdade decidiu não fazer nada este ano. Ela está um pouco desiludida com tudo. Ela até diz que não se sente qualificada para ensinar. É preciso gostar muito de crianças e tenho a impressão de que ela não gosta muito delas. Ela estudou por pressão da família e agora decidiu fazer uma pausa (LEA), mas como somos poucos, as opções para estudar na Alemanha estão abertas para nós. Conheço pessoas de outros anos que tiveram que ir para a Alemanha para ensinar espanhol e lá foram treinadas para poder trabalhar. Ainda é uma oportunidade profissional, mas não estou interessado nisso no momento; pelo menos por um período de aprendizado e para ganhar algum dinheiro. Entendo que cada um tem suas próprias necessidades. Não vou suspender meus estudos, mas também não vou concluí-los na Alemanha, pelo simples fato de que não posso".

(Análise) Existe a possibilidade de suspender os estudos. Isso é o que o graduado em língua inglesa estrangeira chama de ano sabático. Uma opção que deve ter os recursos necessários para ser aproveitada. Embora, nesse caso, a aluna, depois de concluir seus

estudos, certamente, incentivada por sua família, deseje parar. Uma questão, ao que parece, de que ela não tinha vocação alguma. Seria uma espécie de imposição familiar. Outro caso é ir para outro país, como é a história do graduado que tem colegas na Alemanha e é lá que eles foram treinados ou concluíram seu treinamento nesse trabalho, além de ganharem algum dinheiro. Essa é uma decisão que não pode ser tomada de ânimo leve, pois nem todo mundo tem condições de sair de seu país de origem. Não se trata de suspender os estudos - no primeiro caso, isso certamente é verdade - mas, no segundo caso, trata-se de estendê-los.

VII Núcleo temático. E então o que

"(EE) Não sei exatamente, depende do dia, do momento. Tenho muitos passarinhos em minha cabeça. Gosto de minha profissão, vejo-a como útil, mas ainda tenho muito a aprender. No momento, eu diria que quero continuar aprendendo. (EF) Bem, em relação ao que meu colega disse, mais do que querer continuar aprendendo, eu diria que preciso continuar aprendendo. Não é que eu não tenha muita ideia sobre educação física, mas provavelmente é por causa da grande responsabilidade que deve ser ter uma turma de vinte e cinco alunos. Eu entro em pânico só de pensar nisso (LEI). Não penso em nada. Eu vivo o momento. Depois de terminar minha graduação, dos quatro anos que passei na faculdade, continuei a dar aulas particulares em casa. Mas você depende de como os alunos estão se saindo. Eles começam a se esforçar, decolam, outros dizem menos horas. Então, quando chega o segundo e o terceiro períodos, a demanda aumenta novamente. Eu não quero isso. Pensei bem e no próximo ano não vou dar aulas, vou me preparar para concursos públicos. (LEA) Prefiro não falar sobre o futuro. Deixo tudo para lá. Deixo esfriar. Realmente, vamos deixar as coisas fluírem. Não me vejo representado na maioria das opções de emprego que foram apresentadas aqui. Não quero ir embora, mas me vejo na Alemanha".

(Análise) O futuro dos quatro informantes está escrito com incerteza. É normal que, tendo acabado de sair da faculdade, seu destino profissional esteja claro para eles. A emigração está nos planos, como fizeram outros colegas antes deles. Ou então, parar de trabalhar precariamente para buscar um futuro melhor. Eles percebem a necessidade de continuar aprendendo. O horizonte é tão brilhante que eles se sentem deslumbrados. Mas o destino será determinado pelos itinerários que estão sendo traçados. Todas as propostas são válidas, e eles podem até se sentir sobrecarregados com as muitas responsabilidades que a profissão de professor exige.

Conclusões

Em termos gerais, a incerteza se estabelece no discurso dos quatro participantes. É curioso observar como cada um deles sustenta sua instabilidade diante do que se aproxima: a empregabilidade. Buscam soluções orientadas por entidades, seja no caso da própria Universidade, em projetos comuns ou na criação de uma empresa. A emigração está presente em suas preocupações ou a formação continuada como solução para seu futuro profissional. As escolas públicas e as públicas também estão em suas mentes, assim como os concursos públicos, embora saibam que não é nada fácil conseguir um lugar no serviço público como professor. Apesar dos anos de treinamento, eles sentem que ainda precisam continuar aprendendo, sem descartar o mundo virtual. Talvez porque não queiram parar de ensinar e para o mundo contemporâneo. A jornada está apenas começando nessa nova jornada como graduados.

Em seguida, serão apresentadas as respostas às diferentes perguntas de pesquisa, que estão agrupadas em torno do passado, presente e futuro do objetivo definido:

O que eles esperam depois de concluírem o treinamento inicial?

Como sua especialidade/menção afetou seu desenvolvimento profissional?

Quais são as incertezas ou os medos?

O que você tem em mente ou o que espera para o futuro?

O que eles esperam depois de concluírem o treinamento inicial?

A esperança se torna convicção. O desejo é a força motriz por trás de seu anseio, baseado, quem sabe, em um desejo nutrido em seu período inicial de formação. A esperança, que tem e compartilha sua origem com o verbo esperar, torna-se um estado de espírito diante de desejos alcançáveis nos quais eles acreditam. É lógico que nos jovens, que começam com a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, os desafios iniciais se traduzem em esperanças desejáveis.

Como sua especialidade/menção afetou seu desenvolvimento profissional?

O desenvolvimento profissional, até certo ponto, entra em choque com a realidade. Há projetos que se abrem nas possibilidades de criação de uma microempresa, realização de concursos públicos, treinamento contínuo ou até mesmo a possibilidade de emigrar, como fizeram outros colegas. As oportunidades profissionais dependem do que estão buscando, mas também em relação à especialidade estudada pelos alunos. A presença da tecnologia é valorizada como uma realidade de treinamento e empregabilidade.

Quais são as incertezas ou os medos?

Eles estão pensando em continuar seus estudos, colocá-los em espera ou até mesmo considerar uma iniciativa empresarial. Essas são as opções que estão considerando. Provavelmente como resultado da imprecisão do momento em que se encontram e pelo qual tiveram de passar. Recém-formados na faculdade de educação, o mercado está se estreitando e eles precisam continuar seu

treinamento, agora de forma permanente. Eles sabem o quanto ainda há para aprender, aprimorar e melhorar. Os tempos modernos também são exigentes quando se trata de recrutar um jovem professor, mesmo em escolas públicas. A busca de um mestrado ou de outras especializações ou carreiras relacionadas é uma solução possível. Entretanto, em vez de medos, eles propõem ações.

O que você tem em mente ou o que espera para o futuro?

O futuro é escrito da mesma forma que o presente: de forma imprecisa. O problema da emigração, da fuga de profissionais, é uma ocorrência diária. Isso significa que, talvez, para a profissão de professor, por um lado, é uma opção, mas, por outro lado, deixar suas raízes ou seu lugar de referência se torna uma preocupação. Mas o paradoxo ocorre quando eles querem que a emigração seja transitória, como uma forma de ganhar experiência e dinheiro.

Entretanto, há várias opções que foram apresentadas por esses quatro graduados na profissão de professor. Tirar um ano sabático também é uma opção, mas isso significa congelar o tempo ou deixá-lo passar. É verdade que descansar significa fazer outra coisa, e isso também poderia ser estendido ao campo do treinamento, mas o mercado de trabalho é muito exigente e, para eles, isso poderia significar parar enquanto outros continuam.

Por fim, seria apropriado acrescentar que analisamos quatro pontos de vista. Uma visão multifacetada de uma realidade que os ocupa e preocupa. As decisões ainda não foram tomadas, mas as ideias, os desejos e as preocupações foram expressos.

Referências

Abad, B. (2016). Qualitative social research and ethical dilemmas: from empty ethics to situated ethics (Pesquisa social qualitativa e dilemas éticos: da ética vazia à ética situada). **EMPIRIA, Journal of**

Ayala, R. (2017). **Retorno ao essencial. Fenomenologia hermenêutica aplicada a partir da abordagem de van Manen**. Caligrama.

Carbonell, J. (2013). **A aventura de inovar. Mudança nas escolas**. Morata.

Day, C. (2005). **Formação de professores: Como, quando e sob quais condições os professores aprendem**. Narcea.

Flick, U. (2014). **Gestão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Morata.
Galeano, E. (2004). **Desenho de projeto em pesquisa qualitativa**. Fundo editorial Universidad EAFIT.

Gil, J. (2023). **Educação e comunicação em uma sociedade pós-digital. Pesquisa documental e análise de perspectiva**. Octaedro.

Granados, L.; Martínez, L. e Romero, S. (2017). (Re)significação da prática docente: reflexões sobre o trabalho do professor. **Revista educación y ciencia**, 20, 15-25.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8841/7340.

Imbernón, F. (2017). A relação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Um debate contínuo. Em Colen, T. (Coord). **Desafios e certezas sobre a construção do conhecimento prático na formação de professores: Uma visão caleidoscópica** (pp. 11-15). Octaedro/Universidade de Barcelona.

Jiménez, A. (2021). **A escola desafiada**. Dykinson.

Hernández, R.; Fernández, C. e Baptista, P. (2006) **Metodología de la investigación**. McGraw-Hill Interamericana.

Marcelo, C.; Yot, C.; Perera, V. (2016). Conhecimento tecnológico e tecnopedagógico no ensino universitário de ciências. Um estudo descritivo. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, 34(2), 67-86, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/309280>.

Mischia, B. (2020). Treinamento e narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes*, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>.

Musons, J. (2021). **Reinventando a escola. Uma bússola para famílias e educadores entenderem a educação no século XXI**. Editores da Arpa.

Prados, M.; Márquez, M. e Pádua, D. (2017). Metodologia biográfica narrativa na formação de professores. Em Zapata, R.; Dalouh, R.; Cala, V. e González, A. (Eds.). **Educação, saúde e TIC em contextos multiculturais: novos espaços de intervenção** (pp. 326-336). Editorial Universidade de Almería.

Sánchez, A.; García, A. e Castro, B. (2021). Como os professores entendem sua vocação? Implicações da vocação percebida no desenvolvimento da profissão docente. **Revista Pulso**, 44, 145-162. <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4656/4961>.

Romero, L e Gracida, J. (2011). A profissão de professor: seleção ou indução? **Revista Perspectiva docente**, 47, 19-25. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/issue/view/88>.

Rueda, A. e Amar, V. (2020). Currículo e educação, sociedade e tecnologia. Ideias para iniciar um debate na educação primária. **Revista E-curriculum**, 18(4), 1580-1598. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1580-1598>.

Trespalacios, J.; Vázquez, R. e Bello, L. (2005). **Métodos de registro e análise de informações para a tomada de decisões em Marketing**. Paraninfo.

Trindade, V. (2016). A entrevista na pesquisa qualitativa e as contingências no trabalho de campo: da entrevista semiestruturada à entrevista não estruturada. Em P. Schettini e I. Cortazzo (coords). **Técnicas e estratégias em pesquisa qualitativa** (pp. 18-34). Editorial de la Universidad de la Plata.

Santoveña, S. (2021). **Cartografia da sociedade e educação digital. Pesquisa e análise de perspectivas**. Tirant.

Silverman D. (2000). **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook (Pesquisa qualitativa: um manual prático)**. Sage.

INCLUSÃO DIGITAL SEUS DESAFIOS: Tecnologia Social um possível caminho a percorrer

Anderson da Costa Lacerda
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introdução

Abordaremos reflexões acerca da inclusão digital e seus desafios na sociedade contemporânea, logo a tecnologia social é um possível caminho a percorrer visando acessibilidade, inclusão e autonomia dos indivíduos. O uso da tecnologia da informação e comunicação na sociedade brasileira o nosso propósito é apresentar o acesso da população brasileira as redes sociais. Apresentar uma visão humanista na perspectiva da Tecnologia Social, que visa essencialmente atender as necessidades humanas.

Há um entendimento de que a tecnologia da comunicação e informação (TIC) pode desempenhar papéis de inclusão ou exclusão social, dependendo da forma em como é empregada. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras de referência sobre os temas internet, acesso a rede social, inclusão digital e tecnologia social. Em

face dessa problemática, temos como objetivo de analisar os desafios da inclusão digital na sociedade e na educação brasileira.

Pautamo-nos por uma metodologia de pesquisa qualitativa, exploratória, por meio da qual cotejamos dados de pesquisas nacionais e internacionais. Como resultado se evidenciou que a Tecnologia Social se apresenta como uma alternativa promissora ao desenvolvimento sustentável global refletindo em uma educação acessível, inclusiva e autônoma atendendo a todo perfil de alunos, valorizando o indivíduo dentro de um contexto na busca da transformação social através da acessibilidade.

Toda nova tecnologia cria seus excluídos, declarou o filósofo Pierre Lévy. (FERREIRA et. al., 2023, p.2) A inclusão digital, no Brasil é desigual, parte da população de maior renda possui acesso à internet, outra parte da população, de baixa renda fica excluída das informações e benefícios que a tecnologia da informação e comunicação (TIC) traz. Nesse século XXI é imprescindível o acesso à tecnologia.

A tecnologia da informação e comunicação é aliada ao acesso a informação a todo o momento, no mundo digital há uma parte da população excluída do ambiente virtual, esses possuem dificuldade em obter conhecimento, muitas escolas no Brasil ainda não possuem internet, de qualidade, o que dificulta o acesso à rede virtual ampliando as buscas por mais aprendizagem. Devemos levar em consideração que há biblioteca e muitos livros já são digitais e diversas faculdades estão disponíveis via internet, com acesso on-line.

Fundamentos básicos

A acessibilidade é um conceito que envolve aspectos do espaço físico, o espaço em que estamos o que inclui o espaço digital. A legislação brasileira conceitua acessibilidade conforme o Artigo 112. Onde passa vigorar a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 onde passou a vigorar as seguintes alterações:

Artigo 2º, I _ acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASÍLIA, 2000b).

A acessibilidade no espaço digital consiste em tornar disponível aos indivíduos, incentivando sua autonomia, toda a informação que lhe for necessário, útil, isto é, informação disponível ao usuário por meio de um código de acesso liberada para todos os usuários, sem restrições, independentemente de suas características físicas, corporais, sem prejuízos quanto ao conteúdo da informação. Torres et. al. (2002) explica que:

Essa acessibilidade consegue-se se combinando a apresentação da informação de múltiplas formas, seja através de uma simples redundância, seja através de um sistema automático de transcrição de mídias, com o uso de ajudas técnicas (sistemas de leitura de tela, sistemas de reconhecimento da fala, simuladores de teclado etc.) que maximizam as habilidades dos usuários que possuem limitações associadas a deficiências. (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002)

O espaço digital se estende por todas as vias de comunicações, via televisão digital, computadores e redes telemáticas, é este o espaço no qual o direito à informação, de uma forma acessível, deve ser reivindicado e desenvolvido. A preocupação com a acessibilidade digital está presente nas políticas públicas de informatização, na aplicação de tecnologia da informação e comunicação. (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002).

A autonomia deverá estar presente, em uma sociedade da informação para todos, garantindo autonomia dos indivíduos. Segundo a 'Revista do Pediatra' de acordo com Coutinho (2016):

Autonomia refere-se à capacidade que a pessoa possui para decidir sobre aquilo que ela julga ser o melhor para si. A autonomia também não deve ser entendida como direito absoluto: seus limites são dados pelo respeito à dignidade e à liberdade dos outros e da coletividade. (COUTINHO, 2016).

A Lei n.º 10.048 de 08 de novembro de 2000 prevê a adequação de espaços públicos, equipamentos e veículos de transporte coletivo, para as pessoas com deficiência. No entanto, Brasília (2000^a) informa que:

As ruas, espaços públicos e arquitetura da maioria de nossas cidades evidenciam que as pessoas com deficiência se veem impedidas de viver com qualidade e autonomia. Isso inclui espaços de lazer, transportes públicos, repartições e passeios e calçadas da maioria de nossas cidades que não estão adaptados às necessidades dessas pessoas. (BRASÍLIA, 2000^a).

A deficiência não é necessariamente causa de incapacidade. Não ter políticas públicas que garantem a acessibilidade, a autonomia e a inclusão de pessoas com necessidades especiais que torna esse indivíduo isolado e a parte da sociedade. Logo, será necessária uma inclusão que seja parte essencial de nossa sociedade. (FRAGA; SOUSA, 2017).

Visando uma inclusão voltada a todos os brasileiros a República Federativa do Brasil regulamentou através do Artigo 1.º da Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, dita que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASÍLIA, 2015).

No ano anterior, em 2014 foi sancionada a 'Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Artigo n.º 1 onde é aprovado o 'Plano Nacional de Educação' (PNE), com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei. (BRASÍLIA, 2014a). De acordo com a meta 04 do (PNE), o Brasil deve universalizar o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASÍLIA, 2014b).

A política de educação no Brasil é orientada pelo (PNE) através de 20 metas a serem cumpridas até 2024. Na área da educação inclusiva, o (PNE) na meta 04 prevê a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. (BRASÍLIA, 2014a).

Mas é importante considerar que a efetivação das metas específicas de inclusão para esse público certamente beneficiará também os demais estudantes ao exigir mudanças no atual modelo de educação, visando uma escola mais inclusiva, acessível dando autonomia para todos. (BRASÍLIA, 2014b). A inclusão social significa dar acesso ilimitado e com qualidade à internet, e esta não é a realidade da maioria da população mundial.

A inclusão social entre outros pilares está associada às políticas públicas posta em prática para que aja à Inclusão digital, e sobre esse ponto o governo brasileiro tomou iniciativas expansão, como banda larga ampliar a infraestrutura em tecnologia da informação e comunicação (TIC). (BRASIL, 2021). Segundo Iberdrola (2000) a inclusão digital consiste:

Em conseguir que as pessoas mais idosas ou aquelas com menor poder aquisitivo ou pessoas com deficiências motoras, intelectuais ou audiovisuais não fiquem fora de um mundo que oferece possibilidades infinitas. (IBERDROLA, 2000).

A inclusão representa um ato igualitário entre diferentes pessoas que estão inseridas em uma sociedade, tal atitude permite que todas as pessoas tenham o direito de integrar e participar de vários cenários de um ambiente, sem passar por discriminação e preconceito. Criando uma rede onde todos os envolvidos têm autonomia e acessibilidade para interagir livremente. Segundo a 'Enciclopédia Significados' (2024)

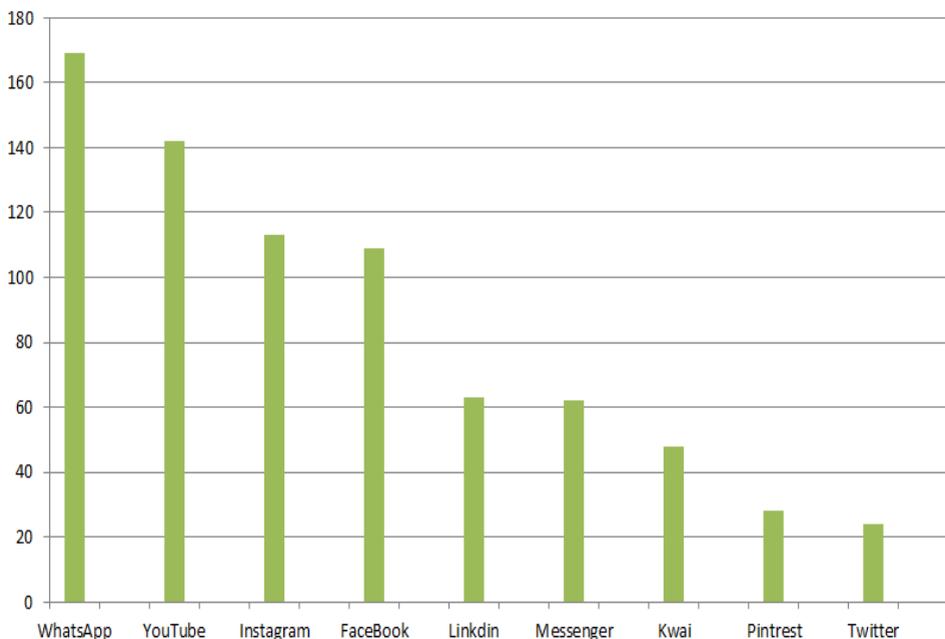
A inclusão social é formada por um conjunto de ações, muitas delas abrangidas por leis, que garantem a participação igualitária de todos os membros de uma sociedade. [...] A

inclusão digital representa a disponibilização, de modo igualitário, para todos os cidadãos a oportunidade de ter acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC). (SIGNIFICADOS, 2024).

Nesse ambiente de inclusão, acessibilidade e autonomia há uma rede social, existem atualmente diferentes redes sociais, as redes sociais são espaços virtuais onde grupos de pessoas ou empresas se relacionam através do envio de mensagens, vídeo de conferência, partilha de conteúdos, entre outras situações. (DIANA, 2023).

No atual cenário de globalização há mudanças nos hábitos digitais das pessoas. A pandemia de Covid-19, no período de isolamento social e após o acesso as informações nos mais variados formatos dentro das mídias sociais aumentaram significativamente, desde então, e permaneceu alto. O gráfico 1 mostra as redes sociais mais acessadas em 2023 no Brasil. (VOLPATO, 2023).

Gráfico 1: As 10 redes sociais mais acessadas no Brasil em 2023



Fonte: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>

Segundo a plataforma 'resultado digital' de 16 de março de 2023, os brasileiros passam, em média, 3 horas e 46 minutos por dia conectado às redes sociais. (VOLPATO, 2023). Os resultados apresentados no gráfico 1 acima foram produzidos em parceria com "We Are Social e Meltwater." Onde por volta de 169 mil pessoas ficaram conectadas na rede social 'WhatsApp', 142 mil no Youtube, 113 mil no Instagram, 109 mil no FaceBook, 82 mil no Linkdin, 63 mil no Messenger, 48 mil no Kwai, 28 mil Pintrest e 24 mil pessoas no Twitter.

Redes sociais são estruturas formadas dentro ou fora da internet, por pessoas e organizações que se conectam a partir de interesses ou valores comuns. Muitos confundem com mídias sociais,

porém as mídias são apenas mais uma forma de criar redes sociais, inclusive na internet. (VOLPATO, 2023).

A Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) é a instituição estatal responsável por regular o setor brasileiro de telecomunicações, fiscalizando, editando normas e intermediando conflitos entre operadoras de comunicações e consumidores. A Anatel foi criada em 1997 como parte de um processo de privatização das telecomunicações brasileiras. (BRASIL, 1997).

A Lei 9.472/97, conhecida como Lei Geral de Telecomunicações, reorganizou o modelo anterior na prestação de serviços, logo o Brasil, ao invés de fornecer os meios de comunicação, passou a regularizar os serviços de comunicações para garantir a competitividade das prestadoras e a qualidade visando o benefício dos usuários. (BRASIL, 1997). Principais normas que regulam a internet no Brasil são:

- 1- Lei 12.965/2014. Artigo 1º Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil e determina as diretrizes para atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à matéria. (Marco Civil da Internet). (BRASÍLIA, 2014c).
- 2- Lei 13.709/2018. Tem como principal objetivo proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Também visa criar um cenário de segurança jurídica, com a padronização de regulamentos e práticas para promover a proteção aos dados pessoais de todo cidadão que esteja no território do Brasil, de acordo com os parâmetros internacionais existentes. (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais). (BRASÍLIA, 2018).

- 3- Decreto 9.854/2019 Institui o Plano Nacional de Internet das Coisas e dispõe sobre a Câmara de Gestão e Acompanhamento do Desenvolvimento de Sistemas de Comunicação Máquina a Máquina e Internet das Coisas. (BRASÍLIA, 2019).

No Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), localizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1998 a internet no Brasil conseguiu acesso à Bitnet, através de uma conexão de 9 600 bits por segundo estabelecida com a Universidade de Maryland, College Park. Em maio de 1989, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) também acessou à rede Bitnet, por meio da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), constituindo-se no terceiro ponto de acesso ao exterior. (MULLER, 2023).

Um serviço internacional de mensagens e conferências eletrônicas era pioneiro no país, o Alternex. Inicialmente foi o responsável em trocar mensagens com diversos sistemas de correio eletrônico de todo o mundo, incluindo a Internet. O Alternex foi o primeiro serviço brasileiro de acesso à Internet fora da comunidade acadêmica. Em 17 de julho de 1994, o jornal Folha de São Paulo dedicou a edição de domingo do seu caderno. E anunciava: "nasce uma nova forma de comunicação que ligará por computador milhões de pessoas em escala planetária". (MULLER, 2023).

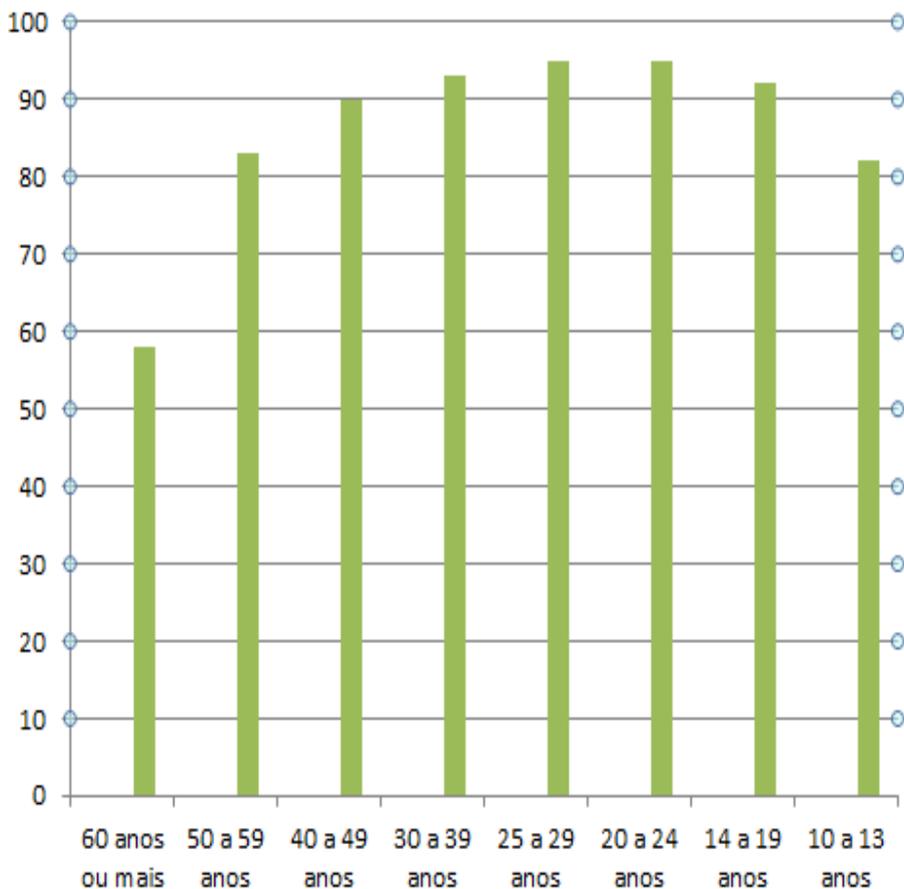
A Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel) iniciou seu serviço de acesso à Internet em caráter experimental no Brasil no final do ano de 1994. Cinco mil usuários foram escolhidos para testar o serviço. Logo, em maio de 95, o acesso à Internet via Embratel começou a funcionar de modo definitivo. Diante disso, o Ministério das Comunicações do Brasil tornou pública a posição de que governo brasileiro não teria o monopólio e que o mercado de serviços da Internet em todo território brasileiro seria o mais aberto possível. (MULLER, 2023).

O uso da internet no Brasil

O acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação tem aumentado por parte da população brasileira. Em 2021 o acesso à internet no Brasil chegou a 90.0% aos lares, o percentual é favorável e positivo em comparação a 2019, quando 84,0% dos domicílios tinham acesso à rede. Já na área rural do país, entre 2019 a 2021, a proporção de domicílios com internet foi de 57,8% para 74,7%, enquanto na área urbana, ela subiu de 88,1% para 92,3%. (RIO DE JANEIRO, 2022).

Em 2021, o telefone celular continuou na liderança, sendo o principal equipamento de acesso à internet em 99,5% dos domicílios. Na segunda posição, pela primeira vez, agora aparece à televisão, smart tv, como opção de acesso mais utilizada em 44,4% dos domicílios, alta de 12,1 percentuais frente a 2019 (32,3%). Já o uso dos microcomputadores, computadores de mesa, caiu de 45,2% para 42,2% e se encontra na terceira posição. Já o tablet, recuou de 12,1% para 9,9% no mesmo período. (RIO DE JANEIRO, 2022).

Gráfico 2: Uso da internet no Brasil segundo grupo de idade em 2021 (%)



Fonte: Agência de Notícias CEUB

O documento **Policy Brief - A acessibilidade dos serviços de TIC 2022** concluiu que, em 2022, os serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tornaram-se mais acessíveis a nível mundial, retomando uma tendência decadente interrompida pela pandemia da COVID-19. A meta de acessibilidade da Comissão de

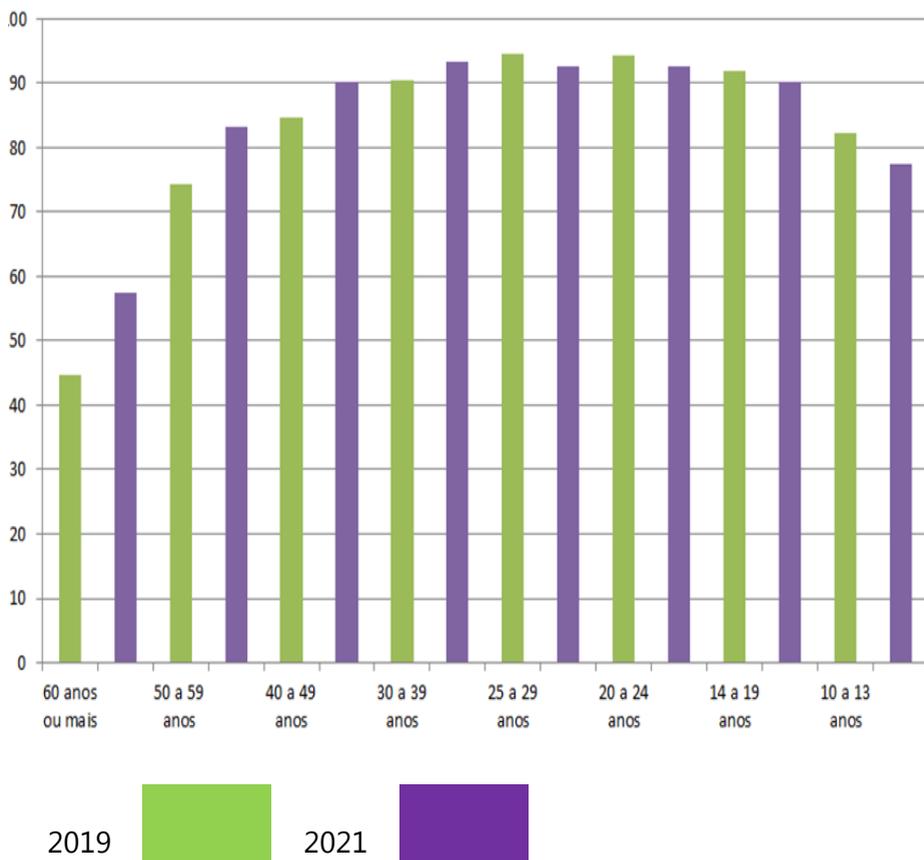
Banda Larga para o Desenvolvimento Sustentável foi alcançada por 103 economias em 2022, contra 96 em 2021. (NEW DELHI, 2024).

No entanto, as divisões de acessibilidade permaneceram não apenas entre economias com diferentes níveis de rendimento, mas também dentro dos países que consideram a desigualdade de rendimentos. O Brasil ainda apresenta importantes defasagens em relação aos demais países avaliados. (NEW DELHI, 2024). Prioste; Raiça (2017) explica que:

A classificação de inclusão digital é realizada pela ITU desde 2008, baseando-se em indicadores que medem a infraestrutura de acesso às TIC, assim como as habilidades, a capacidade de obtenção de benefícios e seu impacto no rendimento. A análise da ITU demonstra que o Brasil está melhorando em termos de acesso e infraestrutura. (PRIOSTE; RAIÇA, 2017).

Observamos tal crescimento nos dados acima no gráfico 3 o número de pessoas com acesso a internet e as redes sociais no Brasil teve um aumento significativo.

Gráfico 3: Pessoas que utilizam internet segundo grupo de idade



Fonte: Agencia de Noticias IBGE

Mais da metade dos idosos acessaram a internet, pela primeira vez em 2021. O percentual de utilização da internet pelas pessoas com 60 anos ou mais de idade saltou de 44,8% para 57,5%, entre 2019 e 2021. Outra informação relevante no gráfico acima é

que de 2019 a 2021, o percentual de domicílios com conexão à internet por banda larga móvel caiu de 81,2% para 79,2%, enquanto o percentual da banda larga fixa aumentou de 78,0% para 83,5%. (RIO DE JANEIRO, 2022).

As Tecnologias da comunicação e informação trazem inúmeras vantagens, ressaltamos a capacidade para nos conectar, entreter e facilitar nossa vida. Pensamos nos smartphones, nas smart TVs, nas redes sociais entre outros eletrodomésticos inteligentes, às vezes nos esquecendo do grande potencial ou dando menos importância ao que oferecem para converter o mundo em um lugar mais acessível, inclusivo e permitindo autonomia para todos. São alguns dos pilares da Tecnologia social.

Tecnologia social no século XXI

Tecnologia social é um evento de emancipação social, de resgate de valores entre um processo educacional. Na Tecnologia Social a educação é um processo de ensino e aprendizagem, um elemento central de toda ação de intervenção social, Iberdrola (2023) define tecnologia social como:

Uma corrente tecnológica com implicações filosóficas que utiliza todo o conhecimento disponível e as ferramentas digitais ao seu alcance para transformar a sociedade. O termo surgiu no final do século XIX e evoluiu até nossos dias atuando de forma transversal para identificar e resolver os principais desafios da humanidade: a desigualdade, a pobreza, a fome ou a democratização do acesso à energia, o trabalho, a educação e a saúde. (IBERDROLA, 2023).

A tecnologia social está incentivando-nos a desenvolver 'Objetivos de Desenvolvimento Sustentável' (ODS) da 'Organização das Nações Unidas' (ONU), essa parte da tecnologia é atualmente um dos principais aliados para que globalmente possamos cumprir alcançar, em 2030 os 17 objetivos de 'Desenvolvimento Sustentáveis', aprovados pela ONU em 2015. Os objetivos são os seguintes segundo (IBERDROLA, 2023):

- 1- Erradicação da Pobreza: acabar com a pobreza extrema no mundo, medida atualmente por renda/pessoa inferior a 1,25 dólares por dia.
- 2- Fome zero e agricultura sustentável: erradicar a fome e garantir o acesso de todos a uma alimentação saudável e nutritiva.
- 3- Saúde e Bem estar: garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todas as idades.
- 4- Educação de qualidade: garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem toda a vida.
- 5- Igualdade de Gênero: conseguir a igualdade entre gêneros e empoderar as meninas e mulheres.
- 6- Água potável e saneamento: conseguir o acesso universal e equitativo à água potável a um preço acessível.
- 7- Energia limpa e acessível: garantir o acesso à energia acessível, segura, sustentável e moderna, e garantir a transição energética.

- 8- Trabalho docente e crescimento econômico: promover um crescimento econômico inclusivo e sustentável, assim como emprego digno para todos.
- 9- Indústria, inovação e infraestrutura: construir infraestruturas resilientes, promover uma industrialização sustentável e incentivar a inovação.
- 10- Redução das desigualdades: reduzir a desigualdade entre os países, mantendo o crescimento da renda de 40% da população mais pobre a uma taxa superior à média nacional.
- 11- Cidades e Comunidades sustentáveis: garantir o acesso de todos à moradia e aos serviços básicos adequados, seguros e acessíveis, e melhorar os bairros marginalizados.
- 12- Consumo e produção responsáveis: garantir modalidades de consumo e produção sustentáveis.
- 13- Ação contra mudança global do clima: adotar medidas urgentes para combater as mudanças climáticas e seus efeitos.
- 14- Vida da água: conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, os mares e os recursos marinhos.
- 15- Vida terrestre: gerenciar de forma sustentável as florestas, lutar contra a desertificação e impedir e inverter a degradação das terras e a perda de biodiversidade.

16- Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

17- Parcerias e meios de implementação: revitalizar a Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 'ODS' são 17 objetivos, que por sua vez estão divididos em 169 metas, que envolve ações globais para erradicar a pobreza, preservar o planeta e melhorar as vidas e dar perspectivas as pessoas até 2030. Esses objetivos foram aprovados em 25 de setembro de 2015 pelos "Estados-Membros das Nações Unidas" como parte de uma nova agenda de desenvolvimento sustentável: a Agenda 2030. (IBERDROLA, 2023).

São pontos de suma importância, no entanto, nos vamos nos concentrar no ponto 04, educação de qualidade, garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida. A inclusão social significa dar acesso ilimitado e com qualidade à internet, e esta não é a realidade da maioria da população mundial. Aoki (2023) cita alguns desafios no Brasil.

"A maior limitação para o crescimento do acesso à Internet com qualidade no Brasil está na falta de infraestrutura fora dos grandes centros urbanos." Avaliou o ministro das Comunicações, Paulo Bernardo, no Governo Dilma Rousseff durante audiência pública sobre o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL) promovida pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática do Senado (CCT). (AOKI, 2023).

Os planos da 'Estratégia Brasileira para a Transformação Digital', isto é, E-Digital, de curto, médio e longo prazo, aplicando mecanismos que atendam às prioridades em todo território brasileiro segundo Brasil (2021) são:

- 1- Conectar 22.000 escolas públicas, urbanas e rurais, com acessos banda larga de alta velocidade, em rede terrestre ou via satélite, no âmbito do Programa Educação Conectada. (Brasil, 2021).
- 2- Viabilizar o uso de recursos, oriundos de diversas fontes, para a construção de redes de transporte de dados e de acesso em banda larga. (Brasil, 2021).
- 3- Priorizar a definição de novos compromissos, a serem estabelecidos em editais de licitação de radiofrequências, para o estabelecimento de metas de investimento de construção de redes de acesso em banda larga móvel. (Brasil, 2021).
- 4- Acelerar o processo de implantação das redes 4G utilizando a faixa de radiofrequências de 700 MHz, especialmente nos municípios que não dependem da liberação dessa faixa na transição para a TV digital. (Brasil, 2021).
- 5- Incentivar os governos estaduais a implantar políticas de desoneração tributária para interiorização da cobertura das redes do Serviço Móvel Pessoal, a exemplo do que alguns Estados já realizaram. (Brasil, 2021).
- 6- Reformular a legislação do Fundo de Universalização das Telecomunicações (FUST) para possibilitar sua aplicação em expansão do acesso à banda larga e ampliação de seu uso, tanto em ambientes urbanos como em áreas rurais e remotas. (Brasil, 2021).

- 7- Ampliar o engajamento dos centros de pesquisa e desenvolvimento nas instâncias multilaterais de definição dos padrões internacionais e de faixas de radiofrequência a serem estabelecidos para a quinta geração da telefonia móvel (5G). (Brasil, 2021).
- 8- Promover a implantação de redes (abrangendo recursos de conectividade, processamento e armazenamento) para integrar instituições de pesquisa, educação, saúde e segurança com redes de alta velocidade (incluindo a expansão do Projeto Giga 27), estimulando o intercâmbio científico e tecnológico e paralelamente beneficiando a sociedade em geral situada em regiões remotas. (Brasil, 2021).
- 9- Realizar investimentos de longo prazo e articulação entre iniciativas de infraestrutura de comunicação de dados (p. ex. infraestrutura crítica nacional), computação (p. ex. computação de alto desempenho ou *high performance computing - HPC*) e armazenamento de dados, de maneira a atender as necessidades de serviços de cyber infraestrutura para grandes projetos de ciência e tecnologia, em cooperação com empresas altamente demandantes de TIC, apoiando projetos de PD&I nesse setor. (Brasil, 2021).

A 'Estratégia Brasileira para a Transformação Digital', isto é, "E-Digital" foi desenvolvida considerando um modelo com dois grandes eixos temáticos: os eixos habilitadores e os de transformação digital. As questões que suscitam a inclusão digital estão sendo trabalhadas no eixo da "Infraestrutura e acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação", isto é, "Infraestrutura e TICs".

O Pesquisador de Direito Fábio Vasconcellos vinculado a Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro disse que:

Os avanços tecnológicos dos últimos anos vêm transformando significativamente o panorama das sociedades democráticas. Estas mudanças afetam não somente o modo substancial das relações sociais, mas também o funcionamento das atuais instituições e estruturas políticas. (FÁBIO VASCONCELLOS, 2017).

O Brasil enfrenta um dos principais desafios técnicos e regulatórios que se relaciona ao papel do Estado na emergente realidade da hiperconectividade, isto é, a necessidade de estar sempre conectado, o checar constantemente os dispositivos tecnológicos, o acompanhamento das redes sociais, na interação com os amigos e em outras atividades realizadas no mundo digital. O Brasil precisa ajustar-se rapidamente a esse cenário em transformação.

Conclusão

A inclusão digital tem sido limitada no Brasil, sobretudo em decorrência de problemas na qualidade da educação. Sem uma formação escolar consistente, e voltada ao uso das tecnologias da informação e comunicação, as TICs se voltam ao consumo e ao entretenimento. As escolas públicas brasileiras enfrentam sérias defasagens de infraestrutura tecnológica e de apoio ao docente; nesse contexto, a exclusão das pessoas com deficiência também se perpetua nesse cenário.

Problemas na alfabetização e letramento constituem importantes obstáculos para uma devida apropriação dos recursos tecnológicos em prol de melhores condições de vida e participação social. O escritor Yuval Noah Harari, (2021) autor de Sapiens: Uma

Breve História da Humanidade reflete, no seu livro “21 Lições para o Século 21”, que a internet e outros avanços tecnológicos, que se prometiam uma ferramenta de eliminação de barreiras entre países e classes, podem estar ampliando o abismo da desigualdade:

Na verdade, o século XXI poderia criar a sociedade mais desigual na história. Embora a globalização e a internet representem pontes sobre as lacunas que existem entre os países, elas ameaçam aumentar a brecha entre as classes, e, bem quando o gênero humano parece prestes a alcançar unificação global, a espécie em si mesma pode se dividir em diferentes castas biológicas. (HARARI, 2021).

O simples deter da informação não é o suficiente para obter alguma vantagem competitiva. No atual cenário globalizado é necessário saber processá-la, isto é, a informação, o conhecimento de forma a não ser levado ao engano. As relações entre as pessoas sofrem com essas mudanças, na era digital, afetando o comportamento moral e cultural. Onde a realidade do espaço e ciberespaço se confunde interagindo de forma indissociável.

Para atender as necessidades de inclusão digital no Brasil, o ‘Ministro Juscelino Filho’ (BRASIL, 2023) explicou que:

Programas estão sendo desenvolvidos para que aja inclusão digital de estudantes e moradores de zonas rurais de todo país, o Ministério das Comunicações quer promover a conectividade a outros programas do Governo Federal”. O objetivo é levar toda a infraestrutura de telecomunicação

necessária para possibilitar que a conectividade chegue de forma mais rápida às famílias beneficiadas. (BRASIL, 2023).

O Ministério das Comunicações vem dialogando com outros 'Ministérios e Entidades' com o objetivo de ampliar a promoção de infraestrutura em telecomunicações. (BRASIL, 2023). A falha na implantação de políticas públicas de inclusão digital vai gerar "uma nova divisão social entre os que têm o monopólio do pensamento, da transformação da informação em conhecimento e os que estão excluídos desse processo".

Um dos fundadores da Intel, Gordon Moore, em 1965 previu que o número de transistores em um chip dobraria a cada dois anos, aproximadamente, com um aumento mínimo no custo. Esta previsão ficou conhecida como Lei de Moore. (ANN KELLEHER, 2013). Segundo Néri et. al. (2003, p.5 APUD FREIRE, 2004, p. 190-191) relacionam leis de políticas de inclusão digital e lei de Moore com o objetivo de:

Subsidiar "o entendimento de campanhas de doação de computadores", definidas como ações que buscam difundir o sucesso obtido pela tecnologia de ponta em grupos economicamente desfavorecidos, partindo da premissa de que o "analfabetismo digital, ao afetar a capacidade de aprendizado, a conectividade e a disseminação de informações, gera consequências virtuais em todos os campos da vida do indivíduo". (Néri et. al., 2003, p.5 APUD FREIRE, 2004, p. 190-191).

Um grande desafio para o Brasil solucionar, diminuir o abismo entre os excluídos digitais através de políticas públicas que

associada com a Tecnologia social ajudará a inserir, incluir essa parcela da população na sociedade brasileira. É possível aprovar leis que protejam os direitos individuais, criem mercados eficientes e favoreçam a inovação de caráter nacional.

A exclusão digital se dá porque existe muita desigualdade social, fazendo com que a população de baixa renda fique excluída. Mas para atingirmos tal objetivo todos devem participar ativamente desse debate. Portanto, para garantir a inclusão digital é necessário investimentos, políticas públicas que garantam acessibilidade, inclusão e autonomia dos indivíduos em nossa sociedade.

Referências

ANN KELLEHER (EUA). **Moore's Law – Now and in the Future**. 2013. Intel Corporation. Disponível em: <https://download.intel.com/newsroom/2022/manufacturing/Intel-Moores-Law-Investor-Meeting-Paper-final.pdf>. <https://www.intel.com.br/content/www/br/pt/newsroom/opinion/moores-law-now-and-in-the-future.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

AOKI, Erica. **Comportamento político no mundo digital**. 2023. Revista de Direito Internacional e Globalização Econômica. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372396132_comportamento_politico_no_mundo_digital. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Inclusão digital é fundamental para promover a inclusão social dos brasileiros**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/abril/inclusao-digital-e-fundamental-para-promover-a-inclusao-social-dos-brasileiros>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços. Governo Digital. **Prioridades da E-Digital**. 2021. Inclusão Digital, Banda Larga. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/prioridades-da-e-digital>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações. Ministério das Comunicações. **O que é a Anatel e por que ela foi criada?** 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br#:~:text=Anatel%20%E2%80%94%20Ag%C3%A2ncia%20Nacional%20de%20Telecomunica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa Brasil. **DECRETO Nº 9.854, DE 25 DE JUNHO DE 2019**. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D9854.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS**. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASILIA. República Federativa do Brasil. **LEI Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015**. 2015. Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. Mec. **Plano Nacional de Educação**: pne. PNE. 2014 a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. Mec. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** 2014 b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI Nº 12.965, DE 23 DE ABRIL DE 2014.** 2014 c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI N.º 10.048, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2000.** 2000 a. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI N.º 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.** 2000 b. Presidência da Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112. Acesso em: 04 jan. 2024.

COUTINHO, APA. A autonomia e o respeito pelo ser humano. *Residência Pediátrica*. 2016; 6 (0 Supl.1):21-23. V6s1-06. DOI: <https://doi.org/10.25060/residpediatr-2016>. Acesso em: 06 de jan. 2024.

DIANA, Juliana. **Redes Sociais**. 2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/redes-sociais/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FÁBIO VASCONCELLOS (Rio de Janeiro). Fundação Getúlio Vargas. **Professor da Direito Rio analisa impacto da 'Internet das**

Coisas' na sociedade. 2017. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/professor-direito-rio-analisa-impacto-internet-coisas-sociedade>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FERREIRA, Guilherme da Silva; SANTOS, Lucas Mattoso Souza; MATIAS, Luís Felipe Matsushita; LIMA NETO, Miguel Fernandes de. **EXCLUÍDOS DIGITAIS**. 2023. V. 8 n. 1: Discentes Faculdades ESUDA. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/Discente/article/view/886>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FRAGA, Maria de Nazaré de Oliveira; SOUSA, Antonia Felix de. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: o desafio da inclusão social. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 11, n. 2, 2017. DOI: 10.5216/ree.v11.47052. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/47052>. Acesso em: 08 jan. 2024.

FREIRE, Isa Maria. **O desafio da inclusão digital**: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2004. Pág. 190-191. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/SqcBynkFThZYKRSM9NrK63b/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2024.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade, Homo Deus: Uma breve história do amanhã, 21 lições para o século 21**. 2021. Disponível em: <https://www.ynharari.com/pt-br/about/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

IBERDROLA. **O que é a Agenda 2030. A importância da Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. 2023. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/sustentabilidade/comprometidos->

[objetivos-desenvolvimento-sustentavel/o-que-e-agenda-2030](#).

Acesso em: 27 dez. 2023.

IBERDROLA. **Inclusão digital, essencial para um futuro com igualdade**. 2000. Disponível em:

<https://www.iberdrola.com/compromisso-social/inclusao-digital>.

Acesso em: 16 jan. 2024.

MULLER, Nicolas. **O Começo da Internet no Brasil**. 2023. Oficina da Net. Disponível em:

https://www.oficinadanet.com.br/artigo/904/o_comeco_da_internet_no_brasil. Acesso em: 18 jan. 2024.

NEW DELHI. INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. **ICT prices**. 2024. ITUWTSA. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/ICTprices/default.aspx>. Acesso em: 25 dez. 2023.

PRIOSTE, Claudia; RAIÇA, Darcy. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 860–880, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10457>. Acesso em: 25 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. Carmen Nery. Agência IBGE Notícias. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. 2022. Editoria: Estatísticas Sociais. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SIGNIFICADOS, Enciclopédia. **Significado de Inclusão**. 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inclusao/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. **A acessibilidade à informação no espaço digital**. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300009>. Acesso em: 06 jan. 2024.

VOLPATO, Bruno. **Ranking: as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2023, com insights, ferramentas e materiais**. 2023. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RECONSTRUINDO O ENSINO: Do autoritarismo à autonomia do aprendiz

Pedro Demo
Nadia Caroline Barbosa
José Lauro Martins

Sempre nos inquietou o motivo pelo qual os professores gostam tanto de “ensinar”. Alguns afirmam que essa nova geração necessita de orientação, sendo uma responsabilidade dos educadores prepará-los para a vida em sociedade. Em geral, esta é uma alegação cabível, porque parece natural que as crianças sejam acolhidas, cuidadas e guiadas.

Diante disso, percebe-se que, na escola, repele-se a ideia de doutrinação. Uma vez que, professores não podem ser partidaristas, mesmo que cada um tenha sua inclinação política por conta da autorreferência natural, mas devem cuidar para que o aluno decida por si, sem impor alguma ideologia política ou religiosa. Não se imagina uma escola neutra ou “sem partido”, até porque essa seria uma posição fortemente ideológica. Em geral, só um professor malformado “não tem partido”, ou seja, quem tem boa formação posiciona-se naturalmente.

Nesse sentido, a narrativa pedagógica norteia-se pela autoridade do argumento e não do argumento de autoridade, pois

conforme Foucault (2000), “se todo discurso, sobretudo o científico, é um dispositivo de poder, não pode ter formulação peremptória, fechada, fundamentalista”. Assim, sua cientificidade está em manter-se aberto à crítica (ser criticável) no contexto intersubjetivo acadêmico marcado por validades relativas e não relativistas, como ocorre na *Wikipédia*: textos coletivos, abertos que se mantêm e sobrevivem à discussão aberta.

Outro fato importante a ser considerado é que na escola predomina-se o ensino contundentemente, porque a escola é palco do professor, é feita para sua exibição e performance a centena de anos. É nesse ambiente que ele encena a gosto e fantasia sua importância essencial no mundo. Como a escola é uma proposta docente, e não discente, traz naturalmente a ideia autoritária e moralista, pressupondo que o aluno se adapte ao mestre.

Entendemos que a escola é do/para aluno. É ele é a razão da escola, o professor precisa ser o mediador, aquele mesmo não sendo o centro, organiza-o e pode fazer da escola um centro de aprendizagens. Compara-se essa relação como a de um filho, que ao nascer, modifica a rotina da família, pois ele que precisa de mais atenção. Por exemplo, o horário de dormir se rompe, porque vai valer o da criança (sem horário) até que ela aprenda a conviver com o horário de dormir da família. O tempo vai passando, vamos interferindo na criança até que ela se molde à expectativa adulta, e até ensinamos a mentir, porque é parte do comportamento civilizado.

Da mesma forma deveria ser no ambiente escolar, onde o aluno precisaria ser colocado no centro de todo o processo de ensino, com atividades que de fato fossem significativas, resultando em uma aprendizagem efetiva.

I. O ensinar

Facilmente, aceitamos que a aprendizagem é uma dinâmica dialética complexa, em geral, vista como processo formativo amplo. Entretanto, o ensino é unilateral, proprietário, autocrático. Mesmo assim, é parte da vida, pois não se trata de repelir o ensino, mas de pô-lo a serviço da aprendizagem. Pois, o aprender não está no ensino – este é mediação – mas na capacidade do estudante tornar-se protagonista e tomar as rédeas do processo de aprendizagem.

Compreendemos que a aprendizagem é um processo de autoria, no qual pressupõe que haja a reconstrução da informação externa para transformá-la em formação própria. Ou seja, o aluno precisa entender os conteúdos (informações), reconstruí-los com propriedade e não apenas memorizar e reproduzir. Assim, conteúdos curriculares são propostos para serem reconstruídos, reformulados, reinventados, de sorte que o aluno os maneja como autor porque a aprendizagem não ocorre de fora para dentro, mas de forma intrínseca. Externamente pode haver mediação muito relevante, haja vista que não há como aprender pelo aprendente, embora muito ensinador se ponha como mais importante que o aprendente.

Desse ponto de vista segue que o fundamental na escola são “atividades de aprendizagem”, não só de ensino, embora estas tenham seu lugar secundário. Sabe-se que há aulas copiadas para serem copiadas. Como regra, o ensino sufoca a autoria porque tende a ser unilateral ou teme a participação do aluno. Por outro lado, sempre houve aulas show para uma plateia, ainda que animada, mas passiva. Para que esta se transforme em formação, é preciso a participação do aprendente como condição “sine qua non” pô-lo na posição de autor.

Isso nos remete a imagem de grandes plateias em silêncio para ouvir o que o palestrante tem para informar. Entretanto é uma atividade de aprendizagem limitada, mas que também pode ser

importante, se for em condições estratégicas, até mesmo inovadoras e surpreendentes para aquela plateia. Isso porque, com grandes plateias é difícil ter um ambiente participativo, ainda que haja espaço para interação são pouquíssimos que vão fazê-la. Vejamos que em uma plateia de 500 pessoas, 10 fizeram perguntas, será apenas 0,02%. Não dá para chamar de diálogo com 99,08% das pessoas que não puderam manifestar suas opiniões, é um monólogo inevitável.

Para haver diálogo, é preciso ocorrer num grupo pequeno, no qual todos podem se manifestar, melhor ainda, quando é possível a devida preparação. É por isso que atualmente sugere-se a formação de turmas escolares com até 15 alunos, assim é possível um diálogo de fato. Destaca-se também o tempo escolar ser limitado a aulas de 50 minutos. Para tão pouco tempo é preferível que o aluno fique quieto ou apenas escute, não há tempo para diálogo.

No entanto, aprender não é uma dinâmica que se possa cronometrar dessa forma, o ensino pode ser reduzido a procedimentos lineares artificiais. A exemplo, memorizar uma fórmula pode durar alguns minutos, mas entendê-la e ser capaz de a reconstruir autoralmente, pode durar meses, ou mesmo a vida toda. Lamentavelmente, o que se percebe até os dias atuais, a maioria das escolas tem ares de fabriqueta de fórmula pronta, semelhante à sátira de Chaplin no filme "Tempos Modernos" lançado em 1936. Porém, há uma grande diferença: a indústria mudou absurdamente no último século e se reinventou bravamente. Por outro lado, a escola continua presa em métodos instrucionais ultrapassados e passivos.

Sabemos que o ensino desempenha um papel fundamental em nossas vidas, especialmente no que diz respeito à nossa capacidade de socializarmos. Embora este processo implique uma dose de docilização, como sugere Michel Foucault (1977). Roland Barthes (1996), reconhecido como um dos principais críticos do

sistema educacional europeu, endossa essa dualidade ao afirmar que: “O ensino é tanto necessário, quanto insuportável”. Em seu ensaio, intitulado “Aula”, escrito no ano de 1977, ao assumir a cátedra de semiologia no *Collège de France*, exemplifica que existem aulas excepcionais. Embora a rotina facilmente prevalece sobre a criatividade, porque representa conforto enquanto a criatividade traz o desconforto. Tanto para o professor, quanto para o aluno, é fácil ceder à comodidade: o professor pode preferir falar sem interrupções para um público cativo, e o aluno pode optar por ouvir passivamente, evitando o desafio de ter que criar alguma coisa e ao mesmo tempo, se expor.

Içami Tiba dedicou considerável esforço para enfatizar a importância da disciplina, ainda que instrumental, ou seja, como um meio para um fim (2007; 2007a). Considerou importantes os limites comportamentais nas crianças, pois uma criança sem limites, não só atrapalha os outros, mas também prejudica a si mesma. De fato, não fazemos em sociedade o que bem quisermos, mas sim dentro dos limites estabelecidos pela socialização. Sendo assim, a disciplina pode ser essencial para a produtividade, por outro lado é na liberdade da indisciplina que muitas vezes a criatividade encontra espaço para se desenvolver. Nessa dialética entre a rotina necessária e ao mesmo tempo insuportável, seguimos adiante na vida.

Para ensinar, precisamos dos alunos para serem ensinados, se eles sabem comportar-se como autores, o papel de ensinar-mediador pode ser dialógico e com pouco estresse. Mas, diante de uma situação desconfortável, seja ela devido a estrutura de uma sala ruim, de alunos que definitivamente não aprenderam o mínimo necessário com a família para a socialização, ou com professores que a única forma que sabe para conduzir uma sala de aula é por meio da imposição unilateral, vai elevar o estresse e dificultar a aprendizagem.

Assim, é quase inevitável interpor a quem ensina alguma superioridade, seja ela, a experiência, a idade, a titulação acadêmica

ou até mesmo o papel social que o professor ocupa. Na tradição europeia, o professor já foi venerado como um profeta (hoje menos!), uma figura enaltecida como detentora do conhecimento, investida de uma autoridade, até mesmo, inquestionável. Até porque a instituição escolar por ter suas raízes profundamente entrelaçadas com a igreja, torna-se um ambiente disciplinador.

Desta maneira, o ensino tende a categorizar os alunos, como se fosse fundamental determinar quem “possui mais conhecimento” e quem tem menos. Todavia, a ciência reconhece que todos têm a capacidade de aprender, embora cada indivíduo traga consigo seu próprio contexto, preferências, habilidades e limitações, especialmente em relação à sua própria autopercepção. Logo, o aluno aprende o que pode e pelo que aprende é sempre aprovado; a reprovação é uma contradição do sistema, pois é penalizado não pelo que não fez ou aprendeu, por não se encaixar nos critérios de categorização. Ou seja, não importa o que o aprendiz é, o que importa é o que o sistema diz sobre ele.

É evidente a diversidade das pessoas, essa diversidade é uma manifestação da riqueza natural da humanidade e não pode ser vista como um sinal de fragilidade social, como fora no passado (Zhao, 2018; 2021). Nesse contexto, compreendemos a razão pela qual muitos defendem a adoção de uma abordagem educacional personalizada. Reconhecemos que cada indivíduo é único e aprende de maneiras distintas. Assim, o ensino pode se perder no tempo, mas o que se aprendeu, permanece e molda nossa essência.

II. O aprender

Que as aprendizagens são um processo contínuo nós já sabemos, também sabemos que cada um aprende ao seu tempo, com a sua cultura e suas experiências. Portanto, as aprendizagens são fenômenos intrinsecamente complexos e que estão em constante evolução. Logo, não se pode esperar que uma teoria abarque todos os aspectos dessa dinâmica tão complexa, visto que

toda teoria é limitada pelo seu próprio ponto de vista autorreferente. Todavia, é importante que as teorias da aprendizagem se preservem controversas, pois a essência do aprendizado reside na capacidade de questionar e refletir, porque aprende melhor quem questiona. É por isso que, frequentemente, aqueles que ensinam se encontram num processo de aprendizagem, posto que são constantemente desafiados a adaptar o processo de ensino para acompanhar as dinâmicas que se metamorfoseiam incansavelmente.

Dehaene (2020), reconhece a ineficácia do ensino passivo e a futilidade de grande parte das aulas, apesar de sua afinidade com teorias cognitivistas e positivistas, e de sua reserva em relação ao ensino baseado em pesquisa. Contudo, essa percepção do ensino não é a mais comum, mas o ensino evolui para uma parceria colaborativa. Nesse aspecto, pode-se dizer que há duas variáveis, a orientação do professor que busca facilitar a emancipação do aluno, e a autoria do aluno se apresenta como a evidência mais significativa de sua aprendizagem transformadora (Taylor & Cranton, 2012), ambas são essenciais, cada uma desempenha seu papel específico na relação, o ensino é o meio e a aprendizagem é o fim.

Na neurociência é amplamente reconhecido que os sentidos e o cérebro atuam de forma proativa, autoral e reconstrutivamente. Dito de outra forma, não absorvem a realidade, mas a reconstruem mentalmente, de modo autorreferente, encenando um exercício de autoria (Hoffman, 2019. Cobb, 2020). Do ponto de vista semântico, essa atividade é singular em cada aprendiz, uma vez que é influenciada por sua própria história, contexto, pretensões, cultura e ambiente familiar. Cada aprendiz entende a seu modo, assim como não há qualquer possibilidade de leitura igual ou linear.

Ao discutirmos a prática educativa, referimo-nos, de maneira geral, à forma como o professor influencia o comportamento do aluno, em uma dinâmica tipicamente instrucionista. Do ponto de vista do aluno, a prática educativa muitas vezes se mostra como uma

experiência de submissão: ouvir, tomar notas, memorizar, reproduzir e ser avaliado. No entanto, as aprendizagens são essencialmente autênticas, como: a leitura, o estudo, a pesquisa e a argumentação, que frequentemente não ocorrem dentro da sala de aula.

Diante disso, destacam-se as chamadas “metodologias ativas” (Bacich & Moran, 2018), uma abordagem que se mostra coerente ao priorizar o estudante em vez de apenas buscar tornar a aula mais atrativa. Nessa linha, a “sala de aula invertida” evidencia como a preparação prévia do aluno com estudos adequados pode tornar a aula mais significativa. Embora não haja nenhuma novidade nas tais metodologias ativas, pelo menos coloca um forte ponto de interrogação na arquitetura escolar que dificulta as dinâmicas das metodologias ativas e os currículos engessados que atrapalham a flexibilidade do tempo escolar. Entretanto, ao invés de sugerir a quase irrelevância da aula expositiva ou seu papel meramente instrumental, esta proposta fortalece o papel da aula.

Enquanto as ideias de Paulo Freire enfatizam a interpretação da realidade e o compromisso com a libertação por meio da educação, a prática pedagógica nas escolas segue por um caminho completamente diferente. No entanto, a formação dos professores permanece estática, seguindo os mesmos moldes da Era Fordista. Nas universidades, a formação de professores geralmente se concentra na teoria, com o objetivo de preparar o educador ou licenciado para se tornar um especialista teórico em ensino, em vez de um transmissor de conteúdos curriculares. O mundo passa por transformações constantes, as crianças de hoje enxergam o ambiente digital como parte integrante de suas vidas e esperam que ele esteja presente também no ambiente escolar. Nesse cenário, há uma lacuna evidente entre teoria e prática. É necessário um embasamento teórico sólido para acompanhar as evoluções da sociedade contemporânea, compreender as novas realidades, as novas gerações e o impacto do mundo digital no ensino. Por outro lado, a prática também é fundamental para transformar a

experiência escolar em algo significativo para a vida do estudante, desde que se coloque como protagonista.

Em vista disso, é preciso entender que o papel do professor vai muito além de apenas transmitir informações como fora no passado, envolve também o cuidado com a autoria do aluno, algo que geralmente não é abordado em sua formação. Em um ambiente instrucionista, a leitura, o estudo, a elaboração e a pesquisa são subestimados, o que prejudica significativamente o processo de aprendizagem. Na verdade, o que importa é o que o aluno realiza, com ou sem o professor como mediador, pois em um processo colaborativo o mediador pode ser outro aluno, basta que tenha aprendido primeiro ou que tenha senso de liderança.

O foco excessivo no ensino está associado à visão antiquada do professor e da aula erroneamente vista como a única solução para a aprendizagem, quando na verdade a aula é apenas um recurso que pode até ser ineficaz em determinadas circunstâncias. Ao defender o ensino de forma rígida, o professor acaba não defendendo o verdadeiro beneficiário do processo educacional, mas sim dá uma noção equivocada de autoridade e controle na educação.

A tradicional distinção entre turno e contraturno evidencia essa questão. O turno, geralmente pela manhã, consiste nas aulas regulares, enquanto o contraturno, acontece à tarde, de forma voluntária tanto para os alunos quanto para os professores, oferece espaço para estudo adicional, com participação daqueles que desejam aprimorar seus conhecimentos e professores dispostos a auxiliar. Logo, estudar no contraturno apresenta uma diferença notável, uma vez que é destinado exclusivamente ao estudo. Durante o turno regular, os alunos assumem uma postura passiva, assumindo o papel de receptores do ensino e sujeitando-se às aulas dessa maneira. Sob o ponto de vista pedagógico, o contraturno se mostra mais adequado, contrastando com a eficácia questionável do turno regular. Dessa forma, vários estudantes optam por

frequentar aulas em vez de dedicar-se aos estudos individuais, evitando a responsabilidade de produzir e serem avaliados por seu próprio esforço. Contudo, é notável que são os próprios professores quem mais valorizam as aulas, pois nelas enxergam seu poder e receiam perder sua autoridade, sua habilidade como guias e sua posição como educadores.

Perante o exposto, poucos alunos admitem que vão à escola para aprender. Muitos deles associam a experiência escolar apenas às aulas, as avaliações na qual baseiam-se em truques de memorização, em um ambiente sem estímulos para a criatividade e originalidade dos estudantes. Por conseguinte, torna-se evidente a falta de habilidades em escrita, oralidade, leitura e compreensão textual por parte dos estudantes, o que contribui cada vez mais para a formação de uma geração de "copiadores".

III. Se cuidássemos do aluno...

Embora possa parecer óbvio, é verdadeiro: a escola pode passar por transformações significativas se colocarmos o foco principal no estudante, não no professor, ou no sistema. Entretanto, nada acontece automaticamente, uma vez que lidamos com situações reais onde a linearidade é apenas uma parte, talvez a menos significativa. Sabe-se que a educação é um campo repleto de contradições, tensões e disputas de poder, o que não permite análises simplistas ou deterministas, pois tudo pode de fato acontecer de forma diferente. Podemos manter algumas expectativas em comum e enumerar o "óbvio":

1. Promover mudanças no professor:

Para promover mudanças na escola é fundamental promover mudanças no professor. O professor possui uma influência tão grande na escola que, se ele não estiver disposto, nada avança.

2. Necessidade de alfabetizar o professor:

Este gesto de humildade acadêmica, embora incomum, é essencial e valoriza profundamente esse profissional. Não adianta supor que o professor deve saber, é preciso segurança da escola ou das redes para saber quais as competências e habilidade de cada professor.

3. Monitorar com instrumentos de avaliação adequados:

Mesmo com ótimos professores, os resultados podem ser ruins. Pois a relação pedagógica não é linear e nem determinista, devido à complexidade da situação, tornando difícil prever resultados certos. É preciso competência e criatividade para identificar e superar os desafios.

4. Identificar os impactos dos fatores externos:

Não basta ter sob controle as variáveis da escola, os alunos não são uma variável que se possa controlar e suas dificuldades impactam negativamente nas aprendizagens. Por isso que as políticas educacionais precisam do apoio das políticas sociais, pois uma criança com fome e sem ambiente favorável aos estudos em casa terá bem mais dificuldades de aprendizagem. A estagnação da política educacional local também contribui, focada na "produtividade da escola improdutiva" (Frigotto, 1989; 2018).

Diversos educadores apostam na gestão participativa e assuntos similares, que são fundamentais no ambiente escolar, porém não são suficientes para inovar a prática educativa. Mesmo em uma escola que possa ser qualificada como democrática, com um diretor eleito e decisões coletivas, não é garantia para uma escola inovadora. Nesse contexto, a democracia na escola continua sendo apenas uma peça de retórica. A aprendizagem do aluno requer sua total participação autoral, não apenas rituais participativos que, embora sejam importantes para a formação, não

garantem necessariamente a aprendizagem (Oliveira & Rizek, 2007). Precisamos entender que a escola deve ser uma "comunidade de aprendizagem", onde todos sejam vistos como educadores, na qual a escola é o centro de acolhida e de gestão dessa comunidade.

É muito provável que a escola passe por muitas mudanças significativas devido à influência das tecnologias digitais baseadas em Inteligência Artificial. Em breve, frequentar as aulas para ter acesso à informação torna-se desnecessário, já que as informações podem ser facilmente acessadas digitalmente a qualquer momento e em qualquer lugar. Pode ser o fim das aulas tradicionais, mas não o fim do ensino ou da escola. Pelo contrário, o desafio docente é bem maior com as novas tecnologias que os estudantes têm acesso. O desafio será o da orientação pedagógica nos processos de aprendizagens. A escola pode se tornar um local destinado a interação presencial, convivência e para as atividades colaborativas, ou seja, um espaço mais centrado na experiência de aprendizagem. Não é porque todas as informações estão disponíveis na internet e nem é porque os estudantes tenham habilidades de manuseio dessas tecnologias que sabem o que estudar, como estudar e onde chegar com seus estudos. Esse é o papel docente, o de guiar os estudantes para atingir os objetivos curriculares.

Há um consenso comum na discussão de que a escola deve ser centrada no estudante, já feita para eles para que se sintam bem no ambiente escolar. O ensino não vai ser eliminado, mas é preciso que assuma um papel secundário e que não prejudique a aprendizagem autêntica. É natural que uma escola que prioriza os estudantes necessite de uma arquitetura física e pedagógica que tenha um formato totalmente diferente do convencional. Nesse contexto, as atividades de aprendizagem seriam o foco principal, com tempo adequado para serem desenvolvidas em "escola integral" e em tempo integral com pesquisa como princípio educativo. Que valoriza o trabalho cooperativo, e com aulas mais esporádicas e instrumentais. Uma instituição de formação integral

em que todos os membros da comunidade escolar teriam importância na formação completa dos estudantes e cada um desempenhando seu papel específico.

Nesse sentido, é necessário que a escola abandone seu caráter classificatório e passe a garantir atenção individualizada, permitindo que todos aprendam o que está previsto no currículo de acordo com seu próprio ritmo e condições. Com acompanhamento personalizado, a escola pode agir de forma preventiva (valorizar os processos) e menos performativa (os resultados são consequências dos processos). É fundamental que a escola não seja vista como ultrapassada pelos alunos, que percebem quando ela não acompanha as mudanças do século atual e permanece alheia. Diante da importância do mundo digital para a nova geração, a escola deve adaptar-se a esse novo cenário. Ao mesmo tempo, é crucial lembrar que as tecnologias digitais não são uma solução perfeita, pois possuem aspectos ambíguos e apresentam riscos significativos que a escola deve abordar com responsabilidade.

IV. Ensino como colonização

Dentre as marcas de influência europeia mais conhecidas e vergonhosas estão o colonialismo e a escravidão. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil após a chegada dos colonizadores, seu objetivo era converter os povos nativos à cultura europeia, tentando domesticá-los. De acordo com estudiosos como Pomeranz (2000) e Elias (2000), o termo "civilização" era utilizado para impor aos povos considerados bárbaros os costumes europeus, não com o intuito de integrá-los, mas sim de excluí-los.

Chama a atenção o fato de que ainda hoje há pessoas na área acadêmica, como Pinker (2011), defendendo essa teoria. Exalta a racionalidade, apresentando o pensamento europeu como padrão, como se a lógica e a matemática fossem exclusivas da Europa. À maneira de discípulos, Pinker, Pasternak e Orsi (2003) ao dissertar sobre pseudociência, imaginam que ciência seja apenas positivista

de origem europeia, o resto é pseudociência. É essencial defender a ciência (Pasternak & Orsi 2020), mas sim como um método que contribui para o pensamento crítico e autocrítico das pessoas, útil para processos emancipatórios ao reconhecer a capacidade de desconstruir a realidade e o discurso sobre a realidade, mas sem desqualificar outros saberes significativos na sociedade.

A vida é tão diversa que necessitamos de todos os conhecimentos disponíveis, inclusive dos reconhecidos como não científicos. O físico Weinberg (Nobel de Física) afirmou que quanto mais o universo parece ser compreensível, mais ele demonstra ser destituído de propósito inócuo (Falk, 2021). Morin (2011) destacou as "epistemologias do sul", em referência à Europa mediterrânea, posteriormente Santos (2019) aplicou ao Sul global e, mais recentemente, introduziu a ideia do "fim do império cognitivo", indicando a diversidade multicultural das academias, em conformidade com o que fora proposto por Harding (1998) nos EUA.

Um dos críticos europeus mais contundentes em relação ao ensino, já citado, foi Roland Barthes, mais famoso por sua teoria da "morte do autor" (1977). Barthes fez declarações bastante provocativas, como a da "língua fascista", onde somos mais controlados pela linguagem do que livres (Barthes, 1996). Em sua renomada palestra de 1977, ele afirmou que o ensino tinha morrido em maio de 1968 em Paris, durante os protestos dos estudantes. Sua abordagem não era de ensinar, mas sim de colaborar com os estudantes, aprendendo juntos. A dinâmica de poder, em consonância com as ideias de Foucault (1979), foi enfatizada como uma libido dominante, parasitária, disciplinar e fascista, indicando o perigo constante de manipular os alunos por meio do ensino.

Conclusão

As civilizações frequentemente se destacam por sua arrogância e seu propósito de dominar (Diamond, 1999). A educação europeia, nesse contexto, é particularmente significativa,

visto que está intrinsecamente ligada ao capitalismo neocolonial. Segundo a análise de Pomeranz (2000), a suposta superioridade europeia não reside na elegância, arte ou refinamento, mas sim na arrogância bélica. Nesse contexto, a educação europeia desempenha um papel histórico de mentoria aos sistemas constantemente reestruturados e mantido pela superioridade de uma classe sobre todos e tudo. A influência no comportamento alheio é uma característica perene da humanidade, com alguns indivíduos, ao considerarem-se superiores, assumem a missão civilizadora de resgatar os outros da suposta selvageria. Nesse contexto, educar é equivalente a “domar”.

Nessa visão colonizadora, o docente sempre foi considerado como quem ensina e decide se aprova ou reprova. As instituições de ensino resistem na batalha contra a postura colonizadora e a mentalidade eurocêntrica de moldar o comportamento dos outros, doutrinar, alinhar, principalmente estabelecendo relações de subordinação. Pouco importa se a educação em diversos países europeus já mudou, o que ficou para a educação brasileira é uma cultura autoritária e eurocentrista. A exemplo disso, pouco sabemos sobre os demais países latino-americanos. Até parece que os brasileiros estão de braços abertos para a Europa e de costas para a América Latina.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. (Eds.). (2018). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Penso.

Barthes, R. (1977). **The Death of the Author**. Hill.

Barthes, R. (1996). **Aula**. Cultrix.

Cobb, M. (2020). **The idea of the brain – The past and future of**

neuroscience. Basic Books.

Dehaene, S. (2020). **How We Learn: Why brains learn better than any machine... for Now.** Penguin Books.

Diamond, J. (1999). **Guns, Germs, and Steel – The fates of human societies.** W. W. Norton & Company.

Elias, N. (2000). **The civilizing process: Sociogenetic and psychogenetic investigations.** Blackwell Publishing.

Falk, D. (2021). Learning to live in Steven Weinberg's pointless universe. *Scientific American*, July 27. Retrieved from <https://www.scientificamerican.com/article/learning-to-live-in-steven-weinbergs-pointless-universe/>.

Foucault, M. (1977). **Vigiar e punir - História da violência nas prisões.** Vozes.

Foucault, M. (1979). **Microfísica do Poder.** Graal.

Foucault, M. (2000). **A Ordem do Discurso.** Loyola.

Frigotto, G. (1989). **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** Cortez.

Frigotto, G. (2018). A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, 13(20), 206-233.

Harding, S. (1998). **Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies.** Indiana University Press.

Hoffman, D. (2019). **The case against reality: Why evolution hid the truth from our eyes.** Norton.

Morin, E. (2011). **Para um pensamento do sul – Diálogos com E. Morin.** Sesc, Dep. Nacional.

Oliveira, F., & Rizek, C. S. (Eds.). (2007). **A Era da Indeterminação.** Boitempo.

Pasternak, N., & Orsi, C. (2020). **Ciência no cotidiano: Viva a razão. Abaixo a ignorância!** Contexto.

Pasternak, N., & Orsi, C. (2023). **Que bobagem!:** pseudociências e outros absurdos que não merecem ser levados a sério. Contexto.

Pinker, S. (2011). **The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined.** Viking Adult.

Pomeranz, K. (2000). **The Great Divergence: Europe, China, and the making of the modern world economy.** Princeton U. Press.

Santos, B. S. (2019). **O Fim do Império Cognitivo – A afirmação das epistemologias do sul.** Autêntica.

Taylor, E. W., Cranton, P., & Associates. (2012). **The Handbook of Transformative Learning – Theory, research, and practice.** Jossey-Bass.

Tiba, I. (2007). **Disciplina - Limite na medida certa.** Integrare Editora.

Tiba, I. (2007). **Quem Ama, Educa!** Integrare Editora.

Zhao, Y. (2018). **Reach for greatness: Personalizable education for all children**. Corwin. Zhao, Y. (2021). *Learners without borders: new learning pathways for all students*. Corwin.

EDUCOMUNICANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA MATERNIDADE: influenciadores da aprendizagem⁴

Eduardo García Blázquez
Javier Gil Quintana

1. Introdução

No século XXI, a educação em saúde foi enriquecida, ou às vezes empobrecida, pelos avanços tecnológicos e pela ampla disponibilidade de treinamento on-line. Os meios de comunicação de massa e as mídias sociais adquiriram um papel fundamental na disseminação de informações sobre saúde e na promoção da compreensão das questões de saúde, no que podemos chamar de educomunicação em saúde. Hoje, esse elemento comum e transversal da educação em valores continua a evoluir em resposta aos desafios contemporâneos, como obesidade, doenças crônicas, saúde mental e pandemias. Ela se esforça para desenvolver estratégias eficazes para promover estilos de vida mais saudáveis e

⁴ Traduzido do original "EDUCOMUNICAR EN SALUD EN MATERNIDAD: influencers de aprendizaje" por Gilson Pôrto Jr.

proativos; e se dedica a promover a equidade no acesso a informações e serviços de saúde, reconhecendo a importância de abordar as desigualdades na saúde.

Mas o que queremos dizer com saúde? A partir da evolução do conceito de educação em saúde, propõe-se estabelecer a definição de saúde, conforme definido pela OMS (Organização Mundial da Saúde), e, com base nela, definir educação em saúde como a disciplina encarregada de orientar e organizar processos educacionais cujo objetivo é influenciar positivamente o conhecimento, as práticas e os costumes de indivíduos e comunidades em relação à sua saúde. É possível estabelecer 9 elementos que constituem a educação em saúde:

1. Comunicação e informação: fornecer informações precisas e relevantes sobre questões de saúde e bem-estar (Quesada, 2001; Plaza Del Pino, 2008; Medina Aguerrebere, 2012).
2. Conscientização: aumentar a conscientização sobre os problemas de saúde e a importância de adotar práticas saudáveis (Serrano González, 2002).
3. Habilidades de tomada de decisão: ajudar as pessoas a desenvolver habilidades para tomar decisões sobre sua saúde (Mendoza et al., 2006).
4. Promoção de comportamentos saudáveis: incentivar a adoção de práticas e estilos de vida que contribuam para a saúde (Bravo et al., 2014).
5. Participação da comunidade: envolver a comunidade na promoção da saúde e na tomada de decisões relacionadas à saúde (Florez Muñoz et al., 1990).
6. Avaliação e monitoramento: avaliação dos resultados das intervenções educacionais e monitoramento para medir seu impacto (Castro Mantilla e Antezana, 2002).
7. Personalização: adaptada às necessidades individuais e culturais das pessoas e comunidades (Otero Martínez, 2008).

8. Colaboração interdisciplinar: trabalho em conjunto com profissionais de saúde, educadores e outros especialistas em promoção da saúde.
9. Acesso aos serviços de saúde: facilitar o acesso aos serviços de saúde e aos recursos que apoiam a saúde.

Este capítulo faz uma viagem do letramento digital ao letramento midiático, refletindo sobre a evolução da sociedade pós-digital, que levou à figura do agente educador em saúde. Do ponto de vista da alfabetização digital, seu conceito é sintetizado com base nos 7 C's ou sete aspectos que a definem. A partir da alfabetização digital, e partindo dela como uma possível base da alfabetização digital para a alfabetização midiática, mas não como um requisito, e sim como uma opção, o capítulo também se aprofunda na alfabetização midiática, distinguindo-a da alfabetização digital e abordando cada tipo de conjunto de habilidades. Conclui-se que ambas as habilidades permitirão que os cidadãos atuem no mundo digital e compreendam criticamente as mensagens projetadas nos diferentes espaços de mídia.

2. Alfabetização digital e midiática para a saúde

Mais uma vez, as tecnologias digitais se tornaram predominantes em nossa vida cotidiana e, nesse contexto, no campo da saúde (Baena, 2021). Hoje em dia, marcamos consultas médicas por meio de um *aplicativo* ou site e solicitamos medicamentos com base no que aparece no perfil de nosso cartão de saúde virtual. Quando queremos consultar algo sobre uma doença ou temos uma preocupação com nossa saúde ou a de nossos familiares, tendemos a começar a procurar informações na Internet.

Nessa primeira busca, *o Google se torna* o primeiro médico ou enfermeiro a quem recorremos; empresas como a *Amazon*, nossa farmácia alternativa; a partir daí, saltamos para a busca de *influenciadores* nas redes sociais, com perfis mais ou menos atraentes que nos permitem obter informações sobre nossa doença, a de um parente ou amigo, por meio de seus conselhos. Depois de obter as informações que procuramos, adquirimos uma opinião e um conhecimento sobre o tema que estamos buscando e, às vezes, atuamos como divulgadores das informações que lemos, tornando-nos prosumidores para o público.

Nessa transformação, em que os cidadãos passam da busca de informações específicas para, ao assimilá-las e internalizá-las, tornarem-se transmissores dessas informações, a transmissão de informações, especialmente no campo da saúde, deve nos levar a fazer duas perguntas: primeiro, se os cidadãos são alfabetizados digitalmente e midiaticamente para a saúde; e, segundo, se a educomunicação no campo da saúde é uma realidade ou se ainda é um desafio para nossa sociedade. Responderemos a essas perguntas nas seções a seguir.

2.1 Alfabetização digital na educação em saúde

Partimos do conceito de alfabetização entendido como um direito humano, que constitui a principal ferramenta de aprendizagem para a cidadania, cuja força como instrumento permite a formação de crianças e adultos marginalizados pela pobreza e pela exclusão, capacitando-os a assumir um papel ativo nos processos e nas decisões que os afetam (Artigo 26 do Direito à Educação, 2021). A partir dessa projeção de alfabetização, chegamos à definição de alfabetização digital em saúde, entendida como aquela que implica o conhecimento, a capacidade de acessar, compreender e aplicar informações sobre questões de saúde, a fim de fazer avaliações e tomar decisões relativas a questões cotidianas,

prevenção de doenças etc., com a intenção de manter ou melhorar a qualidade de vida no decorrer disso (Nutbeam, 2009; Sørensen et al., 2012).

A partir dessa primeira definição, a alfabetização digital em saúde no campo de estudo é entendida como a capacidade de buscar, compreender e avaliar informações obtidas por meio de tecnologias digitais, da Internet e das *mídias sociais*; e, aplicando o conhecimento adquirido em nossa vida diária, abordar ou resolver uma questão ou um problema relacionado à saúde, capacitando mães e famílias a tomar soluções eficazes. Nesse contexto, as tecnologias digitais "contribuíram para a melhoria educacional, favorecendo a transformação dos métodos tradicionais de ensino em novos modelos que permitem o desenvolvimento da aprendizagem ativa e colaborativa em sala de aula" (Rapún López et al., 2018, p.25).

A alfabetização digital em saúde é fundamental, pois afeta, por um lado, a forma econômica (nem todos os países ou pessoas têm as mesmas opções e oportunidades de acesso à alfabetização digital) e, por outro lado, a forma de compreensão, gerando assim uma lacuna social, educacional e econômica (Kickbusch et al., 2013). Resumindo os conceitos abordados, podemos dizer que a alfabetização digital envolve a compreensão do uso de tecnologias digitais em sete áreas amplas:

1. **Conhecimento técnico em nível de aplicativos, programas ou *software*.** Compreensão das *interfaces* de telefones celulares, terminais bancários e qualquer tipo de tela. Uma interface é entendida como o ponto de contato entre duas entidades que permite que elas interajam de alguma forma, seja por meio de uma tela sensível ao toque, uma *API de software*, uma conexão *de hardware* ou qualquer outro meio. Levar em consideração que o design de interface é o

design da experiência humana e, como tal, a interface se torna um "locus de poder". Os modos de interatividade que ela emprega são capazes de possibilitar a capacitação e de decretar padrões retóricos de controle. Enquanto os sistemas em rede dão origem ao modo de multidirecionalidade, a digitalização dá origem ao modo de manipulação. A natureza digital das novas mídias, por exemplo, permite que elas sejam desmaterializadas e sujeitas à manipulação algorítmica. Objetos como imagens, som, texto, animações, vídeo e comportamentos tornam-se unidades de código numérico, e os objetos são separados das formas físicas, como impressão fotográfica, livro e filme (Carnegie, 2009). A evolução das tecnologias digitais como recurso educacional fez com que elas estivessem presentes em todas as áreas do conhecimento, como a saúde, e nas diferentes etapas educacionais (Lizalde Gil et al., 2021).

2. **Compreensão no manuseio de dispositivos ou *hardware*.** Leve em consideração a operação de alto-falantes, telas, robôs, aparelhos inteligentes, inteligência artificial e metaverso que, por meio do uso de comandos naturais, permitem a interação com eles. Isso se aplica ao setor de saúde, no qual cada vez mais dispositivos estão se tornando disponíveis para melhorar a saúde dos indivíduos. A automação residencial tem a capacidade de coletar dados de longo prazo e registrar eventos discretos, o que muda o modelo de avaliação ambulatorial transversal (Simonet e Noyce, 2021).
3. **Conhecimento de habilidades de segurança.** Uso da Internet em navegadores, por ditado de voz (Siri, Google ou Alexa) ou outras formas de interação, incluindo a desativação de suas câmeras e microfones quando seu uso não for necessário. A segurança cibernética será entendida

como a proteção das pessoas contra o roubo de seus dados por meio da proteção de seus sistemas.

4. **Compreensão de conceitos tecnológicos comuns.** Descobrir a programação básica, como funcionam os sistemas operacionais e como resolver problemas relacionados à tecnologia, como configuração de dispositivos, instalação de *software*, etc.
5. **Comunicação digital de pessoas no ambiente digital.** Aproveitar ao máximo as ferramentas e os recursos on-line, inclusive o uso de e-mail, mídias sociais e outras formas de comunicação de maneira eficaz e segura. Portanto, envolve o manuseio de dados digitais, incluindo o envio, o armazenamento e a manipulação, e é necessário se envolver na esfera digital e participar (García-Ávila, 2017).
6. **Adaptabilidade às mudanças tecnológicas,** que envolve a capacidade de acompanhar os desenvolvimentos das tecnologias digitais e de aprender a usar novas habilidades à medida que elas evoluem.
7. **Habilidades de avaliação crítica,** em termos de capacidade de avaliar criticamente as informações na Web e de discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis e, assim, entender a veracidade das informações.

Figura 1: 7 C's da Alfabetização digital



Fuente. Elaboracion propia con Canva.

Esses sete aspectos resumem a alfabetização digital como uma compreensão abrangente e a capacidade de usar tecnologias digitais na vida cotidiana, desde tarefas básicas até a tomada de decisões informadas e a segurança on-line (Figura 2). Os níveis de alfabetização digital em áreas como navegação na Internet e o uso de ferramentas básicas, incluindo o armazenamento de dados na nuvem e o uso de ferramentas digitais para colaboração, redes sociais e pesquisa, gerenciamento e discriminação de informações, são altos na educação (Salas et al., 2023). Por outro lado, a alfabetização digital está intimamente relacionada a vários aspectos, como sobrecarga de informações, educação continuada, gestão do conhecimento e desenvolvimento da sociedade da informação (Bawden, 2002). A alfabetização digital pode ser uma base sólida para a alfabetização midiática, mas não é necessariamente uma etapa inicial obrigatória. Cada uma tem seu próprio conjunto de habilidades e pode ser desenvolvida independentemente, embora, em muitos casos, seja benéfico possuir ambas as habilidades para *navegar* com eficiência no mundo digital e entender criticamente a *mídia de massa* e a *mídia social*. Essa cultura promove a ideia de que os indivíduos têm um papel importante na formação de seu ambiente e na tomada de decisões que afetam suas vidas (Navajo, 2021).

Também não podemos nos esquecer de que, em meio a todos esses conceitos, o analfabetismo digital surge como a incapacidade de uma pessoa de usar as tecnologias digitais de forma eficaz e de compreender as ferramentas digitais básicas, o que inclui a incapacidade de usar computadores, dispositivos inteligentes, navegadores da Web, serviços on-line e ferramentas de comunicação, e envolve a exclusão digital, a educação e o aprendizado, a inclusão digital, o acesso limitado a oportunidades e a participação cívica e social (Figura 2). Eliminar essa exclusão digital é essencial para promover a inclusão e reduzir as desigualdades na sociedade pós-digital (Silva, 2005).

Figura 2: 5 Implicações do analfabetismo digital



Fonte: elaboração própria com o Canva

2.2 Alfabetização midiática na educação em saúde

Alfabetização midiática e informacional (AMI) é um termo que consiste na aquisição de competências e habilidades técnicas, cognitivas, sociais, cívicas, éticas e criativas para gerenciar a mídia atual, criar conteúdo e entender as informações recebidas de forma mais crítica (UNESCO, 2023). A partir dessa abordagem, os 7 C's são apresentados como aspectos fundamentais que devem ser cumpridos na alfabetização midiática: 1. Conhecimento técnico no nível de aplicativos, programas ou *software*; 2. Comunicação digital, das pessoas para lidar com o ambiente digital e aproveitar ao máximo as ferramentas e os recursos on-line; 6. Capacidade de se adaptar às mudanças tecnológicas; 7. Habilidades de avaliação crítica, em termos de ser capaz de avaliar criticamente as informações na rede e discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis e, assim, entender a veracidade das informações. Assim, entendendo a alfabetização digital e a alfabetização midiática como dois campos complementares, a educomunicação em saúde é abordada projetando a figura dos *influenciadores* de aprendizagem (Gil-Quintana, 2023).

A alfabetização midiática para que os cidadãos, especialmente os jovens, adquiram a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e agir usando todas as formas de comunicação (González Aldea et al., 2022), é um fato emergente nos países desenvolvidos e se tornou parte integrante do sistema escolar, sendo integrada ao currículo educacional (Munawar et al., 2021). Portanto, a alfabetização midiática refere-se à capacidade de compreender, analisar e avaliar criticamente as mensagens e o conteúdo da mídia, permitindo que as pessoas sejam mais conscientes e seletivas em seu consumo de informações e mídia. Essa ação envolve equipar os cidadãos com as competências fundamentais para reconhecer melhor a

desinformação on-line e tomar decisões informadas sobre qualquer questão, neste caso, relacionada à sua saúde (Dib et al., 2021). Essa alfabetização midiática pode ser resumida como os 5 A's (Figura 3):

1. **Ativação da análise crítica:** ser capaz de avaliar as mensagens da mídia de forma crítica, identificar possíveis preconceitos, estereótipos, manipulações e construções da realidade. Isso inclui a capacidade de questionar as informações e não tomá-las como certas. Para isso, o trabalho deve ser feito de forma consistente com a compreensão de que a leitura, o pensamento e a escrita críticos são atos e não habilidades genéricas e, portanto, devem ser aprendidos e praticados nas disciplinas (Clarence, 2012). A ativação do pensamento crítico torna-se fundamental na educação em saúde, pensando em quando e por que a informação é necessária, onde encontrá-la e como avaliá-la, usá-la e comunicá-la de forma ética para a promoção da autonomia individual e o desenvolvimento da capacidade crítica em uma sociedade complexa que necessita de envolvimento e participação coletiva e democrática. Para isso, chama a atenção para a necessidade de pensar e sintetizar quais informações precisam ser adquiridas, bem como de recorrer a fontes confiáveis de informação, julgando e filtrando o que é recebido dos *influenciadores* impostos pelo mercado e pela sociedade de consumo. Em nossa sociedade pós-digital, as redes sociais desempenham um papel fundamental na geração de opinião e na disseminação de informações. Os jornais têm sido geradores de opinião há décadas, embora a influência exercida nesse meio tenha sido transferida para a esfera digital (Iniasta Alemán et al., 2023, p.69); sem esquecer que os artigos de jornais e revistas podem ser importantes ferramentas pedagógicas para promover o pensamento crítico em sala de aula (Park, 2011). O pensamento crítico

transcendeu a mídia analógica e foi projetado em mais espaços, como as mídias sociais, exigindo que os usuários de notícias desenvolvam e mantenham uma forma cética de conhecimento e cultivem a capacidade de discernir informações baseadas em evidências e imparciais para fazer julgamentos informados (Ku et al., 2019).

2. **Atender à produção de conteúdo**, com o objetivo de poder criar vídeos, *blogs*, *podcasts* ou publicações em redes sociais de forma eficaz e ética; como uma comunidade que colabora e participa do ambiente digital, não apenas para gerar conteúdo, mas também para refletir e debater sobre ele. Os canais digitais abandonaram qualquer pretensão unidirecional para se tornarem canais interativos e bidirecionais (Iniesta-Alemán e Bautista, 2023). No mundo dos negócios, pode-se observar que aqueles que usam as redes sociais de forma mais profissional estão ganhando maior participação no mercado (Iniesta-Alemán, 2019). Extrapolando esse fato para aqueles que usam as redes sociais como *influenciadores* e o fazem de forma profissional, criando conteúdo de mídia, eles projetarão "sua participação de mercado" em uma tendência crescente de *seguidores* que seguirão suas mensagens. Isso leva à necessidade de medir a alfabetização midiática relacionada ao conteúdo criado em vários contextos (Tully et al., 2021).
3. **Ampliação da compreensão da mídia**: ter conhecimento de sua estrutura, objetivos e públicos-alvo. Isso implica ser versado nas diferentes formas de conteúdo, técnicas narrativas empregadas, processos de produção e distribuição e a influência que exercem na sociedade (Martín e Tyner, 2012).
4. **Aplicar a ética e a responsabilidade**, tendo em mente os princípios éticos no uso da mídia, como respeitar a privacidade, evitar a disseminação de desinformação,

promover a diversidade e a inclusão no conteúdo. Especialmente nos espaços de saúde e entre os agentes de saúde, é necessário incentivar debates abertos sobre ideais, inovando em suas práticas e abrindo caminho para um novo modelo comunicativo e educacional em direção à horizontalidade e à bidirecionalidade (Gil-Quintana, 2023).

5. **Ativar uma cidadania midiática** informada e ativa. Participar de debates públicos, exercer o voto informado, estar ciente dos desafios e riscos relacionados às informações on-line (Gozálvez Pérez, 2013) e da influência que recebemos dos formadores de opinião. O que o mundo dos *influenciadores nos* reserva? "Assim como você pode influenciar para atingir um objetivo de mercado, você também pode influenciar para se envolver com qualquer pessoa em qualquer questão transversal por meio dos bens comuns" (Gil-Quintana, 2023, p.46): ser um *influenciador* de aprendizagem também abre a porta para influenciar por meio dos bens comuns.

Figura 3: Os 5 A's da alfabetização midiática



Fonte. Elaboração própria com o Canva.

Portanto, reconhece-se que nem todas as informações compartilhadas socialmente são precisas, de modo que os agentes desempenham um papel fundamental na orientação do processo de aprendizagem e na correção de equívocos (Iniesta Alemán, 2011). A alfabetização midiática é o resultado de atividades práticas bem planejadas e organizadas no espaço da mídia digital (Kuatbekov et al., 2021) que facilitam a interconectividade sob condições estruturais históricas, sociais, políticas e culturais (Mañero, 2022).

3. Educomunicação em saúde

A educomunicação é uma abordagem pedagógica e comunicativa que é aplicada em contextos educacionais formais e informais, por meio da simbiose do uso de estudos de mídia, tecnologias digitais e estratégias de mídia. Para facilitar o processo educacional e a participação ativa dos cidadãos na sociedade pós-digital, possibilita-se a aquisição de conhecimentos e habilidades, com o objetivo de construir um mundo baseado na verdade, na beleza e na justiça para todos (Gabelas, 2005; Osuna-Acedo, 2009; Ferrés e Aparici, 2010; Aparici, 2011; Badillo Mendoza, 2014).

A educomunicação em saúde é uma ferramenta poderosa para melhorar a saúde pública, promovendo mudanças, influenciando opiniões, estabelecendo canais de comunicação e capacitando indivíduos e comunidades a participar ativamente em nível individual, comunitário e organizacional. O objetivo final é promover a mudança cultural, modificando comportamentos prejudiciais e fortalecendo atitudes saudáveis. A educomunicação em saúde baseia-se na ideia de que as pessoas desempenham um papel ativo e têm controle sobre sua própria saúde e a dos outros por meio da comunicação e da participação (Gozálvez Pérez e Contreras-Púlido, 2014). Do ponto de vista da prevenção da saúde, ela se concentra na redução de riscos para impedir a disseminação de fatores prejudiciais e mitigar seus efeitos adversos. Entretanto, há

uma transição da tendência tradicional do século XX para uma nova abordagem chamada "saúde pública positiva".

Essa abordagem promove políticas e ações de saúde que buscam fortalecer o controle que indivíduos, famílias, comunidades e grupos têm sobre sua própria saúde com o objetivo de melhorá-la. A saúde pública positiva aborda de forma abrangente os aspectos emocionais, biográficos, relacionamentos interpessoais, redes sociais, culturas, ambientes, práticas e crenças, considerando como esses fatores estão interligados. Seu foco principal é a promoção do bem-estar geral, que vai além da prevenção tradicional e se concentra na capacitação de indivíduos e comunidades para que assumam o controle e melhorem sua saúde.

Os determinantes da saúde e, em particular, os estilos de vida ou a chamada vida cotidiana, assumem uma relevância especial na geração inovadora e hiperconectada de hoje, capacitando-os como espectadores críticos, engajados, ativos e participativos. Isso pode incluir a capacitação das comunidades para que compreendam e usem as informações de forma eficaz, participem da tomada de decisões médicas e defendam sua própria saúde. Os direitos de comunicação e informação devem ser acompanhados de ética e responsabilidade social (Reyes, 2023).

Assim, a educomunicação para a saúde é uma extensão da soma de educação, comunicação e saúde, à qual, neste capítulo, acrescentamos também o campo da maternidade, que é fundamental nos primeiros anos de vida de um ser humano. Embora exista um grande número de artigos acadêmicos sobre educomunicação para a saúde, não há grandes descobertas no campo da educomunicação para a maternidade.

Por essa razão, com base na educomunicação em saúde, os autores deste capítulo estendem sua abordagem à maternidade, apresentando um avanço em relação a outros estudos que foram realizados sobre esse tema, projetados na forma de um decálogo da educomunicação em saúde na maternidade. Enfatizar a

comunicação bidirecional; 4. Envolver-se na interação constante entre a parteira educadora e a mãe ou entre membros de uma comunidade, "tribo"; 5. Envolver-se na participação ativa entre mães, famílias e enfermeiras; 6. Entender como se adaptar ao público: incluindo o nível de compreensão e as necessidades das mães e vice-versa; 7. Envolver a mídia; 8. Ampliar a reflexão: incentivar as pessoas a pensar criticamente; 9. Capacitar para a construção do conhecimento: onde as experiências e os pontos de vista de cada indivíduo, mães e enfermeiras-parteiros, são combinados para formar um entendimento compartilhado; 10. Expor a aplicação prática (Figura 4).

Figura 4: Decálogo da educomunicação em saúde
Ilustração

DECÁLOGO DE LA EDUCOMUNICACIÓN EN LA SALUD EN MATERNIDAD

- 01.** ESTABLECER OBJETIVOS EDUCATIVOS
Mediante la promoción de la conciencia y la adquisición de habilidades prácticas por la salud en la maternidad en lugar de simplemente transmitir información.
- 02.** ENFOCAR EN EL APRENDIZAJE
Centrado en el aprendizaje significativo y en la adquisición de habilidades y conocimientos prácticos sobre el embarazo, parto, puerperio y lactancia.
- 03.** ENFATIZAR UNA COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL donde el emisor, que preferentemente por su formación sea una enfermera obstétrica o ginecológica (influir a la matrona o influir a la madre) tanto como el receptor del mensaje, siendo esta la madre y familias, estén involucrados en el proceso de aprendizaje y compartan sus perspectivas.
- 04.** ENTABLAR UNA INTERACCIÓN
Constante entre el educador matrona y la madre o entre los miembros de una comunidad, "tribu" para transmitir información y conocimiento.
- 05.** EMPRENDER UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA
Madres, familias y enfermeras, son parte activa del proceso, planteando preguntas, expresando sus puntos de vista y compartiendo sus propias perspectivas, en un diálogo constructivo en lugar de una mera recepción de información.
- 06.** ENTENDER LA FORMA DE ADAPTACIÓN AL PÚBLICO
Incluyendo el nivel de comprensión y las necesidades de las madres y viceversa, lo que puede incluir a diferentes grupos de edad, niveles de educación y antecedentes culturales.
- 07.** ENGLOBALAR A MEDIOS DE COMUNICACIÓN como influencers para llegar a una audiencia diversa con el empleo de videos, reels, textos, imágenes, audio, video y tecnologías digitales.
- 08.** EXTENDER LA REFLEXIÓN
Promueve que las personas piensen de manera crítica, los estimula a cuestionar, analizar y valorar la información en lugar de aceptarla pasivamente. Se busca que los participantes, madres y familias sean reflexivos y analíticos en su enfoque hacia la información y el conocimiento.
- 09.** EMPODERAR HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
Donde las vivencias y puntos de vista de cada individuo, madres y enfermeras matronas, se combinan para formar una comprensión compartida. En este enfoque, se valora la contribución de cada persona para construir un entendimiento común.
- 10.** EXPONER LA APLICACIÓN PRÁCTICA
Busca que las madres pongan en práctica lo que han adquirido en su situación de maternidad, siempre que tenga presente la educación para la salud recibida y fomenta la ejecución de acciones, en lugar de limitarse al mero conocimiento teórico.

Fonte: elaboração própria com o Canva.

4. Influenciadores de aprendizado

O decálogo da educomunicação para a saúde materna apresenta uma conclusão clara: para ser um agente de mudança na educomunicação, é preciso dar um salto para se tornar um *influenciador* de aprendizagem (Gil-Quintana, 2020) para a saúde materna e, assim, poder ser um agente transformador da sociedade em que vivemos. Esse conceito, já utilizado por Gil-Quintana (2020; 2023) em outras publicações, também está relacionado a essa fase da maternidade.

Devido ao investimento, à pesquisa e ao desenvolvimento digital, a conectividade aumentou, impulsionando as interações virtuais, a interdependência, o imediatismo, com acesso quase ilimitado às informações e às relações sociais. Diferentes sociedades têm em comum a busca por liderança, poder político e econômico e a satisfação de interesses próprios. Fazemos parte desse mundo globalizado (Miconi, 2022), contaminado pela desinformação e distanciado da verdade real. O desafio de educar para a saúde não está isento de crenças *falsas*, falácias, desinformação, o imediatismo da comunicação pode levar ao não contraste das informações que circulam entre os nós que formam a rede, e onde o consumo acelerado pode levar um *influenciador* a cair na tentação de fazer uma comunicação errônea e disseminar notícias *falsas* sem contrastá-las. Por outro lado,

O marketing de influência pode nos ajudar a transformar problemas sociais em projetos bem-sucedidos: mecanismos de afiliação, criação de vários conteúdos (posts, infográficos, vídeos, tutoriais, fotos, colagens, *e-books*, *podcasts* etc.), em diferentes estilos narrativos (*storytelling*, entrevistas, tutoriais, *stopmotion*, *branded*

content etc.), obtenção de um alto índice Klout ou Kred e um bom nível de *engajamento* das publicações etc. O neuromarketing também pode ajudar nessas abordagens para estimular o interesse dos cidadãos. (Gil-Quintana e Castillo-Abdul, 2020, p.37)

O fato é que o papel dos *influenciadores de aprendizagem* na maternidade é algo tão delicado e complexo em tantos campos que afeta dois elementos-chave na sociedade: de um lado, as filhas e os filhos, que exigem os melhores cuidados em termos de higiene, nutrição, produtos etc. Por outro lado, as mães, que estão sujeitas a mudanças em sua saúde, desde estados emocionais, hormonais, físicos e psicológicos, são suscetíveis a "comprar" mensagens que encontram nas redes, em busca de ajuda que lhes permita cuidar de si mesmas e de seus filhos. Esses *influenciadores de aprendizagem* devem atender aos dez elementos de identidade da função de *influenciador*: propósito, singularidade, curiosidade, estratégia, paixão, amor pelo que faz, serviço, colaboração em equipe, simplicidade, humildade e senso de humor (Gil-Quintana, 2020).

Os *influenciadores de aprendizagem* no campo da maternidade são chamados a assumir um compromisso com o comum, a cultura livre e a ação colaborativa no ressurgimento da educomunicação, por meio do empoderamento, do ativismo e da pedagogia crítica. Ser um *influenciador de aprendizagem* na educação em saúde materna está se tornando um novo modelo educ comunicativo na sociedade pós-digital, contra a desinformação e as *Fake News*. A falta de veracidade nas publicações é um problema que afeta não apenas todas as mães e famílias, mas a população em geral. Em um mundo onde o bombardeio de publicações baseadas na busca de *likes* fáceis se tornou "comunicar por comunicar", deixando de lado a validade acadêmica ou científica,

e perdendo de vista um objetivo que deveria ser fundamental em todos os agentes educacionais e sociais: a importância do outro, que deveria se sobrepôr ao egocentrismo e ao narcisismo. Para isso, Gil-Quintana (2020) apresenta 10 pontos que sustentam o papel do *influenciador* de aprendizagem e que serão fundamentais em nossa preparação, estruturação e execução de determinadas atividades educacionais, comunicativas e sociais:

1. **Propósito:** uma visão, um desafio a ser desenvolvido e uma capacidade de iniciativa. A razão pela qual o *marketing de influência* existe é para obter rentabilidade econômica. No nosso caso, nossa missão é continuar lutando por um claro direcionamento para o bem social, criando um impacto em nosso meio ambiente e trabalhando com produtos de tecnologia inclusiva, promovendo, assim, todos os cidadãos, especialmente os excluídos e oprimidos, econômica e socialmente. Ter um propósito forte e claro facilitará o caminho, e o objetivo social está sempre no horizonte.
2. **Singularidade:** expressa a abordagem de situações, ideias, soluções, etc., de forma assertiva e não seguindo modismos. O uso de tecnologias digitais e a grande projeção que os algoritmos e o marketing digital estão tendo em nossas vidas nos levaram a um ponto sem volta. A era pós-digital abriu um caminho de autonomia e eficiência que dará lugar às humanidades digitais com necessidade de controle e compromisso humanizador por parte dos agentes sociais.
3. **Curiosidade:** manter a capacidade de se surpreender e entrar em diálogo com o que é questionável e apresentado como sólido e inamovível. O *marketing* da curiosidade é uma ferramenta de comunicação vital para a fidelização do cidadão em prol do bem comum. Para isso, devemos, entre outras estratégias de comunicação,

criar expectativas positivas, lançar rumores questionando conteúdos *falsos*, criar confusão contra o poder, surpreender e atrair a atenção.

4. **Estratégia:** exigir uma organização social que combine emoção, perseverança e coragem em seus projetos. O marketing de *influência* pode nos ajudar a transformar os problemas sociais em projetos bem-sucedidos: mecanismos de afiliação, criação de vários conteúdos (*publicações*, infográficos, vídeos, tutoriais, fotos, *colagens*, *e-books*, *podcasts* etc.), em diferentes estilos narrativos (storytelling, entrevistas, tutoriais, stopmotion, branded content etc.), obtenção de um alto índice Klout ou Kred e um bom nível de *engajamento* das publicações etc. O neuromarketing também pode ajudar nessas abordagens para estimular o interesse dos cidadãos.
5. **Criatividade:** dar um caráter interdisciplinar às nossas propostas, transformando a criatividade em soluções e os ativos em inspiração. A capacitação dos cidadãos dependerá da capacidade de se apropriar das tecnologias digitais, gerando assim comunidades epistêmicas.
6. **Paixão:** amar o que você faz, estar seguro e ter vitalidade. Ser uma *marca defensora da justiça*, ser fiel aos nossos princípios porque adoramos trabalhar para o bem comum e ver sorrisos nos rostos de todos que encontramos diariamente.
7. **Serviço:** orientar suas ações para o bem comum, a generosidade e a solidariedade em um ambiente de fragilidade social. Estabelecer mecanismos de produtividade que são realizados por meio de crowdfunding, identificando o problema, projetando variáveis, objetivando o conflito, mobilizando-o nas redes e aproximando-as da linguagem dos *seguidores*.

8. **Equilíbrio entre substância (propósito) e forma (estética).** Cuide da substância do que anunciamos e da maneira como o dizemos. Devemos evitar usar palavras vazias, projetando o que você gostaria de ler. Nossas produções atingirão o público se mantiverem o equilíbrio entre o propósito e a estética.
9. **Colaboração da equipe.** É importante obter o melhor de cada parte, tanto do gerador de mensagens quanto do consumidor. É importante conhecer o público que queremos atingir para criar conteúdo e estabelecer um método interativo em que ambos os participantes trabalhem juntos.
10. **Simplicidade, humildade e senso de humor em suas ações.** É essencial criar uma conexão autêntica entre nós e as pessoas que queremos envolver, para gerar um fluxo dialógico entre nosso projeto, a projeção como *influenciador* e os *seguidores* (Gil-Quintana, 2020, p.37).

Para maximizar o desenvolvimento dessas características distintivas da função de *aprendizagem do influenciador* (função RIA) na educação em saúde materna, é essencial que todas as práticas de comunicação sejam baseadas no modelo IGPEC: incentivar, garantir, propor, engendrar e compartilhar (Gil-Quintana, 2020a).

Em primeiro lugar, a abordagem de encorajamento a partir do empoderamento do receptor, dando a possibilidade de interferir na mensagem, não apenas com um "sim" ou "não" ou com a reprodução do que foi dito, mas modificando e interferindo na mensagem, tornando-se emirec (Cloutier, 1973). Em

segundo lugar, é essencial garantir um modelo comunicativo baseado na horizontalidade e na bidirecionalidade, promovendo a ação dialógica (Freire, 1999). Em terceiro lugar, precisamos propor, a partir da convergência e da transmidialidade da mídia, canais diversos e múltiplos de enriquecimento e participação para desenvolver processos inter-criativos de pensamento crítico e, conseqüentemente, de atitude crítica. Em quarto lugar, precisamos nos comprometer com a interação, baseando a ação educativo-comunicativa em um modelo de aprendizagem colaborativa em que, com base na premissa de uma cultura de participação, ela seja construída por todas as pessoas envolvidas. Finalmente, em quinto lugar, compartilhar, compartilhar a necessidade de uma projeção para a camada social, uma comunicação que derrube muros e, ao mesmo tempo, permita o acesso à sociedade pós-digital, a todos os cidadãos (Gil-Quintana, 2020).

É uma nova perspectiva, "um novo nascimento" no qual novos homens e mulheres devem emergir, em relações de liberdade, igualdade e emancipação (Freire, 1970, p.30). O agente educacional e social focado na maternidade, como *influenciador* da aprendizagem, pode usar as redes sociais como um espaço versátil e essencial para compartilhar histórias, analisar criticamente as mensagens da mídia e apoiar o

desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, de uma atitude crítica.

5. Conclusão

A alfabetização digital é uma necessidade para a sociedade e seus cidadãos, o que lhes permite desenvolver suas habilidades tecnológicas e de informação, mas a alfabetização digital por si só não é suficiente, embora possa ser a base social para a compreensão do mundo em que vivemos. Do ponto de vista da educomunicação, é necessária a alfabetização midiática. A pessoa alfabetizada em mídia será capacitada por um conjunto de habilidades que permitirão que o cidadão funcione no mundo digital e compreenda criticamente a mídia.

É a partir desse entendimento que a educomunicação em saúde e, especificamente, em maternidade, é abordada como um conjunto de ferramentas poderosas para melhorar a saúde pública, pois pode promover mudanças, influenciar opiniões, estabelecer canais de comunicação e capacitar indivíduos e comunidades para que participem ativamente da melhoria da saúde nos níveis individual, comunitário e organizacional. O objetivo final é promover a mudança cultural, modificando comportamentos prejudiciais e fortalecendo atitudes saudáveis; a educomunicação para a saúde materna está incorporada em um decálogo.

O decálogo da educomunicação para a saúde materna apontou para a necessidade de nos tornarmos agentes de mudança educacional, de nos tornarmos *influenciadores do* aprendizado para a saúde materna e, assim, podermos ser agentes de mudança na sociedade em que vivemos. A educomunicação para a saúde materna é um compromisso social, político e cultural, no qual *os influenciadores* no campo da maternidade são chamados a assumir

um compromisso com o comum, a cultura livre e a ação colaborativa, por meio do empoderamento, do ativismo e da pedagogia crítica.

Referências

Aparici, R. (2011). **Educomunicação: além do 2.0**. Editorial GEDISA. Artigo 26: Direito à educação (2021, 24 de outubro). Notícias da ONU. <https://t.ly/96KUX>.

Badillo Mendoza, M. E. (2014). Educomunicação e meio ambiente: em busca e construção de fissuras. **Revista de Investigación Agraria y Ambiental**, 5(1), 255. <https://shorturl.at/awQ27>.

Baena, A. (2021, 13 de julho). **A necessidade de alfabetização digital em saúde**. E-health and Digital Wellbeing. <https://t.ly/iKjHo>.

Bawden, D. (2002). **Review of the concepts of information literacy and digital literacy** (Revisão dos conceitos de alfabetização informacional e alfabetização digital). <https://t.ly/UYUAO>.

Bravo, P., Contreras, A., Perestelo-Pérez, L., Pérez-Ramos, J., & Málaga, G. (2014). Em busca de uma saúde mais participativa: compartilhando decisões de saúde. **Revista Peruana De Medicina Experimental Y Salud Pública**, 30(4). <https://shorturl.at/agBE8>.

Carnegie, T. A. M. (2009). Interface as exordium: The Rhetoric of Interactivity (Interface como exórdio: A retórica da interatividade). **Computers and Composition**, 26(3), 164-173. <https://t.ly/E3VUq>.

Castro Mantilla, M. D. e Antezana, M. L. (2002). **Evaluation of the impact of community education interventions on sexual and reproductive health services including contraception in peri-urban areas of La Paz, Bolivia**.

Clarence, S. (2012). Criando espaços interdisciplinares para falar sobre e mudar o desenvolvimento da escrita e da alfabetização dos alunos. **Teaching in Higher Education**, 17(2), 127-137. <https://t.ly/1Plc5>.

Cloutier, J. (1975). **L'ère d'Émerek: ou, La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média**. Montreal: Presses de l'Université de Montréal.

Dib, F., Mayaud, P., Chauvin, P. e Launay, O. (2021). Desinformação on-line e hesitação em relação à vacina na era da COVID-19: por que precisamos de uma revolução na alfabetização em saúde eletrônica. **Human Vaccines and Immunotherapeutics**, 18(1), 1-3. <https://t.ly/44SOL>.

Ferrés, J. (2010). Educomunicação e cultura participativa. Em R. Aparici, **Educomunicación: más allá del 2.0** (pp. 251-266). Editorial GEDISA.

Florez Munoz, A., Salazar, N. e Centro Panamericano De Ingenieria Sanitaria Y Ciencias Del Ambiente (1990). **Participação comunitária, educação em saúde e higiene pessoal**.

Freire, P. (1970). **Pedagogia do oprimido**. Siglo XXI.

Freire, P. (1999). **Educação na cidade**. Siglo XXI.

Gabelas, J. A. (2005). Televisão e adolescentes: uma relação mítica e polêmica. **Comunicar, Revista Científica de Educomunicación**, 13(25). <https://cutt.ly/XUEuJDO>.

García-Ávila, S. (2017, 31 de agosto). Alfabetização digital. <https://t.ly/x8mRd>.

Gil-Quintana, J. (2020). **Criadores colaborativos: Geração CC. Experiências educativo-comunicativas no Ensino Fundamental**. Editorial Síndesis.

Gil-Quintana, J. (2023). **Educación y comunicación en una sociedad postdigital: Investigación documental y análisis de perspectivas**. Ediciones Octaedro.

Gil-Quintana, J. e Castillo-Abdul, B. (2020). **Influenciando para construir as sombras da realidade: Youtubers e Influenciadores na era pós-digital**. Sínderesis. <https://t.ly/YpayE>.

González Aldea, P., Herrero Curiel, E., Gil-Quintana, J. e Recio Moreno, D. (2022). Alfabetização midiática e fator relacional. Em **Alfabetización mediática y factor relacional**. FRAGUA LIBROS, S.L. <https://cutt.ly/1wpwDj8Y>.

Gozálvez Pérez, V. E. e Contreras-Púlido, P. (2014). Empoderando a cidadania midiática por meio da educomunicação. **Comunicar**, 21(42), 129-136. <https://doi.org/10.3916/c42-2014-12>.

Iniesta Alemán, I. (2011). Aprendizagem cooperativa no e-learning, o motor interno da aprendizagem. Em **Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2010**. <https://t.ly/0ENK2>.

Iniesta Alemán, I. e Bautista, P. (2023). The Impact of the Digital Era on Spanish-Speaking Social Audiences: A Systematic review of its academic literature (O impacto da era digital nas audiências sociais de língua espanhola: uma revisão sistemática da literatura acadêmica). **Studies in Media and Communication**, 11(6), 314. <https://t.ly/UpwrO>.

Iniesta Alemán, I., Mancho De La Iglesia, A. e Segura Anaya, A. (2023). Influência da imprensa no ambiente digital. Análise do engajamento dos vinte jornais mais lidos da Espanha no Twitter. **Contratexto**, 39, 51-72. <https://t.ly/H3Ssi>.

Iniesta-Alemán, I. (2019). A marca pessoal e profissional na economia da reputação. **IROCAMM**, 2(1), 61-73. <https://t.ly/bHjpk>.

Kickbusch, I., Pelikan, J. M., e Tsouros, F. A. A. A. D. (2013). Health Literacy : The Solid Facts (Alfabetização em saúde: os fatos concretos). Em **Organização Mundial da Saúde, Escritório Regional para a Europa eBooks**. <https://t.ly/L2tam>.

Ku, K. Y. L., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y. e Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? the roles of social media news consumption and news media literacy. **Thinking Skills and Creativity**, 33, 100570. <https://t.ly/PNZ8q>.

Kuatbekov, A., Vershitskaya, E., Kosareva, I. e Ananishnev, V. (2021). E-Learning como base para o desenvolvimento de competências de mídia nos alunos. **Journal of Information Science**, 49(4), 1111-1125. <https://t.ly/at7B2>.

Lizalde Gil, M., Peñarrubia Lozano, C., Quílez-Robres, A. e Quintas-Hijos, A. (2021). Las TIC en la Educación para la Salud en Universitarios (As TIC na educação para a saúde em estudantes universitários). **Cultura, Ciência e Esporte**, 16(48). <https://t.ly/CkdWb>.

Mañero, J. (2022). Resenha de Kevin Tavin, Gila Kolb e Juuso Tervo (Eds.) (2021). Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future Is All-Over. **Postdigital Science and Education**, 4(3), 1098-1103. <https://t.ly/tapCO>.

Martín, A. G. e Tyner, K. (2012). Educação midiática, alfabetização midiática e competência digital. **Comunicar**, 19(38), 31-39. <https://t.ly/PWGAI>.

Medina Aguerrebere, P. (2012). **Comunicação e cura. Um desafio para pacientes e profissionais de saúde**. Editorial UOC.

Miconi, A. (2022). The network and the Society: Structure and Agency in Castells' theory (A rede e a sociedade: estrutura e agência na teoria de Castells). **American Behavioral Scientist**, 000276422210928. <https://t.ly/GiKJc>. <https://t.ly/GiKJc>.

Munawar, R., Ahmed, M., e Baneen, U. (2021). Teachers' Perspectives of Children Empowerment through Media Literacy in Islamabad [Perspectivas dos professores sobre o empoderamento das crianças por meio da alfabetização midiática em Islamabad]. **Journal of Peace, Development and Communication**, 5, 405-415. <https://t.ly/BW4AZ>.

Navajo, P. (2021, 14 de abril). A arquitetura da participação. **Social Initiative**. Recuperado em 21 de setembro de 2023, de <https://t.ly/dpA3n>.

Nutbeam, D. (2009). Defining and measuring health literacy: What can we learn from literacy studies? **International Journal of Public Health**, 54(5), 303-305. <https://t.ly/ptorz>.

Osuna-Acedo, S. (2009). Comunicação digital. **Educação & Linguagem**, 12(19), 95-110. <https://shorturl.at/klpEW>.

Otero Martínez, H. (2008). Rumo a uma comunicação eficaz e humanística em ambientes de saúde. **Revista Habanera De Ciencias Médicas**, 7(1), 0. <https://shorturl.at/eoASU>.

Park, Y. (2011). Using News Articles to Build a Critical Literacy Classroom in an EFL Setting (Usando artigos de notícias para criar uma sala de aula de alfabetização crítica em um ambiente de EFL). **TESOL Journal**, 2(1), 24-51. <https://t.ly/AWPEN>.

Plaza Del Pino, F. J. (2008). **Intercultural communicative competence of nursing professionals with Muslim immigrant patients (Competência comunicativa intercultural de profissionais de enfermagem com pacientes imigrantes muçulmanos)**. Universidade de Almería.

Quesada, R. P. (2001). La Educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. **Educacion Xx1**, 4(0). <https://shorturl.at/bdqs5>.

Rapún López, M., Quintas-Hijós, A., Falcón Miguel, D., e Castellar Otín, C. (2018). Mentimeter como uma ferramenta de ensino para melhorar a aprendizagem em sessões de ensino. **REVISTA**

INTERNACIONAL DE DEPORTES COLECTIVOS, 36, 24-32.
<https://t.ly/vGQ9j>.

Reyes, R. (2023). La educomunicación popular. Breves notas. **Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, 11(3), 184-196.
<https://t.ly/k014c>.

Salas, R. E. M., De Jesús Jiménez-Arévalo, J. e Casas-Flores, A. A. (2023). Nível de domínio da competência digital no uso e alfabetização tecnológica em professores do ensino superior. **Revista Científica Retos de la Ciencia**, 7(16), 58-77.
<https://t.ly/Yxd>.

Serrano González, M. I. (2002). **La educación para la salud del siglo XXI**. Ediciones Díaz de Santos.

SILVA, M. (2005). **Educação interativa. Ensino e aprendizagem presencial e on-line**. Barcelona: Gedisa Editorial.

Simonet, C., e Noyce, A. J. (2021). Domótica, casas inteligentes e doença de Parkinson. **Journal of Parkinson's disease**, 11(s1), S55-S63.
<https://t.ly/b85RS>.

Sørensen, K., Van Den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Słowska, Z. e Brand, H. (2012). Health Literacy and Public Health: A Systematic review and integration of definitions and models (Alfabetização em saúde e saúde pública: uma revisão sistemática e integração de definições e modelos). **BMC Public Health**, 12(1).
<https://t.ly/kpS5b>.

Tully, M., Maksl, A., Ashley, S., Vraga, E. K. e Craft, S. (2021). Defining and conceptualizing news literacy. **Journalism: Theory, Practice and Criticism**, 23(8), 1589-1606. <https://t.ly/oQgzV>.

UNESCO (2023, 20 de abril). **About media and information literacy (Sobre alfabetização midiática e informacional)**. Recuperado em 12 de outubro de 2023, de https://t.ly/F_gOP.

UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA RESILIÊNCIA COMO FATOR DE PROTEÇÃO PARA PROFESSORES NO CONTEXTO COVID-19 / PÓS-COVID-19⁵

Sonia Campos Cánovas
Andrea Cívico Ariza
Lauren Basgall
Ernesto Colomo Magaña

Introdução

A chegada da COVID-19 teve um impacto drástico na esfera educacional, com os governos implementando medidas de confinamento e distanciamento social para conter a pandemia (Urrutia et al., 2022). O fechamento das escolas e a consequente transição para o aprendizado on-line criaram desafios para alunos, professores e famílias, pois exigiram a adaptação do processo de aprendizado a um formato digital (Cívico et al., 2021). Nesse contexto excepcional, constatou-se que muitos professores não estavam preparados para usar tecnologias educacionais e tiveram que aprender a usar ferramentas de videoconferência, plataformas de gerenciamento de aprendizagem e outros recursos em um tempo

⁵Traduzido do original “UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO SOBRE LA RESILIENCIA COMO FACTOR PROTECTOR PARA LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO COVID-19 / POST-COVID-19” por Gilson Pôrto Jr.

muito limitado, tendo que enfrentar uma curva de aprendizado significativa em tecnologia educacional (Aguilar et al., 2021). Além disso, o próprio processo teve de considerar as circunstâncias, os meios e a competência digital de cada aluno (Ramos et al., 2020).

Todas essas mudanças tiveram um impacto na própria realidade do ensino, alterando o tempo, as obrigações e as prioridades dos professores. Durante a pandemia, a carga de trabalho dos professores aumentou, exigindo mais tempo para planejar aulas, interagir com os alunos e fornecer feedback on-line (Cuevas et al., 2021). Isso foi agravado por situações estressantes e preocupações com a saúde deles próprios, de seus alunos e de suas famílias, o que afetou significativamente seu bem-estar emocional (Jorquera et al., 2021).

Como consequência, o burnout entre os professores aumentou durante a pandemia da COVID-19 (Reynosa et al., 2020), manifestando-se como exaustão física e emocional, diminuição da satisfação no trabalho e distanciamento da profissão de professor. Para aliviar essa situação, a resiliência pode desempenhar um papel importante em sua melhoria (Vera e Gamabarte, 2019), embora não deva ser a única resposta aos desafios desse problema. O bem-estar dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade, portanto, abordar o esgotamento e promover a resiliência (Agueded e Almedia, 2016) são componentes importantes no gerenciamento da crise da COVID-19 na educação.

A resiliência refere-se à capacidade de se adaptar, recuperar e crescer a partir de desafios, traumas, estresses e situações difíceis da vida (Vanistendael et al., 2013). É a capacidade de manter a saúde mental e emocional estável apesar das adversidades, como as que ocorreram devido à pandemia (Urrutia et al., 2021). A resiliência não é uma característica estática, mas um processo dinâmico que envolve a interação de vários fatores (Juárez et al., 2020; Ruiz et al., 2017; 2020).

- Em nível pessoal, as pessoas mais resilientes tendem a ser otimistas, a ter uma autoimagem positiva e a confiar em sua capacidade de superar obstáculos.
- Apoio social, em que o sentimento de pertencer a uma comunidade e a disponibilidade de pessoas em quem confiar são elementos fundamentais para a resiliência.
- Pessoas resilientes lidam com situações difíceis com flexibilidade e adaptabilidade, o que lhes permite superar obstáculos sem que sua saúde mental seja seriamente afetada.

Como resultado, a resiliência atua como um fator protetor fundamental para os professores no contexto da COVID-19 (Machado et al., 2020), impactando efetivamente em vários aspectos. Ela permite que os professores enfrentem o estresse causado pela transição para o ensino on-line (Huamán, 2021) ou a incerteza durante o confinamento. Em nível pessoal, a resiliência incentiva o autocuidado, favorecendo a tomada de medidas para manter o bem-estar emocional e físico (Hernández et al., 2021). Ser resiliente também significa priorizar o cuidado das relações afetivas com diferentes pessoas, como alunos, familiares e colegas de profissão, em que a empatia e as habilidades de comunicação facilitam a interação positiva (Ávila et al., 2021).

Por todas essas razões, é necessário aprofundar os estudos que trabalharam as experiências e vivências dos professores durante e após a pandemia, tomando como referência o fator resiliência como elemento-chave para gerenciar os problemas derivados do contexto restritivo e a consequente alteração da saúde mental dos envolvidos no desenvolvimento dos processos de formação. Por todas essas razões, o objetivo deste estudo é examinar, por meio de técnicas bibliométricas, a produção científica sobre resiliência em professores vinculada à situação que surgiu durante e após a COVID-

19, tomando como referência as publicações indexadas na base de dados internacional Scopus.

Com base nesse objetivo, várias perguntas de pesquisa são especificadas: Qual tem sido o desenvolvimento da produção científica sobre o uso educacional das TIC nas ciências sociais de acordo com as variáveis ano, áreas de conhecimento, periódicos, país, afiliação e publicações mais relevantes?

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos para este trabalho, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliométrica. Trata-se de uma técnica de meta-análise que examina a produção científica de uma área temática previamente selecionada pelos pesquisadores (González et al., 2020). A aplicação dessa estratégia envolve levar em conta uma série de critérios definidos de acordo com as escolhas dos autores com base nas variáveis que finalmente compõem a análise, avaliando-os a partir de parâmetros quantitativos e interpretando os dados obtidos (Cívico et al., 2022). Essa é uma técnica que tem sido amplamente utilizada e desenvolvida, como pode ser visto nos muitos estudos realizados com esse método (Colomo et al., 2020; 2022; Mielgo et al., 2022; Ruiz et al., 2021).

Para este estudo, foi escolhido o banco de dados internacional Scopus, ignorando outros como o Web of Science. O principal motivo para a escolha dessa base de dados é que seu rigor, qualidade e produção são suficientemente amplos para evitar a necessidade de fazer um processo seletivo entre os originais de diferentes bases de dados, pois é comum que uma alta porcentagem dos manuscritos seja a mesma e o processo de purificação seja complexo para o que pode ser finalmente recuperado.

Depois de selecionar o banco de dados, o próximo processo foi determinar as palavras-chave que orientariam a pesquisa, bem como os booleanos a serem selecionados, pois eles têm um impacto

na amostra final de resultados obtidos. Assim, o comando de busca incluiu os termos "COVID-19" AND "resiliência" AND "professores". Com esses descritores e considerando a pesquisa dentro do título, palavras-chave e resumos, o mecanismo retornou um total de 327 documentos em diferentes formatos (artigos, livros, papers etc.).

Tomando como referência os 327 documentos encontrados, e com o objetivo de conhecer a produção sobre esse fenômeno durante e após a pandemia da COVID-19, não foram aplicados critérios de triagem de acordo com o campo de estudo, de modo que os parâmetros e princípios da declaração PRISMA foram respeitados, embora não seja realizada a redução da amostra por exclusão dos documentos encontrados. Após essa decisão, os resultados foram exportados em formato (.csv) para exame por meio de técnicas bibliométricas.

Para a análise da produção científica, a evolução dos documentos encontrados foi explorada com base em uma série de variáveis. O estudo dos nós relacionais que se formaram entre as publicações da amostra para examinar a co-ocorrência de palavras-chave e, assim, descobrir os principais temas e possíveis linhas futuras de pesquisa foi realizado com o software VOSviewer, um programa de computador que representa graficamente os mapas de relacionamentos estabelecidos, em nosso caso, entre as palavras-chave.

As variáveis que serão abordadas na análise da produção científica são as seguintes: ano, que nos permite ver a evolução das publicações ao longo do tempo e seu crescimento ou declínio de acordo com o foco de interesse; ano, que nos permite ver a evolução das publicações ao longo do tempo e seu crescimento ou declínio de acordo com o foco de interesse; área do conhecimento, que indica o campo do conhecimento mais ligado à publicação e, portanto, onde ela foi indexada; tipo de documento, que indica o meio acadêmico em que o trabalho foi publicado; título do periódico, que destaca os principais periódicos que publicaram

artigos sobre o tema em estudo; idioma, que nos permite saber em que idiomas foram escritas as publicações que compõem a amostra do estudo; país, que indica a origem geográfica das pesquisas que trabalharam com o tema em estudo; afiliação, que revela a origem geográfica das pesquisas que trabalharam com o tema em estudo; país, que indica a origem geográfica das pesquisas que trabalharam com o tema em estudo; afiliação, que revela quais são as principais instituições interessadas no fenômeno em estudo e quais têm o maior número de publicações; publicações mais citadas, que revela quais publicações tiveram maior relevância e impacto no campo em estudo e se tornaram referência sobre o tema; palavras-chave, que nos informa os principais descritores que foram abordados nas publicações, bem como as relações existentes entre eles.

Devido ao tamanho da amostra, é importante ressaltar que nem todos os resultados foram incluídos. Pelo contrário, foi necessário definir critérios para inclusão na análise de cada variável, que estão detalhados abaixo (tabela 1).

Tabela 1. Variáveis analisadas e critérios de inclusão

Variáveis	Critérios de inclusão
Ano	Todas as publicações
Área de conhecimento	Todas as áreas com mais de 35 publicações
Tipo de documento	Todos os documentos com mais de 8 publicações
Título da revista	Todas as revistas com mais de 4 artigos
Idioma	Todos os idiomas
País	Todos os países com mais de 15 publicações
Afiliação	Todas as instituições com mais de 3 publicações
Publicações mais citadas	Todas as publicações com mais de 75 citações
Palavras chave	Todas as palavras-chave que aparecem mais de 9 vezes

Fonte: Elaboração própria

Análise e resultados

Tomando como referência as 327 publicações obtidas como amostra, analisaremos agora as diferentes variáveis escolhidas para a pesquisa.

3.1.Ano

Levando-se em conta que a pandemia causada pela COVID-19 é um dos descritores que determinaram a amostra do estudo, as publicações abrangem o período entre 2020 e o presente. O gráfico mostra um aumento progressivo no número de publicações desde 2020, com apenas 28 artigos, até 2022, ano com o maior número de publicações, que chegou a 124. Cabe ressaltar que os dados de 2023, no momento em que a amostra foi selecionada (01/11/2023), eram inferiores aos do ano anterior, embora os dois meses restantes até o final do ano possam significar que quase não há diferenças ou que o número do ano anterior pode até ser ultrapassado. Portanto, apesar do fim das restrições e do confinamento no auge da pandemia, os estudos sobre o impacto da COVID-19 na resiliência dos professores continuaram a crescer devido aos efeitos e ao impacto da pandemia em todo o mundo.

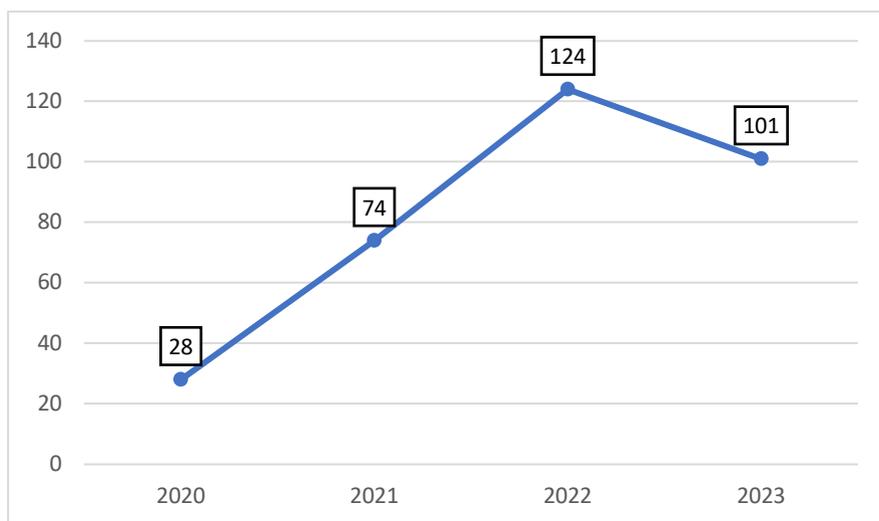


Figura 1. Publicações por ano. Elaboração própria.

3.2. Área de conhecimento

Para essa variável, o critério de inclusão foi determinado como sendo de pelo menos 35 publicações, um número alto devido ao grande registro da amostra com a qual trabalhamos. Juntamente com isso, é imperativo esclarecer que as publicações podem ser incluídas em mais de uma área do conhecimento, devido ao critério de multiclassificação, em que um estudo pode ter aspectos que respondem a diferentes ramos e sub-ramos do conhecimento. Essa situação significa que, se somássemos as publicações que foram coletadas em todas as áreas consideradas, o número de publicações ultrapassaria a amostra total de 327 publicações que foram analisadas. A tabela a seguir mostra apenas as áreas que atenderam aos critérios estabelecidos (tabela 2).

Tabela 2: Área de conhecimento

Área	Número de publicações
Ciências sociais	204
Psicologia	81
Medicina	72
Artes e humanidades	36

Fonte: Elaboração própria

As ciências sociais são a área temática na qual a maioria das publicações foi incluída, devido ao fato de a figura do professor e a subárea de educação pertencerem a esse ramo, o que explica por que os resultados são mais que o dobro (204) em relação à área de conhecimento seguinte (Psicologia 81). As duas áreas seguintes são do ramo das ciências da saúde, onde o vírus da COVID-19 tem tido uma alta presença, assim como o conceito de resiliência no campo da psicologia. As artes e humanidades fecham essa variável com 36 publicações, alcançando a metade das publicações incluídas na área de medicina.

3.3.Tipo de documento

Para essa variável, foi definido que ela atingisse pelo menos 8 publicações, pois havia alguns tipos de documentos minoritários na amostra final. Sobre a resiliência dos professores devido à situação causada pela COVID-19 durante e após a pandemia, os artigos se destacam como o principal formato de publicação, com 259, sendo mais de 10 vezes maior do que o formato de capítulo de livro que vem em segundo lugar (24). Embora não tenha havido muitas comunicações em conferências (21), apesar de ser um elemento bastante comum de divulgação para estudos menores, os livros ocupam a última posição com 9 publicações que trabalharam com esse assunto.

Tabela 3: Tipos de documentos publicados na Scopus

Tipo de documento	Número de publicações
Artigos	259
Capítulo de livro	24
Comunicação no congresso	21
Livro	9

Fonte: Elaboração própria

3.4. Título da revista

Considerando o critério de inclusão de mais de 4 artigos sobre o tema de análise (tabela 4), o primeiro lugar vai para o periódico "Frontiers In Psychology", seguido pelo "International Journal Of Environmental Research And Public Health", com 16 e 15 artigos, respectivamente. São duas revistas da área de ciências da saúde, motivadas pelo termo psicológico resiliência, bem como pelo fator saúde da COVID-19. Nesse mesmo campo, embora ocupando as últimas posições com 5 artigos, encontramos a "Healthcare" e a "Plos One". Apesar do foco nos professores, há apenas uma revista na área de educação, a Frontiers in Education, com 10 artigos. Vale lembrar que a área de ciências sociais, à qual pertence a educação, teve mais publicações do que as áreas de psicologia e medicina juntas e, no entanto, são as publicações científicas dessas duas áreas as mais prolíficas sobre o tema em estudo.

Tabela 4: Revistas indexadas na Scopus com o maior número de publicações

Nome da revista	Número de publicações
Fronteiras em Psicologia	16

Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública	15
Fronteiras na Educação	10
Sustentabilidade	5
Plos One	5
Assistência médica	5

Fonte: Elaboração própria

3.5. Idioma

No caso dos idiomas das publicações, foram levados em conta todos os idiomas usados nas 327 publicações analisadas. O inglês se destaca, como de costume, com 309 publicações, com quase 95% das publicações nesse idioma. Esse é o resultado do uso do inglês como idioma comum no campo científico, razão pela qual sua representatividade é tão alta. Ele é seguido pelo espanhol, com 11 publicações, e por outros idiomas, como o russo (3) ou o português e o alemão, com 2 cada.

Tabela 5: Idioma das publicações

Idioma	Número de publicações
Inglês	309
Inglês	11
Russo	3
Português	2
Alemão	2

Fonte: Elaboração própria

3.6. País

Mais de 15 publicações sobre o objeto de estudo foram definidas como critérios de inclusão para a variável país (tabela 6).

Tabela 6: Países com o maior número de publicações na Scopus

País	Número de publicações
Estados Unidos	66
Reino Unido	24
África do Sul	24
China	23
Austrália	20
Espanha	16

Fonte: Elaboração própria

Deve-se observar que os cinco principais países em termos de produção científica pertencem a um continente diferente, sendo que o último país da lista, a Espanha, neste caso com 16 publicações, é o primeiro país a repetir um continente. A pluralidade de representação é significativa, mostrando que esse é um tópico global que tem sido de interesse em todas as partes do mundo. Os Estados Unidos se destacam com 66 publicações e 20% da amostra total, quase triplicando o Reino Unido e a África do Sul, com 24 em ambos os casos. Em seguida, vêm a China, com 23, e a Austrália, com 20.

3.7. Afiliação

No caso da variável afiliação, foi estabelecido que as instituições a serem analisadas seriam aquelas com uma produção científica de mais de 3 publicações (tabela 7). Apesar da variedade de países, com

representação dos 5 continentes nas 5 primeiras posições, em nível de instituições, predominam as universidades africanas, sendo que duas delas (University of Pretoria e University of the Western Cape) atingiram o número máximo de publicações, compartilhando esse recorde com a Hong Kong University of Education. Com 4 publicações, temos a Bar-Ilan University, em Israel, e a University of Winnipeg, no Canadá, ambas instituições interessadas no tema em estudo.

Tabela 7: Instituições com o maior número de publicações na Scopus

Instituição	Número de publicações
Universidade de Educação de Hong Kong	5
Universidade de Pretória	5
Universidade do Cabo Ocidental	5
Universidade de Bar-Ilan	4
Universidade de Winnipeg	4

Fonte: Elaboração própria

3.8.Publicações mais citadas

Para a variável publicações mais citadas, foram incluídas todas aquelas com um total cumulativo de mais de 75 citações (tabela 8).

Tabela 8: Publicações mais citadas na Scopus

Autores	Ano	Título	Revista	Citações	Número médio de consultas por ano
MacIntyre et al.	2020	Estratégias de enfrentamento dos professores de idiomas durante a conversão da Covid-19 para o ensino on-line: correlações com estresse, bem-estar e emoções negativas	Sistema, 94, 102352	393	98.25
Sokal et al.	2020	Atitudes dos professores canadenses em relação à mudança, à eficácia e ao esgotament	Revista Internacional de Pesquisa Educacional Aberta, 1, 100016	175	43.75

		o durante a pandemia da COVID-19			
Dietrich et al.	2020	Tentativas, sucessos e fracassos do ensino à distância na época da covid-19	Journal of Chemical Education, 97(9), 2448- 2457	150	37.5
Oliveira e t al.	2021	Um estudo exploratório sobre a experiência de educação remota de emergência de alunos e professores do ensino superior durante a pandemia da COVID-19	British Journal of Educational Technology, 52(4), 1357- 1376	133	44.33
Matiz et al.	2020	Impacto positivo da meditação mindfulness na saúde mental de professoras durante o surto de	Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública, 17(18), e6450	98	24.5

COVID-19 na
Itália

Portillo et al.	2020	Autopercepção da competência digital dos educadores durante a pandemia de covid-19: uma análise cruzada de diferentes estágios educacionais	Sustentabilidade, 12(23), e10128	93	23.25
d'Orville	2020	A COVID-19 causa uma interrupção educacional sem precedentes: existe um caminho para um novo normal?	Prospects, 49(1-2), 11-15	76	19
Pigaiani et al.	2020	Comportamentos de estilo de vida dos adolescentes, estratégias de enfrentamen	Cuidados com a saúde, 8(4), 472	76	19

to e bem-
estar
subjetivo
durante a
pandemia de
covid-19:
uma
pesquisa on-
line com
estudantes

Fonte: Elaboração própria

O artigo com o maior número de citações é MacIntyre et al. (2020), que destaca o estresse de 600 professores que tiveram de mudar para o ensino de idiomas on-line para a COVID-19, encontrando a resiliência como uma estratégia de enfrentamento positiva para a saúde mental. Na mesma linha, encontramos vários artigos que destacam os benefícios da resiliência para os professores no contexto da COVID-19. Esse é o caso do trabalho de Dietrich et al. (2020), em que os professores demonstraram grande resiliência durante essa crise, ao custo de um compromisso pessoal significativo com o qual tiveram de lidar, admitindo também que aprenderam mais sobre educação a distância no período inicial da pandemia do que durante os anos anteriores de treinamento, o que destaca que a necessidade nos faz avançar.

Pigaiani et al. (2020), entre os últimos a serem citados, analisaram a realidade de 306 adolescentes durante a pandemia, onde mostraram a importância da resiliência e o efeito que esse aspecto também teve em seu processo de aprendizagem e em seus professores. O último lugar também foi compartilhado por d'Orville (2020), que refletiu sobre o impacto da COVID-19 nos professores e como a resiliência deve ser um fator a ser aprimorado na resolução dessa e de futuras pandemias. O artigo de Matiz et al. (2020) também

destaca as melhorias na resiliência dos professores, com uma amostra de 66 professoras italianas um mês antes e depois do confinamento, com perfis de baixa e alta resiliência, que receberam um curso de Meditação Orientada para a Atenção Plena, que melhorou a visão de sua resiliência e sua capacidade de lidar com situações negativas.

Na direção oposta, há também trabalhos entre os mais citados nos quais foram obtidos resultados ruins em relação à resiliência dos professores, afetados pelas circunstâncias que envolveram a pandemia, os processos de confinamento e restrições e o correspondente aumento do trabalho dos professores. Esse é o caso do segundo artigo mais citado, em que Sokal et al. (2020), com uma amostra de 1.626 professores canadenses, encontraram maior burnout e cinismo durante os três primeiros meses da pandemia, mas também maior eficácia na gestão da sala de aula e maior senso de realização, com a resiliência flutuando para lidar com a situação. Oliveira et al. (2021), com entrevistas com alunos e professores, observaram que o uso de plataformas de TIC foi, em sua maioria, uma experiência positiva e a adaptação pessoal, em que a resiliência é um fator determinante, foi, em sua maioria, uma experiência negativa. Com menos citações do que os anteriores, também o trabalho de Portillo et al. (2020), com 4.586 professores do País Basco (Espanha), destaca uma carga de trabalho maior para os professores durante o confinamento, juntamente com emoções negativas, sendo que a melhoria da resiliência e das competências tecnológicas é fundamental para isso. Portanto, os estudos mais citados se concentram especificamente no tema em estudo, mostrando que, para alguns professores, a resiliência foi a chave para lidar com a situação, enquanto para outros essa ferramenta pessoal não foi suficiente.

3.9. Palavras chave

Com relação à co-ocorrência de descritores, 44 palavras-chave co-ocorreram no mínimo 10 vezes (figura 2). Três conjuntos foram criados a partir dos descritores que co-ocorreram como palavras-chave.

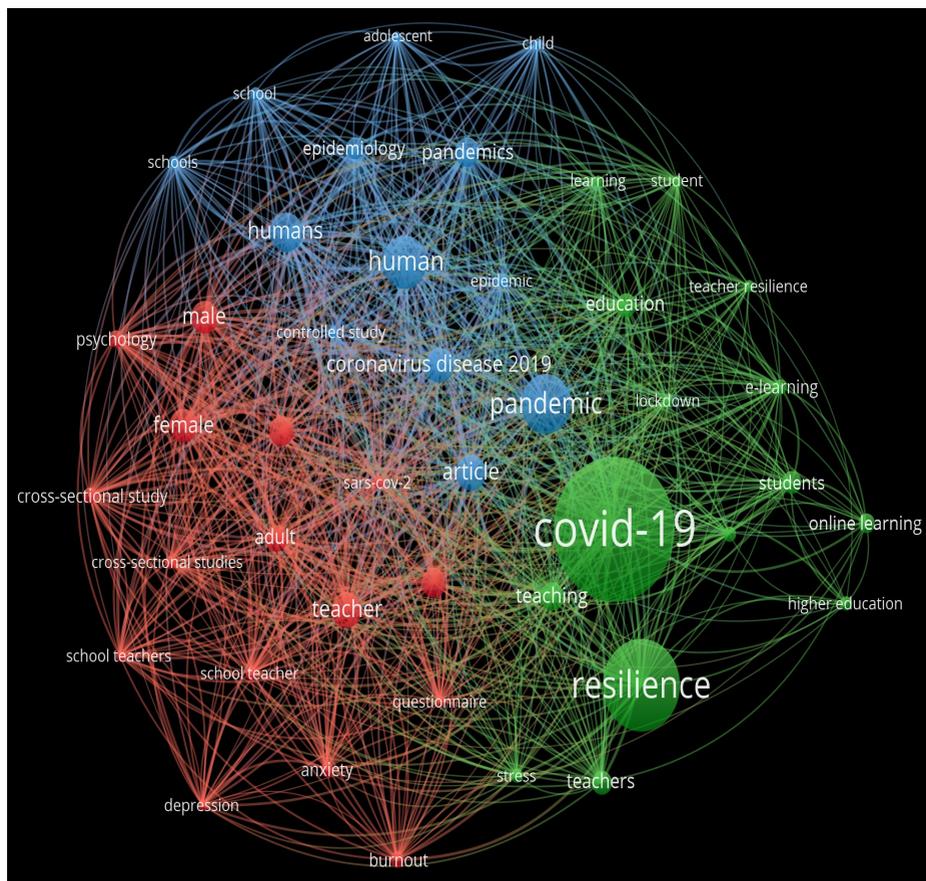


Figura 2. Concorrência de palavras-chave na produção científica. Elaboração própria.

Os descritores com maior número de ocorrências incluem os termos usados no mecanismo de busca (COVID-19, resiliência, professor), bem como outros termos relacionados, juntamente com termos referentes a pessoas (humanos, 40; feminino, 35; masculino, 33). Uma palavra-chave muito interessante é aquela ligada à saúde mental (saúde mental, 30), devido à sua importância no desenvolvimento do trabalho docente, como ela se sentiu e se encontrou nas circunstâncias provocadas pela COVID-19. Isso é ressaltado pela presença de outros descritores na mesma linha (ansiedade, 16; burnout, 17; depressão, 12; estresse, 15). Além disso, termos ligados ao ensino on-line se destacam como uma solução para a situação causada pela pandemia (e-learning, 16; online learning, 20).

Discussão

Esse estudo de análise bibliométrica nos permite abordar a realidade do fator resiliência nos professores durante e após a COVID-19. Examinando a produção científica, observamos um aumento progressivo e exponencial de publicações sobre o assunto, demonstrando a relevância do tema diante das circunstâncias excepcionais vivenciadas. A indexação das publicações se dá principalmente no campo das ciências sociais e jurídicas, ao qual pertence o campo da educação, circunstância compreensível pelo fato de os professores serem o descritor do estudo. Em seguida, vem o ramo da saúde, com psicologia e medicina, nesse caso tanto por causa do conceito de resiliência e sua ligação com o campo da psicologia social quanto por causa do vírus da COVID-19 para o campo da medicina. O formato mais comum tem sido o de artigos, sendo praticamente dez vezes maior do que o de capítulos de livros e congressos. Nesse sentido, é surpreendente que um formato como o de congressos, que tende a ser mais frouxo em termos de dificuldade de publicação e com prazos mais limitados, não tenha

maior relevância para um tópico excepcional que foi gerado devido ao contexto.

Os periódicos mais prolíficos foram o "Frontiers In Psychology", seguido pelo "International Journal Of Environmental Research And Public Health", ambos da área da saúde, com o "Frontiers in Education" da área de ciências da educação em terceiro lugar, alterando a predominância que as ciências sociais tinham na indexação e ganhando espaço para os periódicos da área da saúde. Embora o inglês seja o idioma predominante das publicações, com uma presença anedótica de outros idiomas, em nível de país, vale destacar a presença dos 5 continentes com um país de cada um deles nas 5 primeiras posições, o que ressalta a importância global do tema em estudo e seu interesse para a comunidade científica em todas as partes do planeta. Apesar disso, entre as instituições com maior nível de produção, destacam-se Hong Kong e várias do continente africano, embora o nível de representação não seja o mesmo dos países signatários nas primeiras posições.

As publicações mais relevantes (maior número de citações) concentram-se principalmente nos efeitos benéficos da resiliência para os professores (Dietrich et al., 2020; Pigaiani et al., 2020) ou em casos e experiências em que essa ferramenta não foi suficiente para aliviar as consequências para os professores resultantes da pandemia da COVID-19 (Oliveira et al., 2021; Portillo et al., 2020; Sokal et al., 2020).

A partir das palavras-chave, não apenas para ver o impacto que os descritores que compunham o mecanismo de busca tiveram nas publicações, mas também para destacar a predominância de fatores ligados à saúde que também tiveram sua incidência nesses estudos, como burnout (Martínez et al., 2021; Song et al., 2022), ansiedade e estresse (Casimiro et al., 2020; Cho et al., 2021; Lacomba et al., 2022) ou depressão (Chakeeyanun et al., 2023; Kiltz et al., 2023). Além disso, são dignas de nota as publicações que analisam a importância da educação on-line (Piangiamore & Matamai, 2022;

Teimourtash & Teimourtash, 2021) no treinamento de proteção durante o confinamento e as restrições, devido ao seu impacto na prática de ensino.

Conclusões

A pandemia gerou um antes e um depois em todos os aspectos da vida, inclusive na educação. A restrição e o confinamento repentinos causaram a necessidade de adaptação ao contexto de treinamento on-line sem tempo de preparação, com a maior parte do ônus recaindo sobre o trabalho dos professores, que foram superados não apenas pela mudança para o digital, mas também pelo gerenciamento emocional da pandemia e de suas próprias circunstâncias pessoais. Como resultado, habilidades como a resiliência surgiram como importantes agentes no gerenciamento dos problemas que seu trabalho produziu durante e após a pandemia para os professores, sendo uma ferramenta de grande interesse para o corpo docente cultivar e desenvolver.

Nesse contexto, este estudo procurou analisar a atenção que os pesquisadores têm dado a esse objeto de estudo, o que nos permitiu conhecer as diferentes experiências narradas nas publicações, bem como as principais instituições, países ou periódicos interessados em divulgar o progresso das pesquisas nesse campo.

Podemos concluir que tem sido um assunto com uma consideração relevante, tendo um alto registro para o curto período de estudo. Seu interesse ultrapassou fronteiras, como a própria pandemia, repercutindo nos cinco continentes e em suas principais universidades. Embora os estudos mais relevantes tenham se concentrado em como a resiliência ajudou ou não foi suficiente para lidar com o problema, ela é um elemento muito poderoso para continuar a investigar seu impacto na saúde mental dos professores

a fim de lidar com outros problemas relacionados à profissão, como o burnout.

Não podemos concluir este trabalho sem comentar algumas das restrições associadas a ele. Entre elas, a não contemplação de outros bancos de dados internacionais e nacionais que poderiam ter enriquecido a amostra total. Assim, bases de dados como Eric, Web of Science ou Dialnet não fizeram parte da pesquisa realizada. Vale ressaltar que, entre as razões para não fazê-lo, encontramos tanto a qualidade dos critérios estabelecidos pela Scopus em seu banco de dados quanto a possibilidade de encontrar duplicidades e de complicar o processo de pesquisa ao ter que filtrar por comparação os diferentes resultados em cada banco de dados. Também consideramos que poderíamos ter incluído mais alguns descritores, incorporando, por exemplo, os alunos e tendo uma visão global do processo pandêmico e o impacto da resiliência para enfrentá-lo; ou poderíamos ter optado por incorporar outros fatores que afetam a saúde mental do corpo docente, como ansiedade, depressão ou estresse, para aprofundar como esses elementos condicionaram o processo de treinamento durante a pandemia.

Com relação a trabalhos futuros, consideramos que seria interessante completar este trabalho com outras análises bibliométricas, bem como uma revisão bibliográfica que nos permitiria aprofundar o conteúdo das publicações que foram objeto do estudo. Além disso, poderíamos acrescentar o impacto que o treinamento on-line teve nesse processo, como um elemento explicativo de alguns dos problemas enfrentados pela equipe de professores durante o período da COVID-19.

Referências

Agueded, M. e Almeida, N. (2016). A resiliência do professor como um fator crucial para superar as adversidades em uma sociedade em mudança. **Tendências Pedagógicas**, (28), 167-180.

Aguilar, Á. I., Colomo, E., Colomo, A. e Sánchez, E. (2021). COVID-19 e competência digital: percepção do nível em futuros profissionais da educação. **Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación**, (24), 1102. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1102>.

Ávila, B.Y., Carbonell, C.E., Salas, R.M. (2021). Resiliência e desempenho do professor em tempos de pandemia em instituições de ensino médio peruanas. **Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía**, 6(12), 467-476.

Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Barbachán, E. A. e Casimiro, J. F. (2020). Estresse, angústia, ansiedade e resiliência de professores universitários em face da Covid-19. **Utopía Y Praxis Latinoamericana**, 25(1), 453-464.

Chakeeyanun, B., Wongpakaran, N., Wongpakaran, T. e Oon-Arom, A. (2023). Resiliência, estresse percebido da educação médica adaptada relacionada à depressão entre estudantes de medicina durante a pandemia de COVID-19. **Healthcare**, 11(2), 237. <https://doi.org/10.3390/healthcare11020237>.

Cho, I.-K., Lee, J., Kim, K., Lee, J., Lee, S., Yoo, S., Suh, S. e Chung, S. (2021). A resiliência dos professores faz, mas a autoeficácia não medeia a influência do estresse e da ansiedade devido à pandemia de COVID-19 na depressão e no bem-estar subjetivo. **Frontiers in Psychiatry**, 12, e756195. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.756195>.

Cívico, A., Cuevas, N., Colomo, E. e Gabarda, V. (2021). Os jovens e o uso problemático das tecnologias durante a pandemia: uma preocupação familiar. **Hachetetepe. Revista científica en Educación y**

<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1204>.

Cuevas, N., Gabarda, V., Cívico, A. e Colomo, E. (2021). Sala de aula invertida em tempos de COVID-19: uma perspectiva de conversação cruzada. **Revista Internacional de Pesquisa e Inovação Educacional (IJERI)**, (15), 326-341. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5439>.

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A. e Hébrard, G. (2020). Tentativas, sucessos e fracassos do ensino à distância na época da covid-19. **Journal of Chemical Education**, 97(9), 2448-2457.
d'Orville, H. (2020). A COVID-19 causa interrupções educacionais sem precedentes: existe um caminho para um novo normal? **Prospects**, 49(1-2), 11-15. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>.

Hernández, C. A., Prada, R., Solano, N. e Fernández, R. (2021). Fatores de risco e resiliência durante o isolamento compulsório durante a pandemia de Covid-19: uma experiência em professores do ensino superior. **FESC World**, 11(S1), 27-37.

Huamán, J. (2021). Resiliência e estresse no trabalho em professores do ensino fundamental em tempos de pandemia por Covid-19, 2020. **Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, 5(21), 144-153.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.291>.

Jorquera, R., Valverde, X. e Montes, R. (2021). Resiliência dos professores de música chilenos no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Electrónica de LEEME**, (48), 154-174. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21695>.

Juárez, J., Oña, J. M. e Molina, L. (2020). Living Covid-19 in a Chabola: Resilience in Situations of Social Inequality (Vivendo a Covid-19 em uma Chabola: Resiliência em Situações de Desigualdade Social). **Revista Internacional de Educação para a Justiça Social**, 9(3), 1-5.

Kiltz, L., Fokkens, M. e Jansen, E.P.W.A. (2023). Investigando como o ambiente de aprendizagem e o bem-estar social e físico dos alunos influenciam sua resiliência e sentimentos de depressão e solidão durante a pandemia da COVID-19 na Holanda. **Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino Superior**. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2209509>.

Lacomba, L., Schoeps, K., Valero, S., Rosario, C. e Montoya, I. (2022). Teachers' Response to Stress, Anxiety and Depression During COVID-19 Lockdown: What Have We Learned From the Pandemic? **School Health**, 9(2), 864-872. <https://doi.org/10.1111/josh.13192>.

Machado, M., Espina, K. e Aguilar, G. (2020). Atributos de resiliência em professores de educação básica diante da pandemia da COVID-19. **Revista Estudios En Educación**, 3(5), 112-136.

MacIntyre, P.D., Gregersen, T. e Mercer, S. (2020). Estratégias de enfrentamento dos professores de idiomas durante a conversão da Covid-19 para o ensino on-line: correlações com estresse, bem-estar e emoções negativas. **System**, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.

Martínez, J.P., Morales, F.M. e Pérez, S. (2021). Burnout, resiliência e COVID-19 entre professores: capacidade preditiva de uma rede

neural artificial. **Applied Sciences**, 11(17), 8206.
<https://doi.org/10.3390/app11178206>.

Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A.R. e Crescentini, C. (2020). Impacto positivo da meditação mindfulness na saúde mental de professoras durante o surto de COVID-19 na Itália. **Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública**, 17(18), e6450. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>.

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A. e Morais, C. (2021). Um estudo exploratório sobre a experiência de educação remota de emergência de alunos e professores do ensino superior durante a pandemia da COVID-19. **British Journal of Educational Technology**, 52(4), 1357-1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>.

Piangiamore, G.L. e Matamai, A. (2022). Gaming and Resilience: Teaching by Playing Together-Online Educational Competition at School during the Pandemic. **Applied Sciences**, 12(23), 11931. <https://doi.org/10.3390/app122311931>.

Pigaiani, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., Ruggeri, M. e Colizzi, M. (2020). Comportamentos de estilo de vida de adolescentes, estratégias de enfrentamento e bem-estar subjetivo durante a pandemia de covid-19: uma pesquisa on-line com estudantes. **Healthcare**, 8(4), 472. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040472>.

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. e Bilbao, N. (2020). Autopercepção da competência digital dos educadores durante a pandemia de covid-19: uma análise cruzada de diferentes estágios educacionais. **Sustainability**, 12(23), e10128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>.

Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K. e Sáez, F. (2020). Percepções dos professores sobre o trabalho pedagógico durante a COVID-19. **CienciAmérica**, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>.

Reynosa, E., Rivera, E.G., Rodríguez, D.B. e Bravo, R.E. (2020). Adaptação de professores de educação no contexto da covid-19: uma revisão sistemática. **Conrado**, 16(77), 141-149.

Ruiz, C., Calderón, I. e Juárez, J. (2017). A resiliência como forma de resistir à exclusão social: uma análise comparativa de casos. **Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria**, (29), 129-141.

Ruiz, C., Juárez, J. e Molina, L. (2020). Evolução e novas perspectivas sobre o conceito de resiliência: do indivíduo aos contextos e relações socioeducacionais. **Educatio Siglo XXI**, 38(2), 213-232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>.

Sokal, L., Trudel, L.E. e Babb, J. (2020). Atitudes dos professores canadenses em relação à mudança, eficácia e esgotamento durante a pandemia da COVID-19. **International Journal of Educational Research Open**, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>.

Song, W., Wang, Z. e Zhang, R. (2022). Classroom Digital Teaching and College Students' Academic Burnout in the Post COVID-19 Era: A Cross-Sectional Study (Ensino digital em sala de aula e esgotamento acadêmico de estudantes universitários na era pós-COVID-19: um estudo transversal). **International Journal Environmental Research Public Health**, 19(20), 13403. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013403>.

Teimourtash, M. e Teimourtash, M. (2021). An Appraisal Look into Shielded Online Education in Covid Era: Resilience Revisited (Uma avaliação da educação on-line protegida na era da Covid: Resiliência revisitada). **Journal of Language and Education**, 7(4), 156-171. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12274>.

Urrutia, M. E., Jaimes, A. L. e Aburto, M. B. (2022). Resiliência de professores do ensino médio durante a pandemia da COVID-19. **International Digital Journal Of Psychology And Social Science**, 8(01), e08012022428. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.e.8.01.2022.428>.

Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P. e Rouyer, M. (2013). **Resiliência e humor**. Gedisa.

Vera, M. e Gambarte, M. (2019). A resiliência como fator protetor do estresse crônico em professores. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, 9(3), 159-175. <https://doi.org/https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.332>.

PEDAGOGIA QUEER: avançando em direção à inclusão da diversidade de gênero na educação⁶

Begoña Sánchez Torrejón

Justificativa (In)

A educação é um dos espaços onde as normas hegemônicas de gênero e sexualidade são perpetuadas. Um dos contextos sociais em que as pessoas LGBTIQ+ sofrem mais experiências de discriminação, assédio e violência é o contexto escolar. A escola é um espaço de socialização da heteronormatividade, onde são transmitidas concepções binaristas da sexualidade (Bento, 2011, Pichardo e Puche, 2019). Como aponta Hooks (2016), a intervenção educacional nunca é neutra; ela sempre perpetua valores hegemônicos. Levando em conta que, como apontamos

⁶ Traduzido do original “PEDAGOGIA QUEER: transitando hacia la inclusión de la diversidad sexogenérica en la educación” por Gilson Pôrto Jr.

anteriormente, os centros educacionais são um elemento fundamental para a perpetuação de costumes e padrões culturais (Louro, 2001), é um espaço onde as identidades são determinadas. Dessa forma, nossos sistemas educacionais esquecem ou estereotipam a diversidade de gênero de forma interesseira. Partimos de um modelo educacional que perpetua a normalidade educacional que podemos entender como heteronormatividade, baseada em binarismos como: mulheres/homens; local/estrangeiro; homo/hetero; branco/racializado; entre outros, e que promove desigualdades sociais. Warner descreve a heteronormatividade como: "os processos de normalização que mantêm a heterossexualidade como a forma elementar de associação humana, como o modelo de relações de gênero, como a base indivisível de toda comunidade" (1993, p. 21).

Em relação ao gênero e às identidades, a escola, juntamente com a família ou a mídia, constitui um agente eficaz de socialização diferencial, que cria identidades de gênero diferentes e desiguais. Os modelos oferecidos pela sociedade como um todo, e pelo sistema educacional em particular, são absolutamente binários (Planella, 2006). O binarismo predominante é uma das bases do sistema educacional atual. Não podemos ignorar o fato de que o sistema educacional é cisheterossexista, pois considera apenas a cisheterossexualidade como modelo de referência:

A escola, sendo a instituição de reprodução cultural por excelência, desempenha um papel importante na construção de valores de tolerância e respeito, mas também, justamente por seu papel socializador, tende a reproduzir estereótipos e estigmas em relação àqueles considerados diferentes, como é o caso dos jovens com preferência

sexual diferente da heterossexual (Lara e Ochoa, 2007, p.10).

Nesse sentido, Foucault (2010) reconhece a escola como um instrumento de repressão. Ele alude que se trata de uma instituição em que o que é correto e normal é selecionado de acordo com o número de vezes que é repetido socialmente, e é por meio dessa ferramenta que o restante dos alunos se adapta, se integra ou se inclui no que é conhecido como correto e normativo. As escolas promovem e valorizam a reprodução cisheteronormativa dos códigos de identidade de gênero e identidade sexual desde os primeiros estágios educacionais, ao mesmo tempo em que monitoram, punem e patologizam qualquer forma de dissidência do modelo hegemônico (Martxeta e Etxeberria, 2014).

Os principais autores sobre o assunto, como Britzman (1988), aludem a como as práticas pedagógicas mais comuns nos sistemas educacionais estão moldando certas noções normativas de gênero e sexualidade em alunos e professores, reproduzindo uma visão heterossexualizante e binarista, que coloca a sexualidade na esfera privada e produzindo um pacto de silêncio sobre a diversidade sexogenérica. Ao mesmo tempo, essa abordagem torna invisíveis outras realidades sociais que, se aparecerem, devem ser apontadas como uma exceção, uma peculiaridade individual ou uma ruptura peculiar que acontece em nível individual.

Por essa razão e a partir das pedagogias feministas, especificamente da pedagogia queer, existem atualmente propostas que se concentram na necessidade de transformar as estruturas da educação, como o currículo, as metodologias, os conteúdos, as linguagens, os espaços, as relações de poder hegemônicas e as redes de transmissão de conhecimento cisheteronormativas (Sánchez Torrejón, 2021). Não podemos esquecer que a educação, a partir de sua dimensão utópica e transformadora da realidade, implica

aperfeiçoar e otimizar o que está dentro da pessoa e facilitar uma leitura crítica do mundo e a busca de mudanças, melhorias e aperfeiçoamento como horizonte (Freire, 1967).

A partir dessa perspectiva, devemos pensar na educação como uma prática de liberdades (Giroux, 1998), o que implica questionar papéis e metodologias tradicionais, buscando a participação responsável e horizontal como elemento central do processo educacional. Problematizar a educação necessariamente nos obriga a questionar as práticas pedagógicas de padronização, prestando atenção às exclusões que elas geram ao negar ou alienar a autodeterminação das pessoas para nomear sua identidade e desejo sexual (Sedgwick, 1998).

Concordamos que a necessidade de queerizar a escola, as salas de aula, como uma necessidade crítica para a construção social da normalidade baseada na cisheterossexualidade compulsória presente em todas as áreas da educação, é um desafio para avançar em direção a uma escola queer. Como Muñoz aponta: "Queer é aquilo que nos faz sentir que este mundo não é suficiente, que algo está faltando... Em essência, queer vai da rejeição do aqui e agora, na possibilidade de insistir que outro mundo é possível, seja como algo potencial ou mais concreto" (2009, p.1). O pedagoqueer (Planella e Pie, 2012) propõe a quederização do sistema educacional como uma metodologia necessária para quebrar a binarização da realidade, para começar a passar da utopia para a heterotopia na esfera educacional. À luz do exposto, precisamos repensar como a educação é geralmente entendida, as práticas e os conteúdos que são reconhecidos nos sistemas educacionais e que são regulamentados pelas leis educacionais, de um ponto de vista que inclua as múltiplas diversidades de sexo e gênero. Devemos desenhar uma escola que caminhe em direção à inclusão da diversidade de gênero na educação.

Outra escola (é) possível com diversidade de gênero

O estudo *Homophobic bullying and suicide risk in lesbian, gay and bisexual adolescents and young people* (FELGTB/COGAM, 2012). Esse trabalho reflete a relação entre o bullying homofóbico, o estado de desesperança e o risco de suicídio. A Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) e o Colectivo LGTB de Madrid, COGAM, realizaram uma pesquisa nacional entre jovens de 12 a 25 anos que sofreram bullying homofóbico na escola. O estudo mostra dados preocupantes, como a relação entre a discriminação na escola e a ideação suicida.

De acordo com as 653 pesquisas nas quais a pesquisa se baseia, o bullying homofóbico na escola leva 43% das pessoas que o sofrem a considerar o suicídio, mais da metade delas continuamente (56%) e 27% continuamente ao longo do tempo. Esse tipo de bullying, que em 90% dos casos vem de colegas do sexo masculino e em 11% de professores, não é tratado pela escola; 42% dizem não ter recebido ajuda, nem por suas famílias, 82% das quais não são informadas de sua situação.

Estamos falando de vítimas que sentem humilhação (63%), impotência (60%), raiva (59%), tristeza (59%), incompreensão (57%), solidão (53%), vulnerabilidade e isolamento (50%). Mas, acima de tudo, desesperança (66%). Isso significa, de acordo com a pesquisa, que 17% dos jovens que sofrem bullying homofóbico nas escolas atentam contra suas vidas. O estudo entende "bullying homofóbico" como o bullying contra qualquer pessoa que não esteja em conformidade com as expectativas de gênero. Esse tipo de bullying inclui diversas variantes, como a bifobia ou a lesbofobia, e também afeta em diversas ocasiões jovens cuja orientação sexual é heterossexual.

Considerando o alto índice de bullying LGBTIQfóbico, outro estudo realizado pela Agência de Direitos Fundamentais da União Europeia (2014) mostra que 70% dos entrevistados espanhóis sofreram comentários ou comportamentos negativos na escola por causa de sua identidade sexual, e cerca de 60% esconderam ou disfarçaram sua identidade durante a escolaridade. A ideação suicida e a tentativa de suicídio em adolescentes e menores de idade têm sido consistentemente relacionadas a essas situações de bullying em ambientes escolares, além da LGBTIQfobia internalizada (Baiocco et al., 2014). Nessa linha, as experiências de bullying LGBTIQ+fóbico sofridas em ambientes escolares estão associadas a várias consequências, como depressão, baixa autoestima, ansiedade, sintomas de estresse pós-traumático, abuso de substâncias, isolamento social e até tentativas de suicídio (Quiceno et al. 2013). Como destaca Sánchez Torrejón (2021), atualmente há inúmeros casos de bullying LGTBIQ+fóbico nas escolas, razão pela qual é urgente capacitar tanto os professores quanto o restante da comunidade educacional. Como se pode ver, a escola da cisheteronormalização é também a escola da exclusão; ambas são as duas faces da mesma moeda que se perpetua na educação. Esses dados, que são preocupantes entre a população adolescente, são um reflexo das altas porcentagens de violência e machismo que existem em nível social.

Por tudo isso, devemos problematizar a educação; isso necessariamente nos obriga a interrogar as práticas pedagógicas da cisheteronormalização, prestando atenção às exclusões que elas geram ao negar ou alienar a autodeterminação das pessoas ao nomear sua identidade, desejo sexual e orientação sexual. Mas devemos começar a desenhar outra educação que promova a liberdade e a cidadania sexual: "Podemos ensinar de uma forma que transforme a consciência, criando o clima de livre expressão que é a essência de uma educação em ciências humanas verdadeiramente

libertadora" (Hooks 1994, p. 44). Como Britzman (2002) nos convida, é necessário pensar na viabilidade de um projeto educacional que provoque reações éticas capazes de rejeitar a cisheteronormalização e os efeitos opressivos que ela gera:

Meu interesse por essas questões faz parte de uma tentativa de imaginar uma pedagogia transgressora (em vez de um pedagogo subversivo), uma pedagogia que se preocupa com as exclusões imanentes da normalidade [...]. Isso significa conceber uma pedagogia cujos fundamentos exijam risco, incerteza e envolvimento em momentos traumáticos [...]. E embora possa ser difícil conceber o autoconhecimento como um espaço de domínio, a maior parte do meu argumento visa desestabilizar os antigos princípios do eu instituídos pela educação: romper o mito da normalidade como o estado original e romper o sujeito unitário da pedagogia (Britzman, 2002, p. 220). (Britzman, 2002, p. 220).

As contribuições da pedagogia queer enfatizam mais as práticas do que as identidades e questionam os binarismos nos quais se baseiam o conhecimento e a cultura dominantes (Louro, 2012). Consequentemente, devemos partir de uma visão em que a escola deve ser um dos espaços que promove a mudança social e o pensamento crítico, que extrai as diversidades de sexo e gênero da liberdade em uma sociedade democrática.

Da coeducação à escolarização queer

De acordo com a Real Academia Espanhola (RAE), a coeducação ou a ação de coeducar é ensinar na mesma sala de aula e com o mesmo sistema educacional para alunos de ambos os sexos, tanto feminino quanto masculino. Essa definição não fala de uma educação não sexista, mas de um modelo misto de educação. Nesse modelo, meninos e meninas compartilham e convivem no mesmo espaço educacional, o currículo escolar, os materiais e a avaliação são os mesmos. Por outro lado, como destacam Sánchez e Barea (2019), não garante o questionamento da desigualdade de gênero, os estereótipos sexistas que transmite e não torna visíveis as contribuições das mulheres para a sociedade. O estudo do currículo oculto e explícito ajuda a localizar os preconceitos sexistas e, por meio da coeducação, aumenta a conscientização e a transformação do processo de ensino-aprendizagem. O conceito de co-educação é mais do que co-educação. Ele promove a igualdade com base no respeito à diversidade, valorizando e tornando visíveis mulheres e homens e promovendo a liberdade de escolha.

Por isso, Ruiz Repullo (2017) comenta que a coeducação busca a transformação de uma sociedade sexista, desigual e excludente, comprometida com um modelo social que rompe com as relações hierárquicas de gênero e visa oferecer a possibilidade de uma individualidade livremente selecionada. Esse mesmo autor afirma que se comprometer com o desenvolvimento da coeducação significa pensar no tipo de educação que queremos, selecionando, sob esse critério, os conteúdos e valores a serem trabalhados, o tipo de atitudes que precisam ser fomentadas entre as pessoas.

Da mesma forma, Álvarez, Lasarte e Vizcarra (2019) entendem que, quando falamos de coeducação, devemos nos concentrar em valores como democracia, solidariedade e justiça social. Em suma, a transmissão desse tipo de valores facilitará o fato de trabalhar a

partir de uma educação que permita o desenvolvimento pessoal e uma construção comum nos centros educacionais do século XXI. Em outras palavras, a coeducação implica um ato educacional intencional que tem como objetivo fundamental eliminar a educação sexista e, para isso, precisamos de um grande compromisso por parte de toda a comunidade educacional.

O sistema educacional não pode eliminar essas desigualdades em suas raízes, pois elas já estão inseridas na sociedade, mas essa mudança de desigualdade pode ser possível na educação, pois a escola é um elemento essencial para reduzi-las e deve participar ativamente da construção de relações humanas mais igualitárias (Subirats, 1994). Como Cabeza (2010) menciona, a discriminação sexista é algo que existe há anos em todas e cada uma das áreas de nossas vidas, e é por isso que as escolas devem trabalhar com a coeducação, pois elas têm uma grande fonte de influência para se livrar dessa discriminação sexista e conscientizar todos e cada um dos alunos sobre a importância da igualdade entre os sexos, juntamente com a inclusão de conteúdo coeducativo.

Autores como Vieites (2008) apontam os seguintes princípios a serem levados em conta em uma sala de aula mista:

- 1) Educar com base no reconhecimento e no respeito às diferenças de gênero dos alunos, seus diferentes interesses, perspectivas, experiências, conhecimentos, passado, circunstâncias e formas de expressão.
2. Transformar a sala de aula em um local de confiança, que favoreça o crescimento pessoal, relacional e intelectual. Abrir espaço para a participação igualitária.
3. Usar uma metodologia ativa e participativa baseada na colaboração e no aprendizado mútuo. Aprendizagem em equipe. Aprendizagem por meio de

reflexão, colaboração, intercâmbio e experiência própria.

4. Destacar as diferentes realidades e expressões de meninas e meninos, sem que ambos fiquem em silêncio ou monopolizem as intervenções.

5. Trabalhe em um círculo, de modo a estabelecer relações horizontais nas quais aprenderá a ouvir e a se expressar.

6. Criar um espaço para o livre debate, de modo que argumentos, atitudes e valores sexistas possam ser confrontados e refutados por meio de questionamentos racionais e emocionais.

Da mesma forma, Broch e Sanahuja (2019) nos lembram da importância de ter em mente que toda criança tem o direito de ser diferente. Mas, para que se sintam confiantes para serem quem quiserem ser, é essencial que os professores ofereçam uma educação e um tratamento aos alunos que lhes permitam valorizar suas diferenças individuais, bem como suas qualidades pessoais. Sem ir mais longe, isso é co-educação, o fato de educar em igualdade, em valores que implicam respeito e tolerância em relação aos outros colegas de classe e, portanto, garantem a prevenção da violência e promovem o diálogo igualitário.

Apesar dos avanços na coeducação, a cisheteronormatividade ainda está incorporada no currículo oculto das escolas e, portanto, em suas salas de aula. Isso significa que a diversidade de gênero permanece oculta e invisível, o que repercute na exclusão de alunos não cisheteronormativos. Por esse motivo, devemos considerar que o objetivo das escolas vai além da busca por um modelo de igualdade de oportunidades. A escola deve tornar visível a grande variedade de diversidade de gênero e identidades

encontradas não só nas escolas, mas também na própria sociedade, e caminhar para uma escola livre de LGBTIQfobia. Britzman (1998) propõe uma pedagogia que poderia ser chamada de pedagogia da diferença, mas não uma diferença que implique inclusão ou tolerância, nem o reconhecimento de outras identidades minoritárias, mas o reconhecimento de uma diferença fora dos imperativos da normalidade. Além disso, Curran (2002) nos convida a teorizar sobre o problema da binarização da realidade e destaca a importância de criar alternativas pedagógicas a esses discursos hegemônicos no campo da educação.

Pedagogia(s) queer

A Pedagogia Queer, desenvolvida a partir da Teoria Queer, constitui uma resposta urgente e necessária no campo da educação. A teoria queer surgiu no final da década de 1980 nos Estados Unidos. O termo teoria queer foi usado pela primeira vez em 1990, em uma palestra de Teresa de Lauretis, uma pesquisadora italiana radicada nos Estados Unidos. O termo queer significa "esquisito" ou estranho e foi usado no passado como um insulto a pessoas sexualmente diferentes, mas depois foi redefinido, graças à atividade de reivindicação desse grupo, como um termo que reflete o orgulho de ser diferente.

A teoria queer problematiza, mais do que qualquer outra, os limites e as relações entre sexo, gênero e sexualidade, por meio de uma crítica "desessencializadora" das categorias de identidade sexual e de gênero e de uma desconstrução da noção de identidade como mutável, provisória, contingente e em constante mudança (Butler, 1990). Na lógica queer, a identidade não tem sentido, é líquida, mutável e elusiva. As categorias de identidade são ambivalentes; por um lado, elas tornam visíveis os grupos minoritários, capacitam-nos em seu ativismo compartilhado e articulam a luta por seus direitos, mas, por outro lado, são um

produto do controle social, "sujeitam" o sujeito, diminuem sua capacidade de ação e seu potencial de ser (Fuss, 1991).

Considerando que a teoria queer e as práticas pedagógicas queer fundamentais têm como objetivo principal desconstruir os padrões tradicionais estabelecidos, desarticular a universalização da heterossexualidade e do binarismo, revelar a lógica racista das instituições e abordar o corpo e a relação com o corpo de uma forma positiva, o principal objetivo da teoria queer e das práticas pedagógicas é desconstruir os padrões tradicionais estabelecidos, desarticular a universalização da heterossexualidade e do binarismo, revelar a lógica racista das instituições e abordar o corpo e a relação com o corpo de uma perspectiva positiva. Como postula Britzman: "Todas essas práticas despertam nossa curiosidade sobre como a normalidade se torna um elemento extremamente imperceptível na sala de aula e como a própria pedagogia pode intervir para tornar os limites perceptíveis" (2002, p.199). Nesse sentido, ela se conecta com o que Judith Butler (2001) estava propondo sobre a desnaturalização do binarismo de gênero, ou a imposição de um único sentido de identidade, ou apontando como as identidades emergem em contextos dinâmicos concretos e, como veremos, são sempre identidades e experiências em relação. Essa pedagogia, como aponta Benítez (2013), visa a:

- Denuncie a violência gerada por normas rígidas de gênero.
- Destacar a natureza construída dos estereótipos de gênero, bem como a leitura binária do sexo, tornando visível a intersexualidade.
- Promover atitudes anti-sexistas, anti-homofóbicas e anti-transfóbicas.

- Promover a valorização da diversidade sexual. As pedagogias queer questionam a educação como reprodutora de relações e práticas normalizadoras, compreendendo as estruturas de opressão exercidas pela escola, reivindicando identidades que até agora foram invisibilizadas e desprezadas na educação.

Nessa linha, a Planella & Pié:

A pedagogia queer defende uma crítica necessária aos princípios que regem as definições de identidade e conhecimento no campo da educação, denunciando a construção social do binômio normal/anormal baseado na heterossexualidade compulsória presente nas escolas. [...] O objetivo é desestabilizar o binômio normal/anormal dentro da comunidade educacional, destacando as relações de poder entre a multiplicidade de etnias, idades, gêneros, classes e crenças, enfim, de vidas, dando-lhes um significado político [...]. (2012, p. 268).

Portanto, consideramos que ela tem um potencial notável para ser introduzida nas pedagogias escolares, uma vez que diversas expressões de identidade de gênero, a manifestação da diferença e a presença de corpos não normativos continuam a ser motivos de assédio e discriminação nas escolas (Sánchez Sainz, 2019). A pedagogia queer problematiza o próprio propósito da educação ao questionar como as práticas educacionais institucionalizadas influenciam ou determinam o empoderamento das populações subalternas e sua subordinação (Spivak, 1992). A partir dessa abordagem pedagógica, são propostas as contribuições mais

notáveis e valiosas das críticas pós-modernas à escolarização. A partir dessa perspectiva, a pedagogia queer denuncia a escola como um agente eficaz de socialização de gênero, que favorece a criação de identidades que não são apenas diferentes, mas também hierárquicas.

A pedagogia queer visualiza as identidades como produtos sociais, historicamente formados, que têm o objetivo de alcançar o controle social, a supremacia de alguns grupos sobre outros. Ela se propõe a reivindicar todas as identidades que foram segregadas e invisibilizadas até agora, tanto social quanto educacionalmente. Como Moreno (2016) aponta, a pedagogia queer destaca todo o sistema patriarcal, capitalista e heteronormativo. Seu objetivo é criar uma nova metodologia e didática por meio da qual o centro educacional mude completamente as imposições sociais às quais estamos expostos atualmente. Nesse sentido, ela se conecta com o que Judith Butler (1990) estava propondo sobre a desnaturalização do binarismo de gênero, ou a imposição de um único sentido de identidade, ou apontando como as identidades emergem em contextos dinâmicos específicos, e não podemos esquecer que elas são sempre identidades e experiências em relação a outras situações-chave da vida.

Além disso, a partir dessa perspectiva queer, um conceito-chave é levantado, a interseccionalidade. Essa consciência interseccional permite entender a formação de processos de identidade, com ritmos diferentes e trajetórias particulares que não podem ser entendidas como universais, com nuances que têm a ver com os lugares únicos em que cada pessoa habita. Como Britzman nos interpela:

Um currículo inspirado na teoria queer é um currículo que ultrapassa os limites dos

epistemas dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura na exploração daquilo que ainda não foi construído. A teoria queer - "essa coisa estranha" - é a diferença que pode fazer a diferença no currículo (2002, p.215).

Conclusões (inacabadas)

A pedagogia queer defende uma alternativa em que todas as pessoas têm um lugar e permite que nos expressemos como realmente somos ou queremos ser. O que devemos buscar para alcançar uma abordagem pedagógica queer é questionar o sistema educacional atual, que se baseia no princípio da padronização, e redesenhar outra pedagogia que não questione as crianças que não se encaixam na hegemonia normativa, na repetição de padrões ou nas caixas criadas para a "diversidade". Avançar em direção a uma escola queer é relevante e necessário, pois nos fornece ferramentas teóricas úteis para pensar em uma educação além da padronização, além da disciplina e da sujeição dos corpos, criando espaços para pensar sobre o que consideramos impossível na escola.

Na educação, devemos sonhar com o que ainda parece inimaginável, como uma escola livre de bullying LGBTQfóbico, uma escola que possa ser chamada de "segura" e que nos desafie como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem a desenhar as múltiplas diversidades de sexo e gênero. Em vez disso, uma perspectiva queer do currículo quer questionar os processos discursivos que são construídos em torno do certo e do errado, deixando as portas das possibilidades abertas, abrindo a escola para novos discursos e questionando aqueles que foram considerados

legítimos por séculos, é um currículo que se mobiliza diante dos desafios que a sociedade apresenta.

À guisa de conclusão inacabada, a pedagogia queer lança muitos desafios, a começar pela construção de novos conhecimentos, sendo necessário que as políticas educacionais reconheçam as multiplicidades da sexualidade humana. Uma perspectiva queer que favoreça a igualdade de gênero nas escolas e que busque formar as crianças na liberdade de construir sua própria subjetividade, que pode migrar continuamente. Para isso, é necessário que toda a comunidade educacional se liberte de preconceitos e estereótipos LGBTQfóbicos que são reproduzidos com base em valores cisheteronormativos que foram considerados dignos de imitação. Para concluir, acreditamos que é necessário promover métodos de ensino disruptivos que incentivem diferentes formas de expressão da orientação sexual e das identidades de gênero nas escolas em todas as etapas do sistema educacional, a fim de promover uma escola inclusiva para todos os alunos, inclusive os alunos LGBTQ+. Devemos construir entre toda a comunidade educacional uma escola baseada em valores igualitários e inclusivos em relação à diversidade de gênero, a fim de alcançar uma escola livre de LGBTQfobia.

A necessidade imperativa de transformação da educação e da instituição escolar, na qual há confiança de que existe a possibilidade de uma comunidade educacional democrática que se arrisca a ouvir e desconstruir a si mesma para começar a mapear imaginários mais diversos e inclusivos. De aplicação prática desafiadora, eles não só oferecem uma estrutura teórica relevante com relação à diversidade de gênero ou conceitos disruptivos, mas são possíveis na prática educacional cotidiana das escolas. Pelo contrário, o direito e o dever de transformar o mundo encontram nos sonhos e na utopia o único caminho possível (Freire, 2001). Do compromisso que vai além das utopias, abordando-as

progressivamente, passo a passo, a partir de uma perspectiva que transforma e melhora a educação, confiando na grandeza dos pequenos passos:

Sou otimista e tenho grande confiança no poder do pequeno, da micropolítica, dos efeitos imprevisíveis de tudo o que faço, de cada linha que escrevo. Sei que noventa por cento de todos os meus esforços acabam no lixo, voltam-se contra mim, não ofendem ninguém, não machucam ninguém (...). Mas, às vezes, quando temos sorte, um pequeno parágrafo feito ao acaso, descuidadamente, um pequeno parágrafo de transição, nada importante, filler, atrai um sorriso no rosto do leitor, desperta uma grande ideia em alguém, ganha vida própria e, suponho, acaba tendo algum efeito que não mudará o mundo, mas, pelo menos, por alguns segundos, terá trazido um sorriso, terá despertado indignação, terá gerado cumplicidade e captado simpatia. Minha revolução é muito pequena... (Vidarte, 2007, p. 23).

Referências:

Álvarez, A., Vizcarra, M. e Lasarte, G. (2019). O significado e a evolução do termo "coeducação" na virada do século: o caso das escolas de Vitoria-Gasteiz. **Tendências Pedagógicas**, (34), 62-75.

Baiocco, R., Loverno, S., Cerutti, R., Santamaria, F., Fontanesi, L., Lingiardì, V., Baumgartner, E. e Laghi, E. (2014). Suicidal ideation in

Spanish and Italian lesbian and gay young adults: The role of internalized sexual stigma (Ideação suicida em jovens adultos gays e lésbicas espanhóis e italianos: o papel do estigma sexual internalizado). *Psicothema*, 26(4), 490-496.

Benítez, C. A. (2013). A perspectiva pós-feminista na educação. Resistindo na escola. *Revista Internacional de Pesquisa em Ciências Sociais*, 145-161.

Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19 (2), 549-559.

Britzman, D. (1998). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. Edições Bocabulvaria.

Britzman, D. P. (2002). Transgressive pedagogy and its strange techniques (Pedagogia transgressiva e suas técnicas estranhas). Em R.F. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 197-229). Barcelona: Icaria.

Broch, D. e Sanahuja, A. (2019). Trabalhando na coeducação por meio da história de "Cinderela" a partir de um processo de pesquisa-ação. *Tendências Pedagógicas*, 34, 169-182.

Butler, J. (2001). *Gênero em disputa*. Ediciones Paidós.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity [Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade]*. Routledge.

Cabeza, A. (2010). Importância da coeducação nas escolas. *Pedagogia magna*, (8), 39-45.

COGAM. 2012. *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gays y transexuales*. Madri: COGAM.

Curran, G. (2002). **Young Queer Getting Together: moving Beyond Isolation and Loneliness** [Jovens queer se reunindo: superando o isolamento e a solidão]. Faculdade de Educação, Universidade de Melbourne.

Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais (2014). **Pesquisa da União Europeia sobre lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.**

Foucault, M. (2010). **The utopian body and heterotopias (O corpo utópico e as heterotopias).** New Vision.

Freire, P. (2001). **Pedagogia da indignação.** Ariel. Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Fuss, D. (1991). **Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories [De dentro para fora: teorias lésbicas, teorias gays].** Routledge.

Giroux, H. (2016). Pedagogia crítica em tempos sombrios. **Praxis educativa** 17(2), 13-26.

Hooks, B. (1994). **Teaching to Transgress. A educação como prática da liberdade.** Routledge.

Hooks, B. (2016). **Eros, erotismo e o processo pedagógico. Pedagogias transgressoras.** Bocavulvaria Ediciones.

Lara López, F e Ochoa Tamayo, A. (2007). **Análisis del Acceso de las y los Jóvenes a los Servicios de Salud y Educación en la Región Metropolitana. Un Enfoque a Partir de la Diversidad Sexual.** Conapred.

Louro, G. (2001). Teoría queer: una política pos-identitaria para a educación. **Revista de estudos feministas**, 9, 541-553.

Louro, G. (2012). Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**, São Carlos, 2, 363-369.

Martxueta A e Etxeberria J. (2014). Retrospective Differential Analysis of Mental Health Variables in Lesbian, Gay and Bisexual (LGB) Victims of Homophobic Bullying at School. **Journal of Psychopathology and Clinical Psychology**, 19, (1), 23-35.

Moreno, Y. (2016). Nós não sabíamos o que estávamos fazendo. **Leituras sobre educação situada**. CA2M.

Muñoz, J. (2009). **Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity** [Cruzeiro pela Utopia: O momento e o momento da Futuridade Queer]. Imprensa da Universidade de Nova York.

Pichardo J. I. e Puche Cabezas, I. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro, **Methaodos. Revista de ciencias sociales**, 7 (1), 10-26.

Planella, J. (2006). **Cuerpo, cultura y educación**. Desclée de Brower.

Planella, J e Pié. A. 2012. Pedagoqueer: resistências e subversões educacionais. **Educación XXI**,15, 265-283.

Quiceno, J., Mateus, J., Cardenas M., Villareal, D. e Vinaccia, S. (2013). Qualidade de vida, resiliência e ideação suicida em adolescentes vítimas de abuso sexual. **Journal of Psychopathology and Clinical Psychology**, 18, 107-117.

Ruiz Repullo, C. (2017). Estratégias para educar na e para a igualdade: a co-educação nas escolas. **ATLÁNTICAS - Revista Internacional de Estudos Feministas**, 2, 166-191.

Sánchez Sáinz, M. (2019). **Pedagogias queer: estamos correndo o risco de fazer outra educação?** Catarata.

Sánchez Torrejón, B. e Barea Villalba, Z. (2019). Rumo a uma escola violeta: a formação inicial de alunos do ensino fundamental em coeducação. **Tendências Pedagógicas**, 34, 76-92.

Sánchez Torrejón, B. (2021). A formação de professores do ensino fundamental em diversidade de gênero. **Revista Electrónica Interuniversitaria Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 24(1), 253-256.

Sedgwick, E. K. (1998). **Epistemology of the wardrobe**. The tempest.

Subirats, M. (1994). Conquistando a igualdade: a co-educação hoje. **Revista Iberoamericana de Educación**, (6), 49-78.

Vieites, C. (2008). **Professores: 130 propostas para a coeducação**. FETE-UGT, 8-9.

Vidarte, P. (2007). **Ética marica. Proclamações libertárias para uma militância LGTBQ**. Egales.

Warner, M. (1993) **Fear of a queer planet: queer politics and social theory**. University of Minnesota Press.

AVALIAÇÃO DA FREQUÊNCIA OBRIGATÓRIA DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL 2019-2023 (UNIVERSIDADE DE CÁDIZ)⁷

Sabina Sanchez Alex

Introdução

Nos últimos anos, a voz dos alunos está assumindo a relevância que merece. A educação tradicional não levava em conta suas opiniões, necessidades ou sugestões, mas, atualmente, sua voz está se tornando essencial no ato educativo, ainda mais quando se trata de alunos da educação infantil. Eles estão na fronteira entre o papel de professor atual e o papel de professor futuro, e suas concepções incluem suas experiências passadas como alunos, positivas ou negativas, dependendo do caso, mas certamente importantes quando se trata de forjar o conceito de bom professor que eles têm atualmente e pretendem ser no futuro. Quando os modelos de

⁷ Traduzido do original "VALORACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA ASISTENCIA DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL 2019-2023 (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ)" por Gilson Pôrto Jr.

ensino que um aluno do curso de pedagogia não correspondem ou contradizem algumas dessas diretrizes, premissas básicas ou valores que a pessoa considera vitais nessa profissão, os pilares vocacionais são abalados, as dúvidas começam a surgir e a motivação para assistir às aulas se esvai. O objetivo destas páginas é reforçar a importância do encontro entre professor e aluno dentro das quatro paredes de uma sala de aula, desde que os alunos sejam ouvidos, desde que sua voz seja considerada e respeitada por todos os ouvintes ao seu redor, levando em conta, como Saiz-Linares, Ceballos-López e Susinos-Rada (2019), que esses encontros em aulas presenciais são uma oportunidade de aprender, compartilhar experiências, desejos, anseios e propostas que podem favorecer a formação acadêmica de todo o grupo-classe, de um ponto de vista inclusivo e equitativo. Assim, de acordo com Rudduck e Flutter (2007), essa perspectiva requer:

(...) ver os alunos de forma diferente para avaliar suas capacidades e revisar e mudar vários aspectos da organização, das relações e das práticas da escola para que reflitam o que os jovens são capazes de ser e fazer. (p. 15).

Recentemente, tem havido uma preocupação crescente com a frequência dos alunos do ensino superior, seu nível de formação e competências profissionais adquiridas ao longo de seus cursos universitários, daí a importância de conhecer e compreender como os alunos do Bacharelado em Educação Infantil valorizam a formação on-line e presencial, depois de terem participado da formação on-line durante o confinamento domiciliar imposto após a pandemia mundial pela COVID-19 e seus planos de contingência subsequentes. Esses confinamentos e proibições estatais de frequentar centros de treinamento, entre outros, levaram a novas

experiências para os alunos, que demonstraram suas habilidades ou capacidades de aprender e se adaptar ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como das Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (LKT) e até mesmo das Tecnologias de Empoderamento e Participação (TEP), quando crianças, adolescentes e adultos muitas vezes tinham que recorrer a uma tela tecnológica para entrar em contato com seus entes queridos.

No entanto, toda essa aprendizagem e as habilidades tecnológicas aprendidas não eram avaliadas nos sistemas de educação formal, que se preocupavam apenas em comunicar diária ou semanalmente uma série de conteúdos a serem estudados e convidar os alunos a realizar uma série de tarefas e trabalhos relacionados, limitando-se a resolver dúvidas e explicar os conteúdos mais relevantes, sem valorizar suficientemente a importância da interação social no ato educativo, Tanto é assim que, segundo Sánchez-Alex (2021), muitos alunos consideraram a suspensão das aulas como um período de férias após o qual desejavam recuperar sua rotina pré-pandêmica, para sua surpresa quando muitos refletem e percebem meses e anos depois que as aulas on-line e presenciais eram semelhantes, se baseadas na leitura de uma apresentação digital e na explicação de tarefas a serem realizadas. Em outras palavras, tanto a interação quanto a comunicação estão se tornando essenciais, como enfatiza Amar (2023):

O fator relacional se torna amigável no uso das tecnologias, superando o instrumentalismo das TIC e aderindo ao sentido de ser crítico e ativo, o que facilita o fato comunicativo entre professor e aluno, onde incluímos a versão melhorada do "falar por falar". (p. 168)

Para facilitar essa comunicação direta, é essencial assistir às aulas no ensino superior, que, de acordo com Llibrer e Latorre (2016), após a integração do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), passou a se concentrar não apenas nas horas de contato direto entre professores e alunos, mas também no número de horas que o aluno deve investir no estudo e no desenvolvimento das tarefas envolvidas no desenvolvimento e no uso de uma disciplina. Dessa forma, as dez horas envolvidas em um crédito universitário se tornaram 25 ou 30 horas, quando as horas de estudo, tutoriais e trabalho também foram levadas em conta, de acordo com Albalade, Fageda e Perdiguero (2011). Esse aumento no tempo dedicado aos estudos e a ênfase na importância das horas de estudo dos alunos corroboram a importância das três horas de aula por semana que alunos e professores compartilham entre as quatro paredes da sala de aula de qualquer faculdade universitária.

Um estudo semelhante ao realizado neste projeto, conduzido por Martínez (2017), conclui que tanto a modalidade presencial quanto a modalidade a distância apresentam desvantagens em seu desenvolvimento: a modalidade presencial apresenta a dificuldade de necessitar da sincronia espaço-temporal dos alunos e do corpo docente; e a modalidade a distância ou assíncrona requer equipamentos de informática e uma conexão ideal com a Internet, bem como habilidades e competências digitais para um desenvolvimento ideal. Nesse sentido, o Decreto Legislativo 1/2013, que aprova o Texto Revisado da Lei de Universidades da Andaluzia, em seu artigo 82, com foco na qualidade dos meios e objetivos da Lei de Universidades da Andaluzia, destaca a importância da "provisão de meios e recursos humanos e materiais que permitam o desenvolvimento efetivo de um ensino rigoroso, atual, prático, crítico e criativo", Portanto, atualmente, podemos chegar a pensar que ambas as modalidades são vantajosas no sistema educacional e podemos chegar à reflexão compartilhada por Castaño (2020):

(...) o futuro da educação depende, em grande parte, da capacidade do ambiente de se reinventar permanentemente, de estar preparado para enfrentar os desafios da adaptação e da aceitação e percepção de novas formas de aprendizado... (p.39).

Em vista desse discurso, como profissionais da educação ou interessados no desenvolvimento da educação, podemos discernir que o aspecto mais relevante a ser considerado na assistência às aulas, como postulam Gabalón e Vázquez (2017), é que, como professores, garantimos um ambiente de aprendizagem que faz com que os alunos considerem o desenvolvimento das aulas presenciais como uma experiência compartilhada, única e irrepetível. Isso não exclui o uso de ferramentas tecnológicas, pois, como conclui Obando Montenegro (2019) após uma investigação realizada na Universidade de Guayaquil, a plataforma Moodle favorece o processo digital e educacional, promovendo o construtivismo, o significado da aprendizagem, bem como a aprendizagem cooperativa e autônoma.

Método

Este estudo surgiu como parte de um projeto de inovação e melhoria do ensino proposto por um grupo de cinco professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Cádiz no ano acadêmico de 2022-23, denominado "A voz dos futuros professores em sua formação universitária no grau de Educação Infantil", a amostra incluiu alunos do 1º ao 4º ano desse grau, que experimentaram os estragos do confinamento domiciliar em sua formação acadêmica do ano acadêmico de 2019 a 2023, coincidindo com o início de seus estudos universitários, acompanhados por programas de treinamento on-line e planos de contingência que

foram estendidos indefinidamente ao longo dos dois anos acadêmicos de sua formação de professores.

O referido projeto teve três linhas de ação: promover ações de inovação docente que gerem uma melhoria nos processos de ensino-aprendizagem e nos resultados acadêmicos dos alunos da Universidade de Cádiz; valorizar e apoiar práticas docentes inovadoras que sejam consideradas referências de qualidade; e, por fim, facilitar a divulgação e o intercâmbio de boas práticas docentes. Especificamente, o principal objetivo deste estudo é analisar as respostas fornecidas pelos alunos do Bacharelado em Educação Infantil em relação à sétima categoria de análise deste projeto, focada na experiência pessoal em treinamento on-line ou presencial, a categoria 7 como o número perfeito, de acordo com Pitágoras, lança luz sobre nossas práticas profissionais presenciais no ensino superior, convidando-nos a refletir por meio dos argumentos apresentados pelos alunos, por meio de um questionário divulgado por meio da plataforma Google Forms para 320 alunos, que durante o ano acadêmico de 2022-23 estavam estudando esse diploma universitário. Esse convite foi divulgado por meio de um e-mail enviado pela equipe de professores da faculdade, e 124 alunos participaram do projeto.

A extensão e a profundidade das respostas não foram limitadas, pois se tratava de um questionário aberto, o que significava que os alunos eram livres e capazes de expressar seus sentimentos mais profundos, contradições e propostas por meio de suas palavras, sem limitações ou medo de possíveis repercussões acadêmicas ou pessoais. A baixa participação de 126 alunos de um total de 935 matriculados (850 mulheres e 85 homens) denota a falta de confiança na repercussão e na validade de suas respostas e propostas após o preenchimento de dezenas de questionários institucionais ou sujeitos a projetos de pesquisa ou de conclusão de curso ao longo do ano letivo, sem levar em conta que o projeto que deu origem a esse questionário surgiu e tem como objetivo

constituir um antes e um depois na docência universitária do corpo docente envolvido neste estudo, como resultado de suas próprias vozes.

Em relação ao questionário mencionado acima, a principal pergunta focada na questão abordada nestas páginas é a de número 10: "Após sua experiência com o treinamento on-line durante o confinamento domiciliar e os planos de contingência subsequentes da COVID-19, como você avalia a necessidade de participar das aulas presenciais e o que você acha dos controles de presença?"

A metodologia de pesquisa, de acordo com Flores, García e Rodríguez (1996), é de natureza qualitativa, pois visa estudar a realidade em seu contexto, de forma natural, com o objetivo de interpretar os dados de acordo com os significados que lhe foram atribuídos pela população em estudo, neste caso, os alunos que estavam cursando a graduação em educação infantil no ano letivo de 2022-23. De acordo com Lafuente e Marín (2008), esse tipo de pesquisa nesse contexto constitui um instrumento de validade para tomar uma série de decisões com base nos resultados de um questionário aberto analisado e interpretado por um grupo de especialistas (professores universitários envolvidos no projeto).

A abordagem de pesquisa adotada se preocupa em qualificar e descrever um fenômeno social com base em uma série de respostas e experiências percebidas tanto pelos alunos quanto pelos professores do curso de Educação Infantil, de acordo com Guerrero (2016), portanto, decorre eminentemente do método hermenêutico-dialético, que, de acordo com Sinche-Crispín, Infante Rivera, Espinoza-Quispe, Matos-Vila e Gilvonio-Yaranga (2023):

(...) consiste em interpretar textos a partir de seu contexto histórico-cultural e de sua relação com outros textos em quatro fases: primeira, leitura compreensiva do texto, identificando sua estrutura, argumentos e

conceitos-chave; segunda, interpretação crítica do texto, contrastando suas afirmações com outras fontes e com a estrutura teórica do estudo; terceira, síntese dialética do texto, integrando suas contribuições e limitações em uma visão global do assunto; e, finalmente, validação do texto, avaliando seu rigor científico e sua relevância social. (p.3).

Com base nessas fases genéricas, o processo de pesquisa desenvolvido para tirar conclusões e publicar os resultados deste estudo foi o seguinte:

1. Período de diálogo e comunicação sobre as experiências pessoais dos alunos do curso de Educação Infantil no desenvolvimento das aulas teórico-práticas.
2. Proposta de um Projeto de Inovação e Melhoria do Ensino para a Universidade de Cádiz.
3. Aceitação do projeto.
4. Reuniões realizadas pela equipe de professores envolvida no projeto, com o objetivo de formular questões de interesse para aprofundar a experiência dos alunos.
5. Elaboração do questionário na plataforma Google Forms.
6. Divulgação do questionário por meio da equipe de professores que lecionam nos diferentes cursos do curso de Educação Infantil da Universidade de Cádiz.
7. Organização dos dados por categorias de análise para facilitar sua interpretação posterior e a elaboração de conclusões apoiadas em contribuições teóricas e pesquisas relacionadas ao assunto. Nestas páginas, concentramo-nos na categoria de análise número 7,

centrada na necessidade de presença no ensino superior. As fontes de documentação foram obtidas por meio de bancos de dados como Dialnet, Redalyc e ERIC, por meio da busca de palavras como presencial, on-line, avaliação, assistência e tutoria, como temas-chave a serem tomados como referência na análise e interpretação dos dados coletados, o que facilitou a triangulação das informações e a posterior apresentação da análise de categorias, interpretação e elaboração de conclusões.

8. Proposta de boas práticas de ensino, levando em conta as sugestões generosamente compartilhadas pelos alunos deste estudo, em uma tentativa de moldar o sentido e o significado da experiência pessoal dos alunos, de acordo com Missischia (2020).

A análise central deste estudo nos permite, devido à riqueza de seus argumentos qualitativos, estabelecer uma série de diretrizes de grande valor e projeção futura, tanto em relação à sua futura aplicação prática, quanto à sua produção e extensão intelectual de acordo com diferentes autores de referência, conforme estabelecido por Díaz Herrera (2018). Essa extensão e divulgação dos resultados deve levar em conta, segundo Espinoza (2020), que os achados descritos ao longo do processo de pesquisa, resultados e conclusões estão na subjetividade e na experiência dos alunos participantes do estudo, bem como na análise posterior produzida pelos professores envolvidos no projeto, tudo isso diretamente relacionado ao posicionamento teórico, ético e moral dos envolvidos, o que confere aos resultados deste estudo rigor científico, confiabilidade e validade.

Resultados

Núcleo temático 1. Preferência por atendimento presencial.

Alguns dos alunos pesquisados estão nos primeiros anos da graduação em educação infantil e, portanto, não cursaram a graduação on-line, ou sob planos de contingência que foram planejados posteriormente; no entanto, eles cursaram a graduação superior em educação infantil ou bacharelado com essas restrições, portanto, seus comentários também são válidos e relevantes. No entanto, com foco no ensino universitário, as reflexões dos alunos do 3º e 4º anos são muito relevantes e denotam sua clara preferência pelo ensino presencial, atendendo a aspectos e nuances importantes, escritos na primeira pessoa, com contribuições de destaque como: "As reflexões dos alunos são muito relevantes e denotam sua clara preferência pelo ensino presencial":

- É essencial porque você presta mais atenção e aprende mais (informantes 1 e 10).
- O controle de frequência é ridículo, se estou matriculado em um curso superior é porque quero e tenho idade suficiente para saber se é mais ou menos conveniente para mim ir à aula, portanto, como somos adultos, aplicados e interessados em nossa carreira, não vejo sentido em "fazer uma lista de chamada" para ver quem vem ou quem não vem, como se estivéssemos no ESO (informante 2, 15 e 16), valorizando mais o medo de ser reprovado do que o interesse pela matéria (informante 3).
- O Informante 5 considera que a frequência é essencial para aprender bem os conceitos, mas os controles de frequência deveriam ser um pouco mais flexíveis.
- Muito importante é a interação com a equipe de professores, que incorporou em sua prática estratégias

tecnológicas do confinamento que são muito positivas (informante 9).

- Graças às aulas presenciais, sou obrigado a interagir com outras pessoas e, assim, saio de casa (informantes 17 e 18).

- O informante 26 considera que isso é necessário para aproximar as dúvidas dos professores, embora as TICs e os recursos tecnológicos facilitem nosso trabalho e aprendizado.

- De acordo com o informante 33, nas aulas presenciais é mais fácil conversar com o professor ou simplesmente fazer uma tutoria, pois elas são mais eficientes na resolução de dúvidas (aluno 36).

- É essencial para adquirir um aprendizado significativo, identificar armadilhas e receber ajuda, de acordo com os informantes 52 e 53.

- De acordo com o informante 83, assistir às aulas presenciais é fundamental, pois podemos tirar dúvidas e entender melhor as explicações dos professores.

- O aluno 95 considera que mais conhecimento e habilidades são obtidos nas aulas presenciais, pois é mais difícil prestar atenção às diferentes sessões no modo on-line, devido ao fato de que pode haver diferentes fontes de distração ao nosso redor. Além disso, durante o modo on-line, houve muitos problemas ao se conectar on-line (informante 96).

- Acho que as aulas presenciais são muito melhores do que as aulas on-line, pois atingem mais o aluno e também interagimos uns com os outros, afinal, nosso trabalho consistirá em interagir com as pessoas (informante 97).

- O informante 105 considera que a educação presencial é mais enriquecedora, pois você a vivencia em primeira mão, não por meio de uma tela.

Flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, há também outros casos com uma opinião mais flexível, como o do informante 4, que considera que "as aulas presenciais prejudicam e beneficiam os outros; no meu caso, prefiro as aulas on-line, pois não precisaria alugar um apartamento estudantil e poderia estar em casa. Os controles de presença me parecem desnecessários, desde que os alunos entreguem seus trabalhos/práticas corretamente e passem nos exames".

Essa avaliação está relacionada à do aluno número 6, que considera que "assistir a uma aula em que há apenas a leitura do conteúdo programático, na qual quase não há explicação, debate ou oportunidades de participação, é muito frustrante, porque é um trabalho que pode ser feito em casa, sem gastar dinheiro com mobilidade", portanto, como afirma o informante 7, "tudo depende de como o professor planeja a aula. Se você for ler o PowerPoint, prefiro a educação on-line, pois é um grande esforço para ir, devido à difícil acessibilidade do transporte público. Se os professores usam uma metodologia ativa em sala de aula e eu sinto que vou aprender, prefiro claramente o ensino presencial", raciocínio compartilhado pelo aluno 25, que afirma que "assistir à aula é essencial, mas entendo que quando o professor apenas lê um PowerPoint e não explica, a necessidade de assistir à aula é nula. A presença em sala de aula depende de como o professor dá as aulas. Quando o professor faz bem o seu trabalho, o controle de frequência é desnecessário porque a maioria das pessoas vai assistir à aula, portanto, também é importante que os professores questionem a maneira como ministram suas aulas. Quando um professor está fazendo mal o seu trabalho, passar no controle de frequência é a única maneira de ver as pessoas em suas aulas.

Nesse sentido, há ocasiões em que a frequência não deve ser controlada, de acordo com o informante 34, uma vez que a universidade não é obrigatória, e o informante 35 considera que "com perseverança, compromisso e responsabilidade, é a mesma coisa em casa - on-line - e na sala de aula". Em outras palavras, de acordo com o informante 40, "não deveria haver controle de frequência, pois todos os alunos que frequentam a universidade são maiores de idade e sabem para onde estão indo. Todos nós deveríamos ser responsáveis por nós mesmos". Dessa forma, o informante 86 considera que "uma grande porcentagem desse curso poderia ser feita on-line", da mesma forma, o aluno 89 considera que "muitas vezes não é necessário ser presencial e é verdade que poderia ser melhor combinado com a situação de cada indivíduo", essa opção facilitaria a economia de aluguel para muitas famílias, de acordo com o informante 122.

Por sua vez, o informante 109 considera que não é necessário assistir às aulas na graduação em educação infantil, pois o conteúdo programático é ministrado por meio da leitura de slides, e isso pode ser feito on-line; entretanto, na prática, em algumas disciplinas é necessário assistir às aulas, opinião compartilhada pelos informantes 112, 113, 114 e 120.

Núcleo temático 3. Apoio ao controle de presença em treinamentos presenciais.

Em contrapartida, outros alunos consideram que é melhor controlar o absenteísmo porque, caso contrário, as pessoas se aproveitam e faltam, o que não é justo para os demais, de acordo com o informante 13, uma declaração apoiada pelo aluno 20, que considera que é melhor controlar a frequência porque, dessa forma, as pessoas se envolvem mais e não passam despercebidas.

Entretanto, por exemplo, o informante 21 afirma claramente: "Acho exagerado que neste curso de graduação específico sejam permitidas duas faltas justificadas por disciplina, porque você pode

ter muitos problemas e eles o mandam direto para uma avaliação global". Nesse sentido, o informante 28 considera que "em alguns casos (doença) você tem de ser um pouco mais permissivo".

Da mesma forma, o informante 48 comenta que "o controle de frequência é importante para a obtenção de boas notas. Mas não acho que deva ser necessário, pois há pessoas que não podem assistir às aulas por motivos externos. Se elas fizerem tudo o que o professor pedir para que passem na matéria, elas têm todo o direito de passar". Da mesma forma, o informante 94 considera que "as pessoas que frequentam as aulas devem ser recompensadas em vez daquelas que não frequentam".

Discussão e conclusões

O projeto de inovação e aprimoramento do ensino, baseado nas contribuições dos alunos do curso de graduação em educação infantil descrito na seção anterior, mostra que a população que participou do estudo passou por um treinamento contínuo por mais de uma década, sujeito a livros, programas e testes de avaliação individual e coletiva. A vocação para o ensino desses alunos pode ter surgido em diferentes fases de suas vidas, na infância ou na adolescência, tendo um modelo de ensino para imitar ou rejeitar com base em sua própria experiência, positiva ou negativa, dependendo do caso, ou na juventude, como um desejo de mudar o curso da educação, para contribuir com seu grão de areia no aprendizado das gerações futuras.

A pesquisa realizada está localizada em uma etapa centrada na juventude e na idade adulta, fases vitais que facilitam a reflexão e a análise crítica de sua experiência como estudantes universitários, com ferramentas, instrumentos e técnicas de estudo que os levaram a essa formação. A carreira acadêmica e, às vezes, profissional desses informantes proporciona grande riqueza às suas reflexões, que podemos sintetizar, à guisa de conclusão, em dois aspectos de

interesse que podem ser interessantes de discutir ou discernir para todos os profissionais da educação.

Em primeiro lugar, os alunos questionam se é necessário assistir às aulas quando a metodologia da aula é unidirecional, o professor faz uma apresentação em PowerPoint com o conteúdo teórico que deseja transmitir aos alunos, que posteriormente deve ser refletido em uma tarefa (individual ou em grupo) ou em um teste de avaliação, sem estabelecer nenhum tipo de comunicação bidirecional com os alunos. Nessa situação, os alunos consideram que não seria necessário assistir às aulas presenciais para que um professor "leia" esses slides para eles, quando podem ter outras obrigações pessoais, familiares, profissionais ou esportivas de maior importância naquele momento, consideram que, diante de aulas desenvolvidas com essa metodologia, prefeririam a modalidade on-line que desenvolveram ao longo dos confinamentos domiciliares da COVID-19, uma vez que as circunstâncias socioeconômicas e familiares de quase mil alunos podem ser totalmente variáveis e justificar a necessidade de se ausentar das aulas em algumas sessões ou disciplinas. Nesse sentido, se fosse oferecida a possibilidade de acompanhar a educação universitária on-line, seria necessário que tanto a plataforma virtual que hospeda os conteúdos quanto os dispositivos tecnológicos e o acesso à Internet dos alunos fossem ideais para acompanhar esse treinamento normalmente, o que, mesmo no século XXI, especificamente no ano de 2023, não é o caso, pois há populações com cobertura e acesso precários à Internet, há professores que não são treinados, nem pretendem fazê-lo para lidar com as demandas das novas tecnologias, Isso dificulta o monitoramento adequado que todos os alunos poderiam fazer dessas aulas on-line e também pode prejudicar o desenvolvimento de aspectos positivos desses MOOCs (Massive Open Online Courses), de acordo com Carrera, Martínez, Coiduras, Brescó e Vaquero (2018), como a capacidade de facilitar a adaptação às necessidades e

lacunas de aprendizagem de alunos com necessidades e dificuldades de aprendizagem.

Em segundo lugar, consideramos necessário partir da premissa de que, em alguns meses ou anos, os alunos do curso de educação infantil podem ser professores de aproximadamente vinte crianças, uma tarefa totalmente prática que exige habilidades e aptidões sociais em uma sala de aula que eles dificilmente podem aprender por meio de uma tela.

Concluindo, as aulas presenciais no ambiente universitário não fazem sentido se basearem sua estratégia metodológica na leitura de um documento ou apresentação exibida em uma tela em suas sessões teóricas e convidarem os alunos a trabalhar em grupos em suas sessões práticas, pois ambas as tarefas são fáceis de realizar em seus locais de residência, se tiverem um dispositivo com acesso à Internet e programas que facilitem o trabalho cooperativo, como o Google Drive.

Essas contribuições e reflexões compartilhadas pelos alunos, em um processo no qual procuramos dar-lhes voz e liberdade para expressar seus desejos e propostas, convidam-nos a mudar nossa metodologia de ensino, a transformar nossas aulas em locais onde o conhecimento é compartilhado de forma bidirecional, onde a comunicação professor-aluno e aluno-aluno é facilitada, o que os ajudará a aprender a trabalhar de forma cooperativa, como precisarão fazer no futuro, quando fizerem parte de uma equipe de professores da educação infantil. Somos convidados a nos reciclar para oferecer um aprendizado prático em sala de aula, com base em conteúdos atuais que exigem reflexão, posicionamento e propostas de melhoria, pois só assim contribuiremos para tornar realidade a mudança educacional tão desejada socialmente.

Se continuarmos a formar os jovens nas faculdades de Ciências da Educação da mesma forma que há 20 anos, nada terá mudado, pois apenas substituíram as transparências em papel acetato, exibidas em um projetor, por slides projetados por um canhão

colocado no teto de uma sala de aula, que não toca o chão, assim como os conhecimentos e as propostas dos alunos, que apenas com conteúdos teóricos não chegam a tocar os pés no chão da realidade. Portanto, os resultados deste estudo mostram que a maioria dos alunos considera as aulas presenciais necessárias, porém denunciam que elas não deveriam ser obrigatórias, a fim de atender às diferentes situações socioeconômicas, pessoais ou familiares que podem sofrer ao longo do curso universitário, consideração que se opõe ao estudo realizado por Hoang e Hoang (2023), no qual 1304 alunos do ensino superior no Vietnã apresentam maior motivação para o aprendizado on-line, desde que tenham condições tecnológicas ideais.

Consequentemente, a frequência obrigatória às aulas está se tornando um motivo de exclusão entre os alunos que não têm condições de alugar um apartamento em um local distante de sua residência habitual, não têm condições de viajar ou simplesmente têm obrigações familiares ou de trabalho que dificultam sua presença. Em resposta a essas situações, a Universidade de Cádiz propôs um Regulamento que regula o regime de avaliação dos alunos da Universidade de Cádiz (2023), oferecendo a possibilidade de avaliação global aos alunos que se encontram nessas circunstâncias, para os quais esse tipo de avaliação consistirá em um teste formado por uma ou várias atividades de caráter global que não é obrigatório no caso de disciplinas exclusivamente práticas (rotações clínicas, estágios clínicos, práticas de navio, practicum ou práticas curriculares), conforme indicado no artigo 2.4:

Independentemente do sistema de avaliação estabelecido no programa de ensino de uma disciplina, os alunos podem solicitar uma avaliação global a partir da segunda sessão do mesmo ano acadêmico, mesmo que não tenham feito a primeira sessão a que tinham

direito. Ao mesmo tempo, a fim de conciliar os estudos com a vida familiar e profissional, de acordo com o artigo 33, letra n) da Lei Orgânica do Sistema Universitário, os alunos poderão solicitar, com justificativa, desde a primeira sessão, a avaliação global de uma disciplina que já tenham cursado. No caso da convocação extraordinária para as disciplinas do segundo semestre e anuais para os alunos em segunda matrícula ou em matrículas sucessivas, realizada no mês de dezembro, prevista no artigo 164.2 dos Estatutos da Universidade de Cádiz, poderá ser solicitada a avaliação global, uma vez que a disciplina já foi cursada. Os Centros poderão regulamentar os prazos de solicitação para cada convocação e os meios pelos quais os alunos poderão fazer a solicitação.

No entanto, esse trecho dos regulamentos de avaliação da Universidade de Cádiz exige uma justificativa formal para apoiar essa solicitação, mas o que acontece com os alunos que não veem sentido em assistir às aulas? E não há justificativa para não fazê-lo, simplesmente a falta de motivação e a necessidade de assistir às aulas em que são lidos textos que ele pode ler em casa, na biblioteca ou em uma cafeteria, no espaço e no momento que considerar adequados.

Essas reflexões e questionamentos são um convite aos professores ativos, como os que subscrevem este documento, para que adotem uma abordagem mais flexível e não penalizadora em relação à frequência às aulas, para que façam do ensino uma necessidade, para que constituam um modelo de referência para

ministrar aulas, para que facilitem a participação dos alunos e para que sejam capazes de adaptar suas aulas e disciplinas às necessidades e aos interesses mutáveis e divergentes do corpo discente. Um pretexto para se adaptar aos novos requisitos de acesso à informação, que garantem o uso de sessões presenciais e proporcionam aos alunos conhecimentos práticos, fornecendo-lhes habilidades de ensino, não apenas de leitura, de modo a facilitar o acesso à sala de aula de forma livre e motivada, com vistas ao futuro.

Por meio de um questionário aberto e anônimo, os alunos expressaram seus sentimentos, a inutilidade de algumas aulas presenciais e suas propostas, denotando seu interesse em participar, socializar e aprender algo novo que não podem encontrar nas páginas de um livro, um artigo ou um projeto de pesquisa em uma parede.

Neste momento, "a bola está em nosso campo", só precisamos desse empurrão para nos adaptarmos às mudanças educacionais, sociais e contextuais que estamos enfrentando, dando voz aos estudantes universitários e ousando inovar, uma palavra muito comum em nosso jargão, mas pouco desenvolvida nas salas de aula do ensino superior. Se não quisermos que a educação universitária presencial desapareça, como já aconteceu em muitas universidades espanholas que oferecem seus cursos a distância, vamos tornar a educação presencial uma necessidade. Uma infinidade de livros, artigos, pesquisas, tutoriais, aplicativos e blogs pode ter mais informações do que nós, como professores, podemos ter, mas somente as pessoas podem transmitir essa vocação, esse controle do espaço, a resolução de problemas e, acima de tudo, a adaptação às necessidades, aos interesses e às frustrações que encontramos ao longo da vida de todos os alunos, por meio do exemplo, porque, como disse Albert Einstein (1879-1985), "Dar o exemplo não é a principal maneira de influenciar os outros, é a única".

Referências

Albalate, D., Fageda, X. e Perdiguero, J. (2011). Sucesso acadêmico, características pessoais e o processo de Bolonha: aplicação econométrica. **Revista d'Innovación Docente Universitària**, 3, 11-25.

Castaño, F. (2020). O futuro da educação. Desafios do presencial ao virtual. Em J. Orejuela Gómez, F. Castaño González, J. Quintero Torres, W. Reyes Sevillano, J. Patiño Torres, J. Moncayo Quevedo e A. Loaiza Mejia (Eds.), **Reimaginar el futuro pospandemia** (32-41). Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585147096.2>.

Decreto Legislativo 1/2013, de 3 de janeiro, que aprova o Texto Revisado da Lei de Universidades da Andaluzia (BOJA, número 8, de 12 de janeiro de 2013).

Díaz Herrera, C. (2018) Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo temático. Orientação intelectual da revista Universum. **Revista General de Información y Documentación**, 28 (1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>.

Espinoza, E. E. (2020). Pesquisa qualitativa, uma ferramenta ética no campo pedagógico. **Conrado**, 16 (75) Cienfuegos julho-agosto.

Flores, J., García, E. e Rodríguez, G. (1996). **Metodologia da pesquisa qualitativa**. Editorial Aljibe.

Guerrero, M. A. (2016). **Qualitative research** (Pesquisa qualitativa). *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.

Hoang, D. T. e Hoang, T. (2023). Ready or not? An exploration of college students' online learning readiness and intention to use online learning during the COVID-19 pandemic. **E-learning e mídia digital**, 20 (5), 442-459.

Lafuente, C. e Marín, A. (2008). Metodologia de pesquisa em ciências sociais: fases, fontes e seleção de técnicas. **Revista EAN** (64-setembro-dezembro), 5-18.

Llibrer, I. e Latorre, M.A. (2016). Class attendance in the European Higher Education Area (Frequência de aulas no Espaço Europeu de Ensino Superior). **Opción**, 32 (12), 1052-1074.

Martínez, V. (2017). Educação presencial versus educação a distância. **La cuestión universitaria**, 9, 108-116.

Missischia, B.S. (2020). Treinamento e narrativa. Núcleos de sentido a partir do recorrido autobiográfico. **Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>.

Obando Montenegro, J.E. (2019). Educação digital na modalidade presencial. **Revista Iberoamericana de la Educación**, 2 (2), 38-51.

Regulamentos que regem o sistema de avaliação de estudantes na Universidade de Cádiz. Modificado pelo Acordo do Conselho de Governo de 25 de julho de 2023; BOUCA nº 389, de 28 de julho.

Rudduck, J. e Flutter, J. (2007). **How to improve your school by giving students a voice** (Como melhorar sua escola dando voz aos alunos). Morata.

Saiz-Linares, Á.; Ceballos-López, N. e Susinos-Rada, T. (2019). A voz do aluno e o aprimoramento do professor. Uma investigação em escolas de Cantabria. **Revista Complutense de Educación**, 30 (3), 713-728.

Sánchez-Alex, S. (2021). Reaprendendo a viver juntos, um pilar da educação corrompido pela COVID-19. Em A. S. Jiménez, J. Cáceres, M. Vergara, E. M. Rainha e M. A. Martín (Eds.), **Construyendo juntos una escuela para la vida** (313-320). Dykinson, S. L.

Sinche Crispín, F. V., Infante Rivera, L. J., Espinoza-Quispe, C. E., Matos-Vila, G. S. e Gilvonio-Yaranga, F. M. (2023). Implicações da fenomenologia social e do paradigma sociocrítico na pesquisa em educação universitária. **Revista Multidisciplinaria del saber**, 1, e-RMS01112023. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.5>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS E A META 4 DO PNE (2015-2025): um recorte na cidade de Rio Claro (RJ)

Sinomar Soares de Carvalho Silva
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introdução

Um dos modos iniciais de analisar a implementação de políticas públicas é entender os processos de tradução e recontextualização de documentos nacionais em medidas locais (Verger, 2019). Assim, o objetivo deste artigo é discutir como o município de Rio Claro, no estado do Rio de Janeiro, está colaborando com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/2014). Buscamos compreender como o município está contribuindo com as discussões nacionais ao implantar em seu território o Plano Municipal de Educação - PME⁸.

⁸ O Plano Municipal de Educação - PME do município de Rio Claro foi aprovado em 2015, por meio da Lei Municipal nº 792. O plano tem duração de 10 anos. O documento com o PME está disponível no Portal da Transparência do município (<https://rioclaro-rj.portaltpp.com.br/consultas/legislativo.aspx>)

O município de Rio Claro está localizado na região Sul Fluminense. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população estimada de Rio Claro em 2019 era de 18.677 habitantes. No mesmo ano a população ocupada da cidade estava em 12,6%. Ainda de acordo com o IBGE o percentual das receitas oriundas de fontes externas era de 89,8%, também no ano de 2019 (IBGE, 2022). O Quadro 01 mostra os dados educacionais do município extraídos do site do IBGE⁹.

Quadro 01 – Dados educacionais do Município de Rio Claro, Rio de Janeiro

Item	Valor
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,7%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,3
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,9
Matrículas no ensino fundamental [2021]	2.174 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	633 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	154 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	75 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	14 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	03 escolas

Fonte: elaborado pelos autores IBGE (2022)

⁹ Realizamos uma busca sobre os dados do município em seu site (<https://rioclaro.rj.gov.br/>), mas o próprio site redireciona para o endereço eletrônico do IBGE, razão pela qual o utilizamos como base de dados da pesquisa sobre a cidade.

Portanto, é para este universo de atores envolvidos que o município formulou e aprovou seu PME. De acordo com o documento a avaliação do plano e eventuais alterações serão feitas de modo colaborativo, por meio de acompanhamento não apenas dos órgãos de educação, mas de outras esferas, entidades da organização civil e também instituições privadas (BRASIL, 2015).

O PNE também nasceu de forma colaborativa por meio de discussões e debates de diversas instituições da sociedade civil. O plano é uma iniciativa do Governo brasileiro para cumprir o disposto na Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que alterou o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e demanda a criação de um plano que busque: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2014). Neste artigo vamos discutir a Meta 4 do PNE, que busca:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A Meta 4 é composta de 19 estratégias que envolvem diversos órgãos e iniciativas para garantir um sistema educacional

inclusivo e para que isso ocorra é necessário analisarmos o processo de implementação nos municípios, que é onde efetivamente ocorre o atendimento à população.

Para a criação do PME de Rio Claro foram realizadas pesquisas, debates e buscou-se a participação da sociedade por meio da I Conferência de Adequação ao Plano Municipal de Educação, uma demanda do MEC para que os planos municipais se adequassem às 20 metas do plano nacional. A conferência ocorreu em 2014 com a participação de 100 representantes de diversos segmentos da sociedade. Com a realização de mais cinco encontros foi possível publicar em 2015 o PME de Rio Claro contemplando as 20 metas do plano nacional (BRASIL, 2015).

O PME de Rio Claro é um documento de 57 páginas composto por cartas de apresentação do prefeito e do secretário de educação, apresentação do documento e como foi construído. Depois da apresentação da equipe técnica, o documento mostra as entidades e instituições convidadas para o debate de sua construção (BRASIL, 2015).

Participaram dos debates para a construção do PME órgãos do Judiciário como a Procuradoria Geral do Município e a Controladoria Geral. Escolas públicas e privadas, associações de moradores, estudantes e religiosas, além das igrejas católicas e evangélicas do município. Depois de apresentar informações históricas e administrativas de como está composto o sistema de ensino do município o documento lista as metas do PNE e as estratégias do município para alcançá-las.

Metodologia

O objetivo deste artigo é identificar a aderência do plano municipal de educação do município de Rio Claro, RJ, ao plano nacional de educação, notadamente à Meta 4, que trata de inclusão população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Para alcançar este objetivo realizamos, em princípio, uma pesquisa bibliográfica para nos aproximarmos do tema. Este tipo de pesquisa é utilizado também para buscar a resolução de problemas, num conjunto ordenado de procedimentos (LIMA; MIOTO, 2007). Inicialmente buscamos a legislação dos PNE e do PME.

No plano nacional a busca retornou uma rápida resposta, uma vez que as leis federais estão amplamente publicizadas no site da Casa Civil do Governo Federal. A mesma simplicidade não foi encontrada na busca pelo PME de Rio Claro. No site da prefeitura não há menção ao documento e no campo de busca os descritores “PME” ou “Plano Municipal de Educação” não retornaram resultados. Contudo, encontramos o documento, facilmente, no Portal da Transparência do município aos buscarmos pelo descritor “Plano Municipal de Educação”.

Após a coleta dos documentos realizou-se uma análise documental comparativa sobre a adequação à Meta 4. Este tipo de análise nos pareceu o modelo mais adequado porque é capaz de comparar dois documentos buscando diferenças, semelhanças, analogias e contrastes.

A seguir apresentamos a discussão dos resultados sobre como o município recontextualizou uma norma nacional com base nas suas necessidades e capacidades de implementação.

Discussão dos resultados

Para realizar a comparação entre as estratégias do PNE e o que foi aprovado no PME do município de Rio Claro, nos pareceu como melhor modelo promover um espelhamento entre os dois documentos, o que demonstramos por meio dos quadros abaixo. O PNE, conforme abordamos na Introdução deste artigo, possui 19 estratégias para alcançar o objetivo da Meta 4. Já o PME de Rio Claro possui 31 estratégias para alcançar os objetivos da Meta 4.

Quadro 02 – Objetivos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: Brasil (2014)

No PME de Rio Claro (BRASIL, 2015), na página 33, o texto do PNE é repetido, mas há o compromisso de alcançar esta universalização em até 3 anos após a vigência do plano. Este prazo está em consonância com a Estratégia 4.2 do PNE. O município, portanto, apenas o incorporou ao cabeçalho da meta municipal.

Quadro 03 - Estratégia 4.3 do PNE

Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

Fonte: Brasil (2014)

Para além das matrículas, o PNE traça, em sua Estratégia 4.3, a criação de salas multifuncionais e programas de formação continuada para professores para atendimento especializado. O PME de Rio Claro se compromete, em sua página 35, a garantir o atendimento prioritário, investir em formação continuada e garantir o desenvolvimento de propostas pedagógicas de apoio às famílias de alunos com deficiência (BRASIL, 2015).

Quadro 04 - Estratégia 4.4 do PNE

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Fonte: Brasil (2014)

Em relação à esta estratégia de salas multifuncionais o município assegura o compromisso de garantir o atendimento prioritário aos alunos com deficiência e ampliar o apoio em salas de recursos (BRASIL, 2015). Portanto, presume-se que já há salas de recursos no município porque o documento fala em ampliação (BRASIL, 2015).

Quadro 05 - Estratégia 4.5 do PNE

Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Fonte: Brasil (2014)

O município se compromete, em seu PME, página 34, a estabelecer parcerias com outros órgãos públicos e privados para atender, de forma prioritária, alunos com deficiência por meio de uma equipe multiprofissional formada por pedagogos, psicopedagogos, instrutores para oficinas de dança, fisioterapeuta,

neurologista e demais especialidades necessárias para o acompanhamento de estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

Quadro 06 - Estratégia 4.6 do PNE

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

Fonte: Brasil (2014)

Para alcançar este objetivo, no PME de Rio Claro há menção, em sua estratégia 4.2, da necessidade de definir uma política educacional que garanta acessibilidade não apenas física, mas comunicacional em todas as escolas da rede municipal de acordo com as normas da ABNT. O município se compromete ainda, em sua estratégia 4.21, a adaptar os prédios municipais para o recebimento dos alunos com deficiência (BRASIL, 2015). Portanto, a cidade reconhece que são necessárias mudanças não apenas atitudinais, mas arquitetônicas também.

Quadro 07 - Estratégia 4.7 do PNE

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

Fonte: Brasil (2014)

Para alcançar esta educação bilíngue demandada pelo PNE, o município de Rio Claro detalha, em cinco estratégias (4.5, 4.6, 4.7, 4.8 e 4.9), a intenção de difundir o ensino de Libras não apenas na comunidade escolar, mas envolvendo também os familiares e garantindo um intérprete de Libras junto ao professor regente da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Quadro 08 - Estratégia 4.8 do PNE

Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

Fonte: Brasil (2014)

Esta garantia está presente na primeira estratégia do PME de Rio Claro e visa garantia a matrícula de todos os alunos, cabendo as redes públicas e privadas se adequarem para receber todos os alunos com deficiência (BRASIL, 2015).

Quadro 09 - Estratégia 4.9 do PNE

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os

órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

Fonte: Brasil (2014)

Para alcançar este objetivo o PME de Rio Claro propõe trabalhar em diversas frentes para que a inclusão ocorra, desde programas de qualificação profissional, apoio psicológico às famílias, realizar mapeamento das deficiências, investir em materiais didáticos inclusivos, ou seja, criar diversas estratégias para apoiar os alunos e suas famílias (BRASIL, 2015).

Quadro 10 - Estratégia 4.10 do PNE

Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Fonte: Brasil (2014)

Conforme abordamos no item anterior, o município busca, de acordo com seu PME atuar em diversas frentes para incluir os alunos com deficiência. Além disso o documento fala ainda na implantação de um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2015).

Quadro 11 - Estratégia 4.11 do PNE

Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

Fonte: Brasil (2014)

Sobre o item pesquisa o município, em sua estratégia 4.17, se compromete a estabelecer parceria com instituições especializadas em pesquisa para avaliação, diagnóstico e acompanhamento de alunos com síndromes raras e que buscam diagnóstico (BRASIL, 2015).

Quadro 12 - Estratégia 4.12 do PNE

Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

Fonte: Brasil (2014)

Não encontramos, no PME, menção a atenção integral ao longo da vida. Contudo, o documento propõe parceria com outras instituições para capacitação profissional de pessoas com deficiência e estabelecer parcerias com empresas para colocação destas pessoas no mercado de trabalho (BRASIL, 2015). Portanto, entendemos que o município com esta proposta está contemplando a atenção integral ao longo da vida.

Quadro 13 - Estratégia 4.13 do PNE

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das)

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

Fonte: Brasil (2014)

Para alcançar esta demanda, Rio Claro se compromete a garantir a presença de um intérprete de Libras em cada sala onde houver um aluno com deficiência e ampliar o acompanhamento, nos dois turnos, aos alunos com superdotação (BRASIL, 2015).

Quadro 14 - Estratégia 4.14 do PNE

Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Fonte: Brasil (2014)

Sobre este tema não há menção no PME. O município apenas se compromete a fiscalizar a aplicação dos recursos orçamentários específicos para os centros de referência e salas multifuncionais. Essa fiscalização deve ter a participação de conselhos comunitários e organizações civis (BRASIL, 2015).

Quadro 15 - Estratégia 4.15 do PNE

Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

Fonte: Brasil (2014)

Esta estratégia do PNE está contemplada na estratégia 4.29 do PME de Rio Claro que aponta a necessidade de realizar levantamento e mapeamento de deficiências para manter dados estatísticos sobre oferta e demanda de atendimento especializado (BRASIL, 2015).

Quadro 16 - Estratégia 4.16 do PNE

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Fonte: Brasil (2014)

Sobre este tema não há menção no PME. Contudo, na estratégia 4.3, há o compromisso de assessorar os projetos pedagógicos para a inclusão da Educação Especial no contexto da educação inclusiva, assegurando o atendimento do aluno com deficiência (BRASIL, 2015).

Quadro 17 - Estratégia 4.17 do PNE

Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

Fonte: Brasil (2014)

Não há no PME menção a parcerias com instituições confessionais ou filantrópicas.

Quadro 18 - Estratégia 4.18 do PNE

Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

Fonte: Brasil (2014)

Não há no PME menção a parcerias com instituições confessionais ou filantrópicas. Mas a estratégia 4.27 garante a confecção de material didático acessível para atender as necessidades específicas dos alunos. E em outras estratégias que detalhamos acima, o município se compromete a ampliar o acesso dos alunos com deficiência promovendo acessibilidade física e comunicacional (BRASIL, 2015). Portanto, o item está contemplado, mas não no modelo preconizado pelo PNE.

Quadro 19 - Estratégia 4.19 do PNE

Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo

Fonte: Brasil (2014)

Conforme abordamos nos itens anteriores, consideramos esta estratégia contemplada no PME de Rio Claro, mas não em parcerias com instituições confessionais ou filantrópicas.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi comparar as estratégias adotadas pelo município de Rio Claro, no Estado do Rio de Janeiro para alcançar os objetivos constantes na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). Esta meta estabelece como objetivo universalizar o acesso de alunos com deficiência nos sistemas de ensino e que estes sistemas sejam inclusivos, dotados de capacidade de receber alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Em nossa pesquisa analisamos o PME do município de Rio Claro e conforme o documento, depois de seis eventos de debate com diversos setores da comunidade o plano foi aprovado em 2015, por meio da Lei Municipal N° 792 de 29 de junho.

Realizamos uma análise comparativa e verificamos que as 31 estratégias adotadas pelo município em seu PME contemplam a Meta 4 do PNE, que é distribuída em 19 estratégias. Não encontramos aderência apenas nas parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, mas os objetivos destas parcerias estão contemplados no PME, portanto consideramos que o município cumpriu, na construção do seu documento, o que preconiza o Plano Nacional de Educação.

Contudo, o atendimento aos alunos com deficiência, as parcerias, a readequação da infraestrutura, disponibilização de professores intérpretes e outras demandas que uma educação inclusiva necessita, somente podem ser verificadas no momento da implementação das políticas.

Assim, novas pesquisas podem, a partir desta verificação de aderência ao PNE, analisar aspectos da implementação do Plano

Municipal de Educação de Rio Claro. Estas pesquisas podem partir dos processos de avaliação constantes na Estratégia 4.14 do PNE, que orienta as políticas de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência. Conforme nossa pesquisa, esta estratégia não está contemplada no PME de Rio Claro.

A construção do documento, o debate e participação da sociedade estão atestados por esta pesquisa, novos estudos podem visualizar se o planejamento saiu dos campos teóricos e alcançou a prática e o cotidiano dos alunos com deficiência que necessitam de uma educação inclusiva física e comunicacional.

Referências

BRASIL. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL (Município). Lei nº 792, de 29 de junho de 2015. Aprova do Plano Municipal de Educação de Rio Claro - RJ e dá outras providências. **Lei.** Rio Claro, RJ, 29 jun. 2015. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Rio_Claro5.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.

IBGE. **Município de Rio Claro**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-claro/panorama>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MPRJ. **Planos Municipais de Educação**. 2022. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/conheca-o-mprj/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-municipais-de-educacao>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.001>.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, PNE E PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS

Danilo de Melo Souza
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introdução

O tema da educação integral no Brasil ganhou destaque na última década em função das demandas sociais pelo ensino de qualidade e do novo ordenamento jurídico, especialmente após a promulgação dos Planos Nacionais de Educação, nas respectivas leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014. A expansão da jornada escolar nos diversos sistemas estaduais e municipais de ensino tem engendrado soluções, experiências exitosas e apontado os limites da universalização da proposta.

Mais do que prover a ampliar o tempo na escola para os estudantes da educação básica, a educação em tempo integral deve promover a formação integral do aluno; como um instrumento de promoção do desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos da vida social, política e econômica. De forma que em sociedades profundamente desiguais, a escola integral pode centralizar o esforço para redução do ciclo das desigualdades sociais e educacionais.

Segundo Souza (2023), O enfrentamento das desigualdades tem influenciado o debate sobre a ampliação da jornada escolar na educação básica. MONLEVADE (2012) ao discutir sobre o financiamento da educação no Brasil, afirma que até o início da década de 1920, a oferta do ensino no Brasil era efetivamente integral. A abertura de novas vagas na escola pública brasileira a partir de então, foi marcada pelo encurtamento da jornada escolar, pela precarização da infraestrutura e pela formação aligeirada do magistério, dentre outros problemas.

Nos Manifestos dos Pioneiros da Educação de 1932 e dos Educadores de 1959 e nos estudos de Anísio TEIXEIRA (1956), o tema da educação integral em tempo integral ganha destaque, sendo negligenciado no período da ditadura militar (1964/1985). Reforçando a tese de que a organização patrimonialista do estado brasileiro (FAORO, 2021) apresenta dentre as suas características, a descontinuidade das políticas públicas e em muitos casos, o retrocesso e a precarização da ação governamental.

Com a redemocratização do país, as ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deram substância aos projetos de expansão da jornada escolar, tema fortalecido no início dos anos 2000 e priorizado no Plano Nacional de Educação de 2014. Nestes últimos anos também foram ampliadas as ações de colaboração internacional no enfrentamento aos problemas de formação das crianças e jovens, possibilitando estudos comparados sobre as políticas educacionais no ocidente.

Os temas correlatos em relação ao problema da educação integral se apresentam como oportunidades para as discussões sobre a normatização da política, a reflexão sobre o currículo e as práticas pedagógicas, o financiamento e a sustentabilidade, bem como a efetiva melhoria do desempenho escolar dos estudantes. Sendo um assunto presente nas agendas em debate no cenário nacional e internacional.

A emergência da economia do conhecimento no contexto de uma radical transformação digital e das novas possibilidades da biotecnologia e da inteligência artificial, sacodem o universo dos sistemas de ensino; cada vez mais demandados pela acirrada competitividade e o redesenho do mercado de trabalho. A escola é o foco, numa perspectiva instrumental e ao mesmo tempo emancipadora (FREIRE, 2019 e 2020).

A formação integral dos educandos para um mundo em constante e veloz transformação impõe novas tarefas para governos, universidades e os educadores; numa escalada complexa de novos desafios e contínuas reformulações dos fundamentos, estruturas e funcionamento das escolas.

A Educação brasileira a semelhança das demais políticas públicas, sofre influência de agências multilaterais e de diversos governos e instituições, notadamente a partir de eventos globais como a Conferência de Jotiem na Tailândia em 1990, que aprovou o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem dos países signatários; e outros como a CONFITEA, Conferência da UNESCO que reúne ministérios, a sociedade civil para promoção do diálogo político sobre aprendizagem também exercem forte influência entre os formuladores de políticas públicas no Brasil.

No atual contexto, o país retoma o diálogo com as diversas nações em torno da necessidade de garantir o direito à educação para todos os cidadãos e se associa aos esforços internacionais pela garantia do acesso, da permanência e da qualidade com equidade. Neste cenário amplia-se as diversas formas de cooperação e assistência entre o Brasil e os países membros da Organização das Nações Unidas – ONU e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O estudo das agendas de reformas e modernizações dos sistemas de ensino mundo afora pode lançar luzes sobre as suas possíveis repercussões no Brasil, de forma que no caso específico

das políticas de tempo integral, estamos tratando de um tema considerado estratégico junto aos diversos entes federados, por isso mesmo, importante para os estudiosos de políticas públicas no Brasil.

O estudo comparado entre os entes federados nacionais e o panorama internacional

Conhecer políticas de educação integral no Brasil e na Europa, estabelecendo uma leitura contemporânea das tendências, possibilidades e desafios é o tema central do projeto de estudo do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn da Universidade Federal Fluminense - UFF, que se apresenta. Além de estabelecer um estudo comparado e ao mesmo tempo refletir sobre os arranjos educacionais nas diversas regiões brasileiras, representadas pelos estados da federação nacional e as pelas capitais dos estados que mais avançaram em torno das principais metas educacionais.

São experiências que precisam ser conhecidas, discutidas e sistematizadas a partir das metas de ampliação da jornada escolar (meta 6); melhoria da qualidade da educação (meta 7) e do financiamento (meta 20) para que se possa identificar avanços, retrocessos e desafios. No caso brasileiro em particular, as demandas qualitativas impõem ainda, uma gestão com foco no financiamento do sistema educacional e na sua sustentabilidade, devendo-se buscar inspiração em diversas experiências que possam contribuir para a formulação de políticas mais efetivas na promoção do direito à educação de qualidade.

A expansão da jornada escolar em tempo integral definida na meta 6 do Plano Nacional da Educação, atendia em 2022 a 18,2% dos estudantes, quando o Plano Nacional da Educação projetava a meta de 25% de atendimento. As taxas de aprovação escolar nas

séries finais do ensino fundamental e no ensino médio eram de 88,1% e 83,4%, sendo que as altas taxas de reprovação contribuem para produção contínua da distorção idade série que atinge 26,2%¹⁰ dos estudantes do ensino médio.

Os reflexos desse sistema excludente e pouco produtivo repercutem de forma dramática na proficiência dos estudantes, de forma que, no ensino fundamental, séries iniciais, em 2021, apenas 51% dos estudantes apresentavam aprendizagem adequada em língua portuguesa e 37% em matemática. No ensino médio, a proficiência aferida é mais crítica, sendo de 31% em português e apenas 4% em matemática, os estudantes com aprendizado compatível com o nível de ensino. Souza (2023) considera que:

Apesar dos grandes esforços da última década com a criação do FUNDEB¹¹, da Lei do Piso¹² e o crescimento exponencial dos investimentos do Ministério da Educação entre 2004 a 2014¹³, o percentual de concluintes e a qualidade da educação cresceu mais lentamente, consolidando processos de exclusão no sistema escolar. Pode-se destacar outros elementos sintomáticos da situação educacional do País na atualidade. A média nacional dos anos de estudos dos 25% mais ricos era de 13,6 anos, enquanto que os 25% mais pobres apresentavam uma média de 10,2 anos de

¹⁰ Censo escolar MEC/INEP.

¹¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

¹² Piso Nacional do Magistério. Lei 11.738 de 2008.

¹³ O orçamento do Ministério da Educação cresceu de R\$ 24,5 bilhões em 2004 para R\$ 94,2 bilhões em 2014. Boletim Legislativo do Senado número 26/2015.

escolarização. A taxa de alfabetização da população branca era de 96,4%, contra 91,4% da população negra. O Estado de Santa Catarina tinha 97,7% da população de 15 anos ou mais alfabetizada, em 2019, enquanto, em Alagoas, esse percentual era de 82,9%.

Dentre os inúmeros obstáculos apresentados, o financiamento educacional tem sido dos mais impactantes. Mesmo com a aprovação da Emenda Calmon¹⁴, o problema do subfinanciamento da educação tem persistido até os dias atuais. Alterações mais significativas iniciam-se a partir de 1988, com a retomada da vinculação de recursos para educação e as subvinculações de 1997 com a Emenda do FUNDEF, e, em 2007 e com a criação do FUNDEB (p.32).

Embora o país tenha ampliado o investimento educacional nas últimas décadas, a diferença per capita em relação aos demais países da OCDE permanece como um desafio a ser enfrentado. Porém, a questão da educação não depende exclusivamente dos insumos financeiros, há que se compreender as questões do currículo, da formação dos professores, a organização do trabalho pedagógico e o compromisso com a qualidade.

O Plano Nacional da Educação prevê a construção do Sistema Nacional de Educação, neste sentido se faz necessário compreender as tendências e os arranjos em educação e na expansão da jornada escolar, ao mesmo tempo em que se pode comparar com o que

¹⁴ Emenda Constitucional número 24/1983. Garantiu a aplicação de 13% do orçamento federal e 25% dos estados e municípios em educação.

acontece nos diversos países que mantêm relações diplomáticas, comerciais e culturais com o Brasil.

Como se organizam alguns dos principais sistemas de ensino entre os países da OCDE? Quais reflexões e tendências são apresentadas diante dos desafios políticos, econômicos e sociais das nações europeias? Como estas reflexões chegam ao universo brasileiro? De que forma podemos comparar esforços, estratégias da OCDE, com o que se faz no âmbito das capitais brasileiras que mais avançaram em políticas integradas de educação integral? Estas e outras questões são importantes para o roteiro de estudo que deseja-se desenvolver no projeto em tela.

As metas do PNE nos estados e capitais em destaque nas cinco regiões brasileiras

O Plano Nacional de Educação – PNE apresenta-se com 20 metas e 254 diretrizes estratégicas, das quais, destacamos para este estudo, 3 metas que se apresentam desafiadoras no contexto das ações de políticas governamentais. O quadro 1 apresenta as 3 metas citadas e 3 das diretrizes destacadas neste artigo.

Quadro 1: Metas do Plano Nacional da Educação.

Meta	Estratégia
6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas

	diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.	7.2. assegurar que: b) no último ano de vigência deste PNE, todos os(as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e oitenta por cento, pelo menos, o nível desejável
20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	20.5. desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

Fonte: PME – Lei 13.005/2014

Para compreender o que se passa no âmbito das diversas regiões brasileiras, selecionou-se as cinco capitais dos estados (uma

por cada região) com destacado resultado nas matrículas em educação integral, qualidade educacional e investimento por aluno; e também os cinco estados (um por região) que igualmente, se destacam. Começando pelas capitais, apresenta-se no quadro 2, o seguinte:

Quadro 2: Capitais brasileiras em destaque por região e no cumprimento das metas 6, 7 e 20 do Plano Nacional da Educação – PNE.

Capital	Meta 6	Meta 7		Meta 20
	Matrículas Integral (rede municipal) ¹⁵	IDEB ¹⁶ SI	Ranking	Investimento aluno EF - 2023
Teresina	18,7%	6,3	1º	R\$ 8.728,26
Palmas	41,8%	6,1	2º	R\$ 12.653,87
Curitiba	34,0%	6,0	3º	R\$ 17.301,84
Goiânia	13,5%	5,9	5º	R\$ 16.150,92
Belo Horizonte	45,3%	5,8	6º	R\$ 16.952,68

Fonte: Censo da Educação Básica/ INEP. SIOPE MEC/FNDE.

O quadro 2 destaca a cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, principalmente pelo seu desempenho nas últimas avaliações do SAEB, com o IDEB de 6,3 nas séries iniciais do ensino

¹⁵ Dados consolidados de 2023.

¹⁶ IDEB séries iniciais em 2021.

fundamental e com o menor investimento por aluno ano dentre as cinco capitais analisadas. Palmas, a capital do estado do Tocantins destaca-se por ocupar o segundo lugar no IDEB e o segundo maior percentual de estudantes matriculados em tempo integral e com o segundo menor investimento per capita.

As capitais da região Sul, Curitiba; Centro Oeste, Goiânia e; do Sudeste, Belo Horizonte, ocupam o 3º, 5º e 6º lugar no ranking nacional do IDEB dentre as capitais, destacando-se Curitiba com 34% de matrículas em tempo integral e Belo Horizonte com o maior percentual de matrículas em tempo integral (45,3%) entre as cinco capitais relacionadas. Em termos de investimentos por aluno, estas capitais investem o quase o dobro da capital do Piauí.

Goiânia, a capital do estado de Goiás aparece em 5º lugar no IDEB das séries iniciais e apesar de investir o dobro do valor per capita, comparando-se a Teresina, tem a menor cobertura de matrículas em tempo integral.

Em relação aos estados da federação e o cumprimento das três metas destacada neste artigo observa-se no quadro 3 a presença dos estados do Paraná, de Goiás e do Tocantins, cujas capitais também estão descritas no quadro anterior como destaque no cumprimento das metas 6, 7 e 20 do PNE.

Quadro 3: Estados brasileiros em destaque por região e no cumprimento das metas 6, 7 e 20 do Plano Nacional da Educação

Estado	Meta 6	Meta 7		Meta 20
	Matrículas Integral na educação básica (rede pública total)	IDEB EM ¹⁷	Ranking nacional	Investimento aluno EM - 2023 ¹⁸
Paraná	16,3%	4,6	1º	R\$ 13.102,21
Goiás	16,6%	4,5	2º	R\$ 11.320,88
Espírito Santo	13,1%	4,4	3º	R\$ 14.107,94
Pernambuco	20,5%	4,4	4º	R\$ 10.955,92
Tocantins	26,3%	4,1	8º	R\$ 16.529,79

Fonte: Censo da Educação Básica/ INEP. SIOPE MEC/FNDE.

Conforme exposto no quadro 3, o Estado do Paraná apresenta a melhor nota no IDEB, o 3º maior investimento por aluno dentre os cinco estados relacionados e o segundo menor percentual de alunos da rede pública matriculados em tempo integral. Goiás com o segundo menor investimento per capita apresenta o 3º maior percentual de matrículas da rede pública em tempo integral e o 2º lugar no ranking do IDEB para o ensino médio.

¹⁷ Rede estadual 2021.

¹⁸ Rede estadual 2023.

Pernambuco, o estado com menor investimento per capita no ensino médio, apresenta-se em segundo lugar com o maior percentual de matrículas da rede pública em educação integral e o 4º lugar no IDEB das redes estaduais. O Espírito Santo com a menor matrícula em tempo integral dentre os 5 estados por região, tem o segundo maior investimento per capita por aluno no ensino médio apresenta-se em 3º lugar no IDEB.

Por fim, o Estado do Tocantins com o maior investimento por aluno entre os cinco estados citados, tem o maior percentual de matrículas em tempo integral na educação básica e apresenta-se no ranking geral dos estados da federação em 8º lugar em termos de desempenho no IDEB do ensino médio.

Uma primeira avaliação dos dados dispostos nos quadros 2 e 3 demonstra que as capitais apresentam um maior percentual de matrículas em relação às redes públicas dos estados; indicando haver uma concentração de matrículas nas redes municipais com pequena diferença de desempenho no IDEB, mas um distanciamento em relação aos valores investidos por aluno ano, nestas redes municipais.

Quanto aos 5 estados em destaque pode-se afirmar que não há uma relação direta entre o investimento per capita e o resultado do desempenho no IDEB, sendo que em termos de rede pública total (escolas federais, estaduais e municipais), apenas um dos estados cumpriu a meta de 25% dos alunos matriculados em tempo integral.

O panorama internacional e considerações finais

A temática a ser estudada implica um mergulho aprofundado na realidade histórica que lhe determina. O Brasil que é signatário de diversos pactos e tratados internacionais sobre a superação da desigualdade educacional, tendo formulado e implementado planos nacionais de educação nas duas últimas décadas, convive com desafios qualitativos e quantitativos na área.

As dimensões continentais, a diversidade cultural, social e econômica do país e a sua configuração como uma federação com 3 entes (União, Estados e Distrito Federal e Municípios) estabelece a partir da Constituição de 1988, a necessidade de colaboração efetiva entre os sistemas de ensino para a promoção da educação básica obrigatória para todos as pessoas dos 4 aos 17 anos.

Dentre as políticas em curso nas últimas décadas está a indução da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola para superar a tradição de escola de meio período com quatro horas diárias de atividades, consideradas insuficientes para a redução da desigualdade educacional se comparadas ao padrão mínimo de 5 a 6 horas de atividades de alguns países europeus conforme aponta Maurício (2014).

Por sua vez, autores como Fernandes (2019) aborda as influências da OCDE na elaboração de políticas para a educação básica no Brasil, especificamente no aspecto da qualidade educacional referenciada pelos sistemas de avaliação internacionais como o PISA¹⁹ no Plano Nacional de Educação, conforme expressa:

Um estudo da OCDE e do Banco Mundial sobre o impacto do Pisa em relação aos países de renda média, como o Brasil, chegou à conclusão de que as recomendações de reforma do Pisa, a atenção gerada pela mídia e o impacto na definição da agenda educacional não são tão grandes quanto nos países desenvolvidos (FERNANDES. 2019, p.89).

¹⁹ PISA – Programa Internacional de Avaliação da Educação.

Para atingir os objetivos do estudo em tela pretende-se promover uma pesquisa de caráter exploratório a partir dos inúmeros artigos disponíveis sobre o tema da ampliação da jornada escolar em tempo integral, compreendendo-se as iniciativas no âmbito nacional e comparadas aos estudos e relatórios internacionais.

Neste momento em que grandes transformações se apresentam no campo social, político e econômico, discutir a permanência de crianças e jovens nas escolas tempo integral e em condições objetivas de ensino é uma tarefa necessária no âmbito acadêmico com reflexos concretos na vida das nossas comunidades.

Os avanços registrados nos estados e capitais brasileiras apresentados neste artigo possibilitaram comparações com o cenário exterior sobre a qualidade, o investimento educacional e a expansão da jornada escolar.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Senado Federal, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, 2002.

_____. **Lei 9.424/96**. Senado Federal, 2002.

_____. **Lei 10.172/01**. Senado Federal, 2001.

DOURADO, L. (1999). (Org.) **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder – A Formação do Patronato Político Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FERNANDES, Edson. **Política da OCDE para a educação básica: Das mesas de reuniões internacionais à carteira escolas.** Dissertação de Mestrado. FE/UnB, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo; Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Tolerância.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

INEP/MEC. **Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada: Em Aberto,** v. 25, n.88. Brasília, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Ampliação da Jornada Escolar: Configurações Próprias para Diferentes Contextos.** INEP, Brasília, 2014.

MONLEVADE, João Antônio. **Como financiar a educação em jornada integral.** INEP, Brasília, 2012.

RAMOS, A. M. P. **O Financiamento da Educação Brasileira no Contexto das Mudanças Político-Econômicas Pós-90.** Brasília: Plano, 2003.

SOUZA, Danilo de Melo, **Partidos Políticos no Poder e o Regime de Colaboração no Ensino Fundamental no Estado do Tocantins.** Dissertação de Mestrado. UNB. Brasília, 2004.

_____. **Educação Integral – Vivências no Tocantins.** São Paulo: Mens Editora. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES PARA COMBATER A DESINFORMAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

Adriano Alves da Silva
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introdução

A desinformação tem emergido como um desafio crítico nas sociedades contemporâneas, impactando desde decisões individuais até a integridade de instituições democráticas. Autores como Castells (2009) e Habermas (1989) já discutiam a dinâmica do espaço público e como a informação é manipulada para moldar a percepção social. O contexto atual, caracterizado por uma fragmentação identitária, pós-pandemia global e avanços tecnológicos exponenciais, exacerbou a propagação de informações falsas, criando uma necessidade urgente de compreender e combater a desinformação de maneira eficaz. Este estudo sintetiza três perspectivas distintas sobre a desinformação, oferecendo uma visão holística e interdisciplinar.

Para tanto, nos embasamos em três artigos, são eles: 1) Em busca do significado da desinformação (Pinheiro e Brito, 2014); 2) FATO OU FAKE? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil (Galhardi, *et al*, ?) e 3) DESINFORMAÇÃO E

CIRCULAÇÃO DE “FAKE NEWS”: distinções, diagnóstico e reação (Brizola e Bezerra, 2020).

Exploramos a diversidade de interpretações do conceito de desinformação, a relação entre fake news e saúde pública, e as estratégias de manipulação nos meios de comunicação. Essa abordagem integrada permite uma análise mais robusta das ameaças que a desinformação representa para a sociedade e propõe caminhos para uma resposta mais coordenada e eficaz.

Análise Integrada

O primeiro artigo foi publicado na edição de dezembro de 2020 da revista "DataGramZero - Revista de Ciência da Informação", e analisa diferentes perspectivas sobre o conceito de desinformação, destacando que não há um consenso e que as interpretações variam significativamente. Três principais distinções de desinformação são exploradas: Ausência de Informação: Neste contexto, desinformação é entendida como uma condição de ignorância ou falta de informação adequada. Essa definição associa desinformação a uma falta de cultura ou competência informacional, resultando em uma incapacidade de acessar e utilizar informações de forma eficaz. Isso é frequentemente ligado à marginalização informacional e à falta de acesso à informação, perpetuando estados de subinformação, onde os indivíduos recebem informações parciais ou incompletas.

Informação Manipulada: Desinformação, aqui, é vista como o fornecimento intencional de informações de baixo nível cultural, com o objetivo de perpetuar a alienação e manter o poder nas mãos de elites. Essa abordagem sugere que a desinformação é usada como uma ferramenta para manipular e controlar a população, mantendo-a desinformada sobre questões importantes e, assim, mais fácil de ser governada ou influenciada negativamente. Engano Proposital (Disinformation): Esta perspectiva trata a desinformação como uma ação deliberada para enganar e induzir ao erro,

diferenciando claramente entre a desinformação e a mera incorreção de informações (misinformation). A desinformação, nesse sentido, é uma estratégia calculada, muitas vezes empregada em contextos políticos ou estratégicos para influenciar adversários ou a opinião pública, ocultando a verdade ou distorcendo fatos com o objetivo de obter vantagens.

Cada uma dessas interpretações mostra que a desinformação pode ser vista tanto como uma consequência involuntária da falta de acesso a informações adequadas quanto uma manipulação intencional destinada a enganar e controlar. A complexidade do termo reflete a necessidade de uma compreensão mais aprofundada e diferenciada sobre como a informação é apresentada e percebida em diferentes contextos sociais e políticos.

A visão da desinformação como ausência de informação aponta para problemas como marginalização informacional, onde certos grupos são privados do acesso a informações essenciais. Isso contribui para a desigualdade social, uma vez que essas pessoas não têm as ferramentas necessárias para tomar decisões informadas ou melhorar suas condições de vida. Há uma crítica à falta de atenção dada aos aspectos negativos da informação na literatura acadêmica. O artigo sugere que entender a desinformação apenas como falta de informação é simplista e ignora a complexidade e o impacto que a desinformação pode ter no empoderamento individual e coletivo.

A manipulação de informações é vista como uma ferramenta de controle e alienação social, usada por elites para manter o status quo e dificultar a mobilização social para mudanças. Isso pode levar a uma sociedade menos informada e mais passiva, onde as questões críticas são obscurecidas por entretenimento e distrações. O artigo desafia a aceitação de que a desinformação é usada predominantemente para controlar a população através de informações de baixa qualidade, sugerindo que isso requer uma resposta crítica e consciente tanto dos cidadãos quanto dos profissionais da informação para reconhecer e combater essa

prática.

A desinformação entendida como engano proposital é especialmente problemática em contextos geopolíticos e de segurança, onde pode ser usada para influenciar decisões e políticas importantes. Isso tem implicações diretas na confiança pública, na integridade das instituições e na qualidade da governança. O artigo reflete sobre a necessidade de distinguir claramente entre erros não intencionais (misinformation) e desinformação intencional (disinformation), uma vez que essa distinção impacta a forma como a informação deve ser gerida e combatida. Reconhecer a intenção por trás da informação falsa é crucial para desenvolver estratégias eficazes de resposta.

O segundo artigo, intitulado "FATO OU FAKE? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil", apresenta uma reflexão sobre as notícias falsas mais disseminadas nas redes sociais sobre o novo coronavírus (Sars-CoV-2) e como elas podem prejudicar a saúde pública.

O estudo, realizado com base nas notificações recebidas pelo aplicativo brasileiro "Eu Fiscalizo", mostra que o WhatsApp é o principal canal de compartilhamento de fake news, seguido do Instagram e do Facebook. Concluiu-se que a disseminação de conteúdo falso relacionado à Covid-19 contribuiu para o descrédito da ciência e das instituições globais de saúde, e que a solução passa por aumentar o nível de informações adequadas para a sociedade brasileira.

O artigo também apresenta algumas fake news que circularam durante a pandemia, notificadas pelos usuários do aplicativo "Eu Fiscalizo" entre 17 de março e 10 de abril de 2020. A análise de conteúdo dessas notícias falsas revelou que 65% ensinavam métodos caseiros para prevenir ou curar a Covid-19, 20% criticavam as medidas de distanciamento social e 15% negavam a existência da pandemia.

O terceiro artigo analisado, intitulado: "Desinformação e circulação de 'fake news': distinções, diagnóstico e reação" trata sobre o fenômeno da desinformação e a circulação de notícias falsas (*fake news*) na rede mundial de computadores. O estudo aborda a distinção entre fake news e desinformação, bem como a reação necessária para combater esses fenômenos que afetam a democracia e a saúde pública.

O artigo começa por discutir a preocupação crescente com a circulação de informações falsas e a necessidade de entender melhor esses fenômenos. O autor destaca que a desinformação e a circulação de fake news são fenômenos que, embora presentes ao longo de toda a história humana, recentemente têm sido vistos com preocupação por governos, empresas de mídia e pela população em geral.

O estudo apresenta uma distinção inicial entre os conceitos de fake news e desinformação, baseada em uma breve análise de ambos os fenômenos. A desinformação é definida como um conceito antigo que nasce ligado a projetos militares de contrainformação e espionagem, mas que extrapola para os meios de comunicação e para aparelhos privados e estatais. Já a fake news é definida como notícias falsas que circulam na rede mundial de computadores.

O artigo também destaca a importância de combater a disseminação de informações falsas, que podem colocar em risco a saúde pública, e reforça a necessidade de fornecer informações precisas e baseadas em evidências científicas para a população brasileira.

Em seguida, o estudo apresenta como um possível caminho para a reação a esses problemas o desenvolvimento de habilidades como a avaliação crítica e o uso ético da informação, práticas contempladas pelo conceito de competência crítica em informação (*critical information literacy*). Entendemos que tal competência prepara as pessoas para analisar criticamente as informações e

permite-lhes usá-las para produzir novos conhecimentos de forma criativa e contextualizada.

Discussão

Os três textos revisados revelam facetas complementares da desinformação. Galhardi et al. (2020) concentram-se no impacto direto das fake news na saúde pública durante a pandemia de COVID-19, ressaltando a necessidade de educação da população e colaboração institucional para mitigar seus efeitos. Por outro lado, Pinheiro e Brito (2020) exploram as complexidades conceituais da desinformação na literatura da Ciência da Informação, destacando as várias interpretações e a falta de um consenso claro, o que complica os esforços para definir e combater o fenômeno. Finalmente, Brisola e Bezerra (2020) abordam a manipulação de informações na mídia, indicando como as estruturas de poder e interesse influenciam a circulação de informações, muitas vezes distorcidas para servir a agendas específicas.

A convergência dos textos aponta para a natureza multifacetada da desinformação, que pode ser vista tanto como um sintoma quanto uma causa de disfunções sociais e políticas. A desinformação não só afeta a saúde pública como também altera a participação democrática e a coesão social. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para desenvolver estratégias eficazes que não apenas combatam a desinformação em suas manifestações imediatas mas também abordem suas raízes estruturais e sistêmicas. A promoção da competência informacional, como sugerido por Brisola e Bezerra, emerge como um pilar fundamental nesse combate, capacitando indivíduos a avaliar criticamente as informações que recebem.

Conclusões e Recomendações

Este estudo reitera que a desinformação é um problema complexo e sistêmico que requer uma resposta igualmente sofisticada. Recomenda-se a implementação de políticas públicas que integrem educação informacional, regulamentação de plataformas de mídia e a promoção de um jornalismo robusto e ético. Além disso, é vital que futuras pesquisas explorem a interação entre desinformação, ideologia e poder para desenvolver modelos mais eficazes de intervenção. A colaboração internacional e interdisciplinar será crucial para abordar a natureza transnacional da desinformação e suas diversas manifestações em diferentes contextos culturais e políticos.

Referências

CASTELLS, M. (2009). **Communication Power**. Oxford University Press.

HABERMAS, J. (1989). **The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society**. MIT Press.

GALHARDI, C. P., FREIRE, N. P., MINAYO, M. C. S., & FAGUNDES, M. C. M. (2020). FATO OU FAKE? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**.

PINHEIRO, M. M. K., & BRITO, V. de P. (2020). Em busca do significado da desinformação. **Revista de Ciência da Informação**.

BRISOLA, A., & BEZERRA, A. C. (2020). Desinformação e circulação de "Fake News": distinções, diagnóstico e reação. **Revista de Estudos Mediáticos**.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS VIRTUAIS PARA TREINAMENTO EM SITUAÇÕES DE CRISE E DESASTRES

Igor Arnaldo de Alencar Feitoza

Introdução

No contexto das respostas eficazes a situações de crise e desastres, a utilização de jogos virtuais para treinamento tem emergido como uma abordagem notável. Estes jogos oferecem uma valiosa plataforma que possibilita simulações detalhadas e realistas, abrangendo desde terremotos até incêndios, inundações e pandemias. Como observado por pesquisadores na área (Deterding et al., 2011), essa tecnologia permite que os participantes se envolvam em desafios que se assemelham estreitamente à realidade, criando um ambiente de treinamento que é não apenas imersivo, mas altamente eficaz.

A flexibilidade das simulações virtuais é impressionante, pois permite que sejam adaptadas para atender às necessidades específicas de diferentes organizações, incorporando cenários de desastres personalizados, variáveis geográficas e até mesmo condições climáticas. Conforme destacado por Seaborn e Fels (2015),

essa adaptabilidade é crucial para garantir que o treinamento seja altamente relevante e aplicável às situações do mundo real.

Além de proporcionar simulações realistas, a incorporação de jogos virtuais como parte do treinamento de equipes de resposta a situações de crise e desastres também oferece uma série de outros benefícios fundamentais. Esta abordagem permite que os profissionais envolvidos experimentem cenários de alta pressão de uma forma controlada e segura, onde os erros são oportunidades de aprendizado valiosas. A imersão em ambientes virtuais desafiadores prepara essas equipes para tomarem decisões rápidas e precisas quando a situação exige, minimizando riscos e maximizando a eficácia.

A flexibilidade é uma das características mais marcantes dessas simulações virtuais. Conforme mencionado por Seaborn e Fels (2015), a adaptabilidade das simulações virtuais é vital, permitindo que organizações personalizem cenários de treinamento para atender às necessidades específicas de suas equipes. Isso inclui a consideração de variáveis geográficas, condições climáticas e até mesmo as particularidades das áreas de atuação das equipes.

Outro ponto crucial é a capacidade de repetição e aprimoramento que os jogos virtuais oferecem. Diferentemente de treinamentos tradicionais, onde a experiência é limitada a um número finito de repetições, as simulações virtuais podem ser jogadas repetidamente, permitindo que as equipes pratiquem até alcançar um nível de maestria. Essa repetição é fundamental para fortalecer as habilidades e a confiança das equipes de resposta, garantindo que estejam totalmente preparadas para situações reais.

Os jogos virtuais também promovem a colaboração e a comunicação eficaz entre os membros da equipe, aspectos vitais em situações de alta pressão. Como ressaltado por especialistas em treinamento de resposta a emergências, essa ênfase na comunicação é crucial, uma vez que a clareza nas mensagens e a coordenação são vitais para lidar com crises (Brathwaite e Schreiber, 2009).

Nota-se então a utilidade dos jogos virtuais como ferramentas de treinamento em situações de crise e desastres, ressaltando o impacto positivo que essa abordagem tem na preparação das equipes de resposta. Proporcionando um ambiente de treinamento realista e eficaz, essa tecnologia emergente desempenha um papel fundamental na melhoria da segurança pública e na prontidão em situações críticas.

Benefícios da Simulação Virtual

A simulação virtual oferece uma série de benefícios notáveis no treinamento de equipes de resposta a situações de crise e desastres. Essa abordagem permite que os participantes se envolvam em simulações realistas que abrangem diversos cenários, incluindo terremotos, incêndios, inundações e pandemias. Como destacado por especialistas no campo, essa flexibilidade é fundamental:

A flexibilidade das simulações virtuais é notável, pois permite que sejam personalizadas para atender às necessidades específicas de diferentes organizações, incorporando cenários de desastres personalizados, variáveis geográficas e até mesmo condições climáticas (Seaborn & Fels, 2015).

Essa capacidade de personalização é crucial, pois garante que as simulações sejam relevantes para as situações reais enfrentadas pelas equipes de resposta. Além disso, as simulações virtuais são altamente adaptáveis, o que facilita a incorporação de elementos realistas. As simulações virtuais podem ser adaptadas para criar cenários de treinamento realistas, replicando com precisão as condições encontradas em situações de desastre (MARCELO; PESCUITE, 2009).

Essa capacidade de replicar fielmente as condições do mundo real permite que as equipes de resposta se preparem de maneira eficaz, lidando com cenários complexos e desafiadores. A repetição também é um componente valioso. Diferentemente dos

treinamentos tradicionais, onde a experiência é limitada a um número finito de repetições, as simulações virtuais podem ser jogadas repetidamente, permitindo que as equipes pratiquem até alcançar um nível de maestria (Seaborn & Fels, 2015).

Essa repetição é essencial para consolidar habilidades e promover a confiança das equipes em suas capacidades de resposta. Como mencionado anteriormente, desempenha um papel essencial na consolidação de habilidades e na promoção da confiança das equipes de resposta. Esse elemento de repetição é vital, pois permite que as equipes se aperfeiçoem em várias facetas do treinamento em situações de crise e desastres.

Ao praticar repetidamente em simulações virtuais, os participantes ganham experiência e se tornam mais ágeis em suas respostas. A repetição constante das simulações virtuais ajuda a criar uma base sólida de conhecimento e aprimora as habilidades práticas necessárias para enfrentar desafios críticos (Salen e Zimmerman, 2004).

Além disso, essa prática repetitiva é especialmente valiosa em situações de alta pressão, onde a tomada de decisões rápidas e eficazes é crucial. A repetição permite que as equipes se familiarizem com os procedimentos e desenvolvam uma resposta intuitiva em momentos de crise (Seaborn & Fels, 2015).

Essa capacidade de resposta rápida e eficaz é uma característica fundamental das equipes de resposta bem-sucedidas.

Ao aprimorar suas habilidades por meio de repetições em ambientes virtuais, as equipes de resposta também desenvolvem um maior senso de confiança em suas capacidades. A confiança desempenha um papel significativo em situações de crise, influenciando a eficácia das decisões e a coordenação entre os membros da equipe. A repetição das simulações virtuais ajuda a construir a confiança das equipes, tornando-as mais preparadas e confiantes ao enfrentar situações reais de crise (Bertolo e Ilaria, 2013).

Essa confiança não apenas melhora o desempenho individual, mas também contribui para a sinergia de grupo, onde a confiança mútua fortalece a colaboração e a tomada de decisões conjuntas. Além disso, a repetição em simulações virtuais oferece um ambiente livre de riscos, onde as equipes podem cometer erros e aprender com eles. A prática repetitiva em um ambiente virtual elimina o medo de consequências adversas, permitindo que as equipes cometam erros, aprendam com eles e aprimorem seu desempenho (Seaborn & Fels, 2015).

Esse aspecto de aprendizado sem riscos é inestimável para o desenvolvimento de habilidades e a otimização da resposta em situações de crise.

Os jogos virtuais e simulações proporcionam simulações realistas que podem ser adaptadas às necessidades específicas das equipes, permitindo repetições para aprimorar habilidades e preparar as equipes de resposta para uma ampla variedade de desafios críticos. Resultando então em momentos futuros que elas enfrentam situações críticas com eficácia, coordenação e a capacidade de aprender com cada experiência.

Treinamento de Equipes

No treinamento de equipes por meio de jogos virtuais, é evidente que a abordagem tem se destacado como altamente eficaz. Segundo Salen e Zimmerman (2004), essas simulações oferecem um ambiente de treinamento realista que permite que diversas equipes aprimorem suas habilidades e coordenação. As equipes de resgate, por exemplo, podem utilizar esses jogos para simular resgates em áreas afetadas por desastres naturais, como terremotos ou enchentes. Isso proporciona uma oportunidade valiosa para praticar técnicas de resgate, comunicação eficaz e coordenação de esforços em um ambiente virtual seguro.

De acordo com Adams e Rollings (2007), bombeiros também podem se beneficiar significativamente desses jogos, treinando para combater incêndios em cenários virtuais que imitam as complexidades encontradas em incêndios reais. O treinamento virtual permite que eles aprimorem sua capacidade de avaliar riscos, tomar decisões rápidas e utilizar equipamentos de forma eficaz.

Profissionais médicos, incluindo paramédicos e equipes de saúde de emergência, podem praticar o atendimento a vítimas de desastres em ambientes virtuais que reproduzem cenários realistas de ferimentos e emergências médicas. Isso os prepara para situações onde a pressão é alta e a tomada de decisões médicas críticas é necessária.

Além disso, esses jogos virtuais não se limitam apenas às equipes mencionadas. Outros profissionais, como engenheiros, gestores de crises e até mesmo funcionários de agências de gestão de emergência, podem utilizar esses ambientes virtuais para aprimorar suas habilidades específicas em resposta a crises e desastres. (Bertolo e Ilaria 2013).

Essa abordagem de treinamento baseada em jogos oferece um ambiente de aprendizado flexível e personalizável, onde as equipes podem enfrentar uma ampla variedade de cenários de crise e desastres sem riscos para vidas reais. Ela ajuda a construir a confiança das equipes e aprimora suas habilidades práticas, preparando-as para responder de maneira eficaz em situações críticas.

1. Adaptação a Diferentes Cenários: A flexibilidade das simulações virtuais permite que as equipes de resposta se preparem para uma série de cenários, desde desastres naturais como terremotos e furacões até situações de pandemia e ameaças cibernéticas.(Adams e Rollings, 2007)
2. Personalização de Treinamento: As simulações virtuais podem ser personalizadas para atender às necessidades

específicas de treinamento de diferentes organizações. (Adams e Rollings, 2007)

3. **Maior Eficiência no Treinamento:** A capacidade de repetir cenários e simulações quantas vezes forem necessárias permite que as equipes aprimorem suas habilidades de maneira eficiente. (Adams e Rollings, 2007)
4. **Avaliação de Desempenho:** Além do treinamento prático, as simulações virtuais também fornecem uma plataforma para avaliar o desempenho das equipes. (Adams e Rollings, 2007)
5. **Economia de Recursos:** Ao eliminar a necessidade de recursos físicos e logísticos para treinamento prático em campo, as simulações virtuais podem resultar em economia de recursos significativa para organizações. (Adams e Rollings, 2007)
6. **Treinamento Colaborativo:** As simulações virtuais também permitem que equipes de resposta treinem juntas, mesmo que estejam fisicamente separadas. (Adams e Rollings, 2007)
7. **Preparação para o Inesperado:** Uma das maiores vantagens das simulações virtuais é que elas podem abordar situações imprevistas e raras. (Adams e Rollings, 2007)
8. **Aprimoramento Contínuo:** Com as simulações virtuais, o treinamento nunca para. As equipes podem continuar a se aprimorar, adaptando-se a novas ameaças e desafios à medida que surgem. (Adams e Rollings, 2007)

A abordagem de treinamento baseada em jogos virtuais, como ilustrado pelas citações acima, tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz para capacitar as equipes de resposta a situações de crise e desastres. Ela oferece a flexibilidade, personalização e repetição necessárias para garantir que as equipes estejam prontas para enfrentar qualquer desafio que o futuro possa apresentar.

Com base nas evidências fornecidas por especialistas e pesquisadores, fica claro que a utilização de jogos virtuais como uma

abordagem de treinamento em situações de crise e desastres oferece inúmeras vantagens. Essa flexibilidade e personalização, como destacado por Brathwaite e Schreiber (2009), são fundamentais para garantir que as equipes estejam bem preparadas para uma ampla variedade de cenários.

Além disso, a repetição constante, enfatizada por Fullerton (2008), é um componente crítico para o aprimoramento contínuo das habilidades das equipes. A capacidade de praticar e aprender em um ambiente seguro é inestimável, especialmente quando se trata de situações de alta pressão.

Por fim, a economia de recursos e a capacidade de treinar equipes de resposta de forma colaborativa, tornam essa abordagem não apenas eficaz, mas também eficiente. Como resultado, a utilização de jogos virtuais como ferramenta de treinamento continua a moldar positivamente a preparação das equipes de resposta para enfrentar uma ampla gama de desafios críticos.

Desenvolvimento de cenários

O desenvolvimento de cenários personalizados é uma parte crucial do treinamento em situações de crise e desastres. Esses cenários, que replicam situações do mundo real, são adaptados para atender às necessidades específicas de treinamento de diferentes organizações. Essa personalização é fundamental, pois permite que as equipes pratiquem as habilidades e procedimentos que serão diretamente relevantes para suas áreas de atuação, seja para equipes de resgate, bombeiros, médicos ou outros profissionais.

É essencial oferecer uma variedade de cenários que abordam diferentes tipos de crises, desde incêndios florestais até pandemias. Essa diversidade de situações de treinamento é crucial para garantir que as equipes desenvolvam uma ampla gama de habilidades e estejam preparadas para enfrentar qualquer desafio, dada a imprevisibilidade inerente às situações de crise (Schell, 2008).

Além disso, a personalização dos cenários pode se estender a fatores geográficos e climáticos. Isso significa que as equipes podem praticar em cenários que refletem as condições reais de suas regiões, tornando o treinamento ainda mais realista e prático.

O desenvolvimento de cenários muitas vezes envolve a colaboração de especialistas de diferentes áreas, como geólogos, meteorologistas e médicos. Essa abordagem colaborativa contribui para garantir que os cenários sejam precisos e abordam todas as dimensões da crise, resultando em um treinamento de alta qualidade (Fullerton, 2008).

É importante ressaltar que o desenvolvimento de cenários não é um processo estático. Pelo contrário, envolve avaliação contínua e adaptação com base no desempenho das equipes. Isso garante que o treinamento permaneça eficaz e relevante ao longo do tempo, com cenários que podem ser ajustados e aprimorados à medida que as equipes ganham experiência e enfrentam novos desafios (Fullerton, 2008).

Um dos benefícios significativos do desenvolvimento de cenários personalizados é a capacidade de adaptá-los para refletir as condições e desafios específicos que as equipes podem enfrentar em suas áreas de atuação. Isso significa que equipes de diferentes regiões geográficas podem treinar em cenários que são relevantes para sua realidade, considerando fatores como topografia, clima e riscos específicos da região.

Essa personalização não se limita apenas ao aspecto geográfico. Os cenários também podem ser adaptados para refletir os recursos e protocolos específicos de uma organização. Por exemplo, equipes de resgate podem treinar em cenários que envolvem equipamentos e procedimentos específicos que são exclusivos para sua equipe.

Além disso, o desenvolvimento de cenários personalizados permite a criação de desafios que são culturalmente sensíveis e relevantes. Isso é fundamental em situações de crises globais, onde

equipes internacionais podem precisar colaborar em resposta a desastres naturais ou pandemias (Csikszentmihalyi, 1996).

Avaliar continuamente o desempenho das equipes em cenários de treinamento é uma prática essencial. Isso pode ser feito por meio de observação direta, feedback dos participantes e análise de dados de desempenho. Com base nessa avaliação, os cenários podem ser ajustados e aprimorados para abordar áreas em que as equipes podem precisar de mais treinamento ou onde o cenário pode ser aprimorado para refletir ainda mais a realidade (Csikszentmihalyi, 1996).

Outro aspecto importante é a inclusão de surpresas nos cenários. A imprevisibilidade é uma característica comum em situações de crise, e os cenários de treinamento podem incorporar elementos inesperados para testar a capacidade das equipes de se adaptarem a circunstâncias em constante mudança.

Essa abordagem dinâmica para o desenvolvimento de cenários não apenas mantém o treinamento envolvente, mas também prepara as equipes para enfrentar o inesperado com confiança e eficácia (Csikszentmihalyi, 1996).

O desenvolvimento de cenários personalizados desempenha um papel fundamental no treinamento em situações de crise e desastres, permitindo que equipes se preparem para o que podem enfrentar de maneira realista e adaptada às suas necessidades e circunstâncias específicas.

Inteligência Artificial e Jogadores Virtuais

A utilização da Inteligência Artificial (IA) na criação de personagens não jogáveis (NPCs) em cenários de treinamento em situações de crise e desastres representa um avanço significativo. Esses NPCs realistas desempenham um papel fundamental na simulação, fornecendo às equipes de treinamento a oportunidade de interagir com agentes virtuais que respondem de forma dinâmica

às suas ações e decisões. Isso não apenas torna o treinamento mais envolvente, mas também aumenta sua eficácia.

A IA desempenha um papel crucial na criação desses NPCs realistas. Ela permite a simulação de comportamentos humanos complexos, como reações emocionais, comunicação natural e tomada de decisões baseadas em cenários específicos. Essa capacidade de resposta realista é fundamental para criar um ambiente de treinamento imersivo.

A IA tem avançado na criação de NPCs que não apenas imitam o comportamento humano, mas também aprendem e se adaptam às ações dos treinadores. Isso torna as simulações mais desafiadoras e eficazes.

Esses NPCs podem desempenhar vários papéis, desde vítimas de desastres que precisam de resgate até líderes de equipe que coordenam as operações de resposta. A flexibilidade da IA permite que eles sejam adaptados para atender às necessidades específicas de treinamento de diferentes organizações. (Perry & Demaria, 2009)

Outro aspecto importante é a capacidade da IA de coletar e analisar dados em tempo real durante as simulações. Isso permite que as equipes de treinamento recebam feedback imediato sobre seu desempenho, identifiquem áreas de melhoria e ajustem suas estratégias conforme necessário.

Além disso, a IA também pode ser usada para criar ambientes virtuais dinâmicos que evoluem à medida que as ações das equipes de treinamento se desenrolam. Isso introduz um elemento de imprevisibilidade, semelhante ao que as equipes podem encontrar em situações de crise reais, tornando o treinamento ainda mais desafiador e realista.

A capacidade da Inteligência Artificial (IA) de criar ambientes virtuais dinâmicos representa um avanço significativo na eficácia do treinamento em situações de crise e desastres. Esses ambientes virtuais não são estáticos; em vez disso, eles evoluem em tempo real,

de acordo com as ações e decisões das equipes de treinamento. Isso adiciona um elemento de imprevisibilidade e complexidade ao treinamento, tornando-o mais desafiador e realista.

Os ambientes virtuais dinâmicos, alimentados pela IA, têm a capacidade de simular cenários em constante mudança, refletindo com precisão a natureza imprevisível das situações de crise. Isso desafia as equipes a se adaptarem e aprimorarem suas habilidades de tomada de decisão.(Perry & Demaria,2009)

Esses ambientes podem ser personalizados para representar uma variedade de cenários de crise, desde desastres naturais até crises de saúde pública, cenários de terrorismo e muito mais. A IA permite que esses cenários se desenvolvam de forma autêntica, simulando mudanças nas condições, surgimento de novos desafios e até mesmo a interação com NPCs realistas.(SALEN; ZIMMERMAN, 2004)

O elemento de imprevisibilidade é particularmente valioso. Situações de crise reais frequentemente envolvem eventos inesperados, obstáculos não previstos e a necessidade de tomar decisões rápidas sob pressão. Os ambientes virtuais dinâmicos podem incorporar esses elementos, preparando as equipes para enfrentar o inesperado com confiança.(SALEN; ZIMMERMAN, 2004)

Além disso, a IA pode rastrear o desempenho das equipes à medida que elas interagem com esses ambientes em constante mudança. Isso permite que instrutores e facilitadores ofereçam feedback em tempo real e avaliem como as equipes lidam com os desafios em evolução.

A combinação de ambientes virtuais dinâmicos e IA oferece um treinamento completo e altamente adaptável. Isso não apenas melhora a eficácia das equipes de resposta, mas também aumenta sua confiança e capacidade de enfrentar com sucesso uma variedade de desafios críticos.

A combinação de ambientes virtuais dinâmicos e IA revoluciona a forma como as equipes de resposta são treinadas. Ela

proporciona uma preparação realista, segura e eficaz, abordando as complexidades das situações de crise modernas e preparando as equipes para enfrentar qualquer desafio crítico que possa surgir (Perry & Demaria, 2009).

Cooperação e Comunicação

A cooperação e a comunicação eficaz desempenham papéis fundamentais em situações de alta pressão, e os jogos virtuais têm se destacado ao promover o desenvolvimento dessas habilidades entre membros da equipe. Conforme estudiosos e especialistas em dinâmicas de grupo têm observado, em cenários desafiadores, a capacidade de trabalhar em conjunto e comunicar claramente é crucial para o sucesso (Rouse, 2005).

Dentro desses ambientes virtuais, a necessidade de coordenação e comunicação entre os participantes se torna evidente. Como mencionado em diversos estudos, a comunicação eficaz desempenha um papel central em situações de alta pressão, ajudando a evitar erros e garantindo que todos estejam alinhados em suas ações (Rouse, 2005).

Além disso, pesquisas e artigos acadêmicos têm enfatizado repetidamente a importância da cooperação e da comunicação nas equipes, especialmente quando elas enfrentam desafios em ambientes de grande estresse (Brown, 2018).

Adicionalmente, é crucial reconhecer que a cooperação e a comunicação eficaz não são apenas características desejáveis, mas sim elementos indispensáveis na resolução de situações complexas dentro de equipes de resposta a crises e desastres. Como observado por Charles Duhigg em seu trabalho "The Power of Habit," a colaboração entre integrantes da equipe não apenas otimiza o desempenho coletivo, mas também fortalece os laços interpessoais, estabelecendo uma base sólida de confiança mútua (Duhigg, 2012).

A comunicação eficaz, como descrito por Deborah Tannen em seu livro "You Just Don't Understand: Women and Men in

Conversation," desempenha um papel fundamental na prevenção de mal-entendidos e conflitos, especialmente em contextos de alta pressão. A habilidade de transmitir informações de maneira clara e compreensível é vital para assegurar que todos os membros da equipe estejam em sintonia (Tannen, 1990).

É também digno de nota que a importância da cooperação e da comunicação eficaz se estende além das fronteiras da equipe. Como destacado por Margaret J. Wheatley em "Leadership and the New Science," a colaboração entre diferentes equipes e entidades frequentemente se faz necessária em situações de crise (Wheatley, 2006).

Portanto, a capacidade de cooperar e comunicar não apenas internamente, mas também com outras equipes, desempenha um papel crucial na resposta a desastres complexos e de grande escala. Outra consideração significativa é a necessidade de treinar regularmente essas habilidades em um ambiente realista, onde a pressão e o estresse possam ser simulados.

Como discutido por Gary Klein em "Sources of Power: How People Make Decisions," a prática repetida em cenários desafiadores é fundamental para o desenvolvimento de habilidades que permaneçam sólidas sob pressão (Klein, 1999).

Por fim, é importante destacar que a cooperação e a comunicação eficaz não são apenas ferramentas valiosas em situações de crise, mas também competências transferíveis para diversas áreas da vida profissional e pessoal. Ao fortalecer essas habilidades por meio de jogos virtuais, as equipes de resposta não apenas se tornam mais eficazes em suas missões, mas também se capacitam para enfrentar qualquer desafio que possa surgir em suas carreiras e vidas cotidianas. Portanto, essas competências têm um valor duradouro que transcende o ambiente de treinamento.

A cooperação e a comunicação eficaz são habilidades críticas que os jogos virtuais ajudam a desenvolver em equipes de resposta a situações de crise. Ao praticar e aprimorar essas competências em

cenários realistas, as equipes se tornam mais capazes de enfrentar desafios complexos com confiança e eficácia. Além disso, essas habilidades são valiosas em diversas áreas da vida e contribuem para o sucesso geral das equipes e indivíduos.

Feedback e Avaliação

A avaliação do desempenho das equipes e o feedback desempenham papéis essenciais em qualquer programa de treinamento, incluindo aqueles que fazem uso de jogos virtuais. Conforme destacado por especialistas em dinâmicas de equipe, a ênfase na identificação das forças coletivas e áreas para desenvolvimento é um elemento fundamental para o crescimento.

Os jogos virtuais fornecem uma plataforma onde o desempenho pode ser monitorado de perto e avaliado objetivamente. Essa análise constante permite que as equipes identifiquem suas competências-chave e áreas que precisam de aprimoramento (Buckingham & Goodall, 2019).

O feedback desempenha um papel igualmente crucial nesse processo de avaliação. Como ressaltado por especialistas em comunicação e desenvolvimento pessoal, um feedback bem entregue é essencial para o crescimento individual e coletivo (Stone & Heen, 2014). Nos jogos virtuais, os membros da equipe recebem feedback imediato sobre suas ações e decisões, permitindo que entendam as consequências de suas escolhas.

Além disso, o feedback nos jogos virtuais é muitas vezes personalizado, o que se alinha com a abordagem de especialistas em educação e desenvolvimento pessoal que enfatizam a eficácia do feedback personalizado para o crescimento individual (Kanold & Tomlinson, 2017).

A importância da avaliação e do feedback não se limita ao treinamento em si, conforme ressaltado por especialistas em liderança e aprendizado organizacional (Boyatzis, 2002). Ao cultivar uma cultura de avaliação e feedback por meio de jogos virtuais, as

equipes de resposta não apenas aprimoram suas habilidades, mas também desenvolvem uma mentalidade de aprendizado contínuo.

A constante avaliação do desempenho das equipes em cenários virtuais permite que elas identifiquem áreas de melhoria e ajustem suas estratégias de forma proativa (Watkins & Leigh, 2016). Isso é particularmente crucial em situações de resposta a crises, onde o aprimoramento constante pode ter um impacto significativo na eficácia das equipes.

O feedback instantâneo fornecido pelos jogos virtuais também ajuda a desenvolver a mentalidade de "aprender fazendo", como ressaltado por especialistas em aprendizado experimental (Kolb, 1984). À medida que as equipes enfrentam desafios e recebem feedback imediato, elas têm a oportunidade de aprender com a prática direta, o que é altamente eficaz em situações de alto risco.

Além disso, a avaliação contínua e o feedback personalizado promovem o engajamento das equipes, de acordo com as teorias de motivação no contexto educacional (Deci & Ryan, 2000). Quando os membros da equipe veem seu progresso e recebem feedback que os ajuda a crescer, estão mais inclinados a se dedicar ao treinamento e a buscar a excelência.

Por fim, o ciclo de avaliação e feedback estabelecido pelos jogos virtuais é uma prática valiosa que se estende além do treinamento em si. Conforme destacado por especialistas em desenvolvimento de liderança (Senge, 1990), a cultura de avaliação e aprendizado contínuo contribui para a evolução das equipes de resposta, preparando-as para enfrentar com sucesso os desafios em um mundo em constante mudança.

A avaliação do desempenho e o feedback desempenham um papel crucial no treinamento por meio de jogos virtuais, permitindo que as equipes de resposta melhorem suas habilidades, desenvolvam uma mentalidade de aprendizado contínuo e estejam mais bem preparadas para enfrentar situações críticas. Essa

abordagem não apenas beneficia o treinamento, mas também contribui para o desenvolvimento geral das equipes.

Conclusão

Em conclusão, as tecnologias emergentes, como os jogos virtuais e a inteligência artificial, estão desempenhando um papel transformador no treinamento de equipes de resposta a situações de crise e desastres. O impacto positivo dessas abordagens é notável, oferecendo às equipes a capacidade de se preparar de forma mais eficaz e abrangente do que nunca.

Essas tecnologias proporcionam ambientes de treinamento flexíveis e personalizados, onde as equipes podem enfrentar cenários variados, adaptados às suas necessidades específicas. Além disso, a combinação de jogos virtuais e IA oferece uma preparação realista e dinâmica, onde as equipes podem desenvolver habilidades cruciais, melhorar a comunicação e a cooperação, e aprender a tomar decisões sob pressão.

O treinamento em jogos virtuais também elimina riscos para vidas reais, permitindo que as equipes cometam erros e aprendam com eles sem consequências graves. Isso resulta em equipes mais confiantes e resilientes, prontas para enfrentar qualquer desafio crítico que possa surgir.

Além disso, a capacidade de personalizar cenários de treinamento para refletir condições geográficas, recursos e protocolos específicos de uma equipe torna esse método altamente relevante e eficaz. Isso significa que equipes de diferentes áreas geográficas e especialidades podem treinar de maneira mais direcionada, aumentando sua capacidade de resposta.

Essa capacidade de personalização é um dos principais diferenciais das tecnologias emergentes no treinamento de equipes de resposta a situações de crise. Ao permitir que cada equipe adapte os cenários de treinamento de acordo com suas necessidades

específicas, essas ferramentas tornam o aprendizado mais relevante e valioso.

A personalização não se limita apenas às características geográficas, mas também se estende aos protocolos e procedimentos específicos de cada equipe. Isso significa que equipes de diferentes especialidades, como equipes de busca e resgate, equipes médicas e bombeiros, podem treinar em cenários que refletem fielmente os desafios que podem encontrar em sua área de atuação.

Se uma equipe identificar que a comunicação interna é um ponto fraco, pode ajustar os cenários para enfatizar essa habilidade, garantindo que todos os membros estejam em sintonia.

Outro aspecto fundamental é a capacidade de treinar para situações altamente específicas e raras. Muitas equipes de resposta podem enfrentar desafios que ocorrem apenas uma vez em suas carreiras, como desastres naturais excepcionais. Com a personalização, essas equipes podem simular esses cenários únicos e desenvolver as habilidades necessárias para lidar com eles.

A capacidade de personalização oferecida por essas tecnologias emergentes está revolucionando o treinamento de equipes de resposta. Ela permite que as equipes treinem de forma mais eficaz, direcionada e relevante, aumentando sua capacidade de resposta em situações críticas. Essa abordagem adaptativa está moldando o futuro do treinamento de equipes de resposta, preparando-as para enfrentar desafios cada vez mais complexos e variados em um mundo em constante evolução.

Referências

BERTOLO, Maresa; MARIANI, Ilaria. Meaningful play: learning, best practices and reflections through games. IN: HUBER, Simon; MITGUTSCH, Konstantin; ROSENSTINGL, Herbert; WAGNER, Michael G; WIMMER, Jeffrey (Eds.). **Context Matters! Proceedings of the**

Vienna Games Conference 2013: Exploring and Reframing Games and Play in Context. New Academic Press: Viena, 2013.

BRATHWAITE, Brenda; SCHREIBER, Ian. **Challenges for game designers: non-digital exercises for video game designers.** Boston, Cengage Learning: 2009.

BUCKINGHAM, M.; CLIFTON, D. O. **Now, discover your strengths.** New York: Free Press, 2001.

BUCKINGHAM, M.; GOODALL, A. **Nine Lies About Work.** [s.l.] Harvard Business Press, 2019.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). **From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification."** In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15).

DUHIGG, C. **The power of habit : why we do what we do and how to change it.** Toronto: Doubleday Canada, 2012.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. E.; MCKEE, A. **Primal leadership : Learning to lead with emotional intelligence.** Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 2013.

KLEIN, G. A. **Sources of power: how people make decisions.** Cambridge, Ma: Mit Press, 2017.

MARCELO, Antonio; PESCUITE, Julio. **Design de jogos: fundamentos.** Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

SALEN, Katie & ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: game design fundamentals.** Massachusetts; The MIT Press, 2004.

SCHELL, Jesse. **The Art of Game Design: a book of lenses.** Nova lorque: CRC Press, 2008.

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). **Gamification in Theory and Action: A Survey.** International Journal of Human-Computer Studies, 74, 14-31.

STONE, D.; HEEN, S. **Thanks for the feedback: the science and art of receiving feedback well :** (even when it is off base, unfair, poorly delivered, and frankly, you're not in the mood). London: Portfolio Penguin, 2015.

Tannen, D. (1990). **"You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation."**

TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. **Leadership for differentiating schools & classrooms.** Heatherton, Vic.: Hawker Brownlow Education, 2000.

WHEATLEY, M. J. **Leadership and the new science: discovering order in a chaotic world.** San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler, 1999.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem, 19, 76, 92, 96, 197, 207, 227, 236

C

Comunicação, 30, 57, 61, 62, 69, 80, 109, 117

Covid-19, 141, 144, 150, 160, 207, 251,

D

Desinformação, 120, 129, 248, 249, 252,

E

Educação, 9, 21, 42, 49, 55, 65, 76, 100, 109, 236, 254

Ensino, 9, 19, 21, 75, 91, 93, 103, 143, 178, 194, 200

Espanha, 16, 152, 158, 277

F

Formação, 43, 48, 54, 112, 184, 194, 220, 232, 234

G

Gênero, 76, 171, 174, 180

I

Inclusão, 61, 65, 82, 146, 218, 264

P

Pandemia, 141, 144, 150, 160, 207, 251

Política, 65, 83, 101, 124, 185, 222, 232, 235

V

Verdade, 40, 82, 124, 205

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Adriano Alves da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: agencia.adriano@gmail.com.

Anderson da Costa Lacerda

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: costa_lacerda@id.uff.br.

Andrea Cívico Ariza

Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Criminalidade e Intervenção social com Menores pela Universidade de Málaga. Professora na Universidade Internacional de Valência, Espanha. E-mail: andreacivico@uma.es.

Begoña Sánchez Torrejón

Professora Assistente do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Cádiz. Doutor em Arte e Humanidades (Universidade de Cádiz). E-mail : begonia.sanchez@uca.es

Danilo de Melo Souza

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: danilo.souza@yahoo.com.br.

Diego de Sousa Mendes

Doutor. Professor da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde (DCEFS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEDU/UFSJ. Coordenador do "Link@ - Grupo de estudos e pesquisa em cultura

digital, mídias e Educação - <http://linka.ufsj.edu.br>. E-mail: diegomendes@ufsj.edu.br.

Eduardo García Blázquez

Doutor em Educação pela Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED). Professor na Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED-Espanha)

Ernesto Colomo Magaña

Doutor. Professor na Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidade de Málaga, Málaga, España. E-mail: ecolomo@uma.es

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje). Email: gilsonportouft@gmail.com.

Igor Arnaldo de Alencar Feitoza

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: igorarnaldo@id.uff.br.

Javier Gil Quintana

Doutor. Professor na Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED-Espanha). E-mail: jgilquintana@edu.uned.es.

José Lauro Martins

Doutor em Ciência da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins. Vice-Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje). E-mail: jlauro@uft.edu.br.

Lauren Basgall

Bacharel em Engenharia pela Kansas State University. Pesquisadora na Universidade de Málaga (Espanha). E-mail: lbasgall@uma.es.

Nadia Caroline Barbosa

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Pedro Demo

Doutor em Sociologia. Professor titular aposentado do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: pedrodemo@uol.com.br.

Sabina Sanchez Alex

Doutora pela Universidade de Cádiz (Espanha). Professora na Faculdade de Ciências da Educação (Universidade de Cádiz), Puerto Real (Cádiz), Espanha. E-mail: sabina.sanchez@uca.es.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) na Universidade Federal Fluminense. Possui mestrado em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins, Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas contemporâneos (UFT) e graduação em Comunicação Social - Jornalismo também pela Universidade Federal do Tocantins (2009),(UFT). E-mail: sinomaruft@mail.uft.edu.br.

Sonia Campos Cánovas

Universidade de Múrcia. Professora no Departamento de Língua Espanhola e Lingüística Geral. E-mail: soniacamposcanovas24@gmail.com.

Victor Amar

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Didática. Universidade de Cádiz (Espanha). Diretor do grupo de pesquisa "HUM 818". -Educomunicação, pertencente ao Plano de Pesquisa da Andaluzia do Governo Regional da Andaluzia. E-mail: victor.amar@uca.es.

ENSINO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO:

diálogos entre Brasil e Espanha

Organizadores:
Gilson Pôrto Jr.
Victor Amar



ISBN 978-65-981820-1-4

