

CIÊNCIA E CONHECIMENTO

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADOR:
FELIPE ASENSI

CIÊNCIA E CONHECIMENTO



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Copyright © 2021 | Felipe Asensi (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

C569

Ciência e conhecimento / Felipe Asensi (organizador). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

218 p.

ISBN 978-65-89891-46-8

1. Ciência. 2. Conhecimento. 3. Multidisciplinaridade. 4. Educação. I. Asensi, Felipe (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

ARTIGOS.....	13
MULTIFUNCIONALIDADE DOS QUINTAIS DOMÉSTICOS: UMA ABORDAGEM SOCIAL E CONSERVACIONISTA.....	15
<i>Filipe Rodrigues Valeriano</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA HISTOLOGIA ANIMAL.....	29
<i>Paula Fernanda Massini</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EEIEFM CACIQUE DOMINGOS: A PREDILEÇÃO DISCENTE NAS UNIDADES TEMÁTICAS DA BNCC.....	43
<i>Emerson Felipe da Silva</i>	
DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA NO ENSINO REMOTO: O PARADESPORTO NA EMEF ANTONIO AZEVEDO.....	59
<i>Emerson Felipe da Silva</i>	
PROFESSOR CONSULTOR: ESTUDO TEÓRICO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS DE CONSULTORIA NAS ATIVIDADES DO DOCENTE.....	74
<i>Ligia Baptista Kobal</i> <i>Ana Carolina Lima</i>	
ESTERILIZAÇÃO DE MEDICAMENTOS: VALIDAÇÃO DE FILTRAÇÃO ESTERILIZANTE.....	93
<i>Lucas Gouveia Ribeiro</i> <i>Tiago Lúcio do Nascimento</i> <i>Juliana Moscardini Chavasco</i>	

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: SEGMENTAÇÃO GEODEMOGRÁFICA COMO BASE DAS DECISÕES EMPRESARIAIS.....	108
<i>Ligia Baptista Kobal</i>	
PERFIL DE MORBIDADE DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO APOSENTADOS POR INVALIDEZ DE 1997 A 2008.....	122
<i>Nancy Vieira Ferreira</i>	
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA LIBRAS.....	136
<i>Lidiane Sacramento Soares</i>	
ALIMENTOS COMPENSATÓRIOS: UMA ANÁLISE DOS REQUISITOS DE EFETIVIDADE.....	147
<i>Clarissa Bottega</i> <i>Mariana Gomes de Oliveira</i>	
INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO-COMUNIDADE NO CURSO DE MEDICINA DA UFPE EM CARUARU-PE.....	161
<i>Paula Francineide Pinto da Silva</i> <i>Andrew Lourival Tavares da Silva</i>	
RESUMOS.....	177
A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS.....	179
<i>Jania Solidade Barauna Almeida</i>	
MAL DEL ESCUELA.....	184
<i>Jania Solidade Barauna Almeida</i>	
TESTE DE RASTREIO DO TALENTO DE CRIAR HISTÓRIAS POR ESTÍMULO VISUAL EXERCÍCIO N1: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROGRAMAS MENTAIS HUMANOS DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	189
<i>Andrea Paola Costa Prado</i>	
A FUNDAMENTAL PARTICIPAÇÃO DE MOVIMENTO ESTUDANTIL NA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL JÚLIA KUBITSCHKEK NO RIO DE JANEIRO.....	196
<i>Nancy Vieira Ferreira</i>	

O (NÃO) ACESSO DE PESSOAS NEGRAS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DIÁLOGOS INSURGENTES.....	201
<i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i> <i>Rose Mari Ferreira</i>	
IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO E A (R)EXISTÊNCIA NEGRA ENTRE DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS EM ESPAÇOS DE PODER.....	206
<i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i> <i>Rose Mari Ferreira</i>	
O (DES)ALINHAMENTO ENTRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE JUIZ DE FORA: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	211
<i>Carla do Carmo</i>	

CONSELHO DO CAEduca e CAED-Jus

Adriano Rosa	(Universidade Santa Úrsula, Brasil)
Alexandre Bahia	(Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)
Alfredo Freitas	(Ambra College, Estados Unidos)
Antonio Gasparetto	(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Brasil)
Antonio Santoro	(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Bruno Zanotti	(Polícia Civil do Estado do Espírito Santo, Brasil)
Claudia Nunes	(Universidade Veiga de Almeida, Brasil)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	(Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)
Daniel Giotti de Paula	(Procuradoria da Fazenda Nacional, Brasil)
Denise Salles	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Edgar Contreras	(Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia)
Eduardo Val	(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Fabiana Eckhardt	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Felipe Asensi	(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Fernando Bentes	(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)
Glauca Ribeiro	(Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)
Gunter Frankenberg	(Johann Wolfgang Goethe-Universität - Frankfurt am Main, Alemanha)

Jardelino Menegat	(Universidade Lassale, Brasil)
João Mendes	(Universidade de Coimbra, Portugal)
Jose Buzanello	(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Jose Miranda	(Centro Universitário Montes Belos, Brasil)
Kleber Filpo	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Luciana Souza	(Faculdade Milton Campos, Brasil)
Marcello Mello	(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Marcelo Mocarzel	(Universidade Lassale, Brasil)
Marcia Cavalcanti	(Universidade Santa Úrsula, Brasil)
Nikolas Rose	(King's College London, Reino Unido)
Oton Vasconcelos	(Universidade de Pernambuco, Brasil)
Paula Arévalo Mutiz	(Fundación Universitaria Los Libertadores, Colômbia)
Pedro Ivo Sousa	(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Rafael Bastos de Oliveira	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Robert Segal	(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Rosangela Tremel	(Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil)
Santiago Polop	(Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
Saul Tourinho Leal	(Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil)
Sergio Salles	(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
Siddharta Legale	(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Susanna Pozzolo	(Università degli Studi di Brescia, Itália)
Thiago Mazucato	(Fundação Educacional de Penápolis, Brasil)
Thiago Pereira	(Novo Liceu, Portugal)
Tiago Gagliano	(Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)

SOBRE O CMPA

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** e o **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAED-Jus)** são iniciativas consolidadas e reconhecidas de uma rede de acadêmicos e universidades para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões multidisciplinares de alta qualidade.

Todas as iniciativas do **CAEduca** e do **CAED-Jus** desenvolvem-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

Os nossos eventos internacionais destacam-se por serem congressos acadêmicos de alta importância no mundo e contam com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre o conhecimento, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão virtual aos participantes;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor, durante o evento, no site para os participantes.

Os Conselhos Científicos do **CAEduca** e do **CAED-Jus** são compostos por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional, tendo membros do Brasil, dos Estados Unidos, da Colômbia, da Argentina, de Portugal, do Reino Unido, da Itália e da Alemanha.

Em 2021, o **CAEduca** e do **CAED-Jus** organizaram o **Congresso Multidisciplinar de Produção Acadêmica (CMPA 2021/5)**, que ocorreu entre os dias 25 e 27 de agosto de 2021 em conjunto com o **Congresso Interdisciplinar de Educação (INTEREdu 2021)**. Ambos os eventos contaram com mais de 140 artigos e resumos expandidos de 19 universidades e 21 programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A seleção dos trabalhos (artigos e resumos) apresentados ocorreu através do processo de *peer review*. Os trabalhos do **CMPA** aprovados e apresentados no evento foram publicados neste livro.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS

MULTIFUNCIONALIDADE DOS QUINTAIS DOMÉSTICOS: UMA ABORDAGEM SOCIAL E CONSERVACIONISTA

Filipe Rodrigues Valeriano¹

INTRODUÇÃO

A fragmentação e a redução de diversos habitats são aspectos relevantes que contribuem para a perda da biodiversidade mundial (ROLSTAD, 1991). A forte especulação imobiliária, o estabelecimento de complexos industriais e o desenvolvimento da agricultura estão entre as principais atividades responsáveis pela degradação do meio ambiente (RUDD; VALA; SCHAEFER, 2002).

À medida que nosso mundo se torna cada vez mais urbanizado e a agricultura mais mecanizada, territórios ambientais sofrem constantes tensões frente à demanda por terra. A partir do cenário atual, espera-se que a população mundial alcance em torno de 10 bilhões de pessoas até o final da década de 2050 (GAZZONI, 2017). Somado a isso, estima-se que, em 2050, 80% da população mundial esteja vivendo em áreas urbanizadas, concentrando-se em regiões em desenvolvimento como África, Sudeste Asiático e América Latina (GAZZONI, 2017).

Muitas regiões urbanas e suburbanas estão em áreas biologicamente sensíveis, havendo necessidade de relações compatíveis entre os seus

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.

habitantes e o ambiente natural (MILLER, 2005; RUDD; VALA; SCHAEFER, 2002; TURNER, 2004). Iniciativas de proteção e preservação dos recursos naturais em ambientes de interação humana têm sido um dos maiores desafios para a garantia da perpetuação das espécies. Desenvolver ações e práticas mais conservacionistas pode representar estratégias importantes que estejam compatíveis com as necessidades humanas e o bem global.

Historicamente, os quintais domésticos são ambientes cujas características se assemelham ao campo, refletindo hábitos próprios da população rural que foram implementados em ambientes urbanos a fim de reproduzir o ambiente rural (SOUSA *et al.*, 2014). Esses quintais compõem importantes sistemas agroflorestais, que são, em geral, arraçados com uma grande diversidade de espécies de plantas agrônomicas, florestais, medicinais dentre outros tipos (FREITAS *et al.*, 2012; SIVIERO *et al.*, 2012). Nesses ambientes, também são cultivadas plantas ornamentais e alimentícias convencionais e não convencionais, representando, assim, uma importante ferramenta de incremento na renda familiar, pois, uma vez colhidas, essas plantas poderão ser comercializadas entre os moradores do bairro ou em feiras livres (MEIRELLES *et al.*, 2003; VALERIANO *et al.*, 2019).

Além da composição florística, muitos moradores destinam os seus quintais domésticos à criação de animais no intuito de consumi-los ou destiná-los ao comércio local. Tal prática reforça a importância da produção animal como fonte auxiliar para o abastecimento familiar, segurança alimentar e a geração de renda, corroborando para esse estilo de vida com as práticas comuns dos ambientes agrícolas (GALHENA *et al.*, 2013; OTTMANN *et al.*, 2011).

Esses ambientes também são reconhecidos por representarem uma fonte de conhecimento tradicional, expressando, em sua grande maioria, um amplo saber popular sobre as práticas de curas, tratamentos alternativos aos remédios químicos, ritos religiosos e práticas de benzeção. O vasto domínio da população local sobre as plantas medicinais e seus diversos meios de preparo, por exemplo, reforça a riqueza cultural assimilada dos seus antecessores ao longo dos anos, trazendo suas crenças, concepções e experimentações empíricas pelo percurso histórico da comunidade através da oralidade e das práticas de curativas (VALERIANO *et al.*, 2020; 2019).

Frente às diversas aplicações que podem apresentar os quintais domésticos e que vão ao encontro das necessidades de mudanças substanciais no estilo de vida da população, verifica-se a importância de compreender melhor as funções dos quintais domésticos e de suas bases agroecológicas como uma importante ferramenta para estudos socioambientais. Assim, este estudo tem por objetivo realizar uma revisão bibliográfica a cargo da multifuncionalidade dos quintais para a conservação da biodiversidade, da oferta de recursos humanos e da preservação das características tradicionais.

1. QUINTAIS DOMÉSTICOS E SUAS DIMENSÕES MULTIFUNCIONAIS

De modo geral, o termo quintal é aplicado para fazer referência a ambientes/terrenos situados em torno da residência (AMARAL; NETO, 2008).

No Brasil, quintal é o termo utilizado para se referir ao terreno situado ao redor da casa, definido, na maioria das vezes, como a porção de terra próxima à residência, de acesso fácil e cômodo, na qual se cultivam ou se mantêm múltiplas espécies que fornecem parte das necessidades nutricionais da família, bem como outros produtos, como lenha e plantas medicinais (BRITO; COELHO, 2000 *apud* AMARAL; NETO, 2008, p. 330).

Os quintais são caracterizados pela presença de diversas espécies de árvores, arbustos, plantas herbáceas em associação com animais domésticos cujo porte varia de pequeno a grande. Esses ambientes expressam, a partir da fisionomia e da composição florística, as influências do cenário histórico de ocupação da região, bem como os resultados do desenvolvimento econômico e dos hábitos de vida da família (AMOROZO, 2008).

Os quintais têm sido citados na literatura como importantes sistemas agroflorestais, apresentando grande diversidade de espécies medicinais utilizadas para tratamentos terapêuticos (FREITAS *et al.*, 2012; SIVIERO *et al.*, 2012). Além disso, esses sistemas oferecem plantas de utilização

ornamental e alimentar, sendo muitas vezes um incremento na renda de diversas famílias (MEIRELLES *et al.*, 2003).

Há uma crescente desconexão espacial entre as pessoas e os recursos da natureza, promovendo uma intensa perda de biodiversidade em ambientes urbanos e suburbanos (MILLER, 2005; TURNER, 2004). Segundo Lerman & Warren (2011), agências e organizações que atuem no ramo da conservação ambiental precisam desenvolver práticas criativas e inovadoras para conscientizar a população urbana sobre a importância de suas escolhas frente às atividades desenvolvidas em suas propriedades, o paisagismo, por exemplo. A partir disso, é possível que o trabalho de conscientização reforce a necessidade de maior concepção ambiental sobre o uso dos quintais, fomentando possíveis práticas de reinserção de espécies e conservação do ecossistema. Essa estratégia permitiria enxergar a aplicação da técnica além da estética espacial, tornando compatível a relação homem-natureza (VIEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Muitos desses espaços estão localizados em regiões urbanas e suburbanas conforme reportado por Curan (2020). Contudo, para entender as relações existentes nesses ambientes, é preciso considerar as funções centrais e suas influências expressas através da agrobiodiversidade. Alguns estudos consideram que a agrobiodiversidade compreende quatro grandes dimensões: biológica, ecológica, cultural e política no âmbito do desenvolvimento sustentável (AMARAL, 2014; SANTILLI, 2009). Já para Curan (2020), enquanto estudava a multifuncionalidade da agricultura urbana de base agroecológica na zona Leste do município de São Paulo – SP, o autor considerou a expressão de três principais dimensões de acordo com suas distintas aplicações, sendo elas: 1) Dimensão Ambiental, 2) Dimensão Econômica e 3) Dimensão Sociocultural. A saber:

A multifuncionalidade da agricultura representa uma concepção de atividades agrícolas que nasce com o crescimento das demandas da sociedade por proteção ambiental, segurança alimentar, preservação de tradições culturais e promoção do desenvolvimento local. Assim, pode ser abordada como uma estratégia diversificada para os negócios e também uma possibilidade para agricultura se adaptar à realidade urbana. A prática agrícola multifuncional permite não somente a viabilidade da produção, mas também a transfor-

mação da paisagem. Para nossos propósitos, é relevante destacar que se trata de uma sinergia entre diferentes funções agrícolas na paisagem urbana e periurbana. Ou seja, a multifuncionalidade da agricultura consiste em conceito inter e transdisciplinar que leva em conta diferentes objetivos, permitindo valorizar papéis pouco evidentes da atividade agrícola (SPATARU; FAGGIAN; DOCKING, 2020; ROLF; PAULEIT; WIGGERING, 2019 *apud* CURAN, 2020, p. 41).

Assim, minimizar essas dimensões seria uma maneira de relativizar, em todos os aspectos, o amplo papel multifuncional que esses ambientes oferecem para as melhorias da relação homem-natureza através dos princípios da agrobiodiversidade. Assim, essas três dimensões foram esmiuçadas e discriminadas em tópicos distintos neste estudo para compreendermos, de maneira efetiva, as dimensões encontradas nesses ambientes e sua relevância para a atualidade.

1.1. DIMENSÃO AMBIENTAL: FUNÇÃO DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE

O perfil ecológico dos quintais repercute a importância desse ambiente para a conservação da biodiversidade local. Dentre as várias funções que possuem, os quintais fornecem uma cobertura vegetal diversificada e acabam apresentando alguns padrões florísticos. As espécies representadas por esses ambientes, por comporem a flora nativa (matas, cerrados etc.) próxima aos locais onde estão estruturados, constituem um facilitador de acesso para determinado uso e/ou aplicação humana. Consequentemente, esse ambiente exerce uma importante função de preservar um grande número de espécies nativas. Esse desempenho ecológico ocorre em razão da variedade de espécies cultivadas e de espécies nativas, bem como da integração de outras espécies presentes. Para Amaral (2014), o perfil ecológico é aquele que considera a diversidade de todo o ambiente conforme reportado abaixo:

A dimensão ecológica que considera a variedade e a variabilidade de espécies da flora e da fauna relacionadas às práticas agrícolas e agro-florestais, nos níveis genético, de espécie e de comunidade. A va-

riabilidade em todos os níveis está associada aos valores adaptativos do conjunto de espécies, provendo maior estabilidade às funções de estruturação e manutenção dos agroecossistemas, localizados em diferentes condições de relevo, clima, vegetação, e qualidade dos solos. (AMARAL, 2014, p. 71).

Esse desempenho ecológico também ocorre, além da diversificação das espécies, em razão das práticas agroecológicas que repercutem em melhorias presentes no ambiente a partir do manejo sustentável do solo, da ciclagem de nutrientes, da utilização de bioprodutos, do manejo racional do solo dentre outras (ABRANTES *et al.*, 2015). Os quintais também são responsáveis por promover a mitigação de alguns efeitos das mudanças climáticas, melhorando o microclima devido à cobertura vegetal. Essas observações foram comumente reportadas por Curan (2020). O autor reforçou que a dimensão ambiental permite, além da conservação da biodiversidade, a ciclagem de recursos e nutrientes e uma gestão eficiente dos recursos hídricos, proporcionando cidades mais verdes e, por fim, uma melhor adaptação às mudanças climáticas, mitigando as consequências funestas (CURAN, 2020).

É oportuno destacar a relevância dos quintais domésticos no contexto ambiental, uma vez que suas funções fornecem importantes benefícios para todo o ecossistema. Desse modo, torna-se cada vez mais necessária a realização de estudos que promovam o reconhecimento e a valorização das contribuições e aptidões conservacionistas desses ambientes, além de estratégias que favoreçam a integração humana ao uso consciente e sustentável.

1.2. DIMENSÃO ECONÔMICA: FONTE DE CONSUMO PARA NECESSIDADES HUMANAS

Essa dimensão aborda como ponto central a redução da pobreza (PRIBADI *et al.*, 2017). A erradicação da pobreza mundial, em todas as suas formas e dimensões, tem sido um alvo estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Isso porque estima-se que mais de 800 milhões de pessoas ainda vivem em condição de miséria, com menos de U\$ 1,25 por dia, sendo que esse valor foi elevado recente-

mente para menos de US\$ 1,90 por dia, aproximadamente R\$ 7,90 (SOUZA; VAZ, 2019).

Nesse contexto, a importância dos quintais urbanos relaciona-se de diversas maneiras ao cotidiano da sociedade. Esses ambientes podem representar, além de espaço para socialização e lazer, uma importante área de produção de bens de consumo, destinando-se parte dele à criação de animais e ao cultivo de alimentos segundo os aspectos tradicionais dos moradores (CHAGAS *et al.*, 2014; FERREIRA; SABLAYROLLES, 2009; ROSA *et al.*, 2007). Essas práticas implicam melhorias econômicas para os moradores em razão da redução de gastos com alimentos para consumo próprio e do auxílio para a promoção de renda a partir da comercialização dos produtos locais (CURAN, 2020).

As hortas caseiras, por exemplo, passaram a refletir um importante meio de geração de renda e segurança alimentar, além de representar, para muitas famílias, uma atividade de subsistência. Somado a isso, essa dimensão propicia a geração de empregos, socialização entre produtores e consumidores, além da diversificação de atividades (CURAN, 2020).

As diversas espécies dentro das hortas caseiras são usadas de maneiras sobrepostas como alimento, temperos, estimulantes, remédios, bebidas, forragem e abrigo. Essas espécies podem ser cultivadas por seu papel vital em festivais culturais ou ritos religiosos diários, além de gerarem renda para a família por meio da produção comercial. A produção nos quintais permite à população manter uma alimentação saudável com baixa dependência de insumos externos. Esse fato gera menor pressão no ambiente, além de conservar os recursos vegetais e a riqueza cultural fundamentada no saber e na cultura dos moradores locais.

Ressalta-se o fato de que a maioria dos cultivos localizados em regiões urbanas e suburbanas prioriza a aplicação de práticas agroecológicas, evitando o uso de insumos químicos (CURAN, 2020). Além disso, muitos moradores criam animais de pequeno porte para a comercialização, como aves caipiras e seus ovos, sendo uma importante complementação de renda (VALERIANO *et al.*, 2020). Embora os quintais representem uma importante dimensão econômica para muitos cidadãos, poucos são os esforços para compreender esse ambiente como estratégia adaptativa para a nutrição e a arrecadação econômica, promovendo melhorias na qualidade de vida.

1.3. DIMENSÃO SOCIOCULTURAL: FONTE DO CONHECIMENTO TRADICIONAL

Nessa dimensão, é possível considerar os aspectos tradicionais inerentes ao modo de vida das pessoas, ao seu sistema organizacional no espaço e às suas relações com a natureza (AMARAL, 2014; CURAN, 2020). Boa parte dos grupos que habitam e manejam esses espaços expressa, em seu dia a dia, um pouco de saber tradicional. Esse conhecimento é frequentemente adquirido e/ou transmitido por seus familiares e está associado principalmente aos povos tradicionais (VALERIANO *et al.*, 2020). A literatura caracteriza a dimensão cultural como um reflexo das práticas tradicionais que envolvem o manejo, as técnicas de cultivo, a difusão da tecnologia dentre outros aspectos.

A dimensão cultural que considera a diversidade de culturas e sua relação com a agricultura, a qual se reflete nos sistemas tradicionais de manejo adaptados às características ecológicas e de seus territórios tradicionais. Os sistemas tradicionais incluem os conhecimentos e práticas de manejo da agrobiodiversidade, associados a suas tecnologias, os quais são compartilhados ao longo das gerações. E a dimensão das políticas públicas que reconhece aos grupos sociais, componentes da diversidade cultural, o direito a sua cultura e tradições, ao território, à segurança alimentar e nutricional e à inclusão social. (AMARAL, 2014, p. 71).

Outra informação refere-se à importância das mulheres como gestoras responsáveis do ambiente familiar, gerindo e zelando pela manutenção dentro e fora de casa. Segundo **Oliveira, Kffuri & Casali (2010)**, a mulher exerce um papel de responsável no lar, sendo ela incumbida do cultivo e do preparo de “ervas medicinais”, bem como das atividades relacionadas à alimentação e aos cuidados das crianças e familiares em ocasião de enfermidades.

Um grande exemplo das relações culturais refere-se às práticas de cultivo e ao uso de plantas medicinais. Esse conhecimento é uma prática comum entre os adeptos da agrobiodiversidade e traz, como riqueza, o conhecimento das plantas, de matos e dos quintais (VALERIANO *et al.*,

2020; 2019). Os maiores detentores do conhecimento sobre as plantas de uso terapêutico são as mulheres, exercendo um valioso papel no processo de transmissão do conhecimento tradicional (RODRIGUES; CASALI, 2002).

Existe certa diferenciação entre o conhecimento do homem e da mulher com relação às plantas que crescem em ambientes manejados ou não. De modo geral, a mulher domina melhor o conhecimento das plantas que crescem próximo a sua residência, no quintal e no sítio, enquanto o homem conhece mais as plantas do mato. Porém esta ambivalência não é constante, algumas mulheres conhecem os ‘remédios do mato’ tão bem como seus maridos. (AMOROZO; GÉLY; 1988, p. 57).

Outro aspecto importante refere-se à prevalência e à importância das mulheres como veículo de transmissão do conhecimento. Valeriano *et al.* (2019) verificou, em um estudo realizado no município de Pitangui – MG, que a maioria das pessoas entrevistadas foram do sexo feminino, correspondendo a em torno de 94% dos informantes questionados.

Silva & Faria (2014) ressaltam que as mulheres passam um período maior em suas residências devido a suas atividades domésticas, não se ausentando por muito tempo. Para **Rodrigues & Casali (2002)**, os maiores detentores do conhecimento sobre as plantas medicinais são as mulheres que exercem um importante papel no processo de transmissão para as gerações vindouras. (VALERIANO *et al.*, 2019, p. 893).

A partir desse contexto sociocultural, verifica-se a grande importância do gênero feminino e de suas funções preponderantes na difusão do saber tradicional. Além disso, os mais velhos são os grandes difusores das várias representações e dos conhecimentos de determinada região (VALERIANO *et al.*, 2020; 2019). A riqueza tradicional, assimilada e manifestada nesses ambientes através do estilo de vida, corrobora para a preservação das práticas antigas e manejos associados às crenças e saberes ancestrais, permitindo o uso do ambiente e a produção segura de alimentos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conservação, os quintais urbanos representam uma importante estratégia de preservação, havendo necessidade de compreender cada quintal como único, pois o desaparecimento de um quintal pode representar a eliminação de espécies e/ou variedades específicas daquele ambiente. A função ambiental dos quintais domésticos para a manutenção e a conservação da agrobiodiversidade carece de estudos e se encontra pouco evidenciada em pesquisas científicas. Reconhecer esses ambientes como importantes reservatórios da natureza e de suas riquezas associadas é o primeiro passo para o desenvolvimento de ações mais pertinentes para o desenvolvimento sustentável no país.

Os quintais também representam uma importante fonte de segurança alimentar e de autoconsumo, proporcionando aos moradores uma valiosa fonte de nutrição, economia e melhoria na qualidade de vida. Além disso, os hábitos e costumes atrelados às práticas e ao manejo do ambiente encontram-se intimamente associados à cultura local. O registro do saber tradicional sobre essas práticas poderá oferecer importantes subsídios para estudos futuros que venham auxiliar a validação de políticas públicas para a conservação e a geração de renda.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, K. K. J. Caminhos estratégicos para o desenvolvimento rural sustentável: uma análise da dinâmica sociotécnica dos quintais produtivos. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Economia Rural, Universidade Federal do Ceará – UFC, p. 113, 2015.
- AMARAL, C. N. **Multifuncionalidade e etnoecologia dos quintais de agricultores tradicionais da baixada cuiabana**: Agrobiodiversidade e segurança alimentar. Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, p. 270, 2014.
- AMARAL, C. N.; NETO, G. G. Os quintais como espaços de conservação e cultivo de alimentos: um estudo na cidade de Rosário Oeste

- (Mato Grosso, Brasil). **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 3, n. 3, p. 329-341, 2008.
- AMOROZO, M. C. M. Os quintais – funções, importância e futuro. *In: GUARIM NETO, G.; CARNIELLO, M. A. Quintais mato-grossenses: espaço de conservação e reprodução de saberes.* Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.
- AMOROZO, M. C. M.; GÉLY, A. L. Uso de plantas medicinais por caboclos do baixo Amazonas, Barcarena, PA, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 4, p. 47-131, 1988.
- ARNOUS, A. H; SANTOS, A. S.; BEINNER, R. P. C. Plantas medicinais de uso caseiro - conhecimento popular e interesse por cultivo comunitário. **Revista Espaço para a Saúde**, v. 6, n. 2, p. 1-6, 2005.
- BRITO, M. A.; COELHO, M. F. Os quintais agroflorestais em regiões tropicais – unidades autossustentáveis. *Agricultura Tropical*, v. 4, n. 1, p. 7-35, 2000.
- CHAGAS, J. C. N.; FRAXE, T. J. P.; ELIAS, M. E. A.; CASTRO, A. P.; VASQUES, M. S. Os sistemas produtivos de plantas medicinais, aromáticas, e condimentares nas comunidades São Francisco, Carreiro da Várzea e Santa Luzia do Baixio em Iranduba no Amazonas. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 9, n. 1, p. 111-121, 2014.
- CURAN, R. M. **Multifuncionalidade da agricultura urbana de base agroecológica**: um estudo na Zona Leste do município de São Paulo/SP. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestra em Ciências. Universidade de São Paulo – USP, p. 110, 2020.
- FERREIRA, T. B.; SABLAYROLLES, M. G. P. Quintais agroflorestais como fontes de saúde: plantas medicinais na comunidade de Vila Franca, Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, Pará. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 4, n. 2, p. 3159-3162, 2009.
- FREITAS, A. V. L.; COELHO, M. F. B.; MAIA, S. S. S.; AZEVEDO, R. A. B. Plantas medicinais: um estudo etnobotânico nos quintais

- do Sítio Cruz, São Miguel, Rio Grande do Norte, Brasil. **Revista Brasileira de Biociências**, v. 10, n. 1, p. 48-59, 2012.
- GALHENA, D. H.; FREED, R.; MAREDA, K. M. Home gardens: a promising approach to enhance household food security and well-being. **Agriculture & Food Security**, v. 2, n. 8, p. 1-13, 2013.
- GAZZONI, L. D. Como alimentar 10 bilhões de cidadãos na década de 2050? *Ciência e Cultura*, v. 69 n. 4, P. 33-38, 2017.
- LERMAN, S. B.; WARREN, P. S. The conservation value of residential yards: linking birds and people. *Ecological Applications*, v. 21, n. 4, p. 1327-1339, 2011.
- MEIRELLES, L. R.; MEIRELLES, A. L. C. B.; MOTTER, C.; BELLÉ, N. **Revista dos Sistemas Agrofloretais PDA/PPG7/MMA**. Dom Pedro Alcântara: Centro Ecológico. Brasília, 60p. 2003.
- MILLER, J. R. Biodiversity conservation and the extinction of experience. **Trends in Ecology and Evolution**, v. 20, p. 430-434, 2005.
- OLIVEIRA, H. B.; KFFURI, C. W.; CASALI, V. W. D. Ethnopharmacological study of medicinal plants used in Rosário da Limeira, Minas Gerais, Brazil. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v. 20, n. 2, 256-260, 2010.
- OTTMANN, M. M. A.; CRUZ, M. J. R.; FONTE, N. N. Diversidade e uso de plantas cultivadas dos quintais do Bairro Fanny, Curitiba, PR, Brasil. **Revista Brasileira de Biociências**, v. 9, n. 1, p. 39-49, 2011.
- PRIBADI, D. O.; ZASADA, I.; MÜLLER, K.; PAULEIT, S. Multifunctional adaption of farmers as response to urban growth in the Jabodetabek Metropolitan Area, Indonesia. *Journal of Rural Studies*, v. 55, p. 100-111, 2017.
- RODRIGUES, A. G.; CASALI, V. W. D. Plantas medicinais, conhecimento popular e etnociência. 2002. *In*: RODRIGUES, A. G.; ANDRADE, F. M. C.; COELHO, F. M. G. **Plantas medicinais e aromáticas: etnoecologia e etnofarmacologia**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, p. 25-76, 2002.

- ROLSTAD, J. Consequences of forest fragmentation for the dynamics of bird populations: conceptual issues and the evidence. **Biological Journal of the Linnean Society**, v. 42, p. 149-163, 1991.
- ROSA, L. S.; SILVEIRA, E. L.; SANTOS, M. M.; MODESTO, R. S.; PEROTE, J. R. S.; VIEIRA, T. A. Os quintais agroflorestais em áreas de agricultores familiares no município de Bragança-PA: composição florística, uso de espécies e divisão de trabalho familiar. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 2, n. 2, p. 337-341, 2007.
- RUDD, H.; VALA, J.; SCHAEFER, V. Importance of backyard habitat in a comprehensive biodiversity conservation strategy: A connectivity analysis of urban green spaces. **Restoration Ecology**, v. 10, n. 2, p. 368-375, 2002.
- SANTILLI, J. **Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores**. São Paulo: Peirópolis, p. 519, 2009.
- SIVIERO, A.; DELUNARDO, T. A.; HAVERROTH, M.; OLIVEIRA L. C.; MENDONÇA, A. M. S. Plantas medicinais em quintais urbanos de Rio Branco, Acre. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, v. 14, n. 4, p. 598-610, 2012.
- SOUSA, D. A.; OLIVEIRA, A. A.; CONCEIÇÃO, G. M. Agrobiodiversidade em quintais familiares no município de Caxias, Maranhão. **Enciclopédia Biosfera**, v. 10, n. 18, p. 3129-3139, 2014.
- SOUZA, P. H. G. F.; VAZ, F. M. ODS 1: **Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. O que mostra o retrato do Brasil?** Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9326/1/Cadernos_ODS_Objeto_1_Acabar%20com%20a%20pobreza%20em%20todas%20as%20suas%20formas%20em%20todos%20os%20lugares.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.
- TURNER, W. R.; NAKAMURA, T.; DINETTI, M. Global urbanization and the separation of humans from nature. **BioScience**, v. 54, p. 585-590. 2004.

VALERIANO, F. R.; SAVANI, F. R.; SILVA, M. R. V.; BARACHO, I. P. S.; SANTOS, M. S. C.; BRAGA, J. A. Uso de plantas medicinais na comunidade quilombola do Veloso, povoado de Pitangui – MG. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 100701-100718, 2020.

VALERIANO, F. R.; SAVANI, F. R.; SILVA, M. R. V. O uso de plantas medicinais e o interesse pelo cultivo comunitário por moradores do bairro São Francisco, município de Pitangui – MG. **Interações**, v. 20. p. 891-905, 2019.

VIEIRA, A. S.; OLIVEIRA, A. M. *In*: Paisagismo além da estética: uma concepção ambiental. 2014. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/3/articles/3748/submission/review/3748-10889-1-RV.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA HISTOLOGIA ANIMAL

Paula Fernanda Massini²

INTRODUÇÃO

Existem, na literatura, muitas discussões que evidenciam métodos de aprendizagem no ensino da microscopia tradicionalmente ministrados de forma presencial. Entretanto, poucas são as informações disponíveis a respeito da viabilidade e da eficácia do ensino das ciências médicas exclusivamente *on-line* (BARBEAU *et al.*, 2013). A atual condição imposta pela pandemia mundial de Covid-19 impôs a necessidade de afastamento físico como forma de controle da doença, desafiando as ciências médicas a adaptar aulas tradicionalmente presenciais para o ensino exclusivamente remoto. Em especial no contexto do distanciamento social em que as aulas práticas laboratoriais precisaram buscar formas ativas de aprendizado com o uso de diferentes recursos para garantir a continuidade do ensino e o bom rendimento acadêmico dos alunos nas disciplinas *on-line* (ROY e CECCHINI, 2020).

Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais nas universidades em períodos de isolamento social favoreceu a transição do ensino presencial

2 Docente da disciplina de Histologia e Embriologia Veterinária - Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Medicina Veterinária. Médica Veterinária, Doutora em Ciência Animal, Mestre em Doenças Infecciosas e Parasitárias, Especialista em Anatomia e Histologia - Métodos de Ensino e Pesquisa.

para o ambiente exclusivamente *on-line*. As adaptações tiveram que ser rápidas e eficazes de forma que todas as necessidades de aprendizado dos alunos fossem supridas. Muitas foram as dúvidas e dificuldades, formas diferentes de adaptação no ensino à distância foram necessárias, e a troca dessas experiências nesse período específico parece ser bastante promissora (LONGHURST *et al.*, 2020; PATHER *et al.*, 2020).

A tendência observada dos educadores da morfologia nos últimos anos em aprimorar os métodos de ensino com aplicação de tecnologias em suas aulas foi subsídio importante para o processo de transição educacional necessária ao momento. Foram essas experiências anteriores que serviram de base para as decisões aplicadas no momento de pandemia (HELLE *et al.*, 2013; MIONE *et al.*, 2013; PAULSEN *et al.*, 2010; KUO E LEO, 2019). Em um primeiro momento, o processo, forçado pelo vírus SARS-COV-2, de modificar as tradicionais aulas em laboratório para a forma remota representou grande desafio aos profissionais da área. Porém, transpostas as inseguranças e dúvidas, uma nova forma de ensino surge, de forma dinâmica, interativa e bem aceita pelos alunos.

Este é um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, com objetivo de relatar como foi o uso de tecnologias digitais no ensino da histologia animal em tempos de pandemia em uma universidade privada no norte do Paraná. Nesse contexto, será compartilhada a experiência dos desafios impostos para alterar rapidamente as disciplinas presenciais centrais do currículo obrigatório na medicina veterinária para forma *on-line*. Serão apontadas as mudanças e adaptações que foram necessárias nesse período, bem como os benefícios dessa nova realidade e suas limitações. A aceitação pelos alunos, assim como a necessidade de superar obstáculos pelos docentes, e as dificuldades inerentes ao novo método de ensino-aprendizagem também serão discutidos. Por fim, benefícios são apontados após as mudanças no processo de ensino e avanços significativos são observados. Porém, quais são as mudanças que deverão perdurar no período após a Covid-19?

1. EXPERIÊNCIA

O programa da disciplina de histologia animal, disciplina central da grade curricular do curso de medicina veterinária no Centro Universitário Metropolitano de Maringá, foi elaborado para possibilitar aos discentes

bases para o conhecimento morfológico, junto com a disciplina de anatomia animal, proporcionando noções sobre a organização microscópica de células, tecidos e órgãos, necessárias ao desenvolvimento de competências essenciais ao futuro médico veterinário.

Durante o período de pandemia do vírus SARS-COV-2, a maioria dos países estabeleceu o isolamento social como importante ferramenta de controle da propagação viral. As escolas de ensino superior de ciências médicas precisaram rapidamente adaptar cursos tradicionalmente presenciais a um ambiente exclusivamente virtual para garantir a continuidade do ensino (ROY e CECCHINI, 2020). O fato é que, além de promover condições para dar continuidade aos cursos, outro fator não poderia ser esquecido: a qualidade do ensino deveria ser a mesma do ensino presencial. Considerando as necessidades do momento, há poucas referências relatando experiências com o ensino de ciências médicas exclusivamente *on-line* e, apesar de serem poucos, os relatos existentes foram relevantes para o processo de transição (SCHOEMAN; CHANDRATILAKE, 2012; BARBEAU *et al.*, 2013).

A disciplina de Histologia Veterinária é ministrada semestralmente ao primeiro ano do curso e teve início em fevereiro de 2020 com a participação de 20 alunos matriculados. Os alunos assistiram a um mês de aula presencial e a adaptação para um ambiente virtual foi necessária nos trinta dias seguintes que coincidiram com o início da pandemia. A sistemática da disciplina foi modificada e as mudanças da prática pedagógica envolveram o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação, o que exigiu rápida adaptação dos docentes a uma nova realidade de ensino. Tempo e empenho adicionais para adquirir práticas pedagógicas inovadoras e habilidades digitais que pudessem manter a qualidade do ensino e proporcionar um aprendizado sólido foram necessários a esses profissionais (BEHRENS, 1999).

1.1. MUDANÇAS E ADAPTAÇÕES

Os cursos que até então utilizavam o método padrão de ensino presencial necessitaram rapidamente de adequação às exigências de isolamento social e de migração para o ensino remoto de forma rápida e eficaz. A opção pelo uso de uma plataforma acessível aos docentes e discentes,

como *softwares* abertos e plataformas baseadas em nuvens, que possibilitam o uso de aplicativos e programas educacionais que permitem o acesso de qualquer localidade e dispositivo, viabilizaram a transição. Para tanto, foi utilizada uma ferramenta de web conferência, o Google Meet, implementada por assistência técnica da universidade associada à aplicação da microscopia virtual em substituição de aulas presenciais teóricas e práticas com manuseio do microscópio óptico.

O uso das teleconferências exigiu conexão de internet, tablets, dispositivos móveis, computadores *desktop* ou *notebooks*, assim como sistemas operacionais e navegadores. Os alunos prontamente se adequaram às necessidades tecnológicas para a participação nas aulas. Calendários digitais com os links das aulas e horários foram disponibilizados, e o controle do acesso às aulas era realizado pelos docentes observando a lista oficial de alunos inscritos na disciplina. Durante as introduções teóricas, os alunos eram orientados a manter o sinal de áudio desligado, e a tela de apresentação de slides era compartilhada com todos os participantes. Nos momentos oportunos, os alunos eram incentivados a participar ativamente das aulas, ligando suas webcams e permitindo um contato visual importante com o discente.

Foi aplicado o formato síncrono entre teorias e o uso de recursos interativos com enfoque na aprendizagem ativa. Como a disciplina possibilita a exploração de recursos visuais, disponibilizamos inúmeras imagens de lâminas histológicas, com destaque para as estruturas a serem identificadas e discutidas. Modelos de relatórios para anotações com questões inerentes ao tema e esquematização das estruturas fizeram parte do método de avaliação dos alunos, que realizavam a atividade em aula e depois disponibilizavam aos docentes para correção. Essas questões eram resolvidas em sincronicidade com as imagens apresentadas e discutidas em tempo real durante as aulas. A elaboração de mapas mentais também foi uma atividade complementar realizada junto com os alunos ao final das aulas, o que favoreceu a fixação dos conteúdos abordados.

Foram aplicadas duas avaliações bimestrais através de ferramentas disponíveis na plataforma que possibilitaram a aplicação de avaliações *on-line*, adequadas a cada disciplina, com disponibilização de questões de múltipla escolha e questões dissertativas. As notas consideraram a assiduidade dos alunos, atividades desenvolvidas em aula e avaliações mistas, com questões objetivas e dissertativas aplicadas em ambiente virtual.

Esse processo de ensino-aprendizagem parece ter sido favorecido pelo domínio que os jovens possuem do ambiente virtual, colocando o discente como protagonista do seu próprio aprendizado, já que a aceitabilidade dos alunos se mostrou positiva com baixo índice de desistência nesse período e boa assiduidade nas aulas. Embora a aprendizagem tenha sido mais dinâmica, as notas não foram diferentes quando comparadas com as de turmas anteriores com método padrão de ensino presencial.

1.2. MICROSCOPIA VIRTUAL

As lâminas histológicas com diferentes cortes e técnicas de coloração apresentadas rotineiramente em aulas práticas foram digitalizadas e utilizadas durante as aulas com recurso de tempo igual ao disponibilizado presencialmente. As aulas eram realizadas por meio do compartilhamento de tela, possibilitando ao aluno a observação de diferentes espécimes digitalizadas, com o benefício de variabilidade de imagens, técnicas de coloração, e viabilizando a visualização de microfotografias com aumento grande, médio e visualizações panorâmicas. O uso das imagens tornou as aulas mais dinâmicas e visualmente ricas. Os alunos complementaram seu aprendizado por meio de consultas a *e-books* e atlas digitais de histologia disponíveis em uma biblioteca virtual disponibilizada pela universidade.

1.3. DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

No processo de transição do ensino presencial para o virtual, uma atenção maior deve ser dispensada aos alunos para que todos passem por adaptação e nenhuma desigualdade de aprendizagem seja observada. Essa diferença é relatada como uma das principais limitações do ensino à distância durante período de pandemia de Covid-19, a passividade que alguns alunos podem assumir, contrária à participação ativa necessária para um bom rendimento acadêmico (CZERNIEWICZ *et al.*, 2020).

O afastamento físico e social associado à baixa interatividade em aulas remotas pode desencadear situações de isolamento, atingindo alguns alunos, e culminar em desistências. Por esse motivo, o acompanhamento mais individualizado, ainda que à distância, pode ser crucial e não deve-

mos nos equivocar de que as tecnologias disponíveis poderiam substituir a presença dos docentes.

Esse obstáculo está relacionado a alunos de característica cinestésica. Estes, devido a particularidades, apresentam maior dificuldade de adaptação, pois o ensino exclusivamente *on-line* possui tendência a não estabelecer uma conexão forte do professor com o aluno (ATTARDI *et al.*, 2016). Presencialmente, os docentes desenvolvem uma relação de confiança importante, fornecendo suporte aos alunos que precisam desse laço como suporte para um aprendizado mais sólido.

Alguns alunos também apresentaram dificuldades com a comunicação, relatando que, por motivos de timidez, não abriam as câmeras e mantinham contato visual com o docente. Os alunos que mantinham os sinais de vídeo ativos eram sempre os mesmos nas aulas. Entretanto, não observamos tendência de baixa interatividade relacionada ao gênero como relatos de pesquisas anteriores (MCSPORRAN; YOUNG, 2001; CUADRADO-GARCÍA *et al.*, 2010; FRAILLON *et al.*, 2014).

Na maioria do tempo, foi necessário o docente enfatizar a necessidade de os alunos manterem os sinais das câmeras ligadas, adquirindo condições para que se possa estabelecer uma relação visual com eles. Dessa forma, a monitoração de presença, atenção e interatividade passam a ser possíveis, processo importante no acompanhamento individualizado dos discentes.

Efeitos relacionados à idade, alunos com idade superior à média da turma, não influenciaram na adaptação ao ensino virtual nem mesmo à responsabilidade com os conteúdos e assiduidade nas aulas. Em nossa experiência, os alunos conseguiram, de forma geral, adaptar-se rapidamente às novas tecnologias utilizadas para o ensino remoto, mantendo a taxa de frequência nas aulas alta e estável, diferente do que relatam alguns autores (TONES *et al.*, 2009; IMLACH *et al.*, 2017). Apesar de assíduos, algumas dificuldades com equipamentos e conexões WiFi de baixa qualidade foram observadas e, em alguns momentos, podem ter promovido dificuldades durante as aulas.

2. HISTÓRICO E BENEFÍCIOS DA ADAPTAÇÃO

Historicamente, os docentes de anatomia e histologia têm adotado novas tecnologias de forma complementar no ensino dessas disciplinas na

tentativa de tornar a disciplina mais dinâmica, apresentando os recursos multimídia com inúmeros benefícios, dentre eles a forma prática de disponibilização de imagens com alta qualidade em focos diferentes (HOPKINGS *et al.*, 2011).

A importância da prevenção do vírus e a necessidade de rápida adaptação às tecnologias de informação estimularam o ensino das ciências médicas a adaptarem-se a uma tendência digital até então ainda pouco explorada e amplamente observada em outras áreas. A questão é saber se esse novo método de ensino realmente é viável e aplicável a todas as áreas de conhecimento e, mesmo que tenha se mostrado importante e necessária ao momento, esse será o melhor caminho para o ensino das ciências médicas em período pós-pandemia?

Quando tratamos da disciplina de forma que possamos utilizar os recursos de tecnologia associadas à rotina laboratorial, os resultados são promissores. Estudos anteriores aos desafios inerentes ao ano de 2020 em resposta à pandemia de Covid-19 apontam para uma tendência progressiva do uso de tecnologias como ferramentas didáticas complementares, reduzindo, até mesmo, as horas necessárias em aulas práticas em laboratório (BLOODGOOD; OGILVIE, 2006). Sugerem, inclusive, que as tecnologias utilizadas possam substituir o uso prático do microscópio óptico sem prejudicar a aprendizagem do discente (ACKERMANN P, 2004). Porém, poucos foram os relatos de ministrar a disciplina de histologia de forma totalmente virtual (BARBEAU *et al.*, 2013).

Struchiner (2011) apontou as principais dificuldades relatadas por alunos que cursam a disciplina de histologia (n = 64). Os resultados foram obtidos por meio de pesquisa de sondagem e, dentre eles, a dificuldade quanto à absorção efetiva do conteúdo correspondeu a 37,3% (n = 25) das respostas, 34, 3% (n = 23) dificuldades relacionadas à identificação de estruturas, 28,4% (n = 19) dificuldades nas correlações histofisiológicas, 25, 4% (n = 17) interpretação tridimensional das imagens e 6% (n = 4) relataram não ter experiência com o microscópio óptico. Esses resultados apontam para os principais pontos que devem receber atenção durante o período em que o docente está ministrando a disciplina. Os dados apontam também para dificuldades relacionadas ao manuseio prático de lâminas através do uso do microscópio óptico, dificuldade que não pode ser transposta, pelo menos até o momento, com aulas no formato exclusivamente virtual.

De forma tradicional, aulas práticas com o manuseio de microscópios ópticos são relevantes para a identificação de características celulares e sua interface com suas funções teciduais na disciplina de histologia. Em sua maioria, os meios digitais são descritos como forma complementar à teoria, mesmo que a microscopia virtual tenha sido bastante aprimorada e discutida nos últimos anos (MERK *et al.*, 2010; HELLE *et al.*, 2013; MIONE *et al.*, 2013; KUO E LEO, 2019).

Muito comum às aulas é o uso de um banco de imagens com fotomicrografias digitalizadas disponíveis em sites apresentados de forma expositiva. Os discentes, em associação ao manuseio do microscópio óptico e às discussões teóricas, observam uma variedade de imagens referentes ao tema da aula. Esse recurso, utilizado de forma complementar, possibilita maior aproveitamento da disciplina de histologia (HEIDGER *et al.*, 2002).

Outra forma bastante utilizada de trabalho com a prática histológica é por meio do uso de um microscópio virtual que permite a visualização de cortes histológicos em diferentes focos em computador. Esse recurso tem sido utilizado em substituição aos microscópios ópticos em aula prática (STRUCHINER, 2011). Na realidade vivenciada pelos acadêmicos, esse tem se tornado um método que parece melhor ter se enquadrado às necessidades da disciplina ministrada de forma remota. A apropriação dessas ferramentas tem facilitado que os discentes assumam a responsabilidade de seu próprio aprendizado com maior envolvimento com a disciplina, característica observada em menor proporção no ensino presencial (FRANCHI, 2020).

3. É POSSÍVEL, É APLICÁVEL MINISTRAR A DISCIPLINA DE HISTOLOGIA EXCLUSIVAMENTE ON-LINE?

O método de ensino mostrou-se uma estratégia tecnicamente aplicável que supriu as necessidades impostas ao momento excepcional que a academia tem vivenciado. As aulas na forma remota parecem estimular uma formação mais atualizada e dinâmica, em que o profissional é preparado para se adaptar aos diferentes contextos digitais. Propõem-se que o uso de estímulos visuais amplamente explorados no ambiente virtual nas disciplinas de histologia e anatomia favoreçam a consolidação do conhe-

cimento acerca da disciplina. Outras experiências nesse período relataram sucesso mostrando que a aprendizagem via remota é realizável e eficaz com o uso de videoconferências (CUSCHIERI; CALLEJA AGIUS, 2020; DREES *et al.*, 2020; SRINIVASAN, 2020).

Schoenfeld-Tacher e Mcconnell realizaram estudos comparativos considerando o desempenho dos alunos e sua interatividade em cursos de histologia virtuais com cursos ministrados presencialmente. Os discentes que participaram dos cursos *on-line* apresentaram notas que superaram as dos alunos de aulas presenciais com maior interatividade com os docentes. Porém, os estudos realizados contavam com uma quantidade pequena (n = 11) de participantes, o que poderia ser uma limitação para as observações.

É fato que a transformação digital amplamente observada em período de quarentena está promovendo mudanças significativas na metodologia de ensino em diferentes esferas. Franchi (2020) aponta para o desenvolvimento de cursos muito bem aprimorados e adaptados para um momento esporádico, no caso a pandemia que enfrentamos. Em resposta a essa situação desafiadora, o ensino superior tende a evoluir anos, um avanço que talvez demoraríamos a presenciar nos cursos das ciências médicas.

Pesquisas realizadas com métodos de ensino virtual apontam para uma aceitação positiva dos discentes, o que favorece o processo de aprendizagem de diferentes disciplinas (VIRTANEN *et al.*, 2016). É certo que a boa aceitabilidade pelos alunos influencia positivamente no sucesso da aplicação da disciplina, porém será que existe um máximo aproveitamento do conteúdo das disciplinas morfológicas de forma virtual? Esse questionamento deve ser transferido a um período pós-pandemia, em que a condição de ensino poderá ser revista, com a possibilidade de ensinios híbridos.

Em 2013, Barbeal *et al.* relataram experiências referentes à aplicação de um curso de histologia de forma remota com palestras síncronas e assíncronas. Nesse curso, os discentes não apresentaram diferenças no desempenho em comparação aos alunos de cursos presenciais. Nesse contexto, apesar de inúmeras universidades terem aplicado diversas formas de ensino e o método de aprendizado combinado já ser utilizado antes mesmo da pandemia, a conceitualização e a implementação de cursos da área médica exclusivamente *on-line* precisam ser sistematicamente avaliadas. Pressupõem-se que o modelo educacional é um processo ativo em cons-

tante modificação (BASÍLIO, 2010). Estimar o quão aproveitáveis realmente são esses novos métodos de ensino aprendizagem é crucial para a determinação das mudanças que irão perdurar no período pós-Covid-19.

Apesar de aplicável e eficaz não devemos deixar de destacar uma lacuna certa e importante no ensino da disciplina de histologia exclusivamente *on-line*: a inexperiência do aluno ao precisar manusear o microscópio óptico. A falta do manuseio do equipamento pode refletir em incapacidade de exploração de lâminas histológicas e dificultar o desenvolvimento da prática patológica ou de outras áreas em que o uso do microscópio é ferramenta indispensável na rotina da medicina veterinária (STRUCHINER, 2011).

A troca de experiências e o estímulo ao diálogo entre profissionais no período pós-Covid-19 são importantes para que se possa estabelecer os novos rumos que a educação tomará em diferentes esferas, em especial nas ciências médicas. É momento para que se possa repensar a utilização de tecnologias, métodos de ensino ativos, fluxo discente-docente de aprendizagem para melhor aproveitamento das disciplinas e formação adequada de profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição rápida do ensino presencial para a forma remota das ciências médicas, entre elas a histologia animal, estimulada pelas necessidades de afastamento social em tempos de pandemia mostrou-se uma estratégia de ensino tecnicamente aplicável com aceitabilidade e aprendizado satisfatório entre alunos. Experiências anteriores com a microscopia virtual também favoreceram o processo de transição, assim como a disponibilidade dos docentes em buscar formas inovadoras que pudessem agregar conhecimento e manter a qualidade do ensino.

As tecnologias digitais estimulam a implementação de componentes de aprendizados ativos, dinâmicos, que despertam a atenção dos acadêmicos. É certo que mudanças no processo de ensino-aprendizagem ocorreram e que avanços significativos no ensino da histologia animal foram estabelecidos em período de quarentena e, nesse contexto, a troca de experiências entre profissionais da área do ensino das ciências médicas é importante. Assim, pode-se repensar e estimar o quão aproveitáveis são

esses novos métodos na determinação das mudanças que irão perdurar no período pós-Covid-19.

REFERÊNCIAS

- ACKERMANN P. **The suitability of multimedia resource for teaching undergraduate histology in a developing country** [on-line]. 2004. [Tese]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2263/24565>, Acesso em: 02 jun. 2021.
- ATTARDI, S. M.; CHOI, S.; BARNETT, J.; ROGERS, K. A. Mixed methods student evaluation of an *on-line* systemic human anatomy course with laboratory. **Anat Sci Educ**, v. 9, p. 272–285, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1584> Acesso em: 02 jun. 2021.
- BARBEAU, M. L. *et al.* The development and assessment of an *on-line* microscopic anatomy laboratory course. **Anat. Sci. Educ.**, v. 6, p. 246–256, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1347> Acesso em: 02 jun. 2021.
- BASÍLIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. 124 p. Dissertação. Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br> Acesso em: 02 jun. 2021.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 383–403, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.977> Acesso em: 02 jun. 2021.
- BLOODGOOD, R. A.; OGILVIE, R. W. Trends in histology laboratory teaching in United States medical schools. **Anat. Rec. (New Anat.)** v. 289, p. 169–175, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ar.b.20111> Acesso em: 02 jun. 2021.
- CUADRADO-GARCÍA *et al.* Are there gender differences in e-learning use and assessment? Evidence from an interuniversity *on-line* project in Europe. **Procedia- Soc.Behav. Sci.**, v. 2, p. 367–371, 2010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.027> Acesso em: 02 jun. 2021.

CUSCHIERI; CALLEJA, A. Spotlight on the shift to remote anatomical teaching during Covid-19 pandemic: perspectives and experiences from the University of Malta. **Anat. Sci. Educ.**, v. 13, n. 6, p. 671-679, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.2020> Acesso em: 02 jun. 2021.

CZERNIEWICZ, L. *et al.* A wake-up call: equity, inequality and Covid-19 emergency remote teaching and learning Postdigit. **Sci. Educ.**, v. 2, p. 946-967, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00187-4> Acesso em: 02 jun. 2021

FRAILLON *et al.* Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study. **International Report**, p. 69-100, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7> Acesso em: 02 jun. 2021.

FRANCHI, T. The impact of the Covid-19 pandemic on current anatomy education and future careers: A student's perspective. **Anat Sci Educ**, V. 13, p. 312-315, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1966> Acesso em: 02 jun. 2021.

HELLE, L.; NIVALA, M.; KRONQVIST, P. More technology, better learning resources, better learning? Lessons from adopting virtual microscopy in undergraduate medical education. **Anat. Sci. Educ.**, v. 6, p. 73-80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1302> Acesso em: 02 jun. 2021.

HOPKINS, R.; REGEHR, G.; TWILSON, T. D. Exploring the changing learning environment of gross anatomy. **Lab. Acad. Med.**, v. 86, p. 883-888, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21617516/> Acesso em: 02 jun. 2021.

IMLACH, A. R. *et al.* Age is no barrier: predictors of academic success in older learners. **npj Science Learn**, v. 2, p. 13, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0014-5> Acesso em: 02 jun. 2021.

- KUO, K.-H.; LEO, J.M. Optical versus virtual microscope for medical education: a systematic review. **Anat. Sci. Educ.**, v. 12, p. 678-685, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1844> Acesso em: 02 jun. 2021.
- LONGHURST, L. G. J. *et al.* Strength, weakness, opportunity, threat (SWOT) analysis of the adaptations to anatomical education in the United Kingdom and Republic of Ireland in response to the Covid-19 pandemic. **Anat. Sci. Educ.**, v.13, p. 298-308, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1967> Acesso em: 02 jun. 2021.
- MCSPORRAN, M.; YOUNG, S. Does gender matter in *on-line* learning? **Res. Learn. Technol.**, v. 9, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/rlt.v9i2.12024>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- MIONE, S.; VALCKE; CORNELISSEN, M. Evaluation of virtual microscopy in medical histology teaching. **Anat. Sci. Educ.**, v. 6, p. 307-315, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1353> Acesso em: 02 jun. 2021.
- PAULSEN, F. P.; EICHHORN, M.; BRAUER, L. Virtual microscopy-The future of teaching histology in the medical curriculum? **Ann. Anat.-Anat. Anzeiger**, v. 192, p. 378-382, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20971623/> Acesso em: 02 jun. 2021.
- ROY, S.F.; CECCHINI, M.J. Implementing a structured digital-based *on-line* pathology curriculum for trainees at the time of Covid-19. **J. Clin. Pathol.**, v. 73, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1136/jclinpath-2020-206682> Acesso em: 02 jun. 2021.
- SCHOEMAN, S.; CHANDRATILAKE, M. The anatomy competence score: a new marker for anatomical ability. **Anat. Sci. Educ.**, v. 5, p. 33-40, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.263> Acesso em: 02 jun. 2021.
- STRUCHINER, M.; SANTA-ROSA, J.G. Tecnologia Educacional no Contexto do Ensino de Histologia: Pesquisa e Desenvolvimento

de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.35, p. 289-298, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000200020> Acesso em: 02 jun. 2021.

TONES, M. *et al.* Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background High. **Anat. Sci. Educ.**, v. 58, p. 505-529, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9208-y> Acesso em: 02 jun. 2021.

VIRTANEN *et al.* Comparison of students' satisfaction between ubiquitous and web-based learning environments. **Educ. Inf. Technol.**, v.22, p. 2565-2581, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9561-2> Acesso em: 02 jun. 2021.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EEIEFM CACIQUE DOMINGOS: A PREDILEÇÃO DISCENTE NAS UNIDADES TEMÁTICAS DA BNCC

*Emerson Felipe da Silva*³

INTRODUÇÃO

A educação física historicamente vivenciou um legítimo caleidoscópio concernente a sua trajetória, suas abordagens e seu reconhecimento, apesar de marcos relevantes como o parecer Rui Barbosa 1882, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 1996 e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 2018, hodiernamente está diante de inúmeros dilemas, os quais provavelmente ainda estão furtivos e dificilmente alguém ouse discrepar na implementação dos conteúdos programáticos nas turmas de ensino fundamental.

Abordar a educação física escolar, contextualizada na educação escolar indígena do povo Potiguara, essencialmente na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos, situada na Aldeia Jaraguá, zona rural do município de Rio Tinto – PB, carece daquela compreensão romântica, histórica e ainda atual de que os escolares manifestam condutas benfazejas ao componente curricular.

³ Doutorando em Ciências da Educação pela FICS; Professor de Educação Física na Educação Básica na Educação Escolar Indígena do Governo da Paraíba; Supervisor Escolar da Rede Municipal de Baía da Traição – PB.

Daí verificar tal predileção dos estudantes perante as unidades temáticas, sugestionadas pela BNCC, pode, hipoteticamente, incluir aquela retórica do profissional de educação física enquanto responsável pelos ensinamentos do desporto e do jogo.

Compenetrados ao fato de estarmos cientes de que a BNCC não é o currículo escolar, uma vez que o apreciável conjunto de saberes que compõem a base serve ou servirá de inspiração para a construção e/ou adaptação do currículo dos sistemas de ensino, estaremos notabilizando a necessidade de apresentar algumas perspectivas dos discentes com relação à Educação Física considerando suas predileções, expectativas e inferências, uma vez que tal objeto de estudo pouco tem sido evidenciado nessa era por nós denominada ‘pós-BNCC’.

O objetivo deste artigo é identificar quais das seis unidades temáticas auferem maior devotamento por parte discente na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos e, conseqüentemente, compreender e debater as preferências identificadas.

Projetando maior intelecção, a disposição textual ostenta, além desses parágrafos introdutórios, o capítulo I ‘O estudante da Cacique Domingos, a educação física escolar e as unidades temáticas de educação física na BNCC’; o capítulo II ‘Validando os resultados e diagnosticando o favoritismo perante determinados conteúdos’; as considerações finais oportunizando “feedbacks” ao objeto do estudo e suscitando pesquisas e estudos pospositivos; e as referências constatando autores e legislações lidas e/ou abordadas para tal.

1. O ESTUDANTE DA CACIQUE DOMINGOS, A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS UNIDADES TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC

O estudante das turmas de ensino fundamental II da educação escolar indígena da EEIEFM Cacique Domingos Barbosa dos Santos, historicamente, aprecia notoriamente o componente curricular Educação Física, mas, provavelmente, possa ser que desconheça os temas dispostos pela BNCC para implementação no conteúdo curricular, como também ainda necessite de uma familiarização perante algumas das unidades temáticas.

Ciente de que o público-alvo selecionado são discentes regularmente matriculados em 2021 nas turmas do ensino fundamental II, especificamente, na turma inicial, 6º ano, e na turma final, 9º ano, uma vez que tais alunos, em sua ampla maioria, são historicamente reconhecidos pelo respeito aos docentes, pelo companheirismo com os colegas e pela desenvoltura nas atividades esportivas e artísticas, visto que todos sempre apresentaram comportamentos e atitudes dignas de bons alunos, pois estão no educandários desde a educação infantil e mantêm regularidade destacável.

Mas, atentando ao que prega Finck (2011) perante o número de aulas de Educação Física que diminuiu significativamente na maioria das escolas públicas e particulares, em que os alunos dos anos finais do ensino fundamental tinham três aulas da disciplina por semana e, atualmente, a maioria tem duas ou apenas uma aula, com um agravante para a escola pública, que geralmente não oferece espaço fora das aulas para iniciação esportiva. Portanto, os alunos estão se movimentando cada vez menos, o que contribui para que tenham uma vida cada vez mais sedentária.

Essa conjuntura, prejudicial ao componente curricular, vivenciada recentemente também na rede estadual de ensino da Paraíba, onde absurdamente alteraram a quantidade de horas/aulas nas turmas do ensino fundamental, apesar de ter ocasionado mobilização docente e de órgãos como o CREF (Conselho Regional de Educação Física) e o CONFEF (Conselho Federal de Educação Física) sem êxito, lamentavelmente impossibilita ao educando o contato refinado com as práticas corporais categorizadas na BNCC.

Então a Educação Física já se justifica na educação escolar por causa da LDBEN. Falta ainda, porém, firmar-se como componente curricular importante, a exemplo de Matemática, Ciências e Língua Estrangeira, entre outros conteúdos, o que constitui grande desafio (SCARPATO, 2007, p. 18). Essa necessidade histórica, pela autora considerada grande desafio, e recentemente discutida na construção dessa BNCC, deve estar sempre em evidência para que a Educação Física possa se empoderar e possibilitar o reconhecimento de suas competências essenciais para o ensino fundamental.

A educação física, na escola, ainda carece de uma maior atenção e compreensão de seus benefícios, que apesar de múltiplos até então são desconhecidos em vários cenários, para poder se consolidar como com-

ponente curricular essencial, uma vez que, fora dos educandários, notabiliza-se um reconhecimento maximizado veementemente e sempre destacado nos mais distintos meios de comunicação. Inclusive, várias pesquisas são realizadas, por inúmeros órgãos, relacionando a qualidade de vida, o exercício físico, o bem-estar, a saúde, dentre outros, às benesses que podem e/ou devem estar sendo socializadas no componente curricular Educação Física.

Embora todos os veículos de comunicação evidenciem o exercício físico, contribuindo, assim, para uma valorização da prática de atividades físicas e esportivas de forma regular, bem como a associação dessa prática a hábitos saudáveis numa perspectiva de uma melhor qualidade de vida, a escola, infelizmente, parece caminhar no sentido inverso (FINCK, 2011, p. 25).

Corroborando as palavras acima, estamos vivenciando tal antagonismo, provavelmente, por uma carência de argumentação educacional sólida, capaz de externar os benfazejos da educação física, aqui já enfatizados anteriormente, principalmente por alguns paradigmas históricos negativos voltados aos profissionais de educação física, que necessitam ser quebrados.

Além disso, afirma Bracht (2007, p. 47-48):

A existência de materiais, equipamentos e instalações adequados é importante e necessária para as aulas de Educação Física; sua ausência ou insuficiência podem comprometer o desempenho do trabalho pedagógico. Outros aspectos, no entanto, devem ser considerados, muito embora alguns professores justifiquem e condicionem as lacunas de seu trabalho à carência de tais estruturas. Ressalta-se que não se deve reduzir o problema do espaço escolar no caso específico do espaço destinado às aulas de Educação Física a uma questão meramente material, isto é, de sua existência ou não. É preciso também discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares.

Doravante tais afirmações, poderemos indagar se realmente existem preocupações e ações por parte do poder público que estejam dispostas a minimizar as lacunas existentes para o trabalho do profissional da educa-

ção física escolar, visto que estamos diante de um cenário visível há anos, porém, pouquíssimo melhorado.

Segundo Freire (2009, p. 74), quando indagamos sobre a importância da Educação Física escolar de ensino fundamental, todos – tanto os docentes de Educação Física como os demais – são unânimes em afirmá-la. No entanto, quando se procura justificar sua inclusão efetiva no currículo, os argumentos a seu favor não são suficientemente sólidos para corroborar as opiniões.

Uma vez que precedendo a BNCC, algumas literaturas se debruçavam perante os conteúdos que deveriam ser contemplados em Educação Física, em especial, destacamos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que fomentaram durante décadas tais conteúdos subdivididos em três blocos: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo. Todavia, ficou evidenciado que as seis unidades temáticas sugeridas na BNCC buscam aprofundar a ideia primordial da Cultura Corporal do Movimento.

Falando nessas seis unidades temáticas, aproveitamos para esclarecer que estão regulamentadas pelas seguintes nomenclaturas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Todavia, a importância e a magnitude da educação física no contexto escolar devem-se ao fato de a escola ser a maior agência educativa, depois da família, com capacidade para influenciar os alunos na aquisição de hábitos e atitudes que contribuem para um harmonioso desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, está comprometida com a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a inclusão e o respeito pelo outro. (CATUNDA; SARTORI; LAURINDO, 2014, p. 17).

Essa necessidade explícita em prover ao alunado esse mencionado desenvolvimento pessoal e social, infelizmente ainda não eficaz e não processada veementemente nas unidades de ensino, dificulta a sonhada credibilidade que o profissional de educação necessita na educação escolar.

Porém, prega o RCNEI (2005, p. 336):

Uma das principais tarefas do professor de Educação Física é investir num trabalho de reflexão crítica sobre as condições e os significados da introdução e do desenvolvimento dos esportes “dos brancos” nas sociedades indígenas, para, com o tempo, contribuir

para a superação dos conflitos em torno deste assunto. O professor, nestes casos, é como um “mediador” e um “articulador” de posições opostas e conflitantes que existam na comunidade.

Pois, estaremos sempre rememorando que estamos diante de uma vivência experimentada no interior de uma escola indígena, especificamente na Aldeia Jaraguá, comunidade indígena do povo Potiguara, então, lecionar o componente curricular e seus respectivos conteúdos programáticos está distante de ser tarefa única docente.

No entanto, inteirados da necessidade de entender o “overview” discente dos escolares da Cacique Domingos frente às unidades temáticas da BNCC, convidamos o leitor para imergir no capítulo seguinte e apreciar os dados coletados sobre a predileção perante os conteúdos programáticos dos discentes selecionados no processo.

2. VALIDANDO OS RESULTADOS E DIAGNOSTICANDO O FAVORITISMO PERANTE DETERMINADOS CONTEÚDOS

Toda e qualquer análise de dados configura-se em uma etapa significativa no empreendimento de investigações, sobretudo objetivando verificar propensão discente de conteúdos curriculares em Educação Física na escola pública na era “Pós-BNCC”. Dentre as turmas da segunda fase do ensino fundamental, foram selecionadas, especificamente, o 6º ano e o 9º ano, pois a meta primária nessa seleção seria entender as preferências do estudante perante as unidades temáticas sugeridas pela BNCC.

Então, elegemos aqueles que detêm seu primeiro contato com o profissional de educação física, uma vez que essa disciplina, na maioria das unidades de ensino da rede estadual da Paraíba, apenas está contemplada, equivocadamente, para os discentes com o professor especialista da área a partir do 6º ano, como também daqueles estudantes que estão próximos de ingressar no ensino médio, ou seja, por serem concludentes do ensino fundamental estão em seu último contato com a educação física nesse nível da educação básica.

Atentando ao fato de o número de alunos matriculados em 2021 nas mencionadas turmas ser de 18 discentes no 6º ano e 11 discentes

no 9º ano, resolvemos enveredar, através do método hipotético-dedutivo, por uma pesquisa descritiva, estudo de caso, investigando qualitativa e quantitativamente essa predileção discente perante os conteúdos ou unidades temáticas do componente curricular educação física no ensino fundamental II.

Da população mencionada, ou seja, dos 18 (dezoito) alunos matriculados no 6º ano, conseguimos interpelar 14 (quatorze), e dos 11 (onze) matriculados no 9º ano, chegamos até 9 (nove), ou seja, obtivemos uma amostra considerável em ambas as turmas.

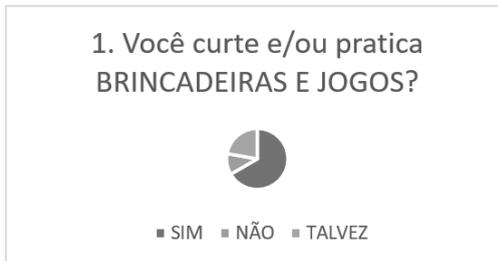
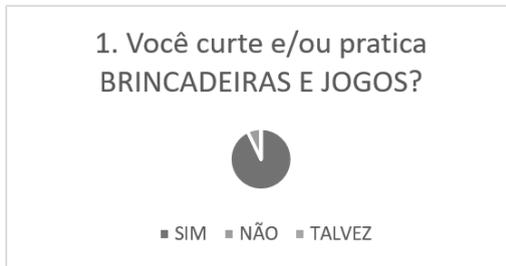
Em se tratando de estudos qualitativos, temos que considerar a existência de problemas que necessitam de uma microinvestigação e, relacionando o estudo de caso com a etnografia, pode-se denominar de “microetnografias” as investigações que focalizam aspectos muito específicos de uma realidade maior (NETO, TRI-VIÑOS, 2010, p. 101).

Adotando esse modelo apelidado de etnografia educativa que historicamente institucionalizou-se pelos renomados profissionais da educação americanos e, também, presente nas pesquisas educacionais da educação escolar indígena, focamos em questionamentos diretos para os discentes, além de observar, analisar e discutir o objeto do estudo.

Identificar essa anteposição discente justamente nas extremidades das turmas do ensino fundamental II, através de um formulário impresso concretizado nesse primeiro bimestre do ano letivo 2021, pois, devido ao ensino remoto, praticamente todos os contatos estão sendo virtuais e/ou com atividades impressas, foi uma ação aparentemente lúcida para balancear os dados capitados, visto que as diferenças de idade, maturidade, excelência, dentre outros, podem ou não estar evidenciadas.

Daí, indagamos diretamente ao educando sobre o fato deste curtir e/ou praticar as seis unidades temáticas de educação física, propostas pela BNCC no ensino fundamental, sempre com atenção ao fato de que disponibilizaremos na esquerda os resultados da turma do 6º ano e na direita do 9º ano, logo, obtivemos os seguintes dados:

Gráficos 1 e 2 - Brincadeiras e Jogos nas turmas de 6º e 9º anos



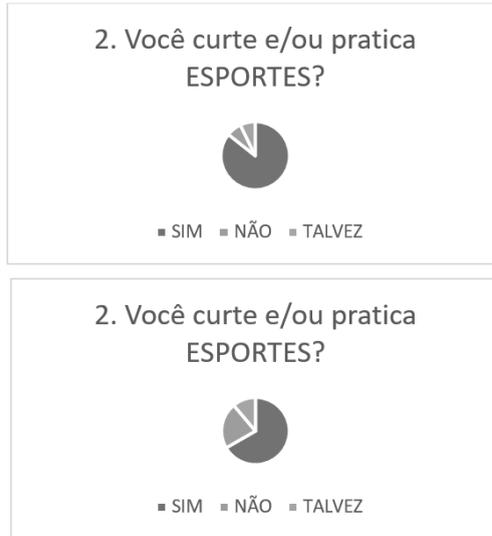
Gráficos 1 e 2; **Fonte:** Autor, 2021

Por estarmos no seio de uma aldeia indígena, em zona rural, tratando de um município do interior da Paraíba, ainda está extremamente ostensivo, essencialmente aos discentes do 6º ano, que Brincadeiras e Jogos são efetivos nessa realidade, pois, supostamente, nos grandes epicentros do país dificilmente tenhamos uma realidade semelhante, caso não estejam incluídos prioritariamente os jogos eletrônicos.

Corroboramos Scarpato (2007, p. 124) quando este afirma que o ensino e a aprendizagem da brincadeira e do jogo podem ser associados à pesquisa-ação, pois os estudantes têm condições de pesquisar vários aspectos do jogo, principalmente quando estiverem sendo motivados, vivenciá-los, fazer mudanças no que considerarem inadequado, vivenciá-los novamente, comparar se as mudanças foram satisfatórias e fazer todo esse ciclo outras vezes, cada uma delas de maneira crítica.

Ainda devemos destacar que, nas turmas concluintes, está evidenciada uma pequena queda nos dados positivos, então aqueles que estão na porta de entrada do ensino médio já devem estar, suavemente, alterando suas preferências, apesar de cientes de que muitos escolares nesse momento registraram sua identificação com jogos eletrônicos.

Gráficos 3 e 4 - Esportes nas turmas de 6º e 9º anos

Gráficos 3 e 4; **Fonte:** Autor, 2021

Tratando de Esportes, em que, paralelamente ao conteúdo anterior, a metodologia hipotético-dedutiva presente neste artigo apostava todas as suas fichas, logo, obtivemos dados muitíssimo semelhantes, o que evidencia uma esmagadora maioria curtindo e/ou aprovando tal unidade temática.

Cristalizou-se um imaginário social sobre a educação física que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculados ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pela ampla maioria docente, é a prática corporal citada e valorizada pelos discentes, é a referência para as atividades extracurriculares da disciplina e também para as manifestações dos gestores escolares quando se reportam ao seu papel (BRACHT, 2007, p. 60).

Apesar de conter arraigada uma protuberância tipificada do autor ao tratar do conteúdo esporte em detrimento aos demais, podendo ser considerada danosa ao componente curricular, devemos consentir que, cavaqueando acerca de educação escolar indígena do povo Potiguara da Paraíba, este está quase irrepreensível nesse cenário hodierno, pois Jogos e Brincadeiras podem e/ou merecem uma ótica próxima ou similar.

Gráficos 5 e 6 - Ginásticas nas turmas de 6º e 9º anos

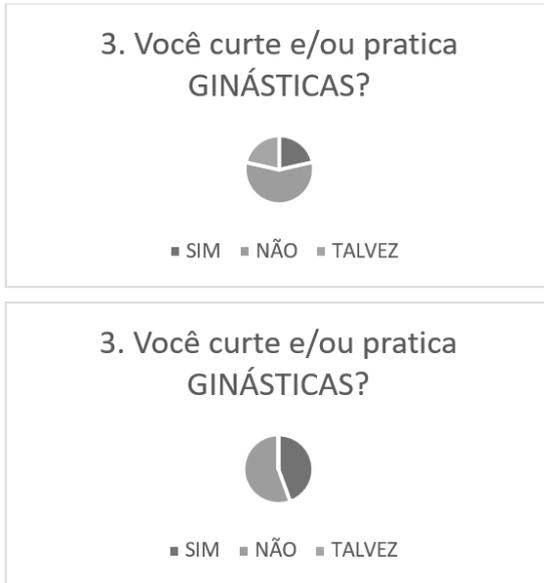


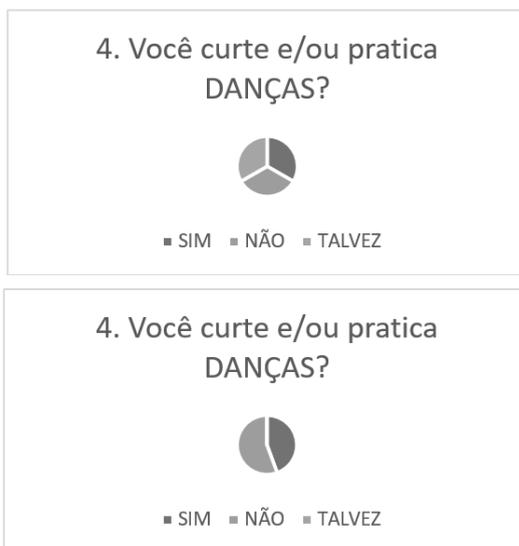
Gráfico 5 e 6; **Fonte:** Autor, 2021

Ao analisarmos esses dados de ambas as turmas, concernentes ao conteúdo Ginásticas, identificamos, instantaneamente, a negativa discente através da maioria dos estudantes.

Em harmonia com Darido (2011, p. 53), a ginástica é parte da vida do homem desde os primórdios da humanidade e geralmente está presente em seu cotidiano, seja no simples fato de andar, seja nas peripécias a que se assiste pela televisão.

Portanto, essa presença histórica e cotidiana da ginástica, agora mencionada, ainda não é satisfatória na visão discente, segundo os dados, para convencê-los como conteúdo curricular praticável ou curtido nas aulas de educação física, talvez, por uma ausência de aprofundamento.

Gráficos 7 e 8 - Danças nas turmas de 6º e 9º anos

Gráficos 7 e 8; **Fonte:** Autor, 2021

Ainda que agudamente presente na cultura indígena, as Danças, presentes na cultura corporal do movimento, não convenceram esses alunos para estarem positivadas numericamente em nenhuma das turmas evidenciadas.

“A dança encontra-se presente em inúmeras áreas do saber/fazer humano, seja como manifestação artística cultural pura e simples, seja como instrumento para a consecução de objetivos mais práticos” (SCARPATO, 2007, p. 42). Subscrevendo essa conceituação acessível, porém pujante, endossamos a dança como uma linguagem histórico-sociocultural, inclusive necessária ao componente curricular nessa etapa da educação básica.

Gráficos 8 e 9 - Lutas nas turmas de 6º e 9º anos

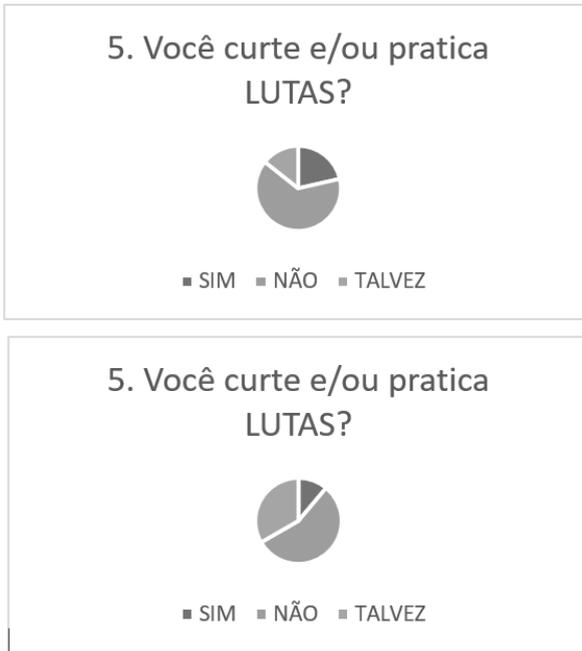


Gráfico 9 e 10; Fonte: Autor, 2021

Considerando as seis unidades temáticas aqui em foco, sem dúvidas a categoria Lutas se apresenta como aquela que carece de uma dilatada análise, pesquisa e estudo, pois foi justamente aquela que mais pontuou negativamente. Por qual motivo: Cultural? Regional? Econômico? Espaço físico? Formação e/ou insegurança docente? Provavelmente tais respostas tenhamos apenas em cenas dos próximos capítulos, ou seja, em estudos posteriores.

Darido (2011, p. 77) pondera que diversos são os motivos que os professores de Educação Física costumam apresentar para a não inserção da unidade temática Lutas em suas aulas, entre eles a associação com a violência e a falta de materiais, roupas e espaços adequados. Entretanto, acredita-se que a maior dificuldade está na insegurança em relação ao tratamento desse tema, por se considerar que, para desenvolvê-lo nas aulas, é necessário ser ou ter sido um praticante de alguma luta ou arte marcial.

As motivações preconizadas pela autora, sem hesitação, condizem sim, também, com a realidade vivenciada nas escolas indígenas, em espe-

cial, na EEEIEFM Cacique Domingos Barbosa dos Santos, porém qual a real motivação para os alunos negligenciarem veementemente as lutas?

Gráficos 11 e 12 - Práticas Corporais de Aventura nas turmas de 6º e 9º anos

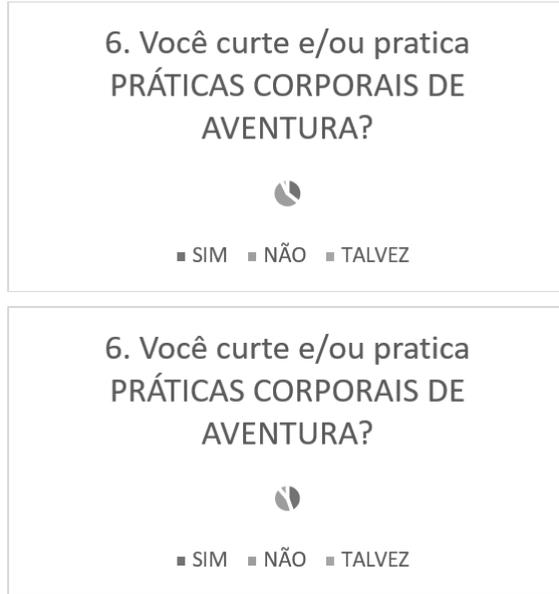


Gráfico 11 e 12; **Fonte:** Autor, 2021

Testemunhada como a unidade temática mais insólita na visão discente, presumivelmente pela sua nomenclatura, as Práticas Corporais de Aventura, na visão docente, despontam como um dos principais diferenciais em relação aos blocos temáticos propostos para o ensino de educação física pelos PCNs.

Conforme Darido (2011, p. 203):

Nessas práticas, trabalha-se com a concepção de que é necessário que o indivíduo compreenda que não tem um corpo, mas que é um corpo que sente, movimenta-se, percebe, pensa, interage, e que essas percepções são influenciadas pelo estilo de vida e pela cultura.

A compreensão depreendida pela autora, somada aos números coletados, considerados negativos, ratifica que essa unidade temática necessi-

ta preliminarmente de uma maior socialização entre os estudantes, pois alegadamente os discentes carecem de um conhecimento maximizado, inclusive, para externar análise ou julgamento.

Podemos admitir que fatores sociais, culturais e econômicos podem influenciar diretamente nos resultados alcançados, porém jamais estaremos contestando os resultados deste estudo, uma vez que, nas últimas décadas, apesar de não estarmos apossados com tantos outros dados coletados em anos anteriores, os estudantes já se pronunciavam verbalmente perante à propensão por determinados conteúdos.

Traz contribuições importantes para estudantes e pesquisadores, discutindo temas de grande importância para complementação de trabalho de graduação e pós-graduação, e possibilita ampliação de conhecimentos, esclarecimento e compreensão de certas questões controversas (MATTOS; JÚNIOR; BLECHER, 2008, p. 92)

Atentando às palavras proferidas acima pelos autores, acreditamos que o presente artigo possa contribuir nessa temática, ainda pouquíssimo evidenciada, para os estudantes e pesquisadores da educação física escolar e da educação escolar indígena.

Tais dados reproduzem significativamente reflexos do “feedback” da problemática dessa pesquisa e, categoricamente, incitam os parágrafos das considerações finais, pois esse momento histórico que intitulamos de ‘Pós-BNCC’ ainda carece de muitas pesquisas para analisarmos uma primogênita base nacional comum e ofertar conteúdos essenciais aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação física e educação escolar indígena apresentam uma relação interessante e fomentadora para estudos e pesquisas, destarte neste trabalho estivemos analisando, mapeando e discutindo as unidades temáticas da Educação Física, propostas como conteúdos curriculares pela BNCC no ensino fundamental, observando a anteposição discente e as questões sócio-histórico-culturais que permeiam o cotidiano escolar.

Reafirmando uma necessária convicção em estarmos nos debruçando em inúmeros autores que tratem do objeto, como também investigando e abordando informações logradas a partir de um questionário impresso enviado aos discentes do ensino fundamental, apontamos que essa discussão possa impulsionar estudos posteriores propínquos dessa etnografia educativa.

Identificamos, respaldados pelos gráficos oriundos dos dados coletados, que as unidades temáticas ‘Brincadeiras e Jogos’ e ‘Esportes’ anariaram um contundente devotamento discente na EEIEFM Cacique Domingos Barbosa dos Santos, por sua vez, a unidade temática ‘Lutas’ atingiu o índice mais baixo de aprovação dentre todas.

Contudo, apresentar motivações e elementos sobre a propensão por determinadas unidades temáticas de educação física dos estudantes de turmas do ensino fundamental II da supracitada unidade de ensino, apesar de poderem estar presentes no método hipotético-dedutivo, será, muito provavelmente, objeto de estudo das próximas pesquisas.

Enfim, acreditamos que este artigo pode acalorar e/ou provocar futuras discussões e pesquisas, inclusive, colhendo possíveis desdobramentos que confirmem ou atualizem a continuidade deste estudo, uma vez que as lacunas e indagações que estão sem respostas carecem de uma ótica respeitável em dias hodiernos.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter (Org.). **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- CATUNDA, Ricardo; SARTORI, Sergio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. **Recomendações para a educação física escolar**. CONFEF, 2014.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.
- FINCK, Silvia Christina Madrid. **A Educação Física e o esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

MATTOS, Mauro Gomes de; JÚNIOR; Adriano José Rosseto; BLECHER, Shelly. **Metodologia da pesquisa em educação física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2008.

NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RCNEI. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SCARPATO, Marta (org.). **Educação física** – como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007.

DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA NO ENSINO REMOTO: O PARADESPORTO NA EMEF ANTONIO AZEVEDO

Emerson Felipe da Silva⁴

INTRODUÇÃO

Precedendo os dilemas e desafios da inclusão e do paradesporto na esfera escolar em tempos de pandemia, estimaríamos ressaltar que nosso entusiasmo pela temática não se limita ao aspecto pedagógico, social e paradesportivo de suas interfaces, portanto, pretendemos abordá-la indo além dessas dimensões.

Estivemos realizando uma pesquisa com os pais e/ou responsáveis dos 16 (dezesseis) estudantes matriculados, no ano letivo de 2021, na EMEF Antonio Azevedo que recebem atendimento educacional especializado, através da coordenação escolar da educação inclusiva, e, por serem pessoas com deficiência, estão envolvidos no ‘Projeto Super Atletas’, projeto voltado às práticas de modalidades paradesportivas.

Verificar a viabilidade da continuidade de práticas paradesportivas para alunos com deficiência através de uma parceria com a educação inclusiva, atentando-se aos dilemas e desafios vivenciados na Escola Mu-

⁴ Doutorando em Ciências da Educação pela FICS; Professor de Educação Física na Educação Básica na Educação Escolar Indígena do Governo da Paraíba; Supervisor Escolar da Rede Municipal de Baía da Traição – PB.

nicipal Antonio Azevedo em tempos de pandemia, no ano letivo 2021, tornou-se a problemática de nossa pesquisa.

Utilizando a observação da realidade nacional, estadual e local do momento pandêmico, essencialmente em 2021, concretizando uma revisão integrativa, contemplando, inferindo e argumentando sobre os números coletados através de um questionário semiestruturado do Google Forms, constituímos assim, também, um estudo de caso.

Portanto, dividimos esse trabalho, contemplando, além dessa introdução, um capítulo inicial que versa sobre o educandário, os obstáculos da educação inclusiva e os impasses vindouros do ensino remoto; o segundo capítulo que trata especificamente do paradesporto e da educação física escolar em múltiplos enfoques, tal qual uma análise dos dados coletados; as considerações finais instigantes para estudos e pesquisas porvindouros sobre essa temática abordada; e, por fim, as REFERÊNCIAS.

1. A EMEF ANTONIO AZEVEDO, OS OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ADVERSIDADES NO ENSINO REMOTO

Que as aulas remotas trouxeram arraigadas uma infinidade de dificuldades é irrefutável, mas iremos contemplar e analisar os obstáculos nesse atual cenário da educação escolar inclusiva no educandário.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo, situada no município de Baía da Traição – PB, no letivo de 2021, dispõe, em seu quadro de funcionários, de 95 profissionais, distribuídos em todas as funções do educandário. Matriculou 560 (quinhentos e sessenta) estudantes, subdivididos em turmas do 4º ao 9º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, e ciclos do ensino fundamental da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno noturno. Desse quantitativo mencionado de estudantes, 16 (dezesseis) desse público-alvo estão vinculados ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) e às atividades paradesportivas, pois são considerados PCD (Pessoas Com Deficiência). Logo, é necessário ressaltar que essa é a maior escola da rede municipal.

Aludir a essa unidade de ensino da rede municipal de Baía da Traição, litoral norte da Paraíba e, em especial, discorrer sobre as problemáticas das profissionais que atuam na educação inclusiva e/ou na Sala de AEE, nessa

conjuntura de ensino remoto, apesar de desafiador, é oportuno, uma vez que acreditamos existir inúmeros esforços para minimizar os incalculáveis danos ocasionados pela pandemia na educação escolar.

Não podemos pensar em Educação Inclusiva sem pensar o ambiente inclusivo, não somente do ponto de vista legal, do número de matrículas, do recurso pedagógico, que também são fatores importantes, mas, sobretudo, da qualidade do que está sendo oferecido, e, principalmente, de como esses sujeitos estão sendo incluídos pelo professor, pelo colega de sala, pela gestão da escola e por todos aqueles que fazem a comunidade escolar. A Educação Inclusiva acontece a partir da posição/ação de cada um dos sujeitos participantes do processo educacional. (ARAGÃO; MELO, 2019, p. 27).

Imbuídos nesse propósito externado pelos autores acima, a equipe escolar, responsável pelo trabalho com esse público-alvo, tem planejado e concretizado ações no fazer pedagógico que visam minimizar as adversidades já existentes e agora agravadas pelo distanciamento da escola, partindo da premissa da especificidade de cada estudante.

A comunidade escolar, em uma fatia considerável, ou seja, uma quantidade notável, parece ainda não haver compreendido, após ter passado mais de um ano, que o profissional da educação, em tempos de pandemia e, conseqüentemente, de ensino remoto, está diante de uma realidade mais que desafiadora cotidianamente, uma vez que identificar a escola como inclusiva é tornar o ser e o fazer dessa instituição responsáveis e comprometidos com uma didática necessariamente diferenciada, o que nos faz pensar e almejar também programas de formação de professores para assumirem essa tarefa, visto que frequentemente se sentem solitários nesse desafio (MARTINS; PIMENTEL, 2009, p. 73).

Diante do exposto, acreditamos ser oportuno mencionar que esses profissionais, após esse período de mais de um ano atuando remotamente, estiveram adquirindo habilidades tecnológicas em tempo recorde, participaram de inúmeros cursos e “lives” de formação continuada virtualmente, compareceram à escola e a residência dos alunos diariamente e/ou semanalmente para realizar entrega de atividades impressas e promover o

diálogo, frequentaram presencialmente planejamentos e cursos de curta duração, dentre outros.

Portanto, garantir a autonomia e a aprendizagem dos alunos com deficiência sempre foi a missão da equipe escolar da educação inclusiva. A parceria existente com a equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação (SME) composta por profissionais, como psicopedagogo institucional, psicólogo escolar, assistente social escolar, nutricionista escolar e coordenador pedagógico, vem apresentando intervenções pontuais, respeitando cada tipo de especificidade para evitar o retrocesso do público-alvo em virtude da ausência de contato pela suspensão das aulas presenciais.

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as unidades de ensino, que devem se centrar na busca incessante por rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os discentes, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades (MARTINS, 2011, p. 20).

Tais implicações, avantajadas no ensino remoto, também serviram como combustível impulsionador para a qualificação profissional contínua como mecanismo motivacional para a manutenção do trabalho árduo cotidiano.

Tratamos especificamente das profissionais que atuam na coordenação de educação inclusiva e AEE do Antonio Azevedo, dentre as quais destacamos a coordenadora, as profissionais do magistério e o apoio escolar, essa categoria última mencionada, em que, nessa unidade de ensino, tais profissionais são denominados ‘cuidadores’, que estão, durante esse período de ensino remoto, assimilando e experienciando estratégias e múltiplas funções, objetivando o direito assegurado à educação inclusiva famigerado em inúmeras legislações.

Contudo, sentencia Magalhães (2011, p. 80) que tais documentos defendem práticas inclusivas sem questionar o atual sistema social, logo, propõem reparos sociais para aqueles que dele necessitam, mas não questionam os princípios sobre os quais se assentam a organização escolar da educação básica.

Corroboramos com a crítica da autora e adentramos em um panorama que necessita de um olhar cirúrgico para compreender que em um país com dimensão continental, apesar de extremamente louvável asse-

gurar direitos das classes minoritárias, deve-se depreender a prática com uma alargada ótica, essencialmente na zona rural de micros municípios em estados pobres.

Mesmo cientes de que alguns desdobramentos possam apontar que seria outra toada, ressaltamos que a escola, não apenas essa supracitada, encontrou empecilhos com a nova adaptação por não deter uma mínima estrutura de informatização no ensino. Múltiplas são as indagações sobre o operacionalizar dos docentes e o apoio em adaptar aulas e atividades para as crianças com deficiência no âmbito dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na educação física escolar, por causa de sua trajetória histórica e de sua tradição, a preocupação do profissional da educação geralmente se centraliza no desenvolvimento de conteúdos procedimentais. Porém, é preciso superar essa perspectiva fragmentada e incluir também as dimensões atitudinais e conceituais (DARIDO, 2012, p. 31).

Atentos e concordantes, até certo ponto, às palavras da autora, ainda acreditamos que, apesar das inúmeras transformações históricas perpassadas pelo supracitado componente curricular, este caminha a passos mais largos a partir desses últimos anos, rumo a essa superação fragmentada na apresentação e aplicação dos conteúdos.

Apesar de, conforme já mencionado, a escola e a SME ofertarem uma estrutura em recursos humanos singular e significativa, a educação escolar esbarra no prover a educação inclusiva e a inclusão digital nesse período pandêmico.

Na pauta do dia dos temas contemporâneos das escolas brasileiras, está a inclusão de alunos com histórico de deficiência. Justifica-se essa postura pedagógica por meio de uma democratização da escola pública. Avanços são registrados, afinal, os desfavorecidos (seja economicamente, por questões étnicas, ou por apresentarem diagnóstico de deficiência) ascendem à escola. Porém isso nem sempre significa ter acesso real ao conhecimento (GONÇALVES, 2010, p. 31).

Daí a necessidade de estarmos dispostos a propor métodos em que a prática seja viralizada pelo êxito obtido, pois as teorias já foram almeçadas e alcançadas através de conquistas históricas.

Efetuar uma discussão perante a educação inclusiva e suas possíveis ações, nesse cenário de ensino remoto, sem hesitação, necessita de uma ampla e dissimile ótica, pois, desde o advento da pandemia, as indagações sobre como efetuar um acompanhamento eficaz para a aprendizagem significativa do aluno com deficiência ainda necessitam de respostas plausíveis e práticas comprovadas.

Então, após transitarmos nesse conferencio perante o factual momento da educação inclusiva no Antonio Azevedo, convidamos você para, nesse capítulo seguinte, mergulhar em uma ampla análise da relação entre o paradesporto e a educação física na escola, tal qual observar os dados coletados na unidade de ensino supracitada nesse momento de aulas remotas.

2. O PARADESPORTO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM MÚLTIPLOS ENFOQUES E DADOS COLETADOS

Confabular nessa temática cada dia mais atual e presente em nossa realidade nacional, inclusive após o Brasil sediar as últimas paralimpíadas no Rio de Janeiro, em 2016, carece de uma ótica aguçada e afuniladora para contemplarmos os cenários nacional, estadual e municipal que envolvem a EF (Educação Física) e o desporto para as PCD.

O esporte voltado para PCD, conteúdo curricular hoje corriqueiro na EF, analisado desde sua origem, sua importância e seu objetivo até dias hodiernos, traz consigo não meramente um breve histórico com descrições e narrativas indisputáveis, mas substancialmente fatos, feitos, legados e histórias que transformam a nossa ótica ao contemplar o ser humano enroupado de paratleta.

Com base nesse universo do movimento inclusivo, o acesso ao processo de ensino-aprendizagem e a participação nas aulas de EF devem estar disponíveis a todos os alunos. As aulas de EF devem ser planejadas e estruturadas de forma a remover as possíveis barreiras de aprendizagem e participação de todos. Na prática pedagógica, o conceito de inclusão nas aulas de EF abrange a prática conjunta de um currículo único para todos os alunos. Dessa forma, docentes de EF estruturam adaptações de acordo com as necessidades do aluno (ALVES; FIORINI, 2018, p. 6).

A singular importância da familiarização com a inclusão é propícia em todos os momentos da educação escolar, uma vez que independen-

temente do nível ou da modalidade de ensino, qualquer que seja o componente curricular, o docente deveria, porque em ampla maioria ainda não está, estar preparado para atender a necessidade do aluno. Em EF, a cultura corporal do movimento, também não é diferente.

Apesar do paradesporto de rendimento brasileiro figurar entre os melhores e/ou mais desenvolvidos do mundo, prova disso é estar entre os dez primeiros países no quadro de medalhas da última edição das paralimpíadas no Rio de Janeiro 2016, enfrenta inúmeras e históricas problemáticas dentre as quais destacamos: patrocinadores, falta de visibilidade, escasso espaço midiático, pouco investimento da iniciativa privada, eventos reduzidos, dentre outras.

Porém, podemos considerar que os Jogos Paralímpicos, sediados no Brasil, trouxeram consigo a consolidação do esporte paralímpico no país. São públicos e notórios a sua contribuição e o salto para a popularização das modalidades paralímpicas, além de angariar mais adeptos e inspirar jovens que possuíam algum tipo de deficiência a iniciar uma prática esportiva, a fim de um dia tornarem-se também grandes ídolos mundiais paralímpicos (DE RESENDE; CARVALHO-FREITAS; GUIMARÃES, 2019, p. 9-10). Essa conjuntura nacional, nada longínqua do contexto estadual, salvo as devidas proporções, deve nos conduzir para efetuarmos inúmeros questionamentos motivados por questões políticas, econômicas e sociais perante o fazer paradesportivo.

Observando a realidade do paradesporto paraibano, deparamo-nos com um contexto semelhante ao nacional, pois, apesar de manter posição destacável nas Paralimpíadas Escolares Brasileiras, evento nacional realizado anualmente pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), no qual, nos últimos anos, a Paraíba figurou entre os primeiros colocados em quantidade de medalhas e classificação final desse evento, sendo o primeiro dentre os estados do Norte e Nordeste, atualmente ultrapassa um momento de indefinição da continuidade do Programa Paraíba Paralímpica, responsável por realizar a implantação e a continuidade dos Polos de Treinamento, devido ao bloqueio de investimentos no governo estadual nesse cenário de pandemia.

Verifica-se que a percepção dos atletas se modifica com a participação nas paralimpíadas escolares. Identificou-se um des-

locamento dos projetos de futuro de grande parte dos atletas escolares paralímpicos, a partir de uma possibilidade de fazer algo que goste, de melhorar a qualidade de vida, de poder se superar, entre outros. As paralimpíadas escolares descortinam uma nova possibilidade de vida e reconhecimento, com a possibilidade desse jovem com algum tipo de deficiência se sentir valorizado, de ser motivo de orgulho da família e de ser respeitado socialmente (DE RESENDE; CARVALHO-FREITAS; GUIMARÃES, 2019, p. 10).

Justamente com esse pensamento em propósitos de futuro, melhorias na qualidade de vida e superação que, no ano letivo de 2019, surge, através da parceria com a coordenação de educação inclusiva, o Projeto Super Atletas da EMEF Antonio Azevedo, o qual objetiva transformar o cotidiano dos alunos com deficiência, implementando o paradesporto como ferramenta de inclusão social e fomento de modalidades paradesportivas para iniciantes que visam ao alto rendimento.

Mirando o paradesporto exclusivamente na EMEF Antonio Azevedo, unidade de ensino do município de Baía da Traição que até então não detém participação nos Jogos Paraescolares da Paraíba, maior evento paradesportivo do estado, é necessário retornar ao ano de 2019, quando foram convidados para uma participação no Festival Paralímpico, evento promovido pelo CPB em setembro, e, posteriormente, nos Jogos Paralímpicos da Paraíba, competição realizada pela governo estadual em novembro, os quais por serem ‘abertos’ permitem a participação de paratletas de qualquer faixa etária. Nesse último evento, a mencionada escola, que conduziu nove atletas, conseguiu o feito histórico de conquistar cinco medalhas, sendo duas douradas e três prateadas, logicamente, credenciando o educandário a se tornar um polo de treinamento, algo que aconteceu em 2020, mas, sem continuidade até então devido ao ensino remoto.

Silveira (2021, p. 96) afirmou que os docentes de EF não se consideram preparados para a intervenção na área de Educação Física Adaptada. Nesse contexto, a formação dos professores não é o suficiente para prepará-los para atuar com PCD no ambiente escolar. Além disso, o conhecimento escasso acerca dos conceitos e das características das PCD dificulta

a intervenção pedagógica dos professores com esse público. Isso reforça a necessidade de a temática estar presente durante todo o curso de graduação e não apenas concentrada em um componente curricular. A familiarização com possíveis adaptações pedagógicas torna-se essencial na missão de tornar as aulas inclusivas.

Diante das palavras acima citadas, temos que considerar que a formação docente em nível de graduação ainda é muito falha em inúmeros aspectos, essencialmente no que diz respeito ao trabalho com PDC, não se limitando inclusive aos licenciados em EF, pois todos os cursos de licenciatura deixam lacunas visíveis e socializadas pelos docentes quanto ao trabalho com esse público-alvo.

Então, a mencionada unidade de ensino, objetivando retornar aos treinamentos do Projeto Super Atletas, através da parceria entre EF e Coordenação de Educação Inclusiva, trilha planos para tal regresso em julho do corrente ano (2021), uma vez que Baía da Traição, por ser um município que abriga predominantemente indígenas, já vacinou mais de 95% da população com mais de 18 anos com a primeira dose da vacina contra a Covid-19.

Para tal, visando a um “feedback” dos pais e/ou responsáveis pelos superatletas, alunos com deficiência matriculados no educandário, construímos um questionário fechado, objetivando saber o que pensam os familiares desses estudantes sobre o esporte, o projeto, os eventos que já participaram, a permissão para retorno aos treinamentos, os treinamentos realizados anteriormente e as ações da educação inclusiva.

Utilizamos esse supracitado instrumento de coleta de informação, uma vez que optamos por uma revisão integrativa, rastreamento extenso de estudos sobre a temática, adotando a pesquisa qualitativa por acreditar que argumenta os resultados do estudo por meio de análises e percepções.

Foi utilizado o Google Forms, aplicativo gratuito muito utilizado na unidade de ensino, para entender o posicionamento dos pais e, provavelmente, contribuir nas ações vindouras dos profissionais da educação que atuam nesse projeto mencionado. Ressaltamos que os pais e/ou responsáveis de todos os 16 (dezesseis) alunos PCD responderam nossos questionamentos.

Gráfico 1 - Esporte como ferramenta de inclusão social

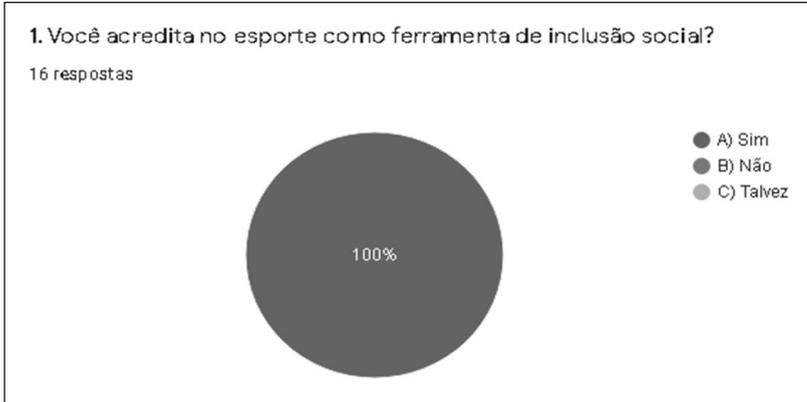


Gráfico 1; Fonte: Autor, 2021

Visualmente, torna-se fácil analisar e inferir um parecer sobre a aprovação unânime do esporte e/ou paradesporto como essa essencial ferramenta de inclusão social, mas, para não apenas ser uma teoria, acreditamos numa necessidade de entender a percepção dos familiares e validar tais dados.

Gráfico 2 - Projeto Super Atletas

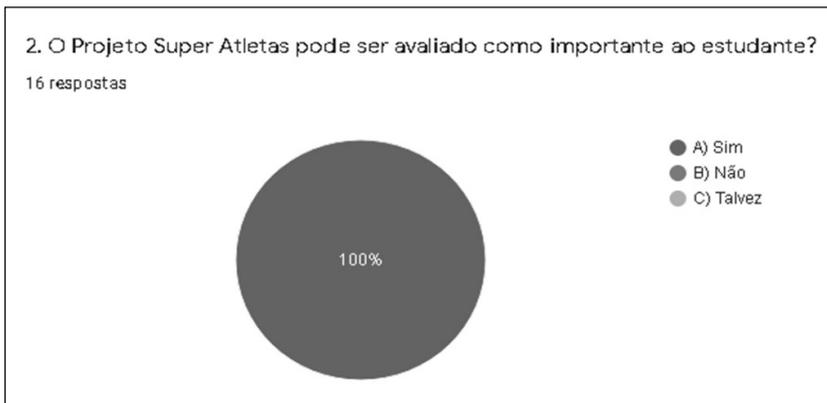


Gráfico 2; Fonte: Autor, 2021

Saber a visão dos responsáveis em um projeto que atua em duas frentes já mencionadas, esporte como inclusão e iniciação paradesportiva para o alto rendimento, é também essencial nesse momento, pois as respostas auferiram também uma unanimidade extremamente positiva.

Gráfico 3 - Participação no Festival Paralímpico

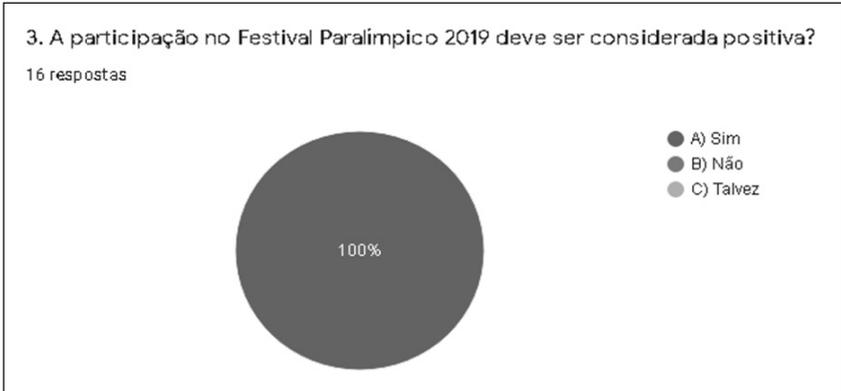


Gráfico 3; Fonte: Autor, 2021

Cientes de que esse momento é singular para todos os envolvidos, uma vez que muitos o consideram como divisor de águas para inserção do projeto na escola, os familiares mais uma vez universalizaram seus posicionamentos favoráveis.

Gráfico 4 - Permissão para treinamentos em metodologia híbrida

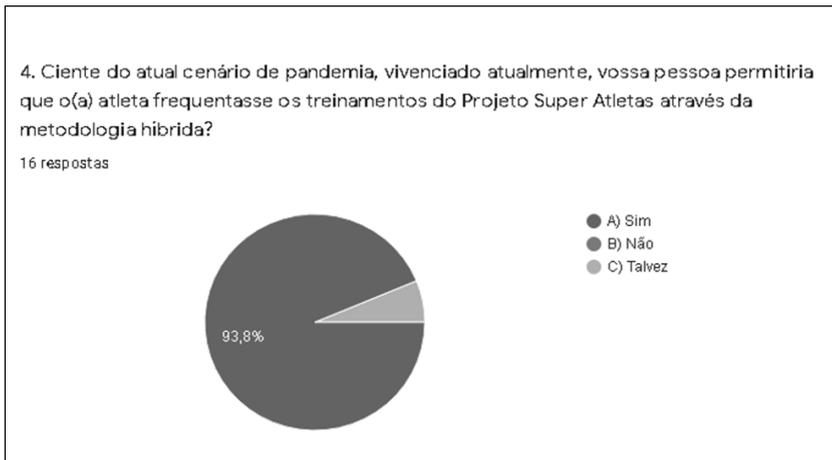


Gráfico 4; Fonte: Autor, 2021

Apesar dos dados alarmantes da pandemia no país e em nosso estado chocarem com a realidade do município em detrimento do número de vacinados e casos atualmente, 93,8% é considerado um número vantajado

quando observamos que estamos praticamente com uma autorização para retorno aos treinamentos dos escolares por parte dos responsáveis.

Gráfico 5 - Treinamento paradesportivos ministrados



Gráfico 5; Fonte: Autor, 2021

Essa aprovação em uniformidade do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação física impulsiona todos os envolvidos no projeto e ainda traz uma maior responsabilidade para a gestão escolar em poder continuar a sequenciar feitos positivos nessa área de EF.

Gráfico 6 - Ações da Educação Inclusiva

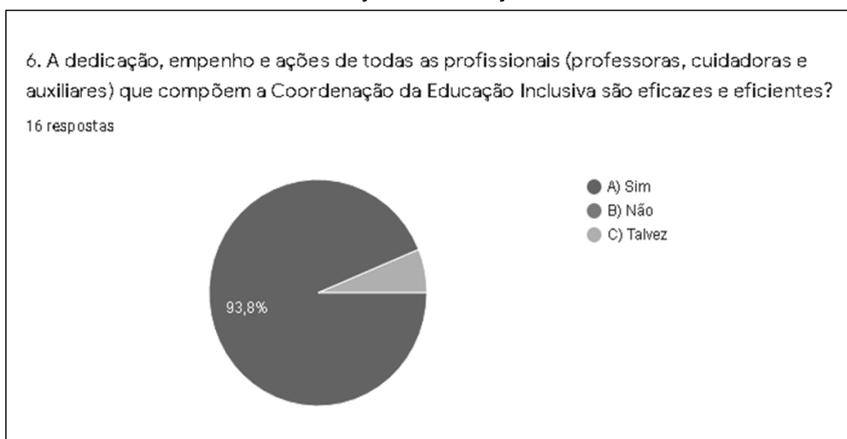


Gráfico 6; Fonte: Autor, 2021

Com índice de aprovação altíssimo, todo o trabalho apresentado pelos profissionais que atuam na educação inclusiva, similarmente, esteve sendo outorgado com respaldo pelos responsáveis desses escolares.

Esses dados aprovativos, além de credibilizarem um trabalho interrompido e prestes a retornar, maximizam vigorosamente a responsabilidade de todos os envolvidos, pois, apesar da margem para crescimento ser visível, ainda entendemos que todo o trabalho de EF na educação inclusiva contém minúcias essenciais, principalmente no par desporto.

A educação física inclusiva, como toda e qualquer atividade que leva em consideração as potencialidades e limitações físico-motoras, sensoriais e mentais dos seus praticantes, propicia aos mesmos, efetiva participação nas diversas atividades físicas e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento de suas competências. (CA-TUNDA; SARTORI; LAURINDO, 2014, p. 52).

Visto que tratar na escola desse mundo esportivo para pessoas com deficiência requer além de habilidade para observação de cenários distintos, deve-se entender objetivos, metas e modalidades, em sua implantação e manutenção na educação escolar.

Então, após todos esses dados e análises aqui descritas no capítulo, ainda temos de reforçar um convite para adentrarmos nas considerações, que nem deveriam ser chamadas de ‘finais’, pois instigaremos, de forma resumida, uma compreensão de tudo isso que trouxemos, tal qual uma apelação para escritos posteriores da temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Necessariamente estamos sentindo uma robusta necessidade de externar que essa temática deverá requerer outros estudos, objetivando obter resultados e realidades diversas para que possamos realmente ‘apitar’, metáfora para esse verbo que exprime som acessível, sobre as recomendações necessárias ao objeto do estudo.

No entanto, elucidar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação que atuam na educação inclusiva da EMEF Antonio Azevedo, justamente em um momento até então sem precedentes na história da

educação escolar, foi estimulante, apesar de desafiador, pois tivemos a certeza dos múltiplos esforços desses profissionais em fazer acontecer a prática pedagógica nesse cenário.

Observar e argumentar perante a relação da educação física escolar e as atividades paradesportivas também suscitou uma necessidade de concretizar estudos posteriores diretamente relacionados às competências e habilidades desses ‘superatletas’, ou seja, alunos que participam desse projeto de treinamentos das modalidades paradesportivas.

Todavia, acreditamos que o esporte sobrevém como um aliado na promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária, como também maximiza a qualidade de vida dos praticantes de modalidades paradesportivas, fortalecendo sua dignidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividades Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, 2018.
- ARAGÃO, Wellington Alves; MELO, Elma Nunes de. **Educação popular e inclusiva: contextos e textos interdisciplinares**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- CATUNDA, Ricardo; SARTORI, Sergio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. **Recomendações para a educação física escolar**. CONFEEF, 2014.
- DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- DE RESENDE, M. C.; CARVALHO-FREITAS; M. N. de; GUIMARÃES, A. C. Percepções sobre as Paralimpíadas Escolares: Um estudo com atletas. **Pensar a Prática**. n. 22, 2019.
- GONÇALVES, Gisele Carreirão. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 2, 2010.

- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **O fazer pedagógico**: (res)significando o olhar do educador. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* **Inclusão**: compartilhando saberes. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SILVEIRA, Ana Beatriz de Alcântara *et al.* Professores de Educação Física Escolar estão preparados para atuar com pessoas com deficiência? **Revista da Associação Brasileira de Atividades Motora Adaptada**. v. 22, n. 1, 2021.

PROFESSOR CONSULTOR: ESTUDO TEÓRICO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS DE CONSULTORIA NAS ATIVIDADES DO DOCENTE

Ligia Baptista Kobal⁵

Ana Carolina Lima⁶

INTRODUÇÃO

Os professores são a espinha dorsal do sistema de ensino, pois são mediadores do conhecimento e de valores que moldam nossa sociedade. É na sala de aula que ocorrem transformações culturais, coletivas e individuais, e os professores possuem a oportunidade de proporcionar uma consciência crítica em seus alunos que servirá de base para a formação da cidadania.

Para exercer essas atividades tão importantes, esses profissionais utilizam habilidades técnicas (didáticas e conhecimentos específicos na matéria que lecionam) e interpessoais, como saber lidar com pessoas, ouvir, dar apoio e lidar com conflitos. A atividade do docente é um trabalho baseado

5 Mestranda em consultoria e gestão Empresarial pela UMSA, especialista em gestão organizacional pela Fundação Getúlio Vargas, especialista em gestão de recursos humanos pela Universidade de Taubaté, graduada em administração de empresas.

6 Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela Universidad Europea del Atlántico, Especialista em Redação e Oratória pelo Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto, professora de Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

na interação humana, e o relacionamento é peça fundamental para o sucesso. Porém, muitas vezes, somente essas habilidades não são suficientes, e os professores buscam técnicas que possam auxiliá-los nas atividades em sala de aula.

Pesquisa realizada pelo Instituto Península (GOES, 2021) demonstra que 69% dos professores avaliam que é preciso utilizar estratégias variadas para intensificar a aprendizagem de seus alunos, e a importância do clima em sala de aula foi consenso entre os entrevistados.

O professor busca estratégias para promover o aprendizado em um ambiente que seja amistoso e acolhedor. Esse trabalho inicia-se com uma investigação sobre como os alunos lidam com o aprendizado, quais são seus objetivos e desafios e de que forma as técnicas de ensino podem satisfazer suas necessidades. Ou seja, o professor assume o papel de consultor.

Importante ressaltar que as técnicas de consultoria não substituem as técnicas de ensino. Elas complementam as estratégias curriculares, auxiliando o professor a resolver problemas relacionados ao ensino e ao relacionamento no ambiente escolar e a aproveitar oportunidades de alavancar o conhecimento e o aprendizado.

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como escopo demonstrar técnicas de consultoria que podem ser aplicadas pelos professores de modo que toda sua experiência, seu conhecimento específico na matéria lecionada e sua prática como docente sejam aproveitados em sua totalidade.

1. O PROFESSOR CONSULTOR

As atividades de um consultor possuem fronteiras que se entrelaçam às do professor. Encontramos similaridades nas necessidades dos alunos e dos clientes, nas formas de atuação e nos problemas diários desses profissionais.

Tomamos como base a definição de Oliveira (2019): a consultoria, de uma forma ampla, é um processo interativo de um agente externo que assume a responsabilidade de auxiliar os clientes na tomada de decisão, não tendo o controle real da situação. A análise externa propicia um melhor entendimento da situação, permitindo observações muitas vezes não perceptíveis às pessoas envolvidas no problema.

Assim como o consultor é um agente externo à empresa, o professor também não faz parte do universo pessoal do aluno. Ainda que seja um in-

fluenciador, o professor não está inserido diretamente nesse espaço, pois o ambiente pessoal do educando é composto pelos amigos e pela família. O educador é um agente externo a esse meio. Mailliard (BLOCK, 2013) observa que os professores não podem alimentar a ilusão de que fazem parte do sistema dos jovens, pois esse mundo prospera e permanece separado dos planos e currículos dos docentes, com um conjunto apartado de associações, linguagem, normas e princípios próprios. Assim, mapear e entender a dinâmica do que é importante para eles é o caminho mais fácil para o aprendizado.

Na mesma linha, o papel do professor em muito se assemelha ao do consultor em relação à responsabilidade do aprendizado: “Como sujeito de sua educação, o aluno é o elemento central do processo, é o ator principal. Ao professor resgata-se uma posição de elemento facilitador e não de única e exclusiva fonte de conhecimento” (LIMA, PEREIRA e VIEIRA, 2006, p. 10). O aluno não é um sujeito passivo na educação, ao contrário, participa ativamente do ensino. É importante ter consciência de que o professor é mediador no processo de ensino-aprendizagem, ele, de certa forma, dá as orientações em como esse processo se realizará, mas o aluno participa ativamente, inclusive sendo capaz de ensinar e contribuir com sua carga de práticas pessoais. Assim como os clientes em consultoria, ele é dotado de ideias e experiências que contribuem para o aprendizado. Ademais, o professor, como o consultor, participa da construção do conhecimento, auxiliando e conduzindo o aluno no aprendizado.

O que o professor oferece ao aluno é um processo que resulta no aprendizado, não podendo ser tratado como um produto acabado. O saber está na medida em que se constrói e não no que se informa (SEVERINO, 2014). Ou seja, a ação inicia com o professor, mas, em um determinado momento, é delegada ao aluno. Isso implica em uma divisão de responsabilidades: o professor pode garantir que a aula será dada, com todo empenho e técnicas necessárias, mas não pode garantir que o aluno seguirá suas orientações e aprenderá.

1.1. ENTENDENDO AS NECESSIDADES DO SEU CLIENTE

Uma das premissas de atuação em uma consultoria é o contrato social. Afinal, todo relacionamento inicia-se com um contrato, que não

precisa necessariamente escrito. Ocorre uma espécie de acordo em que se estabelece a forma de se relacionar, o que se espera e o que se tem a oferecer no projeto a ser elaborado:

O projeto compartilhado ou o trabalho em sala de aula é proporcionar uma aprendizagem excepcional para cada pessoa. O desafio de consultoria que os professores enfrentam é como criar uma prática onde o aprendizado ocorra e isso começa na contratação (BLOCK, 2001, p. 330).

O papel no contrato social precisa estar muito claro tanto para o aluno quanto para o professor para garantir um engajamento de forma única e relevante. O professor precisa identificar quais são as reais necessidades dos estudantes, nos mesmos moldes que um consultor entende as necessidades dos clientes.

Mas entender o que o aluno/cliente quer nem sempre é fácil. Uma pesquisa realizada nos anos 1980 nos EUA sobre a preferência em relação aos refrigerantes a base de cola obteve como resposta dos participantes que o sabor era o principal motivo de escolha. O estranho foi que, nos testes cegos, a maioria dos degustadores não soube diferenciar as marcas. Ou seja, os clientes falavam que sabor era o principal motivo de escolha, mas na verdade outros elementos é que determinavam a compra (COHEN, 2019).

A mesma situação conflitante pode ser encontrada em relação ao que os alunos buscam. Teoricamente, o motivo que leva um estudante à escola é o aprendizado, mas, quando as reais motivações são analisadas, verifica-se que os propósitos que fazem o aluno frequentar as aulas são outros. Uma investigação realizada pelo pesquisador francês Bernard Charlot com estudantes brasileiros demonstra que quase 80% dos entrevistados só vão à escola para conseguir um diploma, ter um bom emprego e ganhar dinheiro. O pesquisador argumenta que os jovens estabelecem uma relação entre escola e profissão sem referência ao saber e que os ensinamentos não têm sentido na realidade cotidiana (PINHEIRO, 2009).

É como se fosse uma compra automática, você estuda tais anos e no final sai com uma espécie de vale para o mercado de trabalho ou, se for de seu interesse, um curso de nível superior. Nesse viés, os alunos não estão

preocupados em ter conhecimento, em aprender, mas em cumprir um papel social educativo em que é comum ter um certificado de conclusão de ensino.

Apesar do “saber” não ser uma preocupação visível do aluno, as necessidades de aprendizado precisam ser sanadas. Talvez os estudantes não consigam entender com clareza o que a escola pode oferecer, mas eles sabem o que lhes incomoda e o que precisa ser mudado, quais são os pontos negativos da rotina e quais são suas maiores dificuldades.

É importante refletir se esses alunos se importam com os dados que obtêm. Eles reconhecem esses pontos negativos, porém não fazem nada a respeito, seja por falta de um retorno positivo em alguma tentativa passada de contornar esse quadro ou por puro desinteresse no aprendizado. A falta dessa troca de informações dificulta o trabalho do professor e as técnicas de consultoria podem auxiliá-lo a entender melhor como o aluno pensa e como despertar o interesse pelo que é ensinado.

Através de um processo investigativo, o professor consegue extrair algumas aspirações dos alunos por meio de um trabalho de descoberta e pesquisa sobre a forma com que eles estão lidando com o problema do aprendizado. Devem perguntar quais são suas intenções, objetivos e desafios e colocar toda sua expertise a serviço do sistema a que o aluno pertence, aprendendo primeiramente, tudo sobre o sistema (BLOCK, 2013).

Ao formular as indagações, é preciso integrá-las, relacionando o presente com o futuro. Como será sua vida no futuro? Como deveria ser sua vida no futuro? Quais ações você está realizando agora para que isso aconteça? O que você deveria estar realizando para que isso aconteça? A relação entre o que é feito e os resultados obtidos estimula a reflexão sobre quais são as responsabilidades de cada ente na relação de aprendizado.

É latente que essas indagações devem ser adequadas à idade do aluno e que cada etapa da vida do estudante terá uma abordagem diferente, mas sempre deve despertar a curiosidade, incentivar a exploração de novas ideias, e o professor deve sempre encorajar a revisão de ideias estabelecidas sem exercer julgamentos (COHEN, 2019).

Ao entender a necessidade do cliente, também é preciso ter atenção a algumas particularidades. Apesar de o ensino ser direcionado aos alunos, no início da vida escolar, os pais são considerados os tomadores de decisão, portanto, a percepção deles deve ser considerada e avaliada, pois a família

participa do processo de ensino e aprendizado junto com o aluno e a instituição de ensino.

2. UTILIZANDO TÉCNICAS DE CONSULTORIA EM SALA DE AULA

A consultoria tem como finalidade ajudar e amparar o cliente na identificação de problemas, elaborar diagnósticos, apresentar e implementar propostas, despertando a atenção para novas oportunidades e ameaças. Da mesma forma, os professores utilizam as técnicas, métodos e modalidades de ensino que contribuem para o desenvolvimento do aluno e do aprendizado do conteúdo selecionado. A formulação de estratégias de ensino consiste na estruturação dessas atividades didáticas, atendendo as necessidades encontradas em sala de aula e analisando pontos fracos e fortes dos educandos.

Ainda que o trabalho do professor seja em um local coletivo (sala de aula), é importante ter em mente o uso das duas modalidades, coletiva e individual. A abordagem individualizada privilegia o ensino, pois o estudante é um ser único que precisa de atenção singular às suas necessidades próprias. Dentro de uma mesma turma, temos, por exemplo, o aluno -X que tem dificuldades com a habilidade da escrita e temos o aluno -Y com dificuldades na habilidade de leitura. Sendo assim, o professor observa que vai trabalhar em conjunto, porém atento aos percalços de cada de seus alunos. Nesse sentido, a postura de consultor oferece aos professores a oportunidade de implementar técnicas estruturadas para os problemas específicos de cada turma ou de cada aluno, utilizando os conhecimentos e experiências anteriores para o atendimento das necessidades apresentadas.

Diversos mecanismos conceituais podem auxiliar o professor a identificar corretamente os problemas de aprendizado e tomar decisões de forma mais segura e com embasamentos técnicos. Esses recursos não oferecem soluções automáticas aos problemas encontrados. O papel dessas ferramentas é estruturar o processo decisório, ajudando a aumentar o grau de racionalidade e eliminar improvisações (MAXIMIANO, 2000).

O processo decisório inicia-se no levantamento das informações, passa pela identificação e pelo diagnóstico dos problemas encontrados e termina na análise de alternativas para a escolha mais adequada ao aluno.

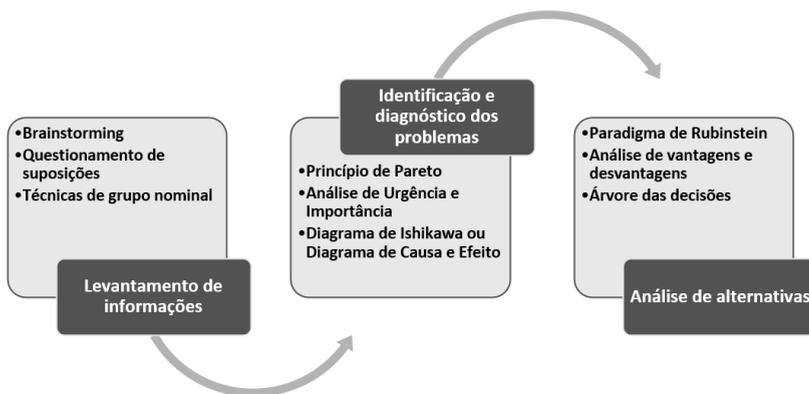


Figura 1 – Ferramentas utilizadas no processo de consultoria. Elaborado pelas autoras.

Na figura acima, temos a representação gráfica de parte de um processo de consultoria, com técnicas e ferramentas que podem ser utilizadas em cada uma das etapas, apoiando a prática da docência. As funções e aplicações de cada uma delas serão analisadas a seguir:

2.1. LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

Toda intervenção de consultoria bem-sucedida inicia-se com uma detalhada coleta de dados. O professor pode se basear em diversas formas de levantamento, como o Brainstorming, o Questionamento e as suposições e a técnica de grupo nominal.

2.1.1. BRAINSTORMING OU “TEMPESTADE DE IDEIAS”

É um método utilizado para criar e explorar a capacidade criativa de indivíduos ou grupos. A ferramenta propõe que um grupo de pessoas se reúna e utilize seus pensamentos e ideias para que possam chegar a um consenso na solução de problemas, com suspensão de julgamento e reação em cadeia.

A interação consiste em cada aluno dar sua sugestão para a resolução do problema sem que ele receba críticas ou interrupções. Para que a técnica ocorra com sucesso é preciso estabelecer normas básicas:

- Todos os membros devem ter claro o objetivo da reunião;
- Todos podem se expressar livremente, sem críticas;

- Deve-se estimular o maior número de ideias possíveis para que se saia do óbvio;
- Quando o fluxo de ideias se esgotar, deve-se agrupá-las em categorias.
- Finalmente cada sugestão é avaliada.

As diversas ideias produzidas por meio de brainstorming são analisadas uma a uma, ponderando-se suas vantagens e desvantagens. Muitas vezes, a decisão nasce automaticamente desse processo, quando se evidenciam as vantagens de uma alternativa em particular (MAXIMIANO, 2000).

A aplicação das técnicas de brainstorming funciona melhor com problemas mais simples. Se o problema for complexo e envolver situações em que o aluno possa ser exposto, a melhor opção é o uso de grupos nominais.

É interessante que a técnica estimule a criatividade de quem a compõe. É bom que o moderador observe minuciosamente a diversidade e a relevância nas respostas, percebendo a capacidade que os participantes têm de abordar uma reflexão notória sobre determinado assunto. Os meios (ferramentas práticas) também são diversos, um brainstorming oral pode ser realizado desde que, após ser pronunciado, seja escrito para tê-lo em exposição e facilitar sua reflexão. Os meios digitais, para os mais adeptos à tecnologia, realizam o processo e o tornam bem interativo e com uma bela estética de apresentação.

2.1.2. TÉCNICAS DE GRUPO NOMINAL OU MÉTODO DELPHI

Trata-se de um processo de grupo que envolve identificação de problemas, geração de solução e tomada de decisão e é usado quando há poucos dados disponíveis ou quando estes são difíceis de se obter. Ele pode ser usado em grupos de vários tamanhos que querem tomar sua decisão rapidamente por meio de votação.

A ferramenta leva em conta todos os pontos de vista, não só os mais votados. Primeiro, cada membro do grupo dá sua visão do problema e propõe uma solução, com uma breve explicação. Em seguida, as soluções iguais são descartadas da lista e classificadas: 1º, 2º, 3º, 4º e assim por diante. Deve-se encorajar o compartilhamento e a discussão das escolhas

feitas por cada membro do grupo, criando, no final, uma composição de ideias que muitas vezes será considerada melhor que o conteúdo inicial proposto.

O método Delphi é um método rico que permite a prospecção de opiniões, o fomento de consensos e a identificação de temas de desacordo. Possibilita utilizar o potencial de diferentes áreas de especialidade na busca de soluções, previsões ou caracterização de problemas complexos e multi-dimensionais, como a maioria dos problemas educacionais (MARQUES e FREITAS, 2018).

Como é realizado de forma anônima, todos são ouvidos sem que ocorram constrangimentos e conflitos. É uma ótima ferramenta metodológica para fomentar o debate com alunos geograficamente distantes, como em aulas realizadas de forma remota.

Em relação às ferramentas de levantamento de dados e geração de ideias apresentadas anteriormente, a Técnica de Grupo Nominal fornece ideias mais originais e uma maior participação da equipe devido ao seu formato e sua organização.

2.1.3. QUESTIONAMENTOS E SUPOSIÇÕES

É um procedimento que visa questionar a validade de regras, situações, procedimentos e até mesmo informações. Deve ser utilizado quando os alunos estão paralisados em suposições ou paradigmas e quando há poucas ideias para a resolução do problema. É uma excelente alternativa para base de um Brainstorming.

- Deve-se examinar a situação sem pré-conceitos sobre o assunto;
- Extrapola-se os limites de tempo e custo;
- Fazer perguntas como: E se fosse o contrário? E se fizéssemos na metade do tempo? E se conseguíssemos mais barato? E se fosse em outra escola? E se outras pessoas fizessem esse exercício? As perguntas ativam a criatividade do grupo que busca uma solução alternativa para os problemas.

A situação precisa ser estudada com uma mente aberta. Quais são as suposições que nós fizemos a respeito desse assunto? O que nos parece tão

óbvio que normalmente não pensaríamos em questionar? (SIQUEIRA, 2016).

Ao utilizar essa técnica, o professor deve estar preparado para que sejam questionados padrões culturais da unidade de ensino. “Vacas sagradas” podem vir à tona. Pessoas intocáveis podem ser colocadas em xeque e problemas antigos e conhecidos por todos, porém aceitos tacitamente, podem vir a ser discutidos. Isso pode gerar um desconforto inicial, mas, se bem conduzido, o processo pode solucionar algo que incomodava e desmotivava o grupo.

É importante ressaltar que não é o consultor que fornece os dados, mas sim o cliente, pois é ele quem conhece a real situação (COHEN, 2019), ou seja, melhor fonte de dados é o próprio aluno. Essas ferramentas permitem que o professor levante dados válidos, que favorecem a identificação correta do problema.

2.2. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E DIAGNÓSTICO

A segunda etapa a ser executada pelo professor é a identificação dos problemas e a realização de um diagnóstico. Um dos maiores erros nessa hora é confundir os sintomas com o problema. Por exemplo, a queda nas notas não é o problema central, mas sim sintoma de que algo errado ocorreu no processo de aprendizado.

Listaremos três técnicas desenvolvidas com o escopo de auxiliar a identificação dos problemas de formas sistemática, evidenciando suas causas e consequências:

2.2.1. PRINCÍPIO DE PARETO

A famosa teoria 80/20 foi desenvolvida por Vilfredo Pareto, um sociólogo e economista italiano que introduzia aspectos matemáticos em suas análises econômicas. Esse estudo incentivou a Joseph Mosen Juran a desenvolver o que hoje conhecemos como diagrama de Pareto, uma técnica estatística que permite a seleção de prioridades quando existe uma gama maior de problemas a serem resolvidos (BEZERRA, 2014).

O princípio estabelece que 80% dos efeitos surgem a partir de apenas 20% das causas:

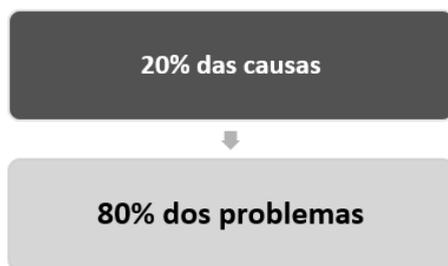


Figura 2 - Princípio de pareto. Elaborado pelas autoras

Ou seja, 80% dos problemas de aprendizado são decorrentes de apenas 20% das causas. A primeira questão a ser resolvida é definir quais são os poucos e mais importantes problemas dos alunos a serem resolvidos, pois são eles que geram maior prejuízo para o aprendizado.

As fases para utilização da ferramenta são as seguintes:

1. Determina-se o tipo de situação ou problema a ser investigado, listando as possíveis causas ou fatores que o geraram;
2. Compila-se os dados, determinando a frequência das causas ou dos fatores identificados;
3. Ordena-se logicamente as informações compiladas, estabelecendo os percentuais de frequências;
4. Elabora-se graficamente o histograma com a hierarquia de incidência de cada causa ou fator.

O princípio de Pareto oferece numerosas vantagens, como fazer uma melhor gestão do tempo, potencializar o aproveitamento dos alunos, reduzir a ansiedade, aumentar a autonomia, otimizar recursos e potencializar o trabalho de equipe (FERNANDEZ, 2019). Dessa forma, o professor dedica mais atenção ao que realmente importa sem perder tempo e energia com causas que geram pouco impacto no aprendizado.

2.2.2. ANÁLISE DE URGÊNCIA E IMPORTÂNCIA

A Matriz Urgência e Importância é atribuída a Dwight Eisenhower, que foi general do exército americano e presidente dos Estados Unidos

entre 1953 e 1961. A técnica consiste em estabelecer prioridades que se baseiem no tempo e no impacto que as decisões terão sobre o aprendizado, dividindo os problemas em quatro quadrantes:

- Importante e urgente: Fazer agora;
- Importante e não urgente: Programar;
- Não importante e urgente: Delegar;
- Não importante e não urgente: Eliminar.

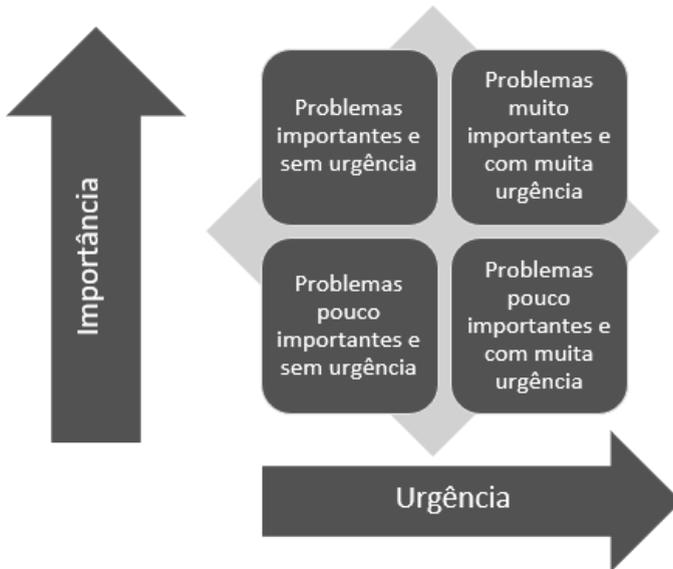


Figura 3 - Análise de urgência e importância. Elaborado pelas autoras.

Considera-se tarefas importantes aquelas que os resultados impactam diretamente as metas e os propósitos a serem atingidos. Já as urgentes são as com prazos definidos, imediatos e inadiáveis. Essa ferramenta pode ser utilizada pelo professor para as atividades de ensino e pode ser ensinada aos alunos para que eles possam fazer a gestão de suas tarefas, trabalhos e estudos.

2.2.3. DIAGRAMA DE ISHIKAWA OU DIAGRAMA DE CAUSA E EFEITO

O Diagrama de Causa e Efeito é conhecido também como espinha de peixe, foi criado por Kaoru Ishikawa, um dos pioneiros do controle de

qualidade no Japão. Trata-se da representação gráfica das causas e efeitos de um fenômeno.

O diagrama é um gráfico cuja construção tem por finalidade organizar o raciocínio e a discussão sobre as causas de um problema prioritário. “Os problemas estudados por meio da espinha de peixe são enunciados precisamente com uma pergunta e começa com um por quê?” (MAXIMIANO, 2000, p. 161).

Cada causa de problema identificada é classificada de acordo com as categorias da espinha de peixe (linhas inclinadas):

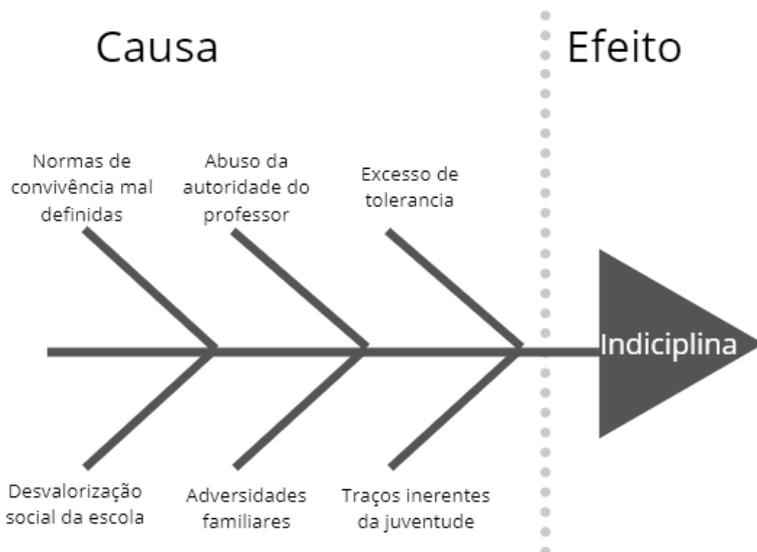


Figura 4 - Exemplo do Diagrama de Ishikawa. Elaborado pelas autoras.

Sua utilização parte da premissa de que todo problema tem uma causa específica. Dessa forma, eliminar a causa-raiz (as escamas do peixe) significa minimizar ou excluir o problema.

O Diagrama de Ishikawa também pode ser utilizado na análise e organização de conteúdo e na avaliação da aprendizagem, proporcionando a oportunidade de o aluno organizar seu conhecimento de maneira autônoma, construindo seu raciocínio em função do diagrama (SABINO, JÚNIOR, *et al.*, 2009).

Esse método é simples e de fácil entendimento, gerando diversos benefícios, como a identificação das causas dos problemas e seus problemas e possíveis causas de forma assertiva, hierarquização e priorização das cau-

sas, registro para futuras análises, aperfeiçoamento do sistema de ensino através da melhoria contínua e a exploração dos desdobramentos dos problemas no aprendizado.

É importante ressaltar que certas situações são facilmente caracterizáveis, com causas e efeitos evidentes. Outras apresentam particularidades que exigem dos professores uma investigação mais profunda, exigindo conhecimento especializado de profissionais da área de psicologia.

2.3. IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE ALTERNATIVAS

Definidos os problemas e após a realização do diagnóstico, o professor precisa gerar e analisar alternativas para obter uma solução. Nessa etapa, já é possível visualizar soluções propostas pelos alunos, pois, durante os questionamentos, inúmeros bloqueios são eliminados, facilitando o processamento de respostas e soluções (COHEN, 2019).

A estruturação das alternativas é realizada através de técnicas que auxiliem a identificação da viabilidade das soluções propostas, de acordo com os benefícios que possam trazer para o aluno.

2.3.1. PARADIGMA DE RUBINSTEIN

Esse método é utilizado na estruturação dos problemas encontrados e tem por base a definição do objetivo desejado e uma simples pergunta: “Como?”. Na segunda parte da atividade, listam-se todos os fatores que podem interferir na execução da ação, analisando quais são manipuláveis e quais não são. Finalmente, inclui-se os parâmetros que não poderão ser alterados, ou seja, as condições para que o intento seja realizado.

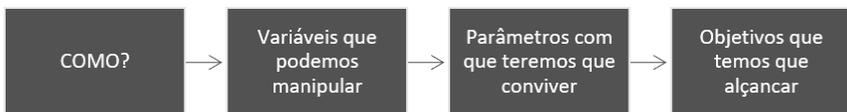


Figura 5 - Representação gráfica do Paradigma de Rubinstein. Elaborado pelas autoras.

As proposições (alternativas) formam a espinha dorsal desse método. Ao estipular o que pode e o que não pode ser mudado, o processo gera um senso de realidade e que se deve buscar opções para que seja viável atingir o objetivo.

2.3.2. ÁRVORE DAS DECISÕES

A Árvore das decisões é um mapa que representa graficamente uma série de alternativas relacionadas ao processo decisório. As escolhas identificadas são expostas como galhos de árvore, facilitando a comparação das alternativas segundo os custos, as probabilidades e os benefícios. Os pontos representativos dessa técnica são chamados de “nós” que são divididos em possíveis resultados/possibilidades que podem gerar outros nós, formando, assim, a árvore de decisões.

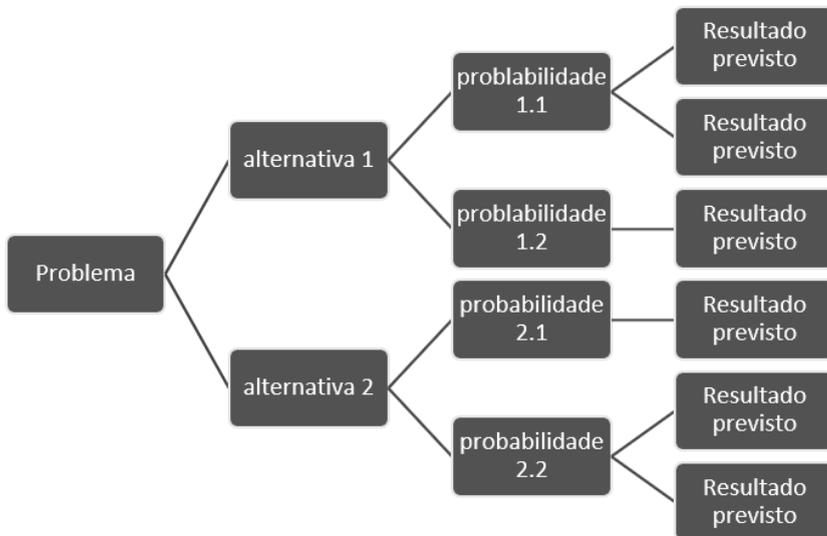


Figura 6 - Árvore de decisões. Elaborado pela autoras.

Conforme se observa na figura, a ferramenta permite visualizar, de forma esquemática e em níveis diferentes, o problema ou a oportunidade a ser discutida, incluindo informações que muitas vezes estão dispersas em relatórios, anotações ou simplesmente na cabeça dos professores.

2.3.3. ANÁLISE DE VANTAGENS E DESVANTAGENS

Essa técnica é extremamente simples e é utilizada na maioria das vezes como apoio para as outras ferramentas apresentadas acima. Nela, através de um processo estruturado, as alternativas são avaliadas em relação às al-

ternativas, permitindo que o professor consiga analisar todas as vantagens e desvantagens de cada uma.

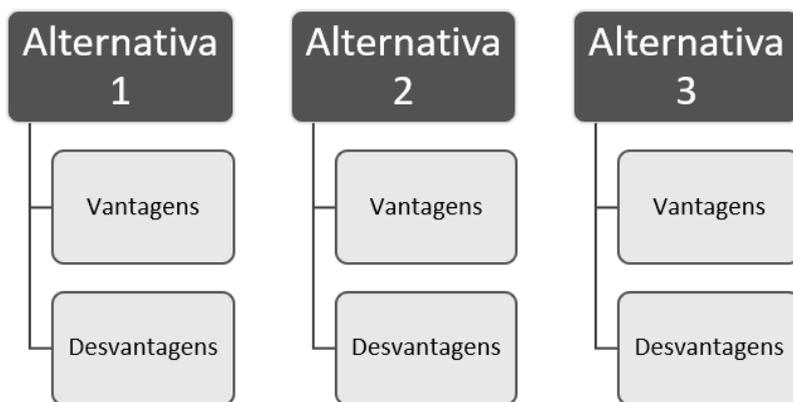


Figura 7 - Análise de vantagens e desvantagens. Elaborado pelas autoras.

Assim como as demais ferramentas apresentadas para identificação e análise de alternativas, a técnica não aponta exatamente qual decisão tomar. Ela ajuda a organizar o raciocínio, a elencar alternativas e a mostrar alternativas com mais probabilidade de sucesso. A decisão continua a cargo dos envolvidos: professor e aluno.

2.4. INSTRUMENTOS COMPORTAMENTAIS

As técnicas e ferramentas auxiliam na identificação dos problemas, no diagnóstico e na análise de alternativas viáveis para solucionar as adversidades apresentadas no dia a dia escolar. Porém, essa é apenas parte da solução. Faz-se necessária a utilização de instrumentos comportamentais para assegurar as mudanças de atitude e o sucesso no aprendizado.

Entre os mais importantes instrumentos que geram uma mudança de comportamento estão o protagonismo (assumir a responsabilidade), o senso de propriedade (pertencimento) e a resiliência (CROCCO e GUTTMANM, 2017). Ou seja, o professor precisa conduzir os alunos para que assumam um papel de responsabilidade por seu aprendizado de forma ativa, com a capacidade de voltarem ao estado natural após situações críticas e, principalmente, vivenciarem um sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Essa condução à mudança não é uma tarefa fácil, principalmente quando falamos de crianças e adolescentes. “Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior” (VYGOTSKY, 2003, p. 76).

Esse trabalho é complexo e importante porque o aluno possui sistemas de referência diferentes dos docentes. Muitas vezes, eles sequer visualizam que a mudança é necessária. O professor precisa compreender seus pontos de vista e basear suas táticas de mudança em como os estudantes veem o mundo e não como foi estabelecido pelo sistema de ensino.

Os educadores apresentam como características a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão e os sentimentos altruístas (CURY, 2003). Essas características estimulam fortes relações pessoais que contribuem para o comprometimento e a redução da resistência à mudança. Uma vez envolvidas, o impacto da mudança é reduzido, as pessoas sentem-se valorizadas e sentem que seus papéis foram considerados em todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior semelhança entre a atuação dos professores e a dos consultores está em trabalhar o desenvolvimento de pessoas. Ambos atuam com o objetivo de extrair o máximo de seus clientes e alunos, buscando sempre a superação dos problemas e o aproveitamento das oportunidades. O professor busca não ser um depositante de informações, mas um mediador que traça o melhor ensejo de conhecimento em ação conjunta com seus alunos, trilhando um caminho metodológico-pedagógico para obter com êxito o resultado esperado: o aprendizado. Quando necessário, assume o papel de consultor para que, caso de esse resultado não seja obtido, ele atue com sua análise externa, promovendo soluções para corrigir aquilo que impede o desfecho satisfatório.

Assim como a pedagogia está presente no trabalho do consultor, auxiliando com técnicas de aprendizado, a consultoria pode contribuir com o trabalho do professor, na investigação, no diagnóstico e na resolução de problemas.

As técnicas e ferramentas são facilitadores que permitem uma ação baseada em dados e, conseqüentemente, mais assertiva. Devem ser complementadas com instrumentos comportamentais que auxiliem o docente a identificar as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes.

O professor é um agente que induz seus alunos a assumirem responsabilidades sobre o próprio aprendizado e a investirem mais em seus estudos. Ao assumir o papel de consultor, passa a analisar o processo como um todo, realizando diagnóstico da situação, identificando se algo ocorreu de forma errônea e, assim, a resolver, bem como observar as oportunidades que coloque o estudante em uma posição de protagonista que expõe suas ideias e participa ativamente da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BLOCK, P. **Consultoria Infalível**. Um guia prático, Inspirador e Estratégico. 3. ed. São Paulo: M. books do Brasil Editora LTDA, 2013.

_____. **Consultoria: o desafio da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Pearson education, 2001.

COHEN, W. A. **Peter Drucker: Melhores Práticas**. Tradução de Celina Pedrina Siqueira Amaral Afonso Celso Cunha Serra. 1. ed. São Paulo: Autêntica Business, 2019.

CROCCO, L.; GUTTMANM, E. **Consultoria Empresarial**. São Paulo: Saraiva, 2017.

FERNANDEZ, E. ¿Qué es el Principio de Pareto? La Ley del 80/20. **Anfix**, Madrid, 18 nov. 2019. Disponível em: <<https://anfix.com/blog/que-es-el-principio-de-pareto/>>. Acesso em: 02 out. 20.

GOES, A. O bom professor. **O globo**, São Paulo, 15 mar. 2021. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/o-que-faz-um-bom-professor.html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LIMA, C. H. P.; PEREIRA, G. B.; VIEIRA, A. Papéis sociais no ensino superior: aluno-cliente, professor gerente-educador, instituição de ensino-mercantil. **Ciências da Administração**, v. 8, n. 16, 2006.

- MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. D. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pró-posições**, Campinas, maio de 2018.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- OLIVEIRA, D. D. P. R. D. **Manual de Consultoria Empresarial**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- SABINO, C. D. V. S. *et al.* O uso do diagrama de Ishikawa como ferramenta no ensino de ecologia no ensino médio. **Educação e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, set. 2009.
- SIQUEIRA, J. Ferramentas de criatividade: questionamento de suposições. **Gestão Tecnológica**, Rio de Janeiro, 2016.

ESTERILIZAÇÃO DE MEDICAMENTOS: VALIDAÇÃO DE FILTRAÇÃO ESTERILIZANTE

*Lucas Gouveia Ribeiro*⁷

*Tiago Lúcio do Nascimento*⁸

*Juliana Moscardini Chavasco*⁹

INTRODUÇÃO

O atual conceito de produção de medicamentos por todo o mundo exige cada vez mais que os produtos apresentem aos seus consumidores, além da eficiência terapêutica esperada, a segurança na utilização desses produtos.

De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6^o. ed. (2019), a esterilidade de medicamentos é definida pela inexistência de micro-organismos viáveis presentes no produto, sendo obtida através de estudos probabilísticos, testes e análises realizados durante o processo de produção de um determinado lote devidamente validado.

7 Bacharel em Farmácia pela Faculdade de Ciências da Saúde Dr. José Antônio Garcia Coutinho – UNIVÁS Pouso Alegre-MG.

8 Bacharel em Farmácia pela Faculdade de Ciências da Saúde Dr. José Antônio Garcia Coutinho – UNIVÁS Pouso Alegre-MG.

9 Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas MG (UNIFAL), Professora titular do curso de Farmácia da Faculdade de Ciências da Saúde Dr. José Antônio Garcia Coutinho - UNIVÁS Pouso Alegre-MG.

Os métodos de esterilização de medicamentos podem ser físicos (ex.: calor seco ou úmido, radiação ionizante, filtração) e químicos (ex.: óxido de etileno), para ambos os casos, o método de esterilização deve ser definido e dedicado a cada produto e sua formulação, visto que possuem vantagens e desvantagens para cada método frente à formulação farmacêutica. A finalidade da esterilização é subtrair do produto toda e qualquer forma de vida macro ou microscópica presente em uma solução.

O tema deste artigo está voltado à esterilização de soluções por um processo de esterilização física realizado através de filtro grau esterilizante, o qual tem por objetivo apresentar os testes necessários para uma validação de filtração esterilizante em medicamentos, juntamente com as características de cada teste.

O estudo está diretamente ligado aos processos da indústria farmacêutica, os quais utilizam com frequência a filtração esterilizante em sua rotina de produção de medicamentos estéreis, sendo eles na forma de soluções injetáveis ou oftálmicas.

Todo processo produtivo adotado na indústria farmacêutica utiliza equipamentos devidamente qualificados e calibrados, e áreas adequadas para cada etapa produtiva de medicamentos estéreis, em que podem ser classificadas em quatro graus de limpeza distintos: grau A para as operações de alto risco; grau B que é uma área de apoio e circundante à área de grau A; grau C e D que são áreas menos críticas – (ANVISA) Instrução Normativa nº 35 (2019).

Tabela 1 – Exemplos de atividades realizadas nos diferentes graus das áreas assépticas

Grau	Exemplos de operações para medicamentos esterilizados terminalmente
A	Envase de medicamentos, quando excepcionalmente em risco.
C	Preparação de soluções, quando excepcionalmente em risco. Envase de medicamentos.
D	Preparação de soluções e materiais para posterior envase.

Fonte: Adaptado da Instrução Normativa nº 35 ANVISA - Boas Práticas de Fabricação Complementares a Medicamentos Estéreis (2019).

Tabela 2 - Exemplos de atividades realizadas nos diferentes graus das áreas assépticas

Grau	Exemplos de operações para medicamentos preparados assepticamente
A	Preparação e enchimento asséptico.
C	Preparação de soluções a serem filtradas.
D	Manuseio de materiais após lavagem.

Fonte: Adaptado da Instrução Normativa nº 35 ANVISA - Boas Práticas de fabricação Complementares a Medicamentos Estéreis (2019).

O estudo de validação é um estudo metodológico que obedece às etapas pré-estabelecidas desenvolvidas no plano mestre de validação, que permitem a aplicabilidade e fiel mensuração das etapas avaliadas, apresentando informações necessárias e suficientes para confirmar a esterilização e as características originais do produto nas condições de processo.

Segundo a (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6^a ed. (2019), a validação do processo de esterilização deve demonstrar de forma documentada que as atividades realizadas são suficientes e consistentes para obtenção do nível de esterilidade, mantendo toda a qualidade e a segurança requeridas. E segundo a Parenteral Drug Administration (PDA), Technical Report n° 26 (2008), filtração esterilizante é um processo de remoção física de partículas, com a capacidade de remover, além de partículas visíveis, todos os micro-organismos de um fluido, sendo um processo de remoção de micro-organismos de um fluido corrente sem afetar adversamente a qualidade do produto.

Conforme a Food and Drug Administration (FDA) Guidance for Industry (2004), a filtração é um método comum de esterilização de medicamentos em soluções, e esse filtro precisa ser validado para produzir a remoção de micro-organismos do fluxo do processo, produzindo efluentes estéreis.

Em concordância com a (ANVISA), Instrução Normativa nº 35 (2019), os filtros podem remover bactérias e fungos, mas podem permitir a passagem de certos organismos diminutos (ex.: micoplasmas e vírus). O filtro deve ser validado para comprovar que efetivamente esteriliza o produto nas condições reais de processo, sem causar alterações prejudiciais em sua composição.

O tamanho do poro da membrana filtrante é definido de acordo com o tamanho do microrganismo que ele consegue reter. Classicamente, os filtros com um grau esterilizante são definidos como filtros capazes de

reter 10^7 UFC da bactéria *Brevundimonas diminuta* por área de filtração efetiva em condições adequadas de processo.

De acordo com a (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6^a ed. (2019), a filtração para fins de esterilização é normalmente realizada com membranas de graduação de tamanho de poro 0,2 micrômetro (μm) ou menor. Sabe-se que o processo de filtração é diretamente afetado pelas condições de operação, tais como: temperatura de filtração, fluxo de filtração, pressão de filtração, tempo de filtração e pelas características físico-químicas e biocarga do produto. Portanto, é fundamental comprovar a compatibilidade química entre o produto e a membrana filtrante durante a Validação de Filtração, respeitando ou extrapolando as condições de processo durante a execução dos testes.

Conforme (ANVISA) Instrução Normativa n^o 35 (2019), a filtração aplicada de forma isolada não é considerada suficiente quando o produto em questão pode ser esterilizado em seu recipiente final. Com os métodos disponíveis, a esterilização por calor úmido deve ser priorizada. Atualmente, possuímos diferentes métodos de esterilização, sendo divididos em físicos e químicos ou uma combinação de ambos, métodos esses que devem ser escolhidos e aplicados de acordo com as características de cada produto.

Em conformidade com a (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6^o. ed. (2019), a filtração é geralmente utilizada para esterilização de soluções que possuem em sua composição substâncias termolábeis. O material filtrante não pode afetar adversamente o filtrado, limitando a composição do filtro a materiais como vidro, metal, polímeros sintetizados e membranas poliméricas.

Segundo (PDA) Technical Report N^o 26 (2008), as amostras coletadas para estudo de filtração são enviadas para empresas terceiras especializadas ou para os fabricantes do filtro para estudo de compatibilidade química dos produtos.

1. FUNCIONAMENTO DOS FILTROS ESTERILIZANTES

Os filtros esterilizantes seguem o conceito básico de filtração que é a separação de partículas sólidas de um fluido. O mecanismo primário pelo qual os filtros, com membranas esterilizantes ou não, removem partículas e micro-organismos é a exclusão por tamanho, ou seja, partículas maiores do que os poros ficam retidas na superfície ou dentro da matriz

do filtro. Entretanto, se o produto farmacêutico não for quimicamente compatível com o polímero da membrana, a exposição ao produto poderá potencialmente alterar o tamanho de poro e, portanto, alterar a capacidade de retenção. Além disso, se houver incompatibilidade química com o polímero da membrana ou outros componentes do filtro, o filtro poderá liberar substâncias (extraíveis) ou adsorver componentes da formulação, contaminando o produto e/ou alterando suas características físico-químicas, respectivamente.

Consoante ao (PDA) Technical Report N° 26 (2008), a eficácia do sequestro por adsorção depende da composição química da superfície do filtro e do tipo das partículas ou micro-organismos aplicados sob condições de filtração. Diferentes condições operacionais influenciam na remoção por adsorção de um filtro, incluindo diferencial de pressão, vazão, número de partículas, composição do fluido, pH, tensão superficial e força iônica. Todas essas condições devem ser consideradas na validação dos filtros.

O teste de Adsorção será realizado por produto (formulação final) para todas as concentrações, a fim de avaliar se o filtro adsorve o insumo farmacêutico ativo (IFA), reduzindo a atividade específica do produto.

Para verificação do grau de adsorção do filtro, será avaliado o teor (atividade específica) do insumo farmacêutico ativo após o início do processo de filtração, e o resultado deve atender à especificação de controle de qualidade do produto para o teste de atividade específica.

Em conformidade com (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6°. ed (2019), a montagem do filtro constitui-se de uma matriz porosa adentrada em um recipiente hermético e impermeável. A eficiência da filtração irá depender de diferentes fatores, tais como o tamanho do poro do elemento filtrante, e adsorção sobre ou no interior do filtro atuando no formato de peneira e exclusão. A exclusão por tamanho de partícula dá-se pela dimensão da abertura do poro, e a adsorção está relacionada a espessura, composição do elemento filtrante e características do fluido.

A seleção dos filtros deve ser baseada nas características físico-químicas do produto e características do filtro (fluxo, resistência térmica, resistência mecânica, capacidade de filtração e retenção microbiana, dentre outros), visando ao melhor desempenho do processo e à manutenção da qualidade do produto.

2. TESTES REQUERIDOS

2.1. ADSORÇÃO

Segundo a (ANVISA) Instrução Normativa nº 35 (2019), o filtro não deve alterar as características do produto, removendo total ou parcialmente seus ingredientes ou acrescentando outras substâncias. O teste de adsorção tem o objetivo de comprovar que o filtro esterilizante não adsorve componentes do produto. É recomendável avaliar principalmente a adsorção das substâncias ativas e conservantes, uma vez que estão diretamente ligadas com o efeito e a segurança da formulação.

Os materiais potencialmente adsorptivos incluem a membrana, a estrutura e os materiais de suporte. Diversos fatores podem influenciar a ocorrência da adsorção, incluindo vazão, concentração, tempo de contato, temperatura e pH. A adsorção é definida como uma ocorrência físico-química de transferência de massa presente em moléculas em estado fluido (líquido, gás ou vapor), quando em contato com uma superfície sólida. Esse fenômeno é originado por forças de atração entre moléculas (NÓBREGA, 2001).

Denomina-se adsorvente a substância em cuja superfície se produz o fenômeno da adsorção, e adsorptivo o fluido em contato com o adsorvente, e adsorbato as espécies químicas retidas pelo adsorvente, como demonstrado na Figura 1, abaixo.

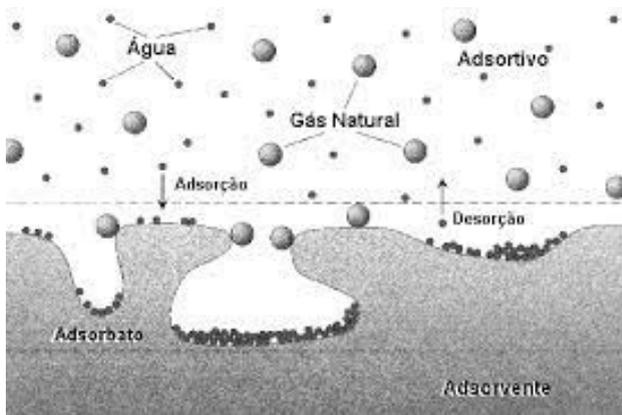


Figura 1 - Nomenclatura do processo de adsorção. (Adaptado de NÓBREGA, 2001).

2.1.1 TIPOS DE INTERAÇÃO DE ADSORÇÃO.

Adsorção física é resultado de uma atração leve que ocorre entre o adsorvente e o adsorbato, desencadeado principalmente pela força de Van der Waals. (NÓBREGA, 2001).

Adsorção química é resultado de uma atração intensa que ocorre entre o adsorvente e o adsorbato, em que há transferências significativas de elétrons. (NÓBREGA, 2001).

As principais diferenças entre a adsorção física e química estão resumidas na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Comparações entre adsorção física e adsorção química.

Adsorção Física	Adsorção Química
<ul style="list-style-type: none"> • Baixo calor de adsorção (duas ou três vezes menor que o calor latente de vaporização). • Não especificidade. • Pode ocorrer tanto em monocamada como também em multicamadas. • Não há dissociação das espécies adsorvidas. • Só é significativa a baixas temperaturas. • Rápida, não ativada e reversível. • Embora o adsorbato possa ser polarizado, não há transferência de elétrons. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto calor de adsorção (duas ou três vezes maior que o calor latente de vaporização). • Altamente específica. • Ocorre somente em monocamadas. • Pode envolver dissociação. • É possível numa grande faixa de temperaturas. • Ativada, pode ser lenta e irreversível. • Há transferência de elétrons com formação de ligação química entre adsorbato e adsorvente.

Fonte: Adaptado de NÓBREGA, 2001.

2.2 COMPATIBILIDADE QUÍMICA

De acordo com o (PDA) Technical Report N°.26 (2008), o estudo de compatibilidade química deve ser avaliado além da membrana, em todos os componentes do filtro (estrutura que suporta a membrana e anéis de vedação).

Os testes a serem realizados para esse estudo são definidos pelo próprio usuário do filtro, sendo o teste mais comum e simples o teste de integridade. A integridade do filtro mostra que o produto, em contato com o filtro, não o deteriorou, e esse teste pode ser verificado por diferentes métodos. Os métodos mais comuns são fluxo difuso, ponto de bolha e decaimento de pressão. Porém, é recomendável a realização de um conjunto de testes, pois um único teste isolado pode não detectar todas as incompatibilidades.

A compatibilidade química é dependente do fluido em estudo, temperatura de filtração e tempo de contato. Além desses parâmetros, a pressão e a vazão do processo deverão fazer parte dos parâmetros a serem controlados durante o teste. Segue a tabela com as condições mais críticas:

Tabela 3 – Relação parâmetros de processo versus condição de pior caso

Item	Quantidade
Temperatura	Maior temperatura de processo.
Tempo de contato	Maior tempo de contato total produto/filtro.
Vazão	Maior vazão do processo.
Pressão	Maior pressão do processo.

Fonte: Adaptado de PDA Technical Report N° 26 (2008).

2.3. INTEGRIDADE

O principal objetivo do teste de integridade é determinar a presença de defeitos que podem comprometer a capacidade de retenção microbiana. É um teste indispensável para a rotina de produção de medicamentos, pois é possível avaliar as condições físicas do filtro sem destruí-lo.

Conforme o (FDA) Guidance for Industry (2004), o teste de integridade do filtro deve ser feito antes de se iniciar o processo e rotineiramente após o uso. É importante fazer o teste de integridade após o uso para a detecção de furos que podem ter ocorrido durante a filtração.

Em consonância com o (PDA) Technical Report N° 26 (2008), o perfil observado na retenção microbiana permitirá a identificação de valores de teste de integridade física, os quais não permitirão a penetração

bacteriana. O valor de teste de integridade estabelecido por esse teste é correlacionado com a esterilidade do filtrado.

Conforme a (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6°. ed. (2019), para avaliar se o equipamento está funcionando corretamente e sua integridade, recomenda-se que sejam realizados testes com o sistema de filtração antes e logo após sua utilização. Os testes sugeridos para essa aferição são: teste de ponto de bolha, fluxo de ar difuso, retenção sobre pressão e fluxo progressivo, podendo ser aplicados de forma isolada e em concomitância.

2.4. EXTRAÍVEIS

Os elementos filtrantes podem liberar para um fluido componente não solúvel e componente solúvel. Aqueles solubilizados são os chamados extraíveis, os quais são contaminantes para o fluido e podem apresentar um grau de toxicidade.

O objetivo do teste de extraíveis é determinar a quantidade do material que pode ser extraída em água e em uma faixa de solventes que o fabricante alega adequados. Além disso, para a realização do estudo de validação, deve-se incluir dados sobre a identidade e a toxicidade de potencial extraível provenientes de um sistema filtrante (HALLS, 1994).

Em conformidade com a (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6°. ed. (2019), os testes de extraíveis tem como objetivo analisar possíveis migrantes presentes na solução filtrada.

Como os componentes da formulação podem interferir na metodologia analítica, os testes de extraíveis não serão realizados com o produto, mas sim com soluções padrões com características físico-químicas semelhantes às do produto. Portanto, formulações com características físico-químicas semelhantes poderão ser agrupadas para execução do teste de extraíveis.

2.5 LIXIVIÁVEIS E AVALIAÇÃO TOXICOLÓGICA

Lixiviáveis referem-se a compostos que lixiviam dos componentes da membrana (plastificantes, surfactantes, antioxidantes, solvente residual, dentre outros) e componentes plásticos em condições normais de uso. Durante a validação do processo de fabricação dos elementos filtrantes, o

fabricante dos filtros deve identificar as potenciais substâncias extraíveis da membrana filtrante e componentes do filtro e atestar que essas substâncias não causam reações adversas nos animais testes através de avaliações toxicológicas (DL50). Entretanto, é responsabilidade do fabricante do produto provar que a presença de lixiviáveis no produto submetido ao processo de filtração não apresenta qualquer risco para a segurança dos pacientes.

Substâncias lixiviáveis são compreendidas como compostos químicos que podem migrar para o medicamento, provenientes da interação de alguma etapa do processo produtivo ou da própria embalagem primária com o produto. (ANVISA) RDC 73 dispõe sobre mudanças pós-registro, cancelamento de registro de medicamentos com princípios ativos sintéticos e semissintéticos e dá outras providências (2016).

Durante o estudo de estabilidade, devem ser avaliados os componentes lixiviáveis conforme sua embalagem, forma farmacêutica e via de administração. Para melhor entendimento sobre o assunto e auxílio sobre realização de testes, a ANVISA orienta consultar, além da farmacopeia brasileira, outros compêndios internacionais oficiais referendados pela agência. (ANVISA) Estudos de Estabilidade GUIA N^o 28 – Versão 1 (2019).

São recomendados testes de aspecto, teor, produtos de degradação, quantificação de antioxidantes e conservantes, se presentes na formulação, seja qual for a forma farmacêutica em estudo. Além dos testes mencionados anteriormente, para soluções estéreis de uso oftálmico deve-se testar o volume extraível, materiais particulados e a esterilidade. Para soluções parenterais de pequeno e grande volume, além dos testes específicos, é importante testar a esterilidade, materiais particulados, e, se necessário, endotoxinas. (ANVISA) Estudos de Estabilidade GUIA N^o 28 – Versão 1 (2019).

2.6. TESTE DE RETENÇÃO MICROBIANA

Para os produtos cujos processos de fabricação incluem filtração grau esterilizante, o teste de Retenção Microbiana utilizando a bactéria *Brevundimonas diminuta* deve ser realizado. Historicamente, a bactéria *Brevundimonas diminuta* tem sido o micro-organismo escolhido para avaliação da retenção microbiana de filtros. O propósito do teste é certificar a capa-

cidade dos filtros em reter microrganismos após contato com o produto teste. O teste de Retenção Microbiana tem a finalidade de provar que as características físico-químicas do produto (componentes da formulação, pH, viscosidade, osmolaridade etc.) e condições de processo (temperatura, pressão de filtração, tempo etc.) não comprometem a função esterilizante do filtro.

2.7. VIABILIDADE

A viabilidade é um teste preliminar ao desafio bacteriológico, pois seu objetivo é avaliar se o produto em estudo pode ser utilizado como veículo do micro-organismo no preparo da suspensão de desafio bacteriológico.

Segundo (PDA) Technical Report N°.26 (2008), a inoculação direta do microrganismo de desafio no produto é utilizada no estudo de validação de retenção microbiana de filtro grau esterilizante.

Em conformidade com a (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6^o ed. (2019), métodos relacionados à viabilidade direta de proliferação microbiana são baseados na utilização de corantes para verificar componentes bioquímicos das células microbianas ou fluorescência para micro-organismos com parede celular funcional.

Teste de viabilidade utilizando o corante azul de tripano 0,4%, em que se busca avaliar a viabilidade das células em estudo. Células viáveis não serão tingidas, pois possuem membranas celulares intactas, capazes de não aderir ao corante; células não viáveis não apresentam membranas íntegras, que conseqüentemente serão afetadas pela ação do corante. Exemplo do preparo do analito conforme farmacopeia brasileira: adicionar uma gota de corante azul de tripano 0,4% em solução aquosa e uma gota de suspensão celular ou 19 gotas de corante azul de tripano 0,4% em PBS e uma gota de suspensão celular num tubo de ensaio limpo e, em seguida, misturar bem. Incubar a mistura à temperatura ambiente durante 15 minutos, depois examinar. (ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6^a ed. (2019).

2.8. DESAFIO BACTERIOLÓGICO

De acordo com o (FDA) Guidance for Industry (2004), o desafio bacteriológico é o teste que traz evidências documentadas que um filtro

grau esterilizante realmente leva à produção de efluentes estéreis. Para a execução do teste, um microrganismo de desafio deve ser definido. A *Brevundimonas diminuta* é um exemplo amplamente utilizado devido a suas pequenas dimensões, tornando-se um desafio em relação à maior parte dos contaminantes.

Conforme o (PDA) Technical Report N° 26 (2008), se organismos diminutos (Ex.: *Brevundimonas diminuta*) são encontrados no produto, deve ser usado outro organismo para teste. Um exemplo seria o uso do *Ralstonia pickettii* cultivado em condições adversas. Geralmente são usados como testes adicionais a *Brevundimonas diminuta*.

Em conformidade com a(ANVISA) Farmacopeia Brasileira 6° ed. (2019), o modelo usado atualmente emprega uma suspensão de *Brevundimonas diminuta* ATCC 19146, a 10^7 UFC/cm² de área filtrante, e testa a esterilidade do filtrado. Ainda que a membrana seja especificada como 0,2 ou 0,22 µm de tamanho de poro, não necessariamente serão esterilizantes se não produzirem um filtrado estéril por meio de teste, ou seja, um valor de redução logarítmica igual a 7. Caso a redução logarítmica obtida não seja de ordem sete, a membrana pode ser utilizada para reduzir a flora microbiana, porém não serve para esterilizar.

3. AVALIAÇÃO PARA ACEITAÇÃO DA VALIDAÇÃO DO FILTRO

3.1. ENSAIO / TESTE: ADSORÇÃO DE INSUMO FARMACÊUTICO ATIVO

Especificação: O resultado do teste de atividade específica do insumo farmacêutico ativo após a filtração do produto deve atender à especificação de controle de qualidade.

3.2 ENSAIO / TESTE: EXTRAÍVEIS.

Especificação: Os resíduos detectados no teste de extraíveis não deverão ser considerados tóxicos quando comparados à DL50 de cada substância extraível.

3.3 ENSAIO / TESTE: LIXIVIÁVEIS.

Especificação: Preferencialmente não se deve identificar lixiviáveis após exposição do filtro ao produto teste. Se detectados, os resíduos de lixiviáveis devem ser inferiores aos limites seguros para a saúde do paciente, baseado em limites PDE.

3.4 ENSAIO / TESTE: ESPECIFICAÇÃO DE PONTO DE BOLHA DO PRODUTO.

Especificação: Os resultados observados internamente, em 03 lotes industriais consecutivos não poderão ser inferiores ao valor de ponto de bolha do produto reportado pelo terceiro.

3.5 ENSAIO / TESTE: COMPATIBILIDADE QUÍMICA.

Especificação: Não deve haver alteração significativa de espessura, ponto de bolha e resistência à tração da membrana filtrante após contato com o produto.

3.6 ENSAIO / TESTE: RETENÇÃO MICROBIANA.

Especificação: O filtro deve manter a propriedade esterilizante mesmo após contato com o produto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de validação da filtração esterilizante é extremamente importante e complexo, uma vez que não se resume a um teste específico. O conjunto de desafios irá levar a um resultado sobre o desempenho do filtro em relação à sua capacidade de retenção microbiana e manutenção da qualidade dos medicamentos. A segurança em cada um dos testes está intimamente ligada aos cuidados no planejamento de cada um deles, uma vez que as condições de processo de pior caso (maior probabilidade de falha) devem ser levadas em consideração, em que o produto será produzido prevendo todo e qualquer risco a ser desafiado.

Dessa forma, as indústrias de medicamentos devem planejar, de forma eficiente, o estudo para cada um de seus produtos de acordo com suas características específicas, as etapas do processo produtivo e materiais utilizados para a realização das atividades de manipulação e envase, que estarão em contato direto com o produto durante o trajeto percorrido até sua embalagem primária, embalagem essa que estará em contato com o produto e será seu recipiente final, por exemplo, as ampolas para soluções injetáveis e os frascos para soluções oftálmicas.

A segurança dos sistemas filtrantes não é garantida apenas observando o tamanho do poro do filtro considerado esterilizante, mas sim através do conjunto de testes e técnicas que levam em consideração as características específicas de cada processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. ANVISA. **Farmacopeia Brasileira 6ª edição**, Brasília, v.1, Brasília, 2019.

_____. Ministério da Saúde. ANVISA. **Guia de Estudo de Estabilidade**, n. 28, versão 1, Brasília, 2019.

_____. Ministério da Saúde. ANVISA. **Instrução Normativa Nº 35 Dispõe sobre as Boas Práticas de Fabricação Complementares a Medicamentos Estéreis**. Brasília, 2019.

_____. Ministério da Saúde. ANVISA. **RDC 73 - Dispõe sobre Mudanças Pós-registro, Cancelamento de Registro de Medicamentos com Princípios Ativos Sintéticos e Semissintéticos e dá Outras Providências**. Brasília, 2016.

NÓBREGA, A. S. Geraldine. Determinação do teor de umidade do gás natural usando um dispositivo com adsorção (2001). *In: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Petróleo e Gás (Nupeg)*. Disponível em <http://www.nupeg.ufrn.br/> . Acesso em 19 jul. 2021.

UNITED STATES. FDA Guidance for Industry. **Sterily Drug Products Produced by Aseptic Processing Current Good Manufacturing Practice**. Washington, DC, 2004.

- _____. PDA Journal of Pharmaceutical Science and Technology. **Technical Report N° 26 - Steriling Filtration of Liquids**. Washington, DC, 2008.
- _____. HALLS, A. Nigel. Achieving Sterility in Medical and Pharmaceutical Products. *In*: NASH, A. Robert and WACHTER, H. Alfred (org.). **Pharmaceutical Process Validation**, New York: Marcel Dekker, 1993.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: SEGMENTAÇÃO GEODEMOGRÁFICA COMO BASE DAS DECISÕES EMPRESARIAIS

Ligia Baptista Kobal¹⁰

INTRODUÇÃO

As empresas necessitam escolher bem a forma como realizam seus investimentos para se manterem competitivas no mercado. Por isso, elas elaboram planejamentos estratégicos com técnicas cada vez mais modernas e complexas, visando reduzir custos e maximizar os lucros.

Grande parte da eficácia do planejamento estratégico baseia-se na qualidade das informações a que a organização tem acesso. Portanto, garantir que os dados utilizados como referência para a tomada de decisão sejam confiáveis passa a ser prioridade para os tomadores de decisão, principalmente no que se refere ao mercado de atuação.

Uma das formas utilizadas pelos gestores para alimentar o sistema de informações com dados relevantes é a realização do estudo de segmentação de mercado em que a empresa atua e/ou deseja atuar. A segmentação é de extrema importância, pois a empresa consegue levantar, entender e

¹⁰ Mestranda em consultoria e gestão Empresarial pela UMSA, especialista em gestão organizacional pela Fundação Getúlio Vargas, especialista em gestão de recursos humanos pela Universidade de Taubaté, graduada em administração de empresas.

analisar os desejos e necessidades do público-alvo, direcionando esforços para as ações relevantes e mais lucrativas.

Dessa forma, o foco desse artigo é o estudo da segmentação de mercado, levando em conta seus benefícios e suas vantagens para o planejamento estratégico. A ênfase da pesquisa será na segmentação geográfica e demográfica, ponto inicial para uma análise estratégica empresarial.

Importante ressaltar que esse estudo não abordará apenas o prisma de marketing, pois será levada em conta uma perspectiva macro da organização, abordando o nível estratégico realizado pelos altos executivos, o de planejamento com a média gerência e o tático.

1. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O planejamento estratégico é o processo que determina os objetivos da organização, as ações que colocam esses objetivos em prática, o tempo para a realização, a forma que a performance será avaliada e a quantidade de recursos que serão alocados em cada tarefa proposta.

O planejamento estratégico é “o processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação viável entre objetivos, habilidades e recursos da organização e suas oportunidades em um mercado em mudança” (KOTLER, 2013, p. 92). Tem como principal finalidade dar forma real aos objetivos da empresa sempre buscando resultados financeiramente positivos.

Maximiano (2000) defende que as empresas precisam realizar um plano estratégico devido à influência de duas forças centrais: aproveitar oportunidades/enfrentar desafios externos e resolver problemas/utilizar as forças internas da organização. A primeira força compreende o ambiente externo, como o público, a concorrência, os fornecedores, as inovações tecnológicas; já a segunda se refere à disponibilidade interna de capital, de mão de obra capacitada, dos processos, da tecnologia de suas máquinas.

O planejamento é classificado por sua dimensão e extensão. Alguns planos organizacionais são amplos e visam ao longo prazo, que visam aos objetivos norteadores da organização que geram ações táticas realizadas em prazos mais curtos:

Planejamento estratégico pode ser definido como um processo que determina os objetivos básicos da organização, posteriormen-

te adotando cursos de ação que os realizem. Este processo inclui, naturalmente, a alocação dos recursos necessários (BOGMANN, 2000, p. 29).

Dessa forma, o planejamento estratégico aborda a maneira que a empresa aplica determinada estratégia para alcançar os objetivos organizacionais. Para isso, deve-se considerar os recursos disponíveis e o tempo necessário para sua realização.

1.1. NÍVEIS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

A execução do planejamento estratégico passa por três níveis distintos: o nível corporativo, que trata da visão que move as ações organizacionais; o tático, que implementa essas ações, e o operacional, que é encarregado da execução das tarefas. Esses níveis de execução do plano estão inseridos em uma hierarquia de estratégias empresariais: no nível mais alto, estão as estratégias institucionais, que abordam as decisões sobre o tipo de negócio que vai exercer e onde os recursos serão investidos; o segundo nível está ligado à estratégia do negócio em si, satisfazendo necessidades de mercados específicos; o terceiro nível trata das estratégias de execução propriamente ditas da estratégia (LAMB, HAIR, MACDADIEL, 2004).

Do ponto de vista funcional, o primeiro nível refere-se à estratégia corporativa, as questões macro e genéricas da organização. O segundo nível aborda os planos e objetivos táticos estabelecidos para que a empresa se mantenha competitiva em seus mercados. A principal diferença entre esses níveis é que o primeiro é voltado para a organização como um todo e o segundo traça estratégias que visam aos departamentos da empresa, englobando a forma e os meios pelos quais os objetivos serão atingidos.

Seguindo a mesma linha, Oliveira (1999) defende que existem três tipos de planejamento de acordo com o nível hierárquico e o impacto das decisões. O primeiro é o estratégico, que aborda as questões macro da organização e é elaborado pela cúpula da direção; o segundo nível corresponde ao tático e se refere a uma unidade de negócios específica, as decisões são tomadas por gerentes ou chefe de departamento; o terceiro nível refere-se ao desenvolvimento de um produto e sua introdução no

mercado que extrapole em seu planejamento um tempo maior que o determinado no plano tático.

Dessa forma, pode-se concluir que o plano estratégico é elaborado na alta cúpula da direção, possui prazos mais longos e estipula a alocação dos recursos. Já no nível tático, os planos são mais voltados ao curto prazo, para as atividades atuais e futuras que implementam as estratégias globais. O nível operacional é responsável pelas ações que garantem a implementação do plano no curto prazo. Essa visão temporal, porém, não é absoluta, planos estratégicos também podem ser realizados para o curto prazo se necessário.

Todos na organização são responsáveis pelo planejamento estratégico, em cada nível uma responsabilidade, do planejamento macro até a forma que as tarefas diárias são executadas. Essas incumbências são interligadas, e uma falha ou atraso que ocorre em uma pode afetar as demais.

Em grandes empresas, existem departamentos ou grupos especializados que tratam somente do planejamento e, nesses casos, é salutar o envolvimento dos funcionários dos mais diferentes níveis organizacionais, tornando o plano mais participativo.

1.2. ETAPAS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

As etapas do planejamento estratégico obedecem a uma ordem lógica que se inicia com o estudo do negócio por meio das análises externa e interna da organização, abordando a execução detalhada das ações e a aferição dos resultados. Dependendo da literatura consultada, as etapas do planejamento podem apresentar variações. Entretanto, algumas etapas contemplam a maioria das metodologias, ainda que com nomenclaturas diferentes. Assim, é possível elencar quatro etapas básicas: avaliação de ambiente, elaboração da estratégia, desenvolvimento do plano de execução e o envolvimento das pessoas.

Nos aspectos externos, verifica-se como os fatores de fora afetam a organização, como fatores políticos, sociais, culturais, econômicos, comportamentais etc. Avaliar e entender esses fatores permite à organização analisar fatos passados e presentes, averiguando dados que permitam antecipar o que realmente é relevante para os objetivos empresariais.

As empresas devem acompanhar as principais forças macroambientais e os agentes microambientais que afetam a lucratividade da organização, buscando identificar oportunidades e ameaças relacionadas a esses fatores externos (KOTLER; KELLER, 2013).

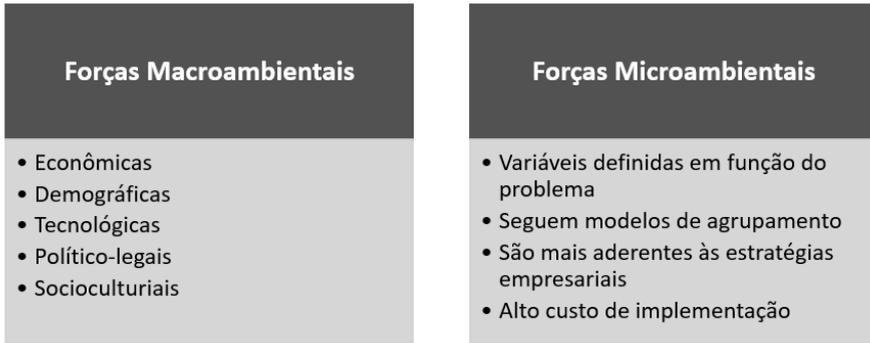


Figura 1 – Forças Macro e Microambientais. Elaborado pela autora com base na análise do ambiente externo de Kotler.

Na Análise Interna, a organização vai olhar para si e identificar os pontos fortes, os pontos fracos, os recursos disponíveis e os riscos envolvidos. Para que esse diagnóstico seja realizado, os gestores respondem aos seguintes questionamentos: Quais são os recursos de que a empresa dispõe para atingir seus objetivos? Quais são as competências que a organização precisa desenvolver? Quais são as principais forças e fraquezas e quais são suas principais causas? O desempenho interno é superior ao da concorrência?

Após a análises externa e interna, inicia-se a elaboração do plano com o detalhamento da estratégia e com objetivos que permitam o monitoramento. Nessa etapa, a estratégia é dividida em subestratégias para a implementação prática que obedece à hierarquia de níveis e às perspectivas de tempo (CHIAVENATO, 2020).

O sucesso do plano estratégico depende da qualidade das informações obtidas nas análises externas e internas da organização e dos subsídios que baseiam sua elaboração. Assim, as informações precisas e oportunas são a força vital da tomada de decisão empresarial (LAMB, HAIR, MACDADIÉL, 2004). Portanto, quanto mais confiável forem os dados obtidos, maior será o potencial para atingir os objetivos traçados. A qualidade das

informações é vital para o bom funcionamento das atividades da empresa, sejam elas operacionais, administrativas ou estratégicas.

A credulidade dessas informações é garantida através de práticas que podem assegurar a genuidade das métricas e dos dados utilizados. Entre as formas mais comuns, estão a pesquisa de mercado, pesquisa de marketing e os sistemas de informação:

- Pesquisa de mercado: é aquela que literalmente ouve o que o mercado quer, por exemplo quando se deseja entender a opinião do consumidor sobre um determinado assunto.
- A Pesquisa de marketing: é o processo de planejamento, coleta e análise dos dados relevantes para a decisão gerencial. Ela fornece informações precisas sobre o composto de marketing (produto, preço, praça e promoção), gerando informações importantes para os sistemas gerenciais.
- O Sistema de Informações Estratégicas (SIE) é o processo de coleta de dados do ambiente externo combinados com as informações obtidas internamente na organização, gerando dados extremamente relevantes para os gestores.

As pesquisas possuem informações descritivas que realizam diagnósticos e servem de base para previsões, já o sistema de informação armazena e canaliza informações de diversas fontes internas e externas à organização. Juntos são ferramentas poderosas, melhorando a tomada de decisão, analisando problemas específicos, priorizando questões de maior importância e entendendo o mercado que sempre está em transformação.

Assim, quanto mais informações de qualidade a empresa tiver, melhor serão as estratégias e as decisões tomadas. Uma das formas de se obter informações precisas e de relevância para o sucesso da organização é através da compreensão dos segmentos de mercado em que atua, como veremos a seguir.

2. SEGMENTAÇÃO DE MERCADO

Antes de abordarmos a segmentação de mercado e sua importância para a gestão empresarial, é necessário termos a real definição de mercado.

Entende-se por mercado os negócios realizados por um segmento em um determinado lugar, que pode ser uma cidade, um estado, uma região ou um país. Se exposto pela área econômica, é considerado um lugar onde se processam a oferta e a procura de produtos ou serviços, ou seja, é um conjunto de transações econômicas realizadas em um lugar específico.

Com uma visão voltada para recursos humanos, Chiavenato (2020) defende que o mercado também é formado por ofertas de trabalho ou emprego e de pessoas preparadas e aptas para atuar em um setor/lugar. Assim, é possível considerar também como mercado os profissionais e os candidatos a um determinado trabalho, seja ele real ou potencial. Na perspectiva de *marketing*, Kotler (2013) defende: “Mercado é o conjunto de todos os compradores, potenciais e efetivos, de uma oferta ao mercado. Seu tamanho depende do número de compradores que possa existir para uma determinada oferta” (KOTLER e KELLER, 2013).

Em todas as interpretações, os mercados possuem divisões que apresentam de um lado consumidores que compartilham características, carências ou necessidades e, na outra extremidade, empresas que podem produzir produtos ou serviços que satisfaçam os desejos desse público. Essas divisões tanto de consumidores como de empresas são segmentos de mercado.

Cada uma das divisões possui características diferentes, como idade, gênero, classe social, hobbies e interesses, e é muito difícil que o produto ou serviço produzido agrade a todos. Assim, realizar a segmentação do mercado é retirar dessa grande coletividade de pessoas ou empresas diferentes grupos menores que possuam características semelhantes.

O processo de segmentação é realizado através de bases de informações dos grupos analisados. A escolha adequada das variáveis que vão compor essa segmentação é fundamental para garantir informações satisfatórias para a tomada de decisão. Existem bases diferenciadas para segmentação do mercado de consumidores e para o mercado empresarial:

- Mercado de consumidores: Segmentação geográfica; Segmentação demográfica; Segmentação psicográfica e comportamental;
- Mercados empresariais: Segmentação geográfica; Segmentação demográfica; Abordagens de compra; Fatores situacionais; Características pessoais comprador/vendedor.

Em ambos os mercados, consumidores e empresariais, encontramos as variáveis geográficas e demográficas. São variáveis simples e básicas, porém de extrema importância, pois vão balizar a segmentação e, conseqüentemente, as decisões empresariais, como veremos em destaque a seguir como foco do nosso estudo.

2.1. SEGMENTAÇÃO GEOGRÁFICA

A análise geográfica dos segmentos de mercado vai além do estudo do marketing clássico que trata do posicionamento geográfico de produto. Ela aborda toda uma tecnologia de tomada de decisão que utiliza dados espaciais que permitem entender a dinâmica e as tendências mercadológicas.

A segmentação geográfica é uma maneira de delimitar o mercado de uma forma menos abrangente, propondo divisões em unidades geográficas, como países, regiões, municípios, cidades ou bairros. A empresa pode atuar em uma, algumas ou em todas as áreas geográficas, desde que sua estratégia aborde as variações locais (KOTLER, KELLER, 2013). Ou seja, ela pode ser local, atuando em diferentes bairros de uma cidade; regional, com atuação em diversos estados; nacional, em todos ou vários estados do país; ou até mesmo internacional, atendendo a diversos países.

As variáveis da segmentação geográfica são divididas de acordo com o perfil do mercado, de pessoas físicas (região, cidade e clima) ou jurídicas (características do setor, localização geográfica, cobertura) (HERRERA, 2009):

- Densidade demográfica: número de pessoas em um determinado local;
- Clima: gera impactos relevantes sobre as necessidades de consumo e o comportamento de compra dos consumidores;
- Localização: melhor localização para pontos comerciais, estoques;
- Cobertura: áreas de negócios;

A análise dessas variáveis permite a seleção da localização dos negócios, identificando os melhores pontos, os mercados potenciais de expansão, o posicionamento dos concorrentes e possíveis oportunidades e ameaças ao produto/serviço oferecido pela empresa.

2.2 SEGMENTAÇÃO DEMOGRÁFICA

Segmentação demográfica é um tipo de classificação e separação do seu público-alvo com base em dados populacionais. É formada geralmente por variáveis associadas a desejos e preferências dos consumidores e é extremamente fácil de ser mensurada (KOTLER, KELLER, 2013).

Na mesma linha, Lamb (2004) ressalta que a segmentação demográfica é altamente utilizada pelas organizações, pois suas variáveis são amplamente disponíveis e relacionam-se com o comportamento dos consumidores (LAMB, HAIR, MACDADIEL, 2004).

Pode ser utilizada para a pesquisa de mercado, com o objetivo de alcançar maior eficiência na definição de estratégias de marketing dirigidas a públicos-alvo distintos dentro de mercados heterogêneos. É uma ferramenta eficaz para o planejamento e os prognósticos de vendas, para o planejamento financeiro e a seleção de novos lugares para ampliação dos negócios.

As variáveis demográficas são divididas de acordo com o perfil do mercado, se é destinado a pessoas físicas ou a jurídicas.

- Pessoas físicas: Idade, Sexo/gênero, Nacionalidade, Composição familiar, Ocupação, Nível educacional, Renda, Etnia, liderança e habilidades/competências.
- Pessoas jurídicas: tempo de empresa, tamanho da empresa, tipos de produtos ou serviços comercializados; composição de capital, atividade econômica, organograma, rentabilidade, capacidade de produção e estilo gerencial.

Existem ainda diversos outros tipos de elementos que interferem na segmentação demográfica. Eles variam de nicho para nicho e são muito importantes como base de dados para as decisões empresariais. São exemplos dessas variáveis o time de futebol de preferência, a quantidade de eletrodomésticos em casa, os dispositivos móveis que são utilizados etc.

Cada um desses pontos analisados pode trazer informações realmente relevantes para a organização. Quando se avalia a variável gênero, por exemplo, a comunicação é distinta, pois cada tipo percebe as ações de

marketing de maneira diferente. Da mesma forma, a nacionalidade possui influência nas decisões, uma empresa asiática negocia de maneira distinta de uma europeia, e essa diversidade pesa na escolha da área de atuação empresarial.

2.3. SEGMENTAÇÃO GEODEMOGRÁFICA

No sentido léxico, geodemografia é a união das raízes gregas: Geo (terra), demo (povo) e grafia (descrição). Ou seja, é a descrição do perfil geográfico e demográfico de uma população.

A segmentação geodemográfica é uma técnica de classificação estatística utilizada para avaliar se os indivíduos de uma população se enquadram em grupos específicos, fazendo comparações quantitativas de características múltiplas, com a suposição de que as diferenças dentro de qualquer grupo devem ser menores do que as diferenças entre os grupos. Isso significa que a preferência do público é levada em consideração com base em sua localização geográfica, como o país ou área em que vive, e todas as informações demográficas, como renda, sexo, estado civil e tempo de serviço na empresa (LONG *et al.*, 2009). Dessa forma, a análise geodemográfica inclui a forma de viver e o comportamento de consumo. Possui um foco maior na vizinhança do que no consumidor em si, ou seja, delimita geograficamente pequenos grupos como zonas de censo ou códigos postais.

Lamas (1994, p. 2) define esse conceito de maneira clara: “*Dime donde vives y te diré qué y cómo consumes*”. Isso quer dizer que se soubermos onde a pessoa vive teremos grandes indicações do que ela consome. Essa ideia é baseada em dois princípios: o primeiro diz que as pessoas que moram na mesma região tendem a ter gostos e interesses semelhantes. O segundo é que duas regiões com características semelhantes podem ser colocadas na mesma categoria, independentemente da distância entre as duas. Essa análise pode ser utilizada para avaliar o potencial de um mercado, desenvolver ações de marketing e avaliar riscos, tornando a segmentação geodemográfica essencial para as empresas.

A implementação da análise geodemográfica na organização apresenta grandes vantagens. A primeira delas é o baixo custo de implementação. Os avanços tecnológicos reduziram o custo de captação de dados e dos

sistemas de gestão, tornando as informações sobre microssegmentos alcançável e compreensível para todo tipo de organização, até mesmo as pequenas empresas (KOTLER; KELLER, 2013).

A segunda vantagem é atender não só as necessidades, mas também os desejos dos clientes. Ao implementar a análise geodemográfica, é possível entender melhor os clientes em sua base de atuação e, assim, entregar produtos e serviços com maior aderência ao seu estilo de vida, à sua forma de pensar e de se relacionar com o mundo. Como defendia Peter Drucker, as organizações devem focar no que o cliente quer e só depois desenvolver, produzir, estocar, manter e fornecer (COHEN, 2019).

A terceira é o aumento da eficácia gerencial. Através da segmentação geodemográfica, a organização sabe onde está seu público-alvo e por onde ele transita, podendo, dessa forma, otimizar os pontos de contato, aumentando o retorno em ações de venda direta e facilitando a gestão de comunicação com o público-alvo (SILVA e MIRANDA, 2012).

Grande parte dessa eficiência gerencial na utilização de dados geodemográficos é fruto de um desenvolvimento crescente de tecnologias de informação, da redução no custo do processamento e da armazenagem de dados utilizados nos Sistemas de Informação Geográfica (SIG).

Deve-se levar em conta que a qualidade das informações é essencial para se realizar uma análise geodemográfica, pois informações distorcidas podem gerar interpretações errôneas da área. Outro ponto importante é a utilização de modelos de cálculos que prevejam a margem de erro e a margem de confiança. Dessa forma, os gestores podem avaliar qual o índice de erro para a amostra populacional selecionada e se essa probabilidade pode ser utilizada com outros grupos que apresentem o mesmo perfil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo avaliar a importância da segmentação geográfica e demográfica para a elaboração da estratégia empresarial e, conseqüentemente, fator para o sucesso da empresa em mercados altamente competitivos. Por meio das análises, observou-se que as segmentações demográficas e geográficas são largamente

utilizadas para traçar estratégias eficientes, visando atender não só os nichos de mercados existentes, mas também os que podem ser gerados por morarem na mesma região, terem a mesma faixa etária, gênero e renda.

A análise geodemográfica permite identificar onde o cliente está e as suas preferências de consumo, portanto é essencial para o sucesso das organizações, reduzindo o índice de erros e, conseqüentemente, proporcionando maior lucro para as organizações.

Devido à facilidade do levantamento e da análise dos dados, é recomendada para todo tamanho de organizações, inclusive as micro e pequenas empresas, sendo indicada para análise de futuros empreendimentos ou para a sedimentação e alavancagem dos já existentes.

Ressalta-se que os estudos podem ser aprofundados em novas pesquisas com análises psicográficas de mercado, levando-se em conta os hábitos de compra e estilos de vida.

REFERÊNCIAS

- BOGMANN, I. M. **Marketing de relacionamento: estratégias de fidelização e suas implicações financeiras**. São Paulo: Nobel, 2000.
- BRAGA, A. Modernização do Sector Vitivinícola: Modelo de Sistema de Informação. **Universidade da Beira Interior**, Covilhão/Portugal, 1996.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- COHEN, W. A. **Peter Drucker: Melhores Práticas**. Tradução de Celina Pedrina Siqueira Amaral Afonso Celso Cunha Serra. 1. ed. São Paulo: Autêntica Business, 2019.
- COSTA, A. M.; NEVES, J. A. D. Geomarketing e pequenas empresas: análise espacial dos postos de combustível de Fortaleza. **Encontro de Marketing da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2006.
- CRUVINEL, I. B. *et al.* Geomarketing como ferramenta do marketing estratégico. **Rev. Geogr. Acadêmica**, Goiânia, v. 14, 2020.

- GONZÁLEZ, M. J. N. Segmentación de mercados de consumo con criterios reacionales. **Ediciones Complutences**, Madrid, 2007. Disponível em: <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/50983/1/T29968.pdf>>.
- HERRERA, J. E. P. **Investigación de Mercados**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2009.
- KOTLER, P. **Marketing**. Edição Compacta. São Paulo: Atlas, 1989.
- KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Marketing essencial**. Conceitos, estratégias e casos. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2013.
- LAMAS, C. La geodemografía e investigación de medios. IV Seminario de AEDEMO sobre Medios Impresos, **Radio y Publicidad Exterior**, Bilbao, nov. 1994.
- LAMB, C. W.; HAIR, J. F.; MACDADIEL, C. **Princípios de Marketing**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2004.
- LONG, H. V. *et al.* A New Approach for Construction of Geodemographic. **Hindawi Computational Intelligence and Neuroscience**, Londres, p. 10, 2019.
- MALHOTRA, N. K. **Investigación de Mercados**. Un enfoque práctico. 2. ed. Naucalpan de Juarez: Pearson Educación, 2008.
- MARTINEZ L, E. Conocimiento y análisis de la estructura de mercado. **Gestiópolis**, jul. 2002. Disponível em: <<https://www.gestiopolis.com/analisis-estructura-mercado/>>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- OLIVEIRA, D. D. P. R. D. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. São Paulo: Atlas, 1999.
- OXFORD. **Languages**, 2020. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>.

- PAIVA, E. L.; CARVALHO JR., J. M.; FENSTERSEIFER, J. E. **Estratégia de Produção e Operações**: Conceitos, Melhores Práticas e Visão do Futuro. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- SILVA, J. D. D.; MIRANDA, M. I. T. P. Contribuição do geomarketing para a escolha dos meios de comunicação com o público-alvo. **EPCT**, Maringá, 2012.
- SOUZA, L. L. F.; FREITAS, A. A. F. Revisão da produção científica brasileira em segmentação de mercado. **Revista de Ciências da Administração**, v. 18, n. 45, ago. 2016.

PERFIL DE MORBIDADE DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO APOSENTADOS POR INVALIDEZ DE 1997 A 2008

Nancy Vieira Ferreira¹¹

INTRODUÇÃO

A recente discussão de uma Política Nacional de Atenção à Saúde do Servidor Público justifica a elaboração do presente trabalho.

Sabe-se que a política de Atenção à Saúde do Servidor Público vislumbra os eixos temáticos de Promoção e Vigilância à Saúde, Assistência e Perícia Médica. Entretanto, requer o diálogo e a troca de informações entre os três eixos, a avaliação dos ambientes e das relações de trabalho, além de necessitar de estudos epidemiológicos, o conceito do trabalho multidisciplinar e a participação do servidor público em seu local de labor.

A partir da série histórica de aposentadoria por invalidez de servidores públicos da prefeitura do Rio de Janeiro no período de 1997 a 2008, observa-se a evolução do perfil de morbidade de profissionais da área de Saúde que entram com o pedido de aposentadoria por invalidez.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A invalidez é baseada em critérios médicos, periciais, administrativos e legais. Sua sinonímia é incapacidade laboral definitiva ou permanente.

¹¹ Médica, mestre em Saúde Pública

O conceito de incapacidade nos Estados Unidos deriva da palavra *disability*, que significa a incapacidade para desempenhar uma tarefa social esperada. Segundo Crimmins & Hayward (2004), *work disability* é a incapacidade de realizar atividades rotineiras de trabalho devido à condição física ou mental.

Diorio & Fallon apresentam incapacidade como um termo legal, que estima a extensão ou efeito da deficiência na vida de um trabalhador. Atribuem outros fatores determinantes para a incapacidade. Dentre esses fatores, destaca-se sexo, escolaridade, ambiente social e econômico e demandas de energia por funções laborais específicas.

Outro conceito importante é em relação ao que o trabalho impacta sobre a saúde dos trabalhadores. Contempla a ampla discussão de riscos, cargas e exigências de trabalho tão bem estudados por Laurel & Noriega, Dejours & Abdoucchelli e Minayo-Gomez & Thedim-Costa desde o início da década de 1990. Minayo-Gomez & Thedim-Costa (1997) traçam a evolução dos conceitos de riscos (que são biológicos, químicos, físicos e outros), cargas de trabalho e exigências. Sendo os riscos relacionados às medidas quantitativas dos objetos, meio e ambiente dos trabalhos.

Ademais, os conceitos de cargas de trabalho ampliam a dimensão do risco. Conseguem categorizar a carga de trabalho como cargas físicas, químicas, mecânicas, fisiológicas e psíquicas. E essas cargas interagem entre si e com o trabalhador. Acrescentam as exigências relacionadas à atividade laboral desempenhada. Os autores ressaltam que os processos de trabalho podem ser investigados quanto aos riscos ou cargas e às exigências através de vários instrumentos. Dentre eles, destaca-se a Ergonomia e a Psicodinâmica do Trabalho. A Ergonomia diferencia a atividade laboral prescrita e a real no cotidiano do processo de trabalho do servidor ou trabalhador.

Noriega (1993) ousa e executa uma guinada na discussão dos conceitos de cargas de trabalho para aprofundar ainda mais a discussão e traz a nomenclatura das exigências. As exigências sofrem influência direta das relações sociais (tanto dos trabalhadores extramuros quanto do ambiente de trabalho) e estão intimamente relacionadas aos problemas das esferas psicossociais e determinantes de doenças psíquicas e manifestações psicossomáticas. As características da dimensão do trabalho e de sua organização

têm influência nas exigências das tarefas desempenhadas pelos trabalhadores ou servidores.

Dentre algumas dimensões do trabalho, pode-se incluir as questões de intensificação do processo de trabalho e o aumento da jornada de trabalho. Lembra-se ainda a problemática da dupla até tripla jornada feminina às vezes e que os trabalhadores têm suas exigências pessoais, familiares, sociais e culturais.

Baseado nessas premissas, Noriega (1993) propõe a correlação das exigências do trabalho com a intensidade e a jornada de trabalho, mecanismos de controle, tipos de tarefas e atividades desempenhadas e a qualidade das condições e do ambiente de trabalho.

2. METODOLOGIA

Para este estudo, utiliza-se dados secundários da PREVIRIO (Previdência do Rio de Janeiro) e GPM (Gerência de Perícias Médicas). Elabora-se um banco de dados com variáveis como: 'sexo', 'idade', 'data de nascimento', 'cargo', 'CID', 'data de admissão' e 'data da aposentadoria por invalidez'. Cria-se posteriormente as variáveis 'idade da aposentadoria', 'tempo de serviço' e 'anos perdidos'. O banco contém informações de 1820 servidores aposentados por invalidez no período de 1997 a 2008 e utiliza o software SPSS. Neste estudo, destaca-se os profissionais da área de saúde, investigando as principais enfermidades que estariam obrigando os profissionais a se aposentarem antes do tempo previsto. Gostaria de esclarecer sobre a limitação dos dados, tendo em conta que não há informações sobre as causas que levam a determinadas enfermidades, como acidente de trabalho dentre outros. O que há é somente a variável 'CID', ou seja, a caracterização da incapacidade laboral através do Código Internacional de Doenças (CID). Além disso, não se sabe quais são exatamente os critérios aplicados pela perícia para caracterizar a incapacidade laboral dos profissionais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além do banco de dados em SPSS, acessa-se um arquivo Excel com a relação de todos os funcionários da Prefeitura por cargo entre os anos de

2000 e 2008 para realizar os cálculos da taxa de aposentadoria. Por isso, apesar de o banco de dados possuir informações para um período de 1997 a 2008, os cálculos da taxa de aposentadoria só são possíveis a partir do ano 2000, como pode-se observar na Tabela 1 que apresenta a evolução da taxa de aposentadoria por invalidez de todos os funcionários da Prefeitura. Mais adiante, mostra a evolução dessa taxa separada somente pelos profissionais da Saúde.

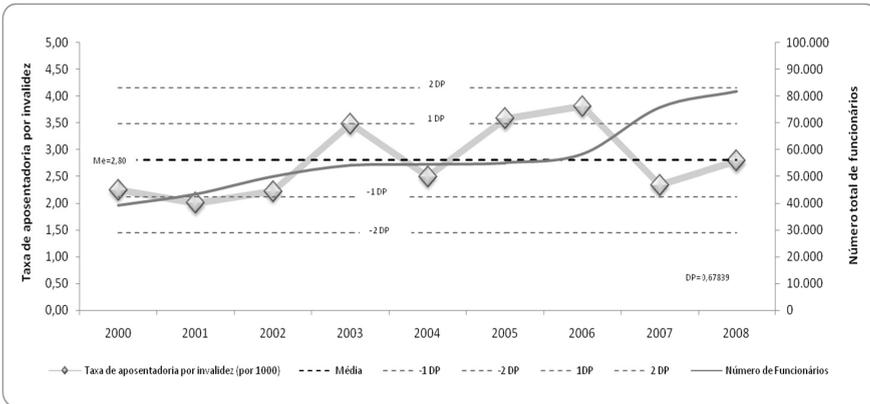
Tabela 1 - Taxa de aposentadoria por invalidez. Rio de Janeiro, 2000-2008

Ano	Número de Funcionários	Aposentados por invalidez	Taxa de aposentadoria por invalidez (por 1000)
2000	39,215	88	2.24
2001	43,516	87	2.00
2002	50,067	111	2.22
2003	54,050	188	3.48
2004	54,540	136	2.49
2005	55,052	197	3.58
2006	58,288	222	3.81
2007	75,797	177	2.34
2008	81,754	228	2.79
Média	56,920	159	2.80

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRO.

Calcula-se a taxa de aposentadoria por invalidez através da divisão dos aposentados em determinado ano pelo número total de servidores da Prefeitura, multiplicado por mil. Nota-se que a taxa oscila de 2 a 3,5 por mil com uma média de 2,8 por mil funcionários aposentando-se por incapacidade laboral.

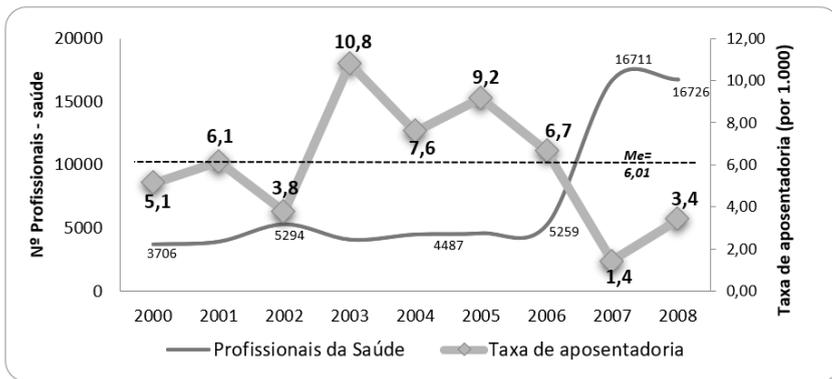
Gráfico 1 – Taxa de aposentadoria por invalidez dos servidores públicos municipais do Rio de Janeiro de 2000 a 2008 (por mil)



Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRI.

A evolução da taxa de aposentadoria por invalidez dos servidores públicos municipais de 2000 a 2008 pode ser mais bem visualizada através dessa representação gráfica. Nela, observa-se a oscilação da taxa e o crescimento do número de funcionários da Prefeitura do Rio de Janeiro para o período de 2000 a 2008.

Gráfico 2 - Taxa de aposentadoria por invalidez entre profissionais da Saúde/ Prefeitura do Rio de Janeiro, 2000-2008



Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRIO

No gráfico 2, há a representação da taxa de aposentadoria por mil dos servidores municipais profissionais de saúde no período de 2000 a 2008. Nele, a linha vermelha representa a evolução do número total de servidores da área de saúde e a linha verde, a taxa de aposentadoria por invalidez desses profissionais.

No gráfico de taxa de invalidez (por mil) anual dos profissionais da saúde da prefeitura (gráfico 2) do Rio de Janeiro, observa-se diferenças exorbitantes entre a taxa de aposentadoria de todos os funcionários comparada à taxa dos profissionais da saúde. Enquanto a taxa média de todos os funcionários da Prefeitura no período de 2000 a 2008 foi de 2,8 por mil, a dos profissionais da saúde foi de 6,01%. Tal disparidade entre as taxas é a informação que se toma como ponto de partida que sintetiza a preocupação da autora em estudar mais detalhadamente o perfil de morbidade dos profissionais de saúde em especial.

No período de 1997 a 2008, contabiliza-se 1820 servidores municipais que entram com o pedido de aposentadoria por invalidez. Destes, 20,2% são profissionais específicos da área de Saúde, como pode ser visto na Tabela 2. Destaca-se auxiliares de enfermagem, enfermeiros e médicos.

Tabela 2 - Profissionais aposentados por invalidez – nº absoluto e porcentagem – Rio de Janeiro 1997 a 2008

TRABALHADORES	Frequência	%
Profissionais da Saúde	367	20,2
Profissionais da Educação	539	29,6
Outros profissionais	914	50,2
Total	1820	100,0

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRIO

Para o período de 2000 a 2008 pode-se realizar o somatório dos profissionais de Saúde aposentados por invalidez. Entretanto, não se pode efetuar a soma dos servidores da saúde em plena atividade de 2000 a 2008, mas sim contabilizar o número mais recente de ativos, ou seja, os 16.726 servidores da Saúde no ano de 2008.

A partir desses dados, elabora-se o índice de importância relativa em que consta a razão do percentual de aposentados por invalidez pelo percentual de servidores públicos em plena atividade laboral (Tabela 3). Assim, constata-se que, em 2008, do total de 81.754 servidores, o quadro na área

da saúde é de 16.726, ou seja, representa 20,5% de todos os profissionais naquele ano. Em 2008, aposentam-se 228 profissionais no total e, dentre os profissionais da saúde, 56 entram com pedido de aposentadoria por invalidez, representando 24,6% de pedidos em 2008. Desse modo, apesar de os profissionais da saúde, no cômputo geral, representarem a categoria que menos solicita pedido de aposentadoria, é a que, relativamente ao número total de funcionários, entra com mais pedidos. Por isso, o índice de importância relativa é o mais alto – 1,202. Se o número de pedidos de aposentadoria por invalidez for proporcional ao número total de funcionários da saúde, o índice de importância relativa deve ter o valor 1,00.

Atribui-se que haja relação com o processo de trabalho realizado pelos cargos da Saúde como estresse, exigências de trabalho, condições e organizações do labor, além de questões salariais que induzem a jornadas com carga estendida, trabalhos extras e externos (necessidade de outros vínculos laborativos para ambos os gêneros) e a dupla jornada feminina.

Acredita-se que o índice de importância relativa de aposentados por invalidez do pessoal da Saúde do município do Rio de Janeiro deva espelhar um perfil da categoria de profissionais da Saúde em outros âmbitos públicos.

Tabela 3 - Índice de importância relativa dos profissionais aposentados por invalidez –2008.

TRABALHADORES	Nº total – 2008	% total	Aposentados	% aposentados	Índice de Importância Relativa
Profissionais da Saúde	16726	20,5	56	24,6	1,202
Profissionais da Educação	29789	36,4	63	27,6	0,757
Outros profissionais	35239	43,1	109	47,8	1,109
Total	81754	100,0	228	100	1,000

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRIO

Quanto ao gênero (tabela 4), a categoria Profissionais da Saúde apresenta maior percentual do sexo feminino (77,5%), assim como o grupo da Educação. Isto ocorre devido à presença e à escolha femininas nos cargos ligados ao cuidado de terceiros, como auxiliar de enfermagem.

Tabela 4 – Distribuição dos cargos quanto ao gênero, 1997-2008

Categorias Profissionais	Sexo				Total	n
	Feminino	n	Masculino	n		
PROFISSIONAIS SAÚDE	77,5	276	22,5	80	100,0	356
Auxiliar de Enfermagem	84,5	207	15,5	38	100,0	245
Enfermeiro	75,0	21	25,0	7	100,0	28
Médico	57,8	48	42,2	35	100,0	83
PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO	83,1	448	16,9	91	100,0	539
OUTROS PROFISSIONAIS	61,5	569	38,5	345	100,0	914
Total	71,5	1293	28,5	516	100,0	1809

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRIO.

Analisa-se a distribuição percentual dos grupos de doenças incapacitantes em relação aos grupos profissionais dos servidores municipais aposentados por invalidez. (tabela V). Destaca-se a magnitude dos transtornos psiquiátricos que representam o principal motivo de invalidez para todos os cargos da série histórica estudada.

Ao focar o grupo da saúde por cargo, verifica-se que as quatro principais causas de invalidez para os auxiliares de enfermagem são transtorno psiquiátrico, doenças osteomusculares, neoplasias e doenças do aparelho circulatório. Os enfermeiros adquirem incapacidade laboral definitiva devido, principalmente, aos transtornos psiquiátricos (46,4% dos casos de invalidez), neoplasias, doenças do sistema nervoso e doenças do aparelho circulatório. E os médicos, devido a transtornos psiquiátricos, doenças osteomusculares, neoplasias e doenças do aparelho circulatório.

Nota-se uma vulnerabilidade dos auxiliares de enfermagem e médicos às doenças osteomusculares. Além das cargas físicas, questiona-se as exigências psíquicas e organizacionais do trabalho.

Tabela 5– Distribuição dos grupos de doenças incapacitantes quanto aos grupos profissionais e os cargos da saúde, 1997-2008

Doenças	SAÚDE				EDUCAÇÃO	OUTROS	Total
	Profissionais Saúde	Auxiliar de Enfermagem	Enfermeiro	Médico	Profissionais Educação	Outros Profissionais	
Doenças Infecciosas e Parasitárias	4,7%	4,9%	-	6,1%	3,7%	4,4%	4,3%
Neoplasias Malignas	12,9%	11,0%	14,3%	17,1%	18,7%	9,5%	13,0%
Doenças Endócrinas	1,9%	2,4%	-	1,2%	2,2%	2,9%	2,5%
Transtornos Psiquiátricos	32,7%	33,9%	46,4%	24,4%	44,5%	37,7%	38,7%
Doenças do Sistema Nervoso	6,0%	4,9%	14,3%	6,1%	6,5%	4,4%	5,4%
Patologias Oftalmológicas	4,4%	4,5%	-	4,9%	1,7%	5,4%	4,1%
Doenças do aparelho circulatório	11,8%	10,2%	10,7%	17,1%	8,2%	15,6%	12,6%
Doenças do aparelho respiratório	0,3%	-	-	1,2%	0,2%	0,8%	0,5%
Doenças do aparelho digestivo	-	-	-	-	0,4%	0,9%	0,6%
Doenças osteomusculares	19,5%	21,6%	7,1%	18,3%	9,3%	12,1%	12,7%
Doenças do aparelho genitourinário	1,1%	1,2%	3,6%	-	0,9%	1,3%	1,2%
Lesões de causas externas (traumatismos)	3,3%	3,7%	3,6%	2,4%	2,0%	3,8%	3,2%
Outras	1,4%	1,6%	-	1,2%	1,7%	1,1%	1,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRIO.

A tabela 6 demonstra o perfil da morbidade dos profissionais de Saúde da prefeitura do Rio de Janeiro aposentados por invalidez de 1997 a 2008 por gênero. Pode-se propor uma agenda preventiva ao avaliar os dados da referida tabela. Portanto, destaca-se o predomínio das doenças isquêmicas do coração para o sexo masculino e das doenças cerebrovasculares para o sexo feminino.

No campo dos transtornos psiquiátricos, a depressão é de predomínio do gênero feminino, e a dependência do álcool e a esquizofrenia, do masculino. O transtorno de personalidade apresenta uma distribuição percentual semelhante entre os sexos. Registra-se que na série histórica global de todos os servidores municipais aposentados, o transtorno de personalidade é de grande predomínio feminino pelo fato de maior quantitativo de servidoras da Educação.

Deve-se estimular a prevenção das neoplasias de mama e próstata dentre os profissionais de Saúde, visto que respectivamente 60% de suas servidoras e 71,4% dos homens apresentam as neoplasias destacadas.

Tabela 6 – Morbidade entre os profissionais de saúde

Doenças	Total	Porcentagem	Masculino		Feminino	
			Casos	%	Casos	%
1. Doenças Infecciosas e Parasitárias	17	-	8		9	
1.1. HIV	11	64,7	6	75,0	5,0	55,6
2. Doenças Endócrinas	7	-	2		5	
2.2. Diabetes Mellitus	6	85,7	2	100,0	4	80,0
3. Doenças do Aparelho Circulatório	43	-	19		24	
3.1. Doenças hipertensivas	1	2,3	0	0,0	1	4,2
3.2. Doenças isquêmicas do coração	16	37,2	12	63,2	4	16,7
3.3. Doenças cerebrovasculares	16	37,2	3	15,8	13	54,2
4. Doenças Osteomusculares	71	-	12		59	
4.1. Coluna	25	35,2	7	58,3	18	30,5
5. Transtornos Psiquiátricos	119	-	20		99	
5.1. Depressão	34	28,6	3	15,0	31	31,3
5.2. Transtorno de personalidade	17	14,2	3	15,0	14	14,1
5.3. Dependência ao álcool	14	11,7	9	45,0	5	5,1
5.4. Esquizofrenia	11	9,2	3	15,0	8	8,1
6. Neoplasias Malignas	47	-	7		40	
6.1. Mama	24	51,1	-	-	24	60,0
6.2. Próstata	5	10,6	5	71,4	-	-

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRIO.

Tabela 7 – Distribuição das aposentadorias por invalidez dos cargos quanto ao tempo de serviço 1997-2008

Cargo	Tempo Serviço (classes 10 anos)				Total
	1 – 10	11 – 20	21 – 30	31 – 40	
PROFISSIONAIS SAÚDE	27,0%	58,9%	14,2%	-	100,0%
Auxiliar de Enfermagem	24,4%	63,8%	11,8%	-	100,0%
Enfermeiro	46,4%	42,9%	10,7%	-	100,0%
Médico	26,5%	53,0%	20,5%	-	100,0%
PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO	31,7%	46,0%	19,9%	2,4%	100,0%
OUTROS PROFISSIONAIS	22,8%	61,8%	14,7%	0,8%	100,0%
Total	26,3%	56,5%	16,1%	1,1%	100,0%

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRO

A tabela 7 mostra, de forma assustadora, que a categoria profissional dos enfermeiros se aposenta mais precocemente por invalidez na prefeitura do Rio de Janeiro na série histórica do presente estudo.

Tabela 8 – Faixa etária na data da aposentadoria por invalidez por cargo 1997-2008

Cargo	Idade aposentadoria (classes 10 anos)					Total
	20 – 29	30 – 39	40 – 49	50 – 59	60 – 70	
PROFISSIONAIS SAÚDE	1,1%	9,8%	35,4%	37,6%	16,1%	100,0%
Auxiliar de Enfermagem	0,8%	8,9%	35,0%	37,4%	17,9%	100,0%
Enfermeiro	3,6%	17,9%	46,4%	28,6%	3,6%	100,0%
Médico	-	9,6%	34,9%	42,2%	13,3%	100,0%
PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO	1,1%	14,1%	47,1%	28,4%	9,3%	100,0%
OUTROS PROFISSIONAIS	0,4%	7,8%	36,4%	36,5%	18,8%	100,0%
Total	0,8%	10,1%	39,4%	34,3%	15,4%	100,0%

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRO

Os cargos de auxiliar de enfermagem e médico tornam-se inválidos principalmente na faixa etária de 50 a 59 anos. Em detrimento das doenças propiciadoras da invalidez, 46,4% dos enfermeiros aposentam-se na faixa etária de 40 a 49 anos (tabela VIII).

Tabela 9 – Distribuição anos perdidos masculinos e femininos por cargo 2000-2008

CARGO	Média	Inválidos	Somatório de anos perdidos por incapacidade
		por Cargo Homens	
PROFISSIONAIS SAÚDE	18,9	80	1512
Auxiliar de Enfermagem	19,7	38	749
Enfermeiro	20,9	7	146
Médico	17,7	35	618
PROFISSIONAIS DUCAÇÃO	19,4	91	1765
OUTROS PROFISSIONAIS	18,7	345	6451
Total	18,9	516	9752

CARGO	Média	Inválidos	Somatório de anos perdidos por incapacidade
		por Cargo Mulheres	
PROFISSIONAIS SAÚDE	15,6	276	4305
Auxiliar de Enfermagem	15,2	207	3146
Enfermeiro	17,7	21	371
Médico	16,2	48	777
PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO	15,1	448	6764
OUTROS PROFISSIONAIS	15,3	569	8705
Total	15,3	1293	19783

Fonte: Dados secundários GPM e PREVIRIO

Na tabela 9, demonstram-se os anos perdidos dos servidores municipais devido à invalidez por gênero e destacam-se os cargos do grupo de profissionais da Saúde. Notam-se 1.548 anos perdidos dos profissionais da Saúde masculinos e 4403 anos perdidos das profissionais mulheres da Saúde. Enfatiza-se o grande número de anos perdidos das auxiliares de enfermagem e sabe-se que é um cargo mais comum para o gênero feminino na prefeitura.

CONCLUSÕES

As condições laborativas dos profissionais de saúde são de suma importância para a qualidade de vida no ambiente de trabalho, caso contrário, estes se veem, ao longo do tempo, obrigados a terem que deixar suas funções por incapacidade. Neste estudo, propõe-se inicialmente a investigar a taxa geral de aposentadoria por invalidez. Nota-se que, para todos os servidores da Prefeitura, essa taxa oscila de 2 a 3,5 por mil, com uma média de 2,8 por mil funcionários aposentando-se por incapacidade laborativa. No entanto, quando se calcula essa taxa apenas entre os profissionais de saúde, surpreendentemente se encontra relativamente mais que o dobro de pedidos de aposentadoria na média do período entre 2000 e 2008.

Essa grande diferença entre a taxa geral e a dos profissionais de saúde é a informação síntese que acende um alerta sobre a importância de investigar o perfil de morbidade especificamente desses profissionais. Como se observa, dentre os profissionais da Saúde, as mulheres apresentam maior percentual de aposentadoria por invalidez (77,5%), provavelmente devido à presença e à escolha femininas nos cargos de auxiliar de enfermagem.

Ressalta-se também que os servidores da Saúde são os que mais se aposentam dentre os funcionários da prefeitura em relação ao percentual da categoria ativa, comparando-a com todos os servidores públicos municipais em atividade laborativa plena. O maior número relativo de pedidos de aposentadoria pode estar ligado ao processo de trabalho realizado pelos cargos da Saúde, acarretando problemas como estresse por exigências de trabalho, condições e organizações do labor. Além disso, outro fator de extrema importância pode estar ligado a questões salariais, que induzem a jornadas excessivas, trabalhos extras e externos e a dupla jornada feminina.

Dentre os três profissionais de saúde analisados (auxiliar de enfermagem, enfermeiro e médico), nota-se que existem três principais enfermidades que acometem esses servidores públicos. São elas o transtorno psiquiátrico, as doenças osteomusculares e as doenças do aparelho circulatório. Destaca-se o transtorno psiquiátrico e as doenças osteomusculares, que acometem principalmente os auxiliares de enfermagem e os enfermeiros, cargos com predominância feminina.

Em relação ao tempo de serviço desses profissionais, a grande maioria entra com o pedido de aposentadoria por invalidez com tempo de 11 a 20

anos de trabalho. Chama a atenção que, dentre os enfermeiros, a maior parte pede aposentadoria com tempo de 1 a 10 anos de serviço. Em termos de más condições para o exercício da função, parece-nos que o Auxiliar de Enfermagem é o profissional mais vulnerável, já que se nota que 63% deles pedem para se aposentar com tempo de 11 a 20 anos de trabalho. É importante observar que esta é uma profissão de predominância feminina, assim como a de enfermeiro. Desse modo, quando se fala em precarização das condições de trabalho dos profissionais de saúde, pode-se dizer que é uma precarização que atinge principalmente as mulheres.

Conclui-se que urge a sensibilização gerencial para estudo dos processos e do ambiente de trabalho dos profissionais da Saúde da prefeitura do Rio de Janeiro. Além da implantação da promoção à saúde dos servidores trabalhadores que lidam com a saúde da população.

REFERÊNCIAS

- CRIMMINS, E. M. & HAYWORD, M. D. Workplace characteristics and work disability onset for men and women. **Soz. Praeventivmed** 49, 122-131, Birhauser Verlag, Basel, 2004.
- DEELLVE, L. *et al.* Work system risk factors for permanent work disability among home-care workers: a case-control study. **Int. Arch. Occup. Environ. Health** v. 76, p. 216-224, 2003.
- DIORIO, P. G.; FALLON, L. F. Workers' compensation, impairment and disability. **Occup. Med: State of the Art Review**, v. 4, n. 1, p. 145-51, 1989.
- MACHADO, J. M. H. A propósito da Vigilância em Saúde do Trabalhador. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 4, p. 987-992, 2005.
- MINAYO-GOMEZ, C.; THEDIM-COSTA, S. M. F. A construção do campo da Saúde do Trabalhador: percurso e dilemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, supl 2, p. 21-32, 1997.
- NORIEGA, M. Organización Laboral, Exigencias y Enfermedad. *In*: LAURELL, A. C. (org). **Para La Investigación de La Salud de Los Trabajadores**. OPS, Washington, 1993.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA LIBRAS

*Lidiane Sacramento Soares*¹²

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço multicultural, lugar de aprender com as diferenças, pois cada sujeito é único, possui particularidades e dificuldades, mas também potencialidades, as quais devem ser estimuladas e valorizadas. Os marcos legais já existem, a exemplo temos a Lei Brasileira da Inclusão – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída em 6 de julho de 2015 (Lei nº 13.146). Em seu artigo 3º, são apresentadas algumas possibilidades que contribuem para o processo de inclusão de todos, inclusive daqueles que não têm deficiência. São eles: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, comunicação, adaptações razoáveis e o elemento de urbanização (BRASIL, 2015).

Neste trabalho, dentre as possibilidades apresentadas na LBI, destacaremos a acessibilidade associada à comunicação, pois iremos tratar das pessoas surdas, que têm o direito linguístico de se comunicar por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esse direito foi conquistado por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei da Libras, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

É a partir desses marcos legais que o uso e o ensino de Libras passam a ser garantidos, pois eles reconhecem a Libras como língua, como meio

12 Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus II – Alagoinhas) e Especialista em Libras e em Atendimento Educacional Especializado – AEE. Atua como TILSP de Nível Superior do CAS em Aracaju - SE e pesquisa a área da Surdez, mais especificamente sobre a Educação de Surdos.

legal de comunicação e expressão pela comunidade surda brasileira. Com isso, espera-se que os ambientes escolares construam seus currículos, projetos políticos pedagógicos, buscando contemplar a diversidade que existe em seu interior, valorizando as identidades e a cultura surda que estão presentes no contexto escolar. Logo, enfatiza-se a importância de construir práticas inclusivas na Libras para garantir a verdadeira inclusão e a acessibilidade comunicacional a todos os estudantes surdos.

Vimos que, no passado, o surdo era obrigado a oralizar para tentar se enquadrar no nosso padrão comunicacional, mas isso era um equívoco, um desrespeito e até um ato desumano com as pessoas surdas, porque os obrigava a falar uma língua que não lhes era natural. A Lei de Inclusão diz que as pessoas com deficiência têm o direito de serem incluídas em toda a sociedade de forma plena. Então, a partir do momento que a Libras é ensinada às pessoas ouvintes como segunda língua, conseguimos incluir os surdos no ambiente escolar de forma efetiva.

Como vimos até aqui, os estudantes surdos têm seus direitos garantidos por lei, inclusive o de acesso, permanência e educação de qualidade nas escolas, no entanto, é preciso refletir se só o acesso à escola garante a qualidade de ensino e também a permanência do estudante. Com isso, levantamos as seguintes problemáticas: Como tem sido a formação de professores para atender os estudantes em sua pluralidade? Quais práticas inclusivas na Libras podem ser construídas e aplicadas para promover uma aprendizagem significativa aos estudantes surdos?

Dito isso, esta pesquisa tem como objetivo criar e estimular propostas inclusivas por meio da Libras para os estudantes surdos, a fim de promover práticas de letramentos e uma aprendizagem significativa, garantindo, assim, o direito de um melhor aproveitamento e de equidade em seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo o dicionário Michaelis, equidade define-se como uma justiça natural, sempre disposta a reconhecer de forma neutra o direito de cada um.

Justifica-se a escolha desse tema por perceber-se o quanto é difícil propiciar uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade, fazer adaptações de forma a desenvolver a aprendizagem e, ao mesmo tempo, incluir crianças surdas, na rede regular de ensino. Logo, é preciso buscar metodologias que elucidem uma educação inclusiva para todos, além de salientar a importância do ensino de Libras como segunda língua (L2) para ouvinte

por meio da ensino básico, desde a educação infantil, a fim de os estudantes ouvintes também aprenderem o idioma e incluir seus colegas surdos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para construirmos uma sociedade democrática, igualitária e justa, precisamos corroborar com a ideia apresentada na Constituição de 1988, que afirma que a educação é um direito inalienável de todos, portanto, necessita ser ofertada a todas as pessoas, independentemente de sua classe social, raça, etnia, religião, deficiência ou qualquer outra situação. É por meio da educação que todo ser humano é preparado para o exercício de sua cidadania e qualificado para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988).

Dentro desse contexto educacional, surge a Educação Inclusiva, que visa incluir todos os seres humanos por meio da equidade, ou seja, oferecendo a igualdade de oportunidades e respeitando as particularidades de cada um.

As escolas de ensino regular trazem a proposta da inclusão, buscando acolher todos os estudantes, com isso, passam a se reorganizar na tentativa de se prepararem para atender as diversas demandas que surgem, ou seja, a escola precisa estar preparada para atender todo o seu público, com suas diversidades, incentivando a valorização e o respeito às diferenças, afinal, esse é um dos seus principais papéis como instituição escolar.

As chamadas escolas inclusivas são norteadas pela Lei nº 9.394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual garante que todos os estudantes público da Educação Especial, dentre eles, os educandos surdos, possam estudar em escolas regulares e receber o atendimento educacional especializado (AEE) quando necessário. Vale salientar que, segundo o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o AEE não substitui o ensino ofertado na classe comum, o que ocorre é uma formação complementar ou suplementar, a fim de melhorar o desenvolvimento do estudante que recebe o atendimento.

Diante das problemáticas apresentadas nesta pesquisa, afirmamos que a escola precisa estar preparada para receber os educandos surdos, é preciso investir na qualificação de seus profissionais com o objetivo de prepará-los melhor, no entanto, não basta apenas que eles aprendam Libras, é necessário também aprender métodos de ensino que promovam uma aprendiza-

gem significativa aos seus estudantes. Para isso, os docentes devem investir em práticas de letramento em Libras, ou seja, ensinar o surdo por meio de sua língua materna; apresentá-lo ao mundo por meio da contação de histórias em Libras, é uma sugestão.

Por meio das contações de histórias, partindo da realidade de vida dos estudantes, é possível que estes se tornem sujeitos letrados, conhecedores dos seus direitos e deveres, podendo, assim, tornarem-se sujeitos autônomos e cidadãos ativos na sociedade. Logo, essas ações contribuirão para a construção de um ensino inclusivo e significativo, por isso enfatizamos a importância do papel do educador, e que ele esteja preparado para receber estudantes surdos em suas aulas, assim defendemos que:

Sem a presença de intérpretes e sem que o professor tenha uma formação sólida no que se refere à educação de surdos, mais especificamente no que se refere a procedimentos curriculares e pedagógicos implicados em uma educação bilíngue bicultural para surdos, prejuízos para os professor e alunos estarão sendo produzidos. Entre esses prejuízos, é possível citar a pura e simples memorização por parte do aluno surdo do vocabulário em português. (LOPES & MENEZES, 2010, p. 83).

Para Didó (2013), é necessário pensar em práticas pedagógicas que contemplem a educação de surdos, de modo que não se precise do intérprete de Libras. Um exemplo que podemos pensar é utilizar jogos e histórias contadas, explorando bastante as imagens, pois estas contribuem para um melhor entendimento de todos os estudantes, seja surdo ou ouvinte, logo, o uso constante de imagens e vídeos, dentre outras possibilidades, se associado a uma metodologia pautada na equidade, pode ser considerado uma prática inclusiva que irá contribuir para o aprendizado do estudante surdo.

Para a construção efetiva de um ensino bilíngue, é fundamental a participação da família, o seu interesse em aprender Libras para estar estimulando seus filhos, a criação de políticas públicas inclusivas e a preparação dos docentes para trabalhar com os estudantes surdos, afinal, é muito importante o contato direto do docente com o seu discente surdo, sem necessitar da mediação do intérprete de Libras, pois, quando existe essa

interação e comunicação diretas entre educador/educando, a produção de conhecimento torna-se mais fluida.

A formação dos professores para receber os estudantes em sua pluralidade ainda é deficitária e, segundo os autores Barreto e Barreto (2016), vários professores não têm formação adequada para incluir uma criança com deficiência em suas salas de aula. Eles ainda afirmam que “Diante dessa realidade é preciso uma formação tanto inicial como continuada para incluir as crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, porque todos têm direito à educação” (BARRETO; BARRETO, 2016, p. 1).

A autora Mantoan (2006) afirma a importância de os currículos dos cursos de formação de professores sofrerem alterações, pois entende-se a necessidade de esses docentes aprenderem a trabalhar com a diversidade, afinal, a “formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (MANTOAN, 2006, p. 55).

Para concretizar a política de inclusão, é necessário, segundo Barreto e Barreto (2016), saber lidar com as diferenças no processo de ensino e aprendizagem (p. 3), além disso, afirmam que “a prática da inclusão exige mudanças na formação e na prática docente” (p. 4).

Acerca das práticas inclusivas na Libras que podem ser construídas buscando promover uma aprendizagem significativa dos estudantes surdos, concordamos com a proposta da autora Didó (2013), que incentiva a realização de contação de histórias em Libras, por meio de livros que estimulem o desejo de leitura. Nesse viés, acreditamos que é fundamental trabalhar com os contos adaptados para a comunidade surda como: Cinderela surda; Rapunzel surda; Feijãozinho surdo; A cigarra surda e as formigas; Patinho surdo, dentre outros. Por meio da Literatura Surda é possível que os estudantes surdos aprendam histórias de suas comunidades e constituam valores e heranças culturais. Além disso, esses contos também contribuem no processo de inclusão, pois entende-se que, quando são narrados também para os estudantes ouvintes, possibilitam que estes aprendam diferentes formas de linguagem e vivenciem experiências da cultura surda, aprendendo também com as diferenças.

Uma outra possibilidade de prática inclusiva na Libras é trabalhar os diversos gêneros textuais, por exemplo: poesias, receitas culinárias, bula

de remédio, entrevista, notícias, charge, dentre outros. Se o professor respeitar o interesse dos estudantes em escolher as temáticas de cada gênero para se trabalhar em sala de aula com eles, conseguirá tornar o ensino muito mais prazeroso e significativo. Além disso, o uso dos gêneros textuais é uma ótima estratégia para trabalhar as práticas de letramento para surdos, contribuindo na melhoria da escrita da língua portuguesa que é a sua segunda língua.

Vários pesquisadores, como Teixeira (2017), já trazem essa proposta de trabalhar os gêneros e tipos textuais com práticas pedagógicas no ensino de Português como segunda língua na modalidade escrita para os sujeitos surdos. Vale salientar que, por meio desses gêneros, é possível trabalhar as práticas sociais e promover o letramento dos surdos, pois, como afirma Teixeira (2017), os gêneros textuais permitem que os estudantes surdos reconheçam e produzam “diversos textos em diferentes domínios”. Logo, concluímos que essa prática contribui para a autonomia dos educandos.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

No intuito de buscar as respostas aos questionamentos feitos na introdução desta pesquisa, recorreremos ao método de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e de natureza qualitativa, pois tentamos compreender alguns acontecimentos por meio de dados já existentes. Por meio das informações coletadas, é possível analisar e entender pensamentos e ideias de um determinado grupo por exemplo. Nesse sentido, os instrumentos/métodos utilizados na coleta de dados foram basicamente livros e artigos extraídos de periódicos especializados na temática enfocada pelo estudo.

O tema deste trabalho é Práticas Inclusivas na Libras – Língua Brasileira de Sinais. Na oportunidade, utilizamos a legislação brasileira como ponto de partida, investigando os marcos legais que tratam da Educação Especial e, mais especificamente, da educação de surdos. Também buscamos descrever a importância dos profissionais que participam do processo de ensino/aprendizagem dos educandos surdos receberem algum tipo de formação continuada.

Fazendo o estado da arte, um dos trabalhos principais que utilizamos como base para a escrita desta pesquisa foi o da autora Santi (2020), que produziu um artigo com esta mesma temática e o publicou

nos Anais do IV CINTEDI (Congresso Internacional de Educação Inclusiva). Após a leitura desse e de diversos outros artigos, começamos a análise detalhada e a escrita do presente trabalho, visando contribuir com as reflexões acerca das práticas inclusivas por meio da Libras, pois nota-se que ainda são insuficientes as pesquisas nessa perspectiva, por isso não pretendemos encerrar a discussão, pelo contrário, queremos motivar os leitores a pensarem em outras possibilidades, outras estratégias inclusivas para surdos.

É fundamental avançar com pesquisas, buscando sempre articular a teoria com a prática para que a inclusão verdadeiramente aconteça. Meios legais acerca da inclusão já existem diversos, mas aplicá-los na prática ainda tem sido um processo lento e tardio. Logo, ao realizar o levantamento de estudos acerca da temática, foi possível perceber que já existem pesquisadores buscando incluir os estudantes surdos nas salas de aulas regulares e também junto ao profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realiza seu trabalho nas salas de recursos, elaborando atividades, jogos e recursos em Libras, adaptando a esse público bilíngue (Libras-Língua Portuguesa), a fim de que os estudantes surdos tenham acesso ao mesmo conhecimento que os educandos ouvintes, garantindo uma aprendizagem significativa, já que estará aprendendo em sua primeira língua, que é a Libras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa nos mostrou que é possível promover uma educação inclusiva quando se tem profissionais qualificados e quando a família colabora com a escola, no sentido de trabalhar a cultura surda, dentro e fora do âmbito escolar, valorizando o sujeito surdo em vez de querer superprotegê-lo. Logo, podemos notar a importância do papel da família, da escola e até mesmo da comunidade em geral ao tratarmos do tema inclusão, visto que a pessoa surda faz parte de um grupo de minoria linguística e que se considera apenas como diferente e não como deficiente, portanto vale dizer que não é o surdo que tem que se adaptar à sociedade, mas sim o inverso, é a sociedade que deve buscar atender, respeitar e valorizar a cultura e a língua dos sujeitos surdos que fazem uso da língua brasileira de sinais (Libras).

Souza (2012) chama atenção para o papel do Estado em promover a Educação Bilíngue para surdos, já que é um direito linguístico garantido por Lei e reconhecido como a melhor filosofia da educação de surdos. Vale salientar que, para efetivar o ensino bilíngue, é preciso ter um currículo escolar flexível, que pense nas particularidades de cada estudante; é necessário repensar o projeto político pedagógico (PPP) de cada escola e incentivar, por meio de políticas públicas, as formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação, garantindo que estes recebam o ensino de Libras e de práticas inclusivas que podem ser realizadas em turmas que tenham estudantes surdos, preparando-os, assim, para se tornarem profissionais bilíngues, inclusivos e mediadores do processo de ensino-aprendizagem significativo.

Entendemos a necessidade da ampliação de profissionais bilíngues (Libras-Língua Portuguesa), em especial, no contexto educacional, no qual se encontra o maior número de surdos, a fim de garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade para as pessoas surdas, e é papel do Estado promover as formações e possibilidades aos seus servidores. A partir dessa qualificação dos educadores, será possível promover o ensino de Libras nas escolas para todos, ampliando a divulgação da língua materna das pessoas surdas e, conseqüentemente, popularizando o conhecimento acerca da cultura e das várias identidades surdas existentes, com o objetivo de todos pensarem em práticas inclusivas para os sujeitos surdos por meio da Libras.

Normalmente, as escolas regulares já ensinam outras línguas de forma obrigatória, como o Inglês e o Espanhol, então precisamos refletir sobre a importância de a Libras ser colocada como disciplina nas escolas, já que temos estudantes surdos em toda comunidade, principalmente no ambiente escolar, e é fundamental que eles sejam incluídos de forma plena na sociedade.

Além disso, queremos destacar nesta pesquisa que, quando o ensino da Libras for efetivado na educação básica, desde a educação infantil para os estudantes ouvintes, essa prática será um grande avanço para toda comunidade surda, visto que a sociedade estará mais próxima de se tornar bilíngue e conseguir uma comunicação sem barreiras com a pessoa surda, além de se tornarem pessoas mais empáticas e respeitosas em relação à diversidade cultural que existe na nossa sociedade.

A Libras é o meio principal de fazer com que o surdo seja incluído em ambiente escolar. Um exemplo disso é quando, em uma sala de aula há um(a) professor(a) bilíngue, que sabe Libras e consegue passar o conteúdo, comunicar-se melhor com o estudante surdo mais que um docente que não sabe Libras e depende do profissional tradutor intérprete de Libras para ter acesso ao estudante surdo. Vale salientar que, mesmo que a sala de aula tenha intérprete, os educandos surdos enfrentam limitações para se comunicar com as outras pessoas, seja com os professores, seja com os colegas. Por isso, este trabalho justifica-se pela necessidade de refletir e propagar a ideia de que é fundamental que a Libras seja ensinada para as pessoas ouvintes para que a inclusão verdadeiramente aconteça no ambiente escolar, pois entende-se que, ao ensinar Libras para ouvintes, quebra-se o paradigma de que só o surdo precisa se esforçar para ser incluído.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos analisados e discutidos ao longo desta pesquisa, nota-se que já existe um marco legal que defende e prioriza a educação bilíngue, no entanto, na prática ela não é efetivada, pois não há quantidade suficiente de profissionais qualificados para esse tipo de ensino. Cabe aos professores que já atuam em escolas inclusivas fazerem sua autoavaliação, refletir sobre suas práticas pedagógicas e verificar se elas tem sido realmente inclusivas e se tem respeitado o direito linguístico do estudante surdo que aprende através da sua língua materna que é a Libras.

É irrefutável a necessidade de discutir a grade curricular, bem como as metodologias e métodos avaliativos, pois ambos estão intrinsecamente interligados, é fundamental rever essas questões na busca de elucidar uma conjuntura que sustente a reabilitação do sistema educacional. Para tanto, é oportuno criar mecanismos consistentes que viabilizem a formação contínua e continuada dos profissionais em educação em contexto geral.

O professor deve buscar adquirir as técnicas e estratégias que o auxiliem na perspectiva de se relacionar inteiramente com o educando surdo, inclusive realizar práticas inclusivas na Libras para conseguir interagir com ele, visando desenvolver uma relação de parceria e confiança com esse estudante, de modo que essa nova postura o leve a atingir uma relação de ensino-aprendizagem significativa. Sem contar que, ao agir desse modo,

fará com que o sujeito surdo se sinta de fato incluído no âmbito da sua sala de aula e tenha seu direito linguístico respeitado.

Que esta pesquisa estimule a prática de conscientização das pessoas, pois percebe-se, através de estudos, que a Libras é imprescindível no processo de inclusão dos sujeitos surdos, mas ainda existem barreiras atitudinais como o preconceito, além dos marcos legais como leis e decretos que não são colocados em prática, assim como a falta de políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas surdas, dificultando, assim, a comunicação entre surdos e ouvintes. Logo, concluímos que, segundo os marcos legais, os surdos têm direito de serem incluídos na sociedade e que a Libras ensinada para as pessoas ouvintes é a melhor maneira para que a inclusão de surdos aconteça.

REFERÊNCIAS

BARRETO, K. C. C. A formação dos professores e a inclusão escolar.

Ciclo Revista, v. 1, n. 2, 2016. Recuperado de <<https://www.if-goiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/211>>

BRASIL. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2202/110436.htm>. Acesso em 10/02/20.

DIDÓ, A. G.; POKORSKI, J. de O. **Práticas de Ensino em Deficiência Auditiva**. Programa de Pós-Graduação EAD. Indaial: Uniasselvi, 2013.

- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. *In*: Skliar, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. v.39 n.1. pp-49-63. São Paulo. Jan./Mar. 2013.
- LOPES, M. C.; MENEZES, E. da C. P. de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Caderno de Educação** (UFPel), 2010. p. 69-90.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano escolar: ação docente).
- MICHAELIS, DICIONÁRIO. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/equidade/> Acesso em: 15 jul. 2020.
- QUADROS, Ronice M. e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- SANTI, N. R. *et al.* Práticas inclusivas na língua brasileira de sinais (Libras). **Anais IV CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72563>> Acesso em: 10 maio 2021.
- SOUZA, A. C. da S. Educação Bilíngue para surdos: perspectivas e construções. **V Seminário Nacional de Educação Especial**. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- TEIXEIRA, V. G. Trabalhando com gêneros e tipos textuais no Ensino de Português como segunda língua para surdos. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, 2017.

ALIMENTOS COMPENSATÓRIOS: UMA ANÁLISE DOS REQUISITOS DE EFETIVIDADE

*Clarissa Bottega*¹³

*Mariana Gomes de Oliveira*¹⁴

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é delimitar a base conceitual dos alimentos compensatórios e sua diferenciação com a pensão alimentícia comum, os requisitos de efetividade previstos na legislação, bem como a discussão doutrinária acerca da sua fixação.

Inicialmente, será delineado o conceito legal de alimentos e a sua finalidade vital, com enfoque especial para a temática específica da compensação alimentar traçada pela legislação, especialmente os alimentos devidos ao companheiro ou cônjuge em casos de ruptura da união e que, por algum motivo, não está na administração do patrimônio ativo do casal enquanto perdura o litígio acerca da partilha de bens. Por conseguinte, traremos à baila a visão doutrinária acerca dos requisitos legais aplicáveis ao instituto em debate.

13 Jurista, escritora, pesquisadora, bacharel em Direito, mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade de Coimbra – Portugal, doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS da UNISINOS.

14 Jurista, escritora, pesquisadora, bacharel em Direito e mestre em Ensino pela Universidade de Cuiabá.

Por fim, sem exaurir o tema em debate, será delineada a visão dos tribunais pátrios, aliada à discussão doutrinária, em casos concretos, dando enfoque principal à apreciação jurisdicional acerca dos elementos caracterizadores dos alimentos compensatórios e a necessidade da sua prestação pelo cônjuge que, em exclusividade, administra, usufrui e goza da integralidade dos rendimentos do patrimônio do casal.

1. DA DIFERENCIAÇÃO ENTRE PENSÃO ALIMENTÍCIA E ALIMENTOS COMPENSATÓRIOS. NATUREZA JURÍDICA DO INSTITUTO

Inicialmente, antes de adentrarmos no objeto do presente artigo, cumpre traçar alguns pontos diferenciais acerca dos alimentos, também denominados de pensão alimentícia, e os alimentos compensatórios ou pensão compensatória.

Os alimentos (pensão alimentícia) estão previstos no artigo 1.694 do Código Civil, o qual dispõe que “podem os parentes, os cônjuges ou companheiros pedir uns aos outros os alimentos de que necessitem para viver de modo compatível com a sua condição social, inclusive para atender às necessidades de sua educação.” (CÓDIGO CIVIL, 2002). Ou seja, verifica-se da disposição legal acima que os alimentos representam a contraprestação por parte daquele que possui o dever legal de contribuir com o adimplemento das necessidades vitais de alguém que dele dependa.

Como exemplo de relações familiares que desencadeiam a obrigação de prestação alimentar, cita-se: os filhos menores que presumidamente necessitam de pensão alimentícia; os genitores em relação aos filhos, quando aqueles se tornam incapazes de prover com o próprio sustento e a sua prole deve contribuir com o mínimo existencial; e os cônjuges/companheiros entre si, quando um deles não possui meios de adimplir com as despesas pessoais e, dessa forma, o outro cônjuge/companheiro deverá contribuir com a manutenção, por tempo determinado, no caso de ruptura da relação.

Em relação aos alimentos devidos por um dos cônjuges ou companheiros, é de salutar importância destacar que se faz necessária a demonstração do binômio alimentar, qual seja: a demonstração das necessidades

básicas do alimentado e as possibilidades econômicas do alimentante, conforme dicção do artigo 1694 do Código Civil abaixo em destaque:

Art. 1.694. [...]

§ 1º Os alimentos devem ser fixados na proporção das necessidades do reclamante e dos recursos da pessoa obrigada.

Art. 1.695. São devidos os alimentos quando quem os pretende não tem bens suficientes, nem pode prover, pelo seu trabalho, à própria manutenção, e aquele, de quem se reclamam, pode fornecê-los, sem desfalque do necessário ao seu sustento. (CÓDIGO CIVIL, 2002)

Além da efetiva demonstração do vínculo familiar que justifica a obrigatoriedade de prestação dos alimentos, aliado ao fundamento legal da presunção das necessidades (nem que seja temporária da parte que pretende à verba alimentar), deve restar demonstrada a proporção entre as possibilidades financeiras do devedor de alimentos e as efetivas necessidades de quem maneja a pretensão de recebimento alimentar.

Diversamente dos alimentos acima mencionados, nos alimentos compensatórios não se faz necessária a demonstração do intitulado binômio legal (artigo 1.694, §1º do Código Civil), ou seja, quem pretende a compensação não precisa demonstrar as necessidades no recebimento dos alimentos, bem como não possui a obrigatoriedade de comprovação das possibilidades daquele que tem obrigação de pagar a pensão compensatória, muito embora referido requisito também pode ser levado em consideração quando da fixação dos compensatórios, conforme será demonstrado adiante.

Dessa forma, os alimentos compensatórios são fixados em casos em que ocorre a dissolução da união estável ou a ruptura da relação conjugal e, devido à ruptura da convivência entre o casal, um dos companheiros ou cônjuges permanece na administração exclusiva do patrimônio de propriedade comum das partes, enquanto o outro fica afastado da administração sem o recebimento de qualquer contraprestação pecuniária decorrente dos rendimentos dos bens, gerando, assim, desequilíbrio patrimonial entre as partes enquanto não é realizada a partilha.

Em verdade, os alimentos compensatórios possuem natureza indenizatória, pois são deferidos em casos em que um dos cônjuges ou companheiros se vê afastado da administração dos bens que compreendem o patrimônio do conjugal, sendo que, além do usufruto exclusivo dos bens, referida conduta eventualmente poderá causar danos na situação financeira do cônjuge afastado da administração. Nessas circunstâncias, são corriqueiros os casos em que o companheiro ou cônjuge que está na administração exclusiva, por exemplo, no exercício da atividade lucrativa (empresa) do casal, suspenda as retiradas mensais da outra parte em flagrante desvantagem na exploração dos diversos bens, propriedades e investimentos.

Muitos são os casos quando há casais em que os cônjuges/companheiros constroem patrimônio em comum. Em casos de atividade empresarial, o casal por vezes trabalha em conjunto com o objetivo de adquirir patrimônio de titularidade de ambos e, por vezes, quando da ruptura da união, um dos companheiros ou cônjuges é afastado de forma deliberada dos negócios do casal, devendo, assim, ocorrer a efetiva compensação pelo afastamento.

Acerca do tema, vejamos o que diz a juíza Ana Louzada (2017), presidente da Comissão de Direito de Família e Arte do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM):

Os Alimentos Compensatórios são devidos independentemente de a pessoa possuir condições de se manter por si só, eis que sua origem está no patrimônio do casal. São fixados notadamente quando um dos cônjuges ficam na posse da administração dos bens do casal, enquanto o outro tem que sobreviver sem poder usufruir dos bônus que o patrimônio produz. A administração do patrimônio compete a ambos, e enquanto a partilha não for efetivada, nada mais justo que alimentos compensatórios sejam pagos por aquele que administra sozinho todo o acervo patrimonial do casal (LOUZADA, 2017, s.p.).

O conceito acima esclarece que a fixação dos alimentos compensatórios se faz necessária e urgente diante de casos em que, independentemente de demonstração do binômio alimentar (necessidade X possibilidade),

os alimentos são arbitrados com base na necessidade de compensação em decorrência da posse exclusiva dos bens por um dos companheiros ou cônjuges.

O doutrinador Rolf Madaleno assim se manifesta acerca dos alimentos compensatórios e da sua natureza:

O propósito da pensão compensatória é indenizar por algum tempo ou não o desequilíbrio econômico causado pela repentina redução do padrão socioeconômico do cônjuge desprovido de bens e meação, sem pretender a igualdade econômica do casal que desfez sua relação, mas que procura reduzir os efeitos deletérios surgidos da súbita indigência social, causada pela ausência de recursos pessoais, quando todos os ingressos eram mantidos pelo parceiro (MADALENO, 2011, p. 952).

Dessa forma, vislumbra-se que a natureza do instituto dos alimentos compensatórios é compensar e indenizar o cônjuge que, em decorrência da ruptura da união, está afastado da administração e do usufruto da complexidade de bens, frutos, rendimentos e demais recursos que foram adquiridos durante a união e que geram verdadeiro desequilíbrio econômico-financeiro e nítido enriquecimento sem causa de apenas uma das partes.

Diversamente dos alimentos comuns, o objetivo dos compensatórios é reduzir ao máximo os prejuízos financeiros causados com a ruptura da união, pois, em muitos casos, observa-se que, durante a relação, apenas um dos cônjuges/companheiros administrava o patrimônio comum, enquanto o outro, por vezes, ficava com os cuidados domésticos e dos filhos.

Referida circunstância é natural, pois o casal, de forma consensual e durante a relação, opta pela divisão dos afazeres e das responsabilidades da família, porém muitos também são os casos em que o cônjuge ou companheiro que nunca (ou poucas vezes) administrou o patrimônio sofra os impactos da ruptura da união e, por vezes, utiliza-se do instituto dos alimentos compensatórios para garantir uma compensação mínima até que ocorra a efetiva partilha patrimonial dos bens comuns.

Adiante, veremos alguns apontamentos doutrinários e jurisprudenciais acerca do arbitramento dos alimentos de natureza indenizatória.

2. DOS REQUISITOS DE VIABILIDADE DOS ALIMENTOS COMPENSATÓRIOS

Conforme exposto em linhas anteriores, verifica-se que, em muitos casos práticos, um dos cônjuges ou companheiros, quando da administração exclusiva dos bens do casal, aproveita do período do transcurso processual para usufruir de forma unilateral do patrimônio que fora adquirido conjuntamente.

Acerca do período de tramitação processual, vale mencionar que a Constituição Federal de 1988 sofreu alteração, por meio da Emenda Constitucional nº 45/2004, que inseriu no rol dos direitos e garantias fundamentais a necessidade de observância a razoabilidade e a celeridade no tramite do processo judicial. Nesse sentido, vejamos o artigo 5º, inciso LXXVIII que estabelece o seguinte: “a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Porém, muito embora a significativa alteração constitucional que, inclusive, fora reproduzida no Código de Processo Civil Brasileiro,¹⁵ temos que referido princípio, na prática, por vezes não é efetivado, em especial, quando há ocorrência de abuso de direito ao contraditório e ampla defesa, que igualmente se equipara a um direito fundamental do cidadão.

No que se refere à tramitação processual, há tanto o princípio da celeridade e razoabilidade processual, com o objetivo de promover agilidade na prática de atos processuais e conferir, o mais célere possível, uma decisão definitiva em relação à celeuma, quanto o princípio do contraditório e ampla defesa,¹⁶ que confere a possibilidade do jurisdicionado apresentar sua versão dos fatos com base em fundamentos jurídicos que entende ser aplicável e, ainda, interpor os recursos competentes em face de decisões que lhe tenham sido desfavoráveis. Porém, em casos de processo judicial de ruptura de vínculo conjugal ou de reconhecimento e dissolução de

15 Art. 4º As partes têm o direito de obter em prazo razoável a solução integral do mérito, incluída a atividade satisfativa. (LEI nº 13.105/2015).

16 LV - Aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

união estável, cumulada com a discussão patrimonial dos bens sujeitos à partilha entre o casal, em geral a prova patrimonial no processo judicial é exclusivamente documental.

Nesses casos, compete às partes, se for um vínculo pelo casamento, exibir a respectiva certidão de casamento comprovando o regime de bens escolhido ou na união estável a prova robusta (declaração pública ou particular) do *animus* de constituir família para demonstrar a existência da união e, no que se refere aos bens comuns, colacionar aos autos a prova da propriedade constituída, podendo ser documentos públicos (escritura e matrícula do bem imóvel), no caso de bens móveis, nota fiscal do produto, documento do veículo, balanço patrimonial e econômico da empresa (no caso de a empresa ser partilhada), dentre outras provas documentais que sirvam para demonstrar a existência dos bens a partilhar.

Dessa forma, em muitos casos judiciais, significativa parcela de propriedade incontroversa do casal litigante permanece à disposição exclusiva de uma das partes, que por vezes auferir considerável renda com o patrimônio conjunto, em nítida demonstração de enriquecimento sem causa, desencadeando, assim, a possibilidade jurídica do cônjuge/companheiro que está na administração exclusiva do patrimônio compensar o outro que está afastado do bem pela utilização dos bens comuns.

Seguindo essa linha de raciocínio, vejamos uma notícia veiculada na mídia acerca de julgado do Superior Tribunal de Justiça sobre o instituto em comento:

Nesse sentido, em decisão (de abril de 2016) do Recurso Especial 1.414.383 - MG, ministro Sr. Marco Buzzi, destacou que: “Ocorre que, muito embora o valor auferido pela recorrente como rendimento mensal seja considerável, deve ser ressaltado que, no presente caso, ainda não foi efetivada a partilha do patrimônio comum do casal, o qual é administrado exclusivamente pelo recorrido e ultrapassa a quantia de 100.000.000,00 (cem milhões de reais) [...] Do exposto, com fulcro no artigo 932 NCPC c/c a súmula 568/STJ, dou parcial provimento ao recurso especial, a fim de reformar o acórdão recorrido para determinar o restabelecimento da pensão alimentícia em favor da recorrente até que seja efetivada a partilha do patrimônio comum do casal. (MIGALHAS, 2017).

Dessa feita, quando uma das partes fica sem receber qualquer valor da renda do patrimônio do casal (sejam eles bens móveis e imóveis, empresas, lucros, valores financeiros e outros), para os fins de restabelecer o equilíbrio econômico-financeiro violado em decorrência da separação do casal, surgem, então, os alimentos compensatórios com o objetivo de garantir à parte a possibilidade de ter acesso aos rendimentos dos bens comuns.

Entretanto, devemos lembrar que os alimentos compensatórios não dependem de prova da necessidade ou da possibilidade das partes, como os alimentos ordinários, pois aqui nos alimentos compensatórios, eminentemente, o que se discute é o uso dos bens comuns por apenas um dos companheiros ou cônjuges divorciandos, devendo o outro ser indenizado/compensado através da fixação de pensão.

Dierle Nunes e Walsir Rodrigues (2017) comungam da mesma opinião de que, no pedido de pensão compensatória, não há necessidade de prova dos requisitos tradicionais dos alimentos ordinários, tendo em vista que os fundamentos são diversos, vejamos:

Vislumbra-se, assim, que nos alimentos compensatórios promove-se o afastamento dos pressupostos tradicionais dos alimentos legítimos (necessidade e possibilidade). O desequilíbrio financeiro, conjugado com a boa-fé objetiva e a vedação ao enriquecimento sem causa, eis que o patrimônio comum é administrado e/ou usufruído apenas por um dos cônjuges ou companheiros, são os fundamentos autênticos da prestação compensatória. (NUNES; RODRIGUES, 2014).

O jurista Rolf Madaleno (2010) apresenta-nos a real finalidade da pensão compensatória ou indenizatória, vejamos:

A pensão compensatória não tem a natureza alimentícia de manutenção permanente do cônjuge, mas carrega uma função de inquestionável finalidade indenizatória, para equilibrar a alteração econômica do cônjuge financeiramente abalado pela separação ou pelo divórcio, até esta disparidade reencontrar o seu ponto de igualdade e serem desfeitas as desvantagens sociais causadas pela separação. (MADALENO, 2010, p. 413).

Em muitos casos concretos, não é preciso qualquer esforço para se perceber os prejuízos suportados pelo cônjuge afastado da administração dos bens comuns, visto que, na grande maioria, ocorre a redução das receitas, vindo por vezes a levar o cônjuge/companheiro à situação de penúria enquanto o outro cônjuge/companheiro está auferindo todo o lucro proporcionado pelo patrimônio do casal.

Desse modo, tendo em vista que o direito brasileiro veda o enriquecimento sem causa de uma das partes e considerando que por vezes um dos cônjuges/companheiros inclusive age de forma omissa e lesiva, usufruindo do patrimônio do casal com grande vantagem sobre o outro, nada mais correto e justo do que fixar, em casos concretos sob análise judicial, os alimentos compensatórios que por vezes vão além da natureza indenizatória e garantem a própria manutenção do cônjuge/companheiro.

Sobre o deferimento dos alimentos compensatórios, traz-se à baila algumas decisões proferidas por diversos Tribunais Estaduais para melhor ilustrar o tema:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. AÇÃO DE DIVÓRCIO. PEDIDO DE MAJORAÇÃO DOS ALIMENTOS COMPENSATÓRIOS À EX-CONJUGE. DEPENDÊNCIA ECONÔMICA COMPROVADA. CABIMENTO. PEDIDO DE MAJORAÇÃO DOS ALIMENTOS DEVIDOS AOS FILHOS MENORES. DESCABIMENTO. 1. Cabível a fixação de alimentos compensatórios a ser repassados pelo cônjuge que, depois de rompida a relação, permanece na administração do patrimônio ou usufruindo dos bens comuns, de forma exclusiva, como forma de compor eventual desequilíbrio patrimonial, o que se verifica na hipótese dos autos. 2. (...). RECURSO PARCIALMENTE PROVIDO. (Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Agravo de Instrumento Nº 70063841548, Sétima Câmara Cível, Relator: Liselena Schifino Robles Ribeiro, Julgado em 09/03/2015).

Na jurisprudência acima, verifica-se que o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul acolheu o pedido de majoração dos alimentos compensatórios com base na situação de administração exclusiva dos bens comuns por

um dos cônjuges, acrescida da comprovação de dependência econômica do cônjuge.

Abaixo, a decisão colegiada assim decidiu:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. AÇÃO DE SEPARAÇÃO JUDICIAL E PARTILHA. ALIMENTOS COMPENSATÓRIOS. OBRIGAÇÃO EM VALOR FIXADO PELO JUÍZO A QUO PARA REMUNERAR A SEPARANDA EM DECORRÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO EXERCIDA PELO VARÃO. Correta a decisão que estabeleceu uma espécie de indenização provisória pela exploração do patrimônio comum enquanto não ultimada a partilha de bens, conforme precedentes da Corte. NEGARAM PROVIMENTO AO RECURSO. (Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Agravo de Instrumento Nº 70034501189, Oitava Câmara Cível, Relator: Alzir Felipe Schmitz, Julgado em 29/04/2010).

O entendimento adotado na decisão acima foi no sentido de conferir uma espécie de indenização provisória enquanto o processo em que se discute a partilha dos bens ainda pende de decisão judicial.

Por fim, abaixo a decisão colegiada do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, que conferiu a obrigatoriedade de o cônjuge realizar o repasse de metade dos lucros empresariais para a cônjuge:

APELAÇÃO CÍVEL – ALIMENTOS COMPENSATÓRIOS – EX-CÔNJUGE – ADMINISTRAÇÃO EXCLUSIVA DA EMPRESA DO CASAL – VERBA DEVIDA – METADE DO LUCRO MÉDIO DA EMPRESA – TERMO FINAL – PARTILHA DE BENS. O ex-cônjuge varão que se encontra na administração da empresa de propriedade do casal deve destinar ao ex-cônjuge virago verba alimentar de natureza compensatória, fixada em valor correspondente à metade do lucro médio da empresa, até que se ultime a partilha de bens. (Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Apelação Cível nº 10480130046711002, 2ª Câmara Cível, Relator: Afrânio Vilela, Data de Julgamento: 06/05/2014).

Assim, uma vez provados os requisitos para o recebimento de uma pensão compensatória, quais sejam: existência de uma relação de casamento ou união estável; comprovação de bens comuns a serem partilhados e, após a separação de fato, a administração do patrimônio de forma exclusiva por apenas um dos cônjuges/companheiros que, além de administrar os bens, auferir as rendas do patrimônio pertencente ao casal, configurada está a necessidade de decisão judicial para conferir equilíbrio econômico-financeiro enquanto o patrimônio não é partilhado.

O Superior Tribunal de Justiça há tempos vem decidindo acerca da possibilidade de deferimento de alimentos compensatórios. A título de exemplo do entendimento aplicado pelo referido tribunal, segue abaixo uma ementa decisória:

É certo que a comunhão de bens cessa com a separação do casal. Daí que, se ainda não foi ultimada a partilha do patrimônio comum, a título de indenização, é facultado ao ex-cônjuge exigir do outro que está sozinho na posse e uso do imóvel parcela correspondente à metade da renda de presumido aluguel. Enquanto não dividido o imóvel, remanesce a propriedade do casal sobre o bem, mas sob as regras do instituto do condomínio, tal qual a do art. 1.319 do CC/2002, que determina a cada condômino responder pelos frutos que recebeu da coisa. (Superior Tribunal de Justiça. Informativo 421. Relatora: Min. NANCY ANDRIGHI, REsp nº 983.450-RS, julgado em 02/02/2010).

Além das decisões colegiadas outrora mencionadas, cumpre ainda destacar que o autor Waldyr Grisardi Filho (2011) apresenta em seu estudo os elementos objetivos para a caracterização do direito aos alimentos compensatórios:

O direito a uma pensão compensatória nasce da concorrência de dois elementos objetivos, a existência de um casamento ou união estável e o surgimento, à data da separação, de uma situação de desigualdade patrimonial capaz de provocar um prejuízo ou dano em um dos cônjuges, cuja causa imediata é a própria separação. Verificada objetivamente a relação de causa e efeito entre a ruptura da vida em comum e o prejuízo, sem qualquer consideração relativa

a culpa de um dos cônjuges pelo fim da relação, nasce para o que se vê prejudicado o direito de pedir uma pensão compensatória. (FILHO, 2011, p. 9).

E o mesmo autor assim finaliza: “a finalidade da pensão compensatória é a de ressarcir um dano objetivamente avaliável como consequência imediata da dissolução do casamento ou da união estável pelo cônjuge beneficiado e de evitar seu enriquecimento ilícito” (FILHO, 2011, p. 9).

Desse modo, estar-se-á compensando os ganhos de ambas as partes, ao mesmo tempo que se cessará os prejuízos suportados exclusivamente pelo cônjuge ou companheiro afastado da posse do bem, enquanto não se resolve em definitivo a partilha do patrimônio comum do casal, sendo crível e plausível considerar que os alimentos compensatórios possuem a finalidade principal de garantir o direito patrimonial do outro cônjuge/companheiro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos verificar que os alimentos compensatórios, também conhecidos como pensão compensatória, possuem caráter indenizatório, tendo em vista que não se justifica, no ordenamento jurídico brasileiro, que o legítimo proprietário de bens não goze dos rendimentos que referido patrimônio pode proporcionar. Dessa forma, compreende-se que os alimentos compensatórios se diferem dos alimentos comuns, tendo em vista que não possuem o requisito obrigatório de demonstração das necessidades do alimentado e as possibilidades do alimentante.

Tendo em vista que a real finalidade do instituto é compensar o desequilíbrio econômico e financeiro que pode ser ocasionado com a separação de fato do casal e o transcurso do trâmite processual em que se discute a partilha dos bens comuns de titularidade conjunta, justifica-se uma apreciação acurada do julgador no momento de deferir a pensão compensatória. A situação, por vezes de penúria de uma das partes, é um dos fatores considerados pela jurisprudência para a fixação dos valores dos alimentos compensatórios, ainda mais quando estão pendentes nos autos a efetiva avaliação dos bens e a real mensuração contábil de todo o acervo patrimonial do casal litigante.

Não se justifica, com base no princípio da igualdade, que apenas um dos cônjuges/companheiros tenha rendimentos exclusivos decorrentes dos bens de titularidade compartilhada com o outro cônjuge.

Podemos afirmar que os alimentos compensatórios são um instituto jurídico que objetiva proporcionar igualdade econômica e financeira entre os cônjuges, servindo para a defesa do equilíbrio patrimonial entre as partes, outrora existente quando da vigência do casamento ou da união estável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 31 jul. 2021.

FILHO, Waldyr Grisardi. **Pensão Compensatória:** Efeito Econômi-

co da Ruptura Convivencial. Disponível em: https://ibdfam.org.br/_img/artigos/Pens%C3%A3o%20compensat%C3%B3ria%2013_10_2011.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.

LOUZADA, Ana. **Alimentos Compensatórios:** Cônjuge afastado do

patrimônio deve ser compensado financeiramente. Disponível em: Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/noticias/6219/Alimentos+Compensat%C3%B3rios%3A+c%C3%B4njuge+afastado+do+patrim%C3%B4nio+deve+ser+compensado+financeiramente>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MADALENO, Rolf. **Curso de direito de família.** 4ª edição, Rio de Janeiro: Forense, 2011.

_____. **Manual de Direito das Famílias e das Sucessões. 2ª edição, Belo Horizonte: Del Rey, 2010.**

MIGALHAS. **Dos alimentos compensatórios** – pensão alimentícia até a partilha do patrimônio empresarial. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/254758/dos-alimentos-compensatorios---pensao-alimenticia-ate-a-partilha-do-patrimonio-empresarial>. Acesso em: 31 jul. 2021.

NUNES, Dierle. RODRIGUES, Walcir. **Sobre os alimentos compensatórios**. <http://justificando.com/2014/07/31/sobre-os-alimentos-compensatorios/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Informativo 421**. Relatora: Min. NANCY ANDRIGHI, REsp nº 983.450-RS, julgado em 02/02/2010.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. **Apelação Cível nº 10480130046711002**, 2ª Câmara Cível, Relator: Afrânio Vilela, Julgado em 06/05/2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL (TJRS). **Agravo de Instrumento Nº 70063841548**, Sétima Câmara Cível, Relator: Liselena Schifino Robles Ribeiro, Julgado em 09/03/2015.

_____. **Agravo de Instrumento nº 70034501189**, Oitava Câmara Cível, Relator: Alzir Felipe Schmitz, Julgado em 29/04/2010.

INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO-COMUNIDADE NO CURSO DE MEDICINA DA UFPE EM CARUARU-PE

*Paula Francineide Pinto da Silva*¹⁷

*Andrew Lourival Tavares da Silva*¹⁸

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Pernambuco é a primeira instituição pública a implantar o curso de medicina em Caruaru, não obstante a existência da oferta na rede privada desse município de alguns cursos da área da saúde. Esse pioneirismo consolida a liderança dessa universidade na promoção do desenvolvimento da região como mais um novo polo da saúde no Estado de Pernambuco.

A partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), houve a ampliação da Rede Federal de Educação Superior, iniciada em 2003 com a interiorização dos *campi* das universidades federais. Esse intenso movimento de interiorização dos cursos exigiu não só a criação de novas universidades, como também a implantação de novos *campi* de universidades já existentes, a exemplo do *Campus Agreste* da UFPE em Caruaru.

Na esfera política, a abertura do curso de Medicina em Caruaru, inicialmente proposta no conjunto de ações da UFPE previstas no Reuni,

¹⁷ Mestra em Saúde Pública (IAM/Fiocruz-PE) e sanitarista do Campus Agreste da UFPE.

¹⁸ Pós-graduando em Direito Processual Civil Contemporâneo (UERJ).

acontece numa conjuntura em que o governo federal lança o Programa Mais Médicos (PMM), criado por meio da Medida Provisória nº 621, posteriormente convertida na Lei nº 12.871 em outubro de 2013 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA REDE UNIDA, 2013).

Como reflexo dessas políticas expansionistas, a implantação do Curso de Medicina no *Campus Agreste* tem relevância estratégica para o município de Caruaru e para toda a região do agreste pernambucano. Conhecida como a capital do agreste, a cidade promove a mobilização dos municípios vizinhos e torna-se ponto de convergência de estudantes oriundos das mais diversas regiões de Pernambuco e de outros estados. Isso caracteriza o movimento de interiorização da formação universitária.

Por meio do Núcleo de Ciências da Vida (NCV), com a graduação em Medicina, as residências, a especialização em preceptorial e o mestrado e o doutorado interinstitucionais, a expectativa é possibilitar a integração regional, mediante a perspectiva metodológica da Integração Ensino-Serviço-Comunidade (IESC). A ideia é promover uma interiorização de fato e desenvolver relações com as comunidades locais e com aquelas situadas além do agreste, lançando mão das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

A interiorização pioneira do curso de medicina no agreste pernambucano traz consigo métodos de ensino-aprendizagem inovadores e uma radical aposta na formação do sensível como modo de produção de sentidos para a responsabilidade social do médico. A iniciativa resulta de uma proposta pedagógica que reúne uma complexa combinação de ciência e arte na formação de seus futuros médicos, valorizando as dimensões sociais, éticas, educacionais, psíquicas e emocionais presentes na prática profissional.

A formação profissional em saúde como um todo é uma atividade complexa que não se restringe à constante aquisição e atualização de conhecimentos. Engloba a produção de subjetividade, o desenvolvimento de habilidades técnicas, o adequado entendimento do SUS e atitudes necessárias ao exercício integral, eficiente, eficaz e ético da atenção à saúde individual e coletiva. Segundo Ceccim e Feuerwerker (2004), o processo formativo deve estar orientado para a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, fundamentado na problematização

do processo de trabalho e na sua capacidade de acolhimento e cuidado às necessidades de saúde da coletividade.

No tocante à educação médica, tradicionalmente, as instituições de ensino conduziram uma formação com ênfase no tecnicismo, nas práticas curativas e individualizadas, bem como na fragmentação do conhecimento pelas especialidades, incapaz de formar a força de trabalho necessária à resolução dos problemas de saúde da população (JUNQUEIRA, 2013).

Como conseqüência lógica desses enfrentamentos, alguns marcos históricos em nosso país já sinalizavam a necessidade de formar profissionais capazes de atender as reais demandas dos serviços de saúde. Nos anos 1980, o movimento da Reforma Sanitária visou robustecer a formação em saúde mediante iniciativas de reformulação do currículo universitário e do sistema de saúde, pauta esta iniciada com o movimento de integração docente-assistencial (IDA). Nos anos 1990, o projeto UNI (Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais da Saúde) incentivou a parceria entre a universidade, os serviços de saúde e a comunidade.

Mais adiante, em 2002, o Programa Nacional de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas (Promed) apoiou as escolas de Medicina a incorporarem mudanças pedagógicas significativas em seus currículos (BRASIL, 2002) para formar profissionais capazes de atuar de forma coerente com os princípios e diretrizes do SUS.

Por intermédio de uma articulação entre os ministérios da Educação e da Saúde, outros programas governamentais de estímulo às mudanças curriculares – mormente aqueles direcionados às escolas médicas –, a exemplo do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) (BRASIL, 2005a) e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) (BRASIL, 2008), visavam respectivamente qualificar a formação para o SUS e fortalecer a articulação ensino-serviço. Além disso, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCNs) apontam para uma formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, alicerçada no compromisso social e na defesa da cidadania e da dignidade humana (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Em consonância com essas prerrogativas, a metodologia de ensino adotada pelo curso de medicina do NCV apresenta uma organização curricular baseada na integração de conteúdos e na interdisciplinaridade

somadas à aquisição de competências. Para o desenvolvimento destas, a contextualização e a diversificação dos cenários de aprendizagem são imprescindíveis, pois favorecem a conexão entre o conteúdo teórico acadêmico e as ações práticas (ALONSO, 2001).

Nessa dinâmica, destacam-se as práticas interdisciplinares de ensino, serviço e comunidade (PIESC) ofertadas aos estudantes em formato de módulos semestrais obrigatórios dos quatro primeiros anos da graduação em medicina. O Módulo PIESC constitui a primeira aproximação dos estudantes de Medicina com as pessoas, seus modos de vida e as comunidades onde residem. É a oportunidade de integrar o ensino teórico à prática, desenvolver diversas habilidades e também engajar a comunidade na intervenção do processo saúde-doença (BRANDÃO, ROCHA, SILVA, 2013).

Desde o início do curso, as Práticas Interdisciplinares de Integração Ensino, Serviço e Comunidade são o eixo estruturador das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer de seu processo formativo. Constituem-se também como cenário de integração de práticas das diferentes áreas, campos e conhecimentos, contribuindo para ampliar o núcleo do saber e do agir médico, historicamente centrado no aprendizado da clínica.

Diante da importância pedagógica que as práticas interdisciplinares representam para o curso de medicina, cujo arranjo pedagógico e metodológico enseja uma integração permanente com o território e a formação de um novo perfil profissional médico humanista e socialmente comprometido com a saúde da população, busca-se caracterizar a IESC a partir da compreensão dos atores envolvidos.

1. RELAÇÃO INTERINSTITUCIONAL ENTRE A ACADEMIA E A GESTÃO MUNICIPAL

Para melhor compreensão de como se estabelecem as relações interinstitucionais, tomou-se por referência a pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso, realizada mediante entrevistas semiestruturadas. Participaram desse estudo como informantes-chave: quatro acadêmicos de Medicina, dois professores do Módulo PIESC, dois representantes da Coordenação de Educação em Saúde (CES) da Secretaria Municipal de

Saúde (SMS) de Caruaru e integrantes da Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES) regional, um preceptor dos serviços que recebem os estudantes de medicina do NCV/UFPE durante o estágio curricular obrigatório e um membro do Conselho Municipal de Saúde (CMS), sendo este último representante do segmento dos usuários. Para o tratamento do material extraído das entrevistas foi aplicada a Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

As relações interinstitucionais entre a universidade e a secretaria municipal de saúde de Caruaru, na visão dos gestores, têm proporcionado a integração ensino-serviço à medida que os atores envolvidos se engajam de forma participativa e colaborativa nas atividades de planejamento e de apoio técnico para elaboração de protocolos clínicos, linhas de cuidado e contratos, em reuniões de educação permanente para médicos, enfermeiros e agentes comunitários de saúde, entre outras.

[...] a gente tem vários exemplos assim da Federal trabalhando junto conosco com a gestão. A gente para elaborar oficinas e até o nosso contrato organizativo de saúde, o COAPES, foi com a participação da UFPE e é sempre muito participativa em tudo que a gente faz, o que a secretaria propõe, o que a gestão propõe, para o serviço ela está sempre junto (Gestor 1).

Do ponto de vista do preceptor, a relação entre a universidade e a equipe da unidade de saúde tem sido satisfatória e mediada pelo espírito de cooperação entre todos os envolvidos com a produção de saúde.

Eu considero assim como bem satisfatória [...] em alguns dias da semana tem a presença das professoras do curso lá e isso faz uma diferença danada para gente enquanto preceptor porque querendo ou não a presença do estudante é uma atividade a mais para a gente fazer na dinâmica do serviço[...] as professoras ajudam principalmente as do segundo ano que participam do acolhimento junto com os estudantes e isso já diminui a demanda da unidade (Preceptor).

Como bem afirmam Carvalho, Garcia e Rocha (2006), é oportuno que os profissionais que atuam na rede e prestam apoio às atividades do-

centes mantêm uma relação próxima com seus pares da universidade, visando à produção de novos saberes que consigam responder aos desafios postos pela realidade dinâmica e complexa do ensino em serviço.

Outro aspecto apontado pela gestão que favorece a integração ensino-serviço é a proposta metodológica adotada pelo curso de Medicina. A constituição da matriz curricular possibilita o desenvolvimento de competências para a formação e a atuação profissional orientadas pelas demandas do sistema de saúde vigente.

Hoje a gente conta com esse estudante que quando ele chega dentro da nossa rede ele tanto respeita aquilo que a rede está propondo - o que é que a rede pode ofertar para ele, o que é que a rede quer dele- como ele sabe também aquilo que ele pode vir a colaborar e a construir dentro do processo de trabalho das nossas unidades (Gestor 2).

Quanto ao entendimento dos participantes sobre a definição da IESC, tanto os gestores da secretaria de saúde quanto os professores da universidade afirmam que o trabalho integrado e articulado entre a instituição de ensino, a gestão e o serviço, em conjunto com a comunidade, é fundamental para atender as demandas de saúde e as necessidades de formação profissional. Nesse aspecto, ela se constitui em espaço pedagógico privilegiado para a formação cidadã integrada ao processo de aprendizagem e de transformação de práticas.

Percebeu-se, na concepção dos estudantes, que essa integração resulta de um movimento de aproximação entre o ensino, os serviços e a comunidade num mecanismo recíproco de contribuição.

[...] a gente como curso de saúde tá aqui para fazer um serviço para uma comunidade e que tem como retribuir para comunidade o que é aprendido aqui dentro [...], então acho que serve e beneficia os dois lados: tanto a comunidade que vai ter um acesso a um conhecimento tanto para gente que vai ter essa prática profissional (Estudante 3).

Uma ação de benefício mútuo né que tanto o ensino quanto o serviço e a comunidade vão estar se beneficiando [...]. Afinal nós

estamos estudando em uma universidade pública, então essa seria a forma da gente está retribuindo e contribuindo com a comunidade (Estudante 4).

Contudo, não basta apenas a aproximação e a inserção do aluno na rede de serviços, favorecida por uma dinâmica curricular, para que essa integração aconteça de fato. Embora o currículo potencialize a transformação e a superação dos limites apresentados em currículos mais normativos e promova a quebra de verticalidade, ele não garante a inovação e a transformação das práticas e dos fundamentos do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, KOIFMAN, 2004), tampouco garante a superação do paradigma biomédico, ainda que favoreça a integração com a realidade social (PARAGUAY, 2011).

A visão do preceptor aponta para uma IESC que se expressa na forma de organizar a entrada dos estudantes nos cenários de práticas. Ela deve considerar não somente as necessidades formativas desses estudantes, futuros profissionais, como também não pode perder de vista as necessidades dos preceptores e dos usuários dos serviços.

Nessa toada, ainda temos a visão do usuário, de acordo com a qual a integração parte do pressuposto do funcionamento integrado dos serviços com o escopo de atender aos estudantes e às comunidades.

2. CORRELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO MÓDULO PIESC

A proposta metodológica adotada pelo curso de medicina do NCV admite uma organização curricular baseada na integração de conteúdos e na interdisciplinaridade associadas à aquisição de competências. Para o desenvolvimento destas, a contextualização e a diversificação dos cenários de aprendizagem são imprescindíveis. Utilizar o meio diversificado como recurso de aprendizagem favorece a conexão entre o conteúdo teórico-acadêmico e as ações práticas (ALONSO, 2001), potencializando, assim, a consolidação dos conhecimentos, das habilidades e atitudes adquiridos ao longo da vida acadêmica.

O PIESC é o cenário de prática de ensino para o primeiro ciclo do curso de medicina e objetiva proporcionar aos discentes, por meio de si-

tuações reais, o contato com situações-problema de saúde-doença, a fim de garantir o desenvolvimento da aprendizagem significativa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

Nessa perspectiva, o objetivo de aprendizagem somente fará sentido ao estudante se houver uma prática capaz de promover contato com a realidade do SUS, da comunidade, do território e do cotidiano das unidades de saúde nos quais irá atuar (BARBOZA, FELÍCIO, 2018).

Ao analisar os excertos da entrevista, mereceu destaque a correlação entre o ensino e as práticas do módulo PIEESC, como demonstrado a seguir:

O módulo representou para mim uma oportunidade de voltar em vários conteúdos já aprendidos, a fim de aprimorar o conhecimento [...] A respeito dos estágios na policlínica do idoso, eles iniciaram, para o meu grupo, na segunda semana do módulo. Achei isto positivo, pois a prática e a teoria cursaram paralelamente [...] Sem falar que as discussões sobre esses casos reforçavam o aprendizado proveniente do meio acadêmico (Estudante 4).

[...] mas foi um dia bem mais surpreendentemente interessante do que imaginei, uma vez que pude ver uma forte correlação entre teoria do ensino na UFPE e a prática realizada na UBS [...] a comunidade passou 5 anos sem abastecimento de água, e houve um crescimento no número de doenças como diarreia e arboviroses, como Dengue e Chikungunya, nesse período. Foi aí que notei a primeira correlação com os aprendizados que tive durante a tutoria de epidemiologia (Estudante 2).

A percepção dos determinantes dos processos mórbidos, individuais e coletivos, demanda uma articulação que supera a simples utilização da rede de serviços como campo de ensino. Propõe uma reelaboração da interação teoria-prática, ensino-aprendizagem-trabalho e do propósito social da própria universidade (UNIFESP, 2006).

Esses achados reforçam o entendimento de que a inserção do estudante no mundo do trabalho em contextos reais propicia a aprendizagem fundamentada na reflexão e na teorização a partir da prática profissional. Ademais, estimula a construção de vínculo e o senso de corresponsabili-

zação do discente com a comunidade atendida, com as equipes de saúde e com os serviços.

3. LIMITES E POTENCIALIDADES DA INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO-COMUNIDADE

Em literatura específica sobre ensino médico, os estudos mais recentes reforçam a tese de inserção precoce dos alunos na rede de serviços de saúde e, sobretudo, defendem uma inserção significativa no universo do trabalho das equipes de saúde e no cotidiano das comunidades. A aproximação dos estudantes, desde o início do curso, com a realidade diária dos usuários e o desenvolvimento da capacidade de produção de vínculo devem ser explorados como mote da formação para a integralidade (TEÓFILO; DOS SANTOS; BADUY, 2017).

No entanto, há que se atentar para alguns aspectos de enfrentamento dos cenários de práticas durante os estágios dos estudantes de medicina, identificados no decurso desta pesquisa. Convém salientar a resistência de alguns profissionais da rede de serviços, especialmente os médicos, em acolher os alunos nos estágios. Quer seja pelo perfil desses profissionais ou pela dinâmica de atendimento de alguns serviços, é imperiosa a existência de uma preceptoria mais qualificada e estimulada a receber estudantes.

Por outro lado, faz-se necessário maior empenho dos gestores e das instituições de ensino em valorizar a atuação da preceptoria, conforme explicitado em seguida:

[...] eles deveriam pensar em alguma forma de motivar e reconhecer o bom trabalho quando é realizado. Isso poderia ser feito através de capacitação técnica e pedagógica, política salarial e de carreira, incentivos financeiros, acesso a programas de pós-graduação, emissão de certificados, entre outras coisas (Preceptor).

Igualmente se faz oportuna uma maior aproximação entre universidade e profissionais da rede e, ainda, a participação destes nos processos decisórios e de planejamento da academia. Essa capilaridade confirma-se como potencializadora da integração Ensino-Serviço-Comunidade, uma

vez que conclama os profissionais da rede a participarem do planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no campo de práticas.

Nesse aspecto, é importante também entender que, embora o processo de integração Ensino-Serviço-Comunidade envolva uma arena de disputas e interesses, ele gera também incômodos positivos. A presença do ensino nos serviços tensiona os trabalhadores a sair da zona de conforto e buscar mais conhecimentos e aperfeiçoamento profissional. Esse movimento pode, em alguma medida, despertar a autovalorização da equipe em poder superar certo “amadorismo” em sua relação com a universidade (GARCIA, 2009), além de facilitar o entendimento sobre o papel do estudante nos serviços e seu capital intelectual e colaborativo para o andamento das atividades pedagógicas e assistenciais.

Nessa perspectiva, cabe uma reflexão sobre a consolidação do papel da universidade na produção de sentidos para o território de inserção. Como instituição produtora de conhecimentos, espera-se que a sua produção científica cumpra o desafio de guardar estreita relação com as demandas da comunidade. Enquanto articuladora estratégica, que seja capaz de promover junto aos gestores de saúde uma Integração Ensino-Serviço-Comunidade que faça sentido na vida das pessoas.

No entanto, as relações com as instituições de ensino superior requerem dos gestores da saúde preparo e desprendimento para superar alguns desafios. Segundo os entrevistados, no município de Caruaru, tem ocorrido alguma rotatividade de gestores provocada pela sucessão de governo municipal ou pelo desligamento de profissionais muitas vezes com experiência e expertise reconhecidas. E mesmo que a secretaria apresente coordenações especializadas para lidar com o universo de estágios, serviços e parcerias, percebe-se a importância de um perfil gestor que permeabilize o trânsito de informações e propicie o entrosamento com a universidade na consecução de uma integração ensino-serviço-comunidade profícua.

Ainda que as secretarias de saúde acumulem experiências e saibam do seu papel na formação de recursos humanos para a saúde, essa relação interinstitucional com a academia, na perspectiva docente, precisa ser fortalecida. Essa constatação ancora-se na necessidade de se desenvolver o amadurecimento de uma relação institucionalizada, no seguinte destaque:

Vejo que essa relação ela é uma relação que precisa ainda ser muito fortalecida, muito amadurecida para que ela seja realmente uma relação interinstitucional [...] não temos ainda instituições maduras a ponto de não sofrerem reveses quando há a mudança dos gestores [...] a gente institucionaliza aquilo que passa a ser a cultura daquela instituição (Professor 2).

Nessa concepção, as gestões assumem as características de quem as esteja conduzindo, com seus campos de disputas e interesses. Com o intuito de institucionalizar as relações, importa criar canais abertos de diálogo, nos quais os profissionais do serviço e docentes, usuários e estudantes vão estabelecendo seus papéis sociais na confluência de seus saberes, modos de ser e de ver o mundo (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008), para que se tenha, de fato, relações de Integração Ensino-Serviço-Comunidade.

Essa integração materializa-se a partir do reconhecimento da legitimidade do curso de medicina do Núcleo de Ciências da Vida, *Campus Agreste* da UFPE, em colocar para a sociedade caruaruense e para o serviço de saúde atores (professores e estudantes) que contribuam com o processo de transformação desse serviço e dessa realidade, sendo tal atuação percebida e significativa para a equipe de profissionais e para a comunidade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No agreste pernambucano, as políticas interministeriais e de interiorização do ensino universitário oportunizaram a abertura do curso de medicina, capitaneada pela renomada Universidade Federal de Pernambuco. Iniciativa esta que viria a contribuir substancialmente para o desenvolvimento médico-científico de toda uma região que há muito necessitava e ansiava por um curso de medicina no agreste pernambucano. Assim, emerge um curso com propostas metodológicas inovadoras e organização didático-pedagógica modular (não disciplinar) que prima pela diversificação dos espaços de aprendizagem como elemento catalisador de uma formação médica territorialmente contextualizada.

Na condução desta pesquisa, foi dada ênfase ao módulo PIESC. Este é o componente que estreia a aproximação dos graduandos de medicina

com os cenários de práticas reais e compõe a tessitura da integração ensino-serviço-comunidade. Para tal entendimento, a percepção dos atores entrevistados sobre a IESC traz um *feedback* importante dessa parceria que tem se mostrado profícua e necessária para a formação de profissionais médicos no agreste pernambucano.

A proposta pedagógica e metodológica desenvolvida no PIESC favorece a conexão entre a teoria e a prática realizada nos serviços de saúde e permite a vivência de experiências de atuação interdisciplinar. Essa aproximação tem contribuído sobremaneira para o aperfeiçoamento dos serviços prestados à comunidade e para o compartilhamento de agendas da universidade e da gestão municipal.

A Integração Ensino-Serviço-Comunidade, pela dimensão que ocupa, envolve, ainda em seu espectro de conteúdo, o internato, os programas de residências médicas e multiprofissionais, o PMM, entre outros. E, por esse motivo, o PIESC, como objeto deste estudo, não esgota eventuais análises sobre essa temática tão abrangente.

Por fim, importa registrar que o módulo PIESC tem possibilitado a construção de agendas promissoras e partilhadas entre a academia e a gestão com vistas à Integração Ensino-Serviço-Comunidade. Essa agenda materializa-se no contato dos estudantes com a realidade das pessoas, dos profissionais e dos serviços, suas necessidades e enfrentamentos, permitindo-lhes vivenciar a beleza das relações estabelecidas e das práticas socialmente transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. S. *et al.* A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 356-362, set. 2008. DOI: 10.1590/s0100-55022008000300010.

ALONSO, M. L. G. **A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica**. Braga: Universidade Do Minho, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA REDE UNIDA. **VER-SUS Brasil: guia do facilitador** [documento eletrônico]. Adaptado por Alcín-

do Antônio Ferla *et al.* Porto Alegre: Rede Unida, 2013. (Coleção VER-SUS/Brasil).

BARBOZA, J. S.; FELÍCIO, H. M. dos S. Integração curricular a partir da análise de uma disciplina de um curso de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 42, n. 3, p.27-35, set. 2018. DOI: 10.1590/1981-52712015 v42n3rb2 01701 29r1.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2010. 229 p.

BRANDÃO, E. R. M.; ROCHA, S. V.; SILVA, S. S. da. Práticas de integração ensino-serviço-comunidade: reorientando a formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, p. 573-577, 2013.

BRASIL Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria interministerial nº 610 de 26 de março de 2002. Institui o Programa Nacional de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002, n. 61, 27 abr. 2002: Seção 1, p. 75.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 2.101, de 3 de novembro de 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde: para os cursos de graduação em medicina, enfermagem e odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 nov. 2005a: Seção 1, p. 111.

_____. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº1.802, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2008: seção 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20/06/2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 9, 6 jun. 2014: Seção 1.

- BURSZTYN, I. Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014: um novo lugar para a Saúde Coletiva? **Cadernos Abem**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 7-19, out. 2015.
- CARVALHO, S. R.; GARCIA, R. A.; ROCHA, D. C. O ensino da Saúde Coletiva no curso médico da Unicamp: experiências inovadoras junto a unidades básicas de saúde. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, [Botucatu], v. 10, n. 20, p. 457-472, dez. 2006. DOI: 10.1590/s1414-32832006000200013.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, jun. 2004. DOI: 10.1590/S0103-73312004000100004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S010373312004000100004&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15 mar. 2018.
- GARCIA, R. A. **Parcerias entre instituições de ensino e serviços de saúde do Distrito Sudoeste de Campinas um olhar sobre os (des) encontros**. 2009. 352 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas SP, 2009.
- JUNQUEIRA, S. R. **Integração ensino-serviço**: proposta de aplicação desta parceria para a educação superior. 2013. 120 f. Tese (Livre Docência em Odontologia Social) - Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, G. S.; KOIFMAN, L. Integralidade do currículo de medicina: Inovar/transformar, um desafio para o processo de formação. *In*: MARINS, J. J. N. *et al.* (org.). **Educação médica em transformação**: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec, 2004. p.143-164.
- PARAGUAY, N. L. B. B. **A clínica e o ensino na atenção primária**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/309401>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TEÓFILO, T. J. S.; DOS SANTOS, N. L. P. dos; BADUY, R. S. Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 60, p.177-188, 27 out. 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico do Agreste. Núcleo de Ciências da Vida. **Projeto pedagógico do curso de medicina**. Caruaru: UFPE, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto político pedagógico: a educação interprofissional na formação em saúde**. São Paulo: UNIFESP, 2006. Disponível em: <http://www.baixadasantista.unifesp.br/projpedag.php>. Acesso em: 23 mar. 2018.

RESUMOS

A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS

Jania Solidade Barauna Almeida¹⁹

INTRODUÇÃO

A organização deste trabalho surge como resultado da produção do livro intitulado “A cruel pedagogia do vírus”, do autor Boaventura de Sousa Santos, que trouxe a proposta de discutir questões relacionadas a Covid-19, que assolou o mundo em 2020. O objetivo dessa obra é apresentar algumas considerações a respeito das incertezas, dos avanços e dos recuos no enfrentamento ao novo coronavírus. O livro constituído por apenas 32 páginas, tendo uma escrita simples e de fácil compreensão, apresenta a opinião do autor sobre quem está em melhores condições para atender as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), no que tange às medidas de prevenção, e sobre a adaptação da sociedade diante da pandemia.

É nessa perspectiva que esse livro, ao discutir questões relacionadas a Covid-19, permite ao leitor compreender a atual conjuntura vivenciada pela sociedade no contexto da pandemia. Partindo dessa premissa, “A cruel pedagogia do vírus” emerge como uma proposta realista e hostil que, diante do medo generalizado da morte em decorrência do vírus, permite aos sobreviventes refletir sobre que tipo de sociedade se almeja a partir dessa cruel e drástica experiência. O autor apresenta as entrelinhas

19 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); graduação em Letras Português/Inglês. Pós-Graduação em Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Inglesa e em Políticas Públicas da Educação.

do cenário pandêmico sobre a realidade vivenciada atualmente pela sociedade mundial.

Desse modo, a produção acadêmica foi contemplada com a obra (ISBN 978-972-40-8496-1) publicada pela editora Edições Almedina S.A. O livro encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro, sob o título “Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar”, o leitor encontrará discussões em que Santos (2020) diz que a crise econômica recorrente no mundo não é fruto apenas da pandemia estabelecida pela Covid-19; para ele, esta vem se arrastando desde a década de 1980, com a expansão do neoliberalismo que vem se impondo como versão dominante do capitalismo. Nesse sentido, a pandemia somente agravou a permanente crise que a população mundial vinha vivenciando.

Em decorrência do neoliberalismo, com os investimentos em setores sociais, como saúde, educação, dentre outras demandas sociais, estas passaram a ser áreas de investimentos para iniciativa privada, visando apenas à geração de lucros e diminuindo, portanto, o potencial dos serviços públicos para atender a população que vive em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade. A Covid-19 é uma doença que pode ser fatal, porém a população carente e menos favorecida é a que mais sente as consequências da pandemia. Segundo o autor, muitos países, há 10 ou 20 anos, estavam mais preparados do que hoje para enfrentar essa crise pandêmica. Boaventura leva-nos a refletir que a maneira que os países vivem está relacionada diretamente com os resultados aos quais estão submetidos atualmente.

No segundo capítulo, sob o título “A trágica transparência do vírus”, a discussão é direcionada à questão dos inimigos invisíveis, trazendo assuntos que a pandemia revela que há muito tempo estavam fora dos discursos e têm causado muitas mazelas sociais. Mas, afinal, quem poderia ser o inimigo invisível? Santos (2020) apresenta metaforicamente três elementos: os deuses; o próprio vírus; o mercado. Além deles, o autor representa os seguintes unicórnios: capitalismo, colonialismo e patriarcado, seres poderosos que fragilizam de forma cruel a humanidade, sendo assim, enquanto existir capitalismo, haverá colonialismo e patriarcado. Sobre o prisma da transparência, o autor manifesta o perigo no qual os Estados podem se aproveitar da declaração do estado de calamidade pública para adquirirem poderes que possam pôr em risco a democracia.

O terceiro capítulo, com o título “A sul da quarentena”, cuja centralidade é o debate sobre os grupos do Sul, como as mulheres; os trabalhadores que vivem em situação de precariedade, informais, ditos autônomos; os sem amparo e trabalhadores da rua; os moradores nas periferias pobres das cidades, entre outros; para os quais a quarentena é um momento doloroso, por conta da vulnerabilidade que já existia e que, no período da pandemia, se agravou. O autor aborda que o período da quarentena não só torna visível a vulnerabilidade desses grupos, pela informação que é veiculada pela mídia e pela OMS, mas também reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento daqueles que sofrem as consequências da pandemia.

Já o quarto capítulo, “A intensa pedagogia do vírus: as primeiras lições”, o autor deixa lições decorrentes da pandemia. Apresentando os riscos que a sociedade corre com o atual estágio político, demonstra que há discriminação, uma vez que a maior parte da nação não tem condições de seguir as orientações da OMS por viverem em condições de extrema pobreza.

Demonstra também a impossibilidade de o capitalismo se sustentar, enquanto modelo social, devido à falência do neoliberalismo diante da crise. Vislumbra a possível queda da extrema-direita, também da direita hiperliberal, pois, sob o pretexto de recuperar o sistema econômico, desvalorizam a comunidade científica, minimizam os efeitos trágicos da pandemia e aproveitam da crise humanitária para fomentar suas rivalidades políticas. De acordo o autor, o colonialismo e o patriarcado são vivos e reforçados em situações de crise crônica. Finalmente, o autor defende o regresso do Estado juntamente com a comunidade, na tentativa de desfazer a estrutura capitalista que mercantilizou a maior parte da população, incapacitando o Estado de resolver demandas da crise que assolou o mundo.

No último capítulo sob o título “O futuro pode começar hoje”, na visão do autor, a sociedade está descobrindo meios para o surgimento de uma convivência voltada para o bem social. A pandemia levou os cidadãos a refletirem a respeito de sua vivência nas últimas décadas, permitiu um entendimento de que a quarentena da pandemia está alocada dentro de uma quarentena vivida há anos, uma quarentena política, ideológica e cultural focada em um capitalismo exacerbado que é a principal origem da

crise. Dessa forma, o fim da atual quarentena depende também do fim da primeira quarentena, o capitalismo, que é o causador da crise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As contribuições de Santos (2020) apreendidas por meio da realidade da Europa permitem uma compreensão acerca da postura do país frente à pandemia. As ações das lideranças políticas e dos grupos empresariais apontam que o bem social não foi considerado, a promoção da economia foi bem mais considerada do que a precaução com as vidas. É urgente refletir sobre as contribuições de Santos (2020) no contexto econômico frente à crise da pandemia, caso contrário, a pandemia vai passar e a sociedade continuará vivendo em quarentena política, cultural e ideológica de um sistema capitalista fechado em si próprio.

De acordo Santos (2020, p. 32), “A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena”. Nesse sentido, o discurso oficial frente à Covid-19, a respeito da crise financeira, não se efetiva, uma vez que esta crise no contexto social mundial vem se arrastando há décadas. Conforme assinala Foucault (2010, p. 9), “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório”.

Dessa forma, o preocupante e perigoso é que o Estado, por meio do exercício do poder, aproveite-se da situação e ponha em risco a democracia. No entendimento de Foucault, “[...] o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, 1996, p. 20). Esse tipo de discurso por parte de quem deveria garantir os direitos sociais da população é inaceitável porque permite a ampliação da extrema pobreza e desigualdade social.

CONCLUSÕES

O livro “A cruel pedagogia do vírus” traz reflexão para a sociedade pensar a realidade sobre o coronavírus. O neoliberalismo crescente, domi-

nado pelo sistema capitalista, ordena sua versão mais perversa à população, promovendo saúde, segurança social e educação como modelo capitalista, ignorando os princípios de cidadania e direitos humanos.

O autor mostra que, com a Covid-19, as formas de se relacionar foram fortemente impactadas com o distanciamento social, e a classe menos favorecida que vive em situação de extrema pobreza foi a que mais sofreu esses impactos. Santos (2020) teceu em sua obra reflexões sobre os impactos e desafios do coronavírus na sociedade atual. Reflexões que permitem aos leitores entenderem a real conjuntura em que a pandemia se estabelece dentro de um sistema neoliberal e capitalista que visa somente aos benefícios próprios.

Dessa forma, a pandemia tem proporcionado tempos difíceis, mostrando-se globalizada e explicitando que é urgente pensar políticas públicas de igualdade social, pensando em ações voltadas para preservação da vida, da dignidade humana e de inclusão dos cidadãos menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **A Ordem do Discurso**. 03 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

MAL DEL ESCUELA

Janina Solidade Barauna Almeida²⁰

INTRODUÇÃO

Daniel Pennac, autor do livro “Mal del Escuela”, é professor e escritor francês, escreveu muitos livros e por este aqui citado ganhou o prêmio Renaldot em 2007. Essa obra foi publicada pela Editora Rocco em 2008. Nela há uma discussão sobre assuntos triviais relacionados a trabalhos voltados para o campo educacional. A partir de uma visão de “mau” aluno, reputado como incapaz e impróprio para acompanhar o sistema de ensino, o próprio Daniel narra sua história de sofrimento e dor na condição de aluno. No entanto, após toda sua experiência e trajetória, tornou-se um professor de sucesso e engajado em denunciar os abusos existentes no sistema escolar.

O autor, em seu livro, relata como foi sua vida de estudante, retratando os problemas educacionais, assevera que, apesar de vir de uma família bem estruturada financeiramente e emocionalmente, com pai e mãe em uma relação estável e irmãos sem dificuldades de aprendizagem, tinha muitos problemas no processo de aprender. Para ele, a maior parte dos professores valoriza muito mais os erros do que os acertos dos estudantes, afetando fortemente sua autoestima.

Todos o olhavam como um péssimo aluno, e isso o deixava imensamente desanimado, até sua própria mãe tinha receio de que ele não fosse

20 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); graduação em Letras Português/Inglês. Pós-Graduação em Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Inglesa e em Políticas Públicas da Educação.

uma pessoa bem-sucedida na vida por não ter sido um bom aluno. O próprio autor acreditava: “De modo que yo era un mal alumno. Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros.” (p. 09).

Com um histórico de dificuldade na aprendizagem, ele mostra que o ensino tradicional somente reproduz a ordem social hegemônica, desprezando os alunos que não se enquadram no sistema. Porém, ainda existem alguns docentes que querem salvar os alunos do “afogamento”, “Basta un profesor – solo! – para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás.” (p. 147).

São esses mestres revolucionários que podem contribuir para amenizar as dificuldades de aprendizagens dos “maus alunos” e “lerdos” e, assim, capacitá-los para resistirem ao sistema que só valoriza os alunos considerados “bons”. Nesse sentido, sua angústia o motivou a lutar contra um sistema de educação que oprime em vez de contribuir com o propósito educacional para o qual o ambiente escolar foi pensado.

Pennac relata na obra que o ensino tradicional valoriza os “bons” alunos, os que apresentam dificuldades são “maus e lerdos”. Para ele, a escola reproduz a ordem social hegemônica, desprezando quem não se enquadra no sistema. Porém, sua experiência mostrou que é possível se tornar um vencedor.

O autor criticou como a escola tratava seus alunos, especificamente os denominados “maus alunos”, retratando a dor e a solidão do aluno que, assim como ele, tinha baixo rendimento escolar. Porém, o escritor superou suas dificuldades tornou-se um professor que, em sua prática educativa, buscava contemplar os alunos denominados “lerdos” que tinham problemas de aprendizagens, conseguindo bons resultados em suas ações.

Ele investigava as razões pelas quais seus alunos tinham lerdeza e, a partir de suas investigações, fornecia recomendações para as possíveis soluções e como enfrentar tais problemas. Assim, o escritor Daniel Pennac reforça: “Eu sempre tive o sentimento de ser um sobrevivente.” (p. 74). Apesar de ele ter encontrado grandes dificuldades no processo de aprendizagem e ter sofrido horrores pelas cobranças direcionadas a sua pessoa.

A obra de Daniel Pennac traz uma reflexão para a educação contemporânea. Retrata a realidade do sistema educacional e apresenta possíveis soluções para atender as necessidades dos alunos no espaço escolar. Mos-

tra que é possível (comprovado pela própria experiência) construir um ambiente capaz de promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

O livro é escrito em capítulos curtos de linguagem acessível, recomendado aos profissionais docentes, alunos, pais, gestores e toda a comunidade envolvida no processo educativo, para que possam, através da leitura, fazer uma reflexão sobre a educação e, assim, contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na escola que não seja excludente, tampouco opressora no tratamento aos estudantes que a ela se destina.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A obra de Pennac, de teor autobiográfico representa a figura de um professor de sucesso que foi um estudante problemático com sérias dificuldades de aprendizagem. O autor apresenta a escola tradicional como reprodutora da ordem social hegemônica que abandona os indivíduos que não conseguem se adaptar ao seu sistema de ensino. Nesse sentido, ele (Pennac) sugere que o ensino na escola seja um ato de resistência contra esse sistema opressor e inexorável que produz, nos espaços escolares, separação social.

Caso contrário, a educação “[...] perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 14), como bem asseveram os autores. Ainda sob o prisma de Pennac, a escola, em vez de visionar o fracasso ou sucesso dos estudantes que a procuram, precisa se transformar em um espaço que proporcione o desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes.

A obra de Pennac é um trabalho que apresenta vários questionamentos a respeito do sujeito educando, tanto no espaço escolar quanto no convívio social e familiar. Aborda a ausência de perspectiva da escola e do ambiente familiar daqueles indivíduos que não se destacam diante dos seus pares e defende a promoção de um ensino no ambiente escolar que seja contrário ao sistema excludente que se evidencia nas escolas de hoje e de todas as épocas.

Foi por perceber essas lacunas no sistema de ensino que o autor Daniel Pennac (2008) decidiu, a partir de sua experiência como “mau” aluno, tornar-se um professor no intuito de contribuir para o livramento de mais indivíduos desse sistema de ensino excludente e cruel. Certamente, sua decisão foi adequada porque, como bem assinala Paulo Freire (2008, p. 90), “[...] a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã”, e Pennac comprovou com sua experiência de vida.

Portanto, a experiência de um indivíduo lerdo, delinquente e afogado no ambiente escolar e social passa a ser o oposto, um professor de francês de sucesso e renomado, que deixa claro em sua obra que outros salvamentos mais são possíveis, que não se deve de forma alguma anular o aluno no ambiente escolar, mas sim procurar resgatá-lo, dando-lhes oportunidades para que aprenda e desenvolva suas capacidades.

CONCLUSÕES

A obra de Daniel Pennac “Mal del escuela” traz reflexão para a sociedade pensar a realidade do sistema de ensino. O autor faz uma alerta de que grande parte dos professores está mais focada nos erros do que nos acertos dos estudantes. Em detrimento dessa constatação, ele também defende que os docentes possuem um poder grandioso para ajudar seus estudantes a conquistarem sua emancipação.

Sendo assim, é possibilitando aos estudantes compreender seu papel de sujeitos históricos, oferecendo formas para alcançarem autonomia enquanto cidadãos sociais, que o ensino se torna resistente ao sistema escolar excludente, e o papel do professor enquanto formador é fundamental nesse processo para ajudar na construção de indivíduos críticos, autorreflexivos e emancipados.

O autor homenageia os professores que salvaram sua vida e retrata os conflitos vivenciados pelos estudantes com dificuldades na aprendizagem. Pennac mergulhou em seu passado e reviveu momentos e situações que certamente não o levariam a se tornar um professor e escritor bem-sucedido, isso porque mesmo sendo considerado como um “mau” aluno, todos o viam como uma criança sem futuro, mas ele sempre esteve à frente de seu tempo, enxergou a vida com suas belezas e desastres com lentes

que não as convencionais. Enquanto professor enxergou a si mesmo nos “maus” alunos que frequentavam suas turmas, essa visão o fez ser um professor e escritor de sucesso.

Dessa forma, a obra de Pennac traz reflexões pertinentes relacionadas ao sistema de ensino. É preciso resgatar crianças e jovens que são considerados “maus” alunos para que possam se tornar cidadãos verdadeiramente emancipados, pois esses, quando abandonados pela família e pela escola, acabam sendo uma presa fácil para sociedade contemporânea. Nesse cenário, o professor tem uma função primordial. Assim sendo, na visão de Pennac, o ato de lecionar acaba também se tornando um ato de resistência. É preciso, portanto, resistir e combater esse sistema de ensino que somente ampara os estudantes considerados bons.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

TESTE DE RASTREIO DO TALENTO DE CRIAR HISTÓRIAS POR ESTÍMULO VISUAL EXERCÍCIO N1: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROGRAMAS MENTAIS HUMANOS DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM

*Andrea Paola Costa Prado*²¹

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido de relato de experiência apresenta: o Teste de Rastreio do Talento de Criar Histórias (TRTC - H), por Estímulo Visual (EV), em seu Exercício N1, pelo qual se pode verificar o talento humano de criar histórias e estudar as características estruturais das narrativas verbais e escritas, com a finalidade de estimular o seu aprimoramento global; e sinaliza, entre os resultados da pesquisa feita sobre as narrativas verbais colhidas a partir de suas primeiras aplicações, a identificação da existência de um Programa Mental Humano de Criação e Aprendizagem de Histórias (PMHCA / H), que as molda, de forma singular, em cada pessoa.

21 MBA em Diplomacia e Negócios Internacionais Bacharel em Ciências Sociais Professora, arte educadora, socióloga.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O TRTC - H / EV Exercício N1, além de ser uma ferramenta didático-pedagógica para professores dedicados à estimulação da criação de histórias e de suas narrativas verbais e textuais, é um meio de verificação de desempenho de função por: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais mediadores entre o indivíduo (sujeito) e o seu processo mental inconsciente de elaboração e transmissão de histórias (objeto), sendo auxiliar ao conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, de Vygotsky.

Segundo Vygotsky, (1991, p. 97):

O desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a Zona de Desenvolvimento Proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

O TRTC - H / EV Exercício N1 surgiu como uma ferramenta auxiliar no atendimento de alunos da Oficina do Ator, que funcionou na década de 1990 no Teatro Tereza Rachel na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, voltada para crianças e jovens que desejavam ser atores, curiosos que eram pelo universo da televisão, sem terem a menor clareza sobre a profissão do ator e da quantidade de diferentes tipos de artistas de outras profissões que trabalham por trás das câmeras para que, atores, apresentadores ou promotores de produtos possam atuar por meios de diferentes linguagens, em diversos tipos de produtos audiovisuais. Em geral, reclamavam contra o excesso de conteúdos do sistema educacional formal que o fazia se sentirem impotentes e desmotivados. Diante dessa situação específica, ficou clara a necessidade de ampliação da proposta da Oficina do Ator, com a oferta aos alunos, não somente de uma oficina para equipá-los como atores iniciantes na arte de representar, mas que os enriquecesse

com novas experiências, que possibilitassem a descoberta e o domínio de seus talentos.

METODOLOGIA

Ao longo de três anos de encontros, de quatro horas semanais, de 1997 a 1999, foram testados 73 alunos, de 7 a 17 anos, de ambos os sexos, todos alfabetizados, por meio da experimentação de vários exercícios divertidos, entre eles o TRTC - H / EV Exercício N1, que tem como proposta a criação de uma história em 15 minutos, a partir do estímulo visual de imagens, fotografias de pessoas, em 11 cartas de um baralho.



A quantidade de cartas e as imagens contidas nelas podem variar, conforme a pesquisa que cada mediador esteja fazendo, incluindo-se imagens de ambientes e outros elementos e, embora o TRTC - H / EV Exercício N1 tenha sido aplicado de forma presencial em grupos de 10 a 16 alunos, pode também ser aplicado individualmente e à distância, por meio de computadores.

Participam do teste: mediador e autor. O teste todo é realizado em cinco fases distintas: as duas primeiras e últimas, na presença do mediador, a terceira a ser realizada ao longo de uma semana pelo autor sem a intervenção do mediador. Cada fase propõe um desafio:

Primeiro encontro:

- FASE 1. Criação da história diante das cartas.

- FASE 2. Primeira narrativa do autor, gravada pelo mediador.
- FASE 3. Audição e transcrição da narrativa para o papel pelo autor.

Segundo encontro, uma semana depois.

- FASE 4. Leitura da história transcrita em voz alta.
- FASE 5. Apuração das características da narrativa, com a orientação pelo mediador de possíveis ajustes a serem feitos, visando ao aprimoramento do formato encontrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A audição atenta das narrativas gravadas e o estudo de suas transcrições para o papel provou que o TRTC - H / Exercício N1 / EV é eficiente em identificar:

- Riqueza ou carência de repertórios de sentimentos, palavras, estruturas frasais e de pormenores descritivos.
- Consistência e coerência na elaboração de tramas, conflitos entre personagens, e enredos com início, meio e fim.
- Fluência ou fragmentação da história, causada por desconexões da memória durante a narrativa verbal.

Provou ser capaz de:

- Provocar o espontâneo reparo da história em consequência da autoconscientização do autor de falhas ocorridas em um dos três processos experimentados durante o exercício:
 1. O criativo, que elabora a história.
 2. O narrativo, pelo qual é transmitida.
 3. O conectivo entre o criativo e o narrativo, quando podem ocorrer esquecimentos.

A análise comparativa entre todas as narrativas, levando-se em conta as variáveis de sexo e idade, revelou que:

- Não há nada que sugira diferença na capacidade criativa de histórias entre meninas e meninos.

- Nem todos têm a mesma capacidade de elaborar histórias com sutilezas de detalhamentos de contextos ambientais e temporais, na mesma quantidade de personagens em conflitos e tramas coerentes a serem solucionadas em enredo de início meio e fim: os mais jovens, inclusive com 07 anos, podem ser mais capacitados do que outros mais adultos, com 17 anos, em decorrência do talento específico de criar histórias.

A análise comparativa entre todas as narrativas, levando-se em conta as estruturas narrativas, revelou que:

- Todas as narrativas assemelhavam-se em estrutura aos formatos dos gêneros dramáticos de filmes, novelas, séries, comuns entre os produtos audiovisuais transmitidos pela televisão e assistidos pelos alunos; o que sugere a influência da televisão sobre a estruturação dos processos criativos de seus expectadores.
- Cada aluno foi influenciado por algum formato específico, assimilado de forma fragmentada, incompleta, por algum mecanismo mental inconsciente de assimilação básica e, ao longo da testagem, acionou, de forma também inconsciente, outros dois mecanismos que foram capazes de criar uma narrativa própria, a partir das estruturas básicas já assimiladas, e de ainda aperfeiçoá-la, revelando com isso a existência de um Programa Mental Humano de Criação e Aprendizagem de História (PMHCA - H), que assimila, cria e se autoaperfeiçoa de forma singular em cada ser humano.

CONCLUSÕES

- O reconhecimento da existência de um PMHCA - H, singular em cada ser humano, provoca uma reorientação da didática de ensino da escrita criativa. Antes de se direcionar o aluno para o aprendizado da construção de narrativas escritas em algum formato específico imposto de fora pra dentro, será preciso levá-lo a autodescoberta de seu PMHCA - H, por meio do TRTC - H / EV - Exercício N1 e, somente de-

pois de reconhecida a forma narrativa já internalizada pelo aluno e do aprimoramento consciente dela, é que se deve passar para a etapa seguinte de propor a ele a assimilação de outros formatos.

- Quanto mais cedo crianças e jovens tiverem acesso a computadores e a seus diferentes programas utilizados no dia a dia da vida profissional adulta, mais cedo vão assimilar e dominar algum daqueles que vão permitir-lhes a inclusão no mundo produtivo digital.
- Embora a pesquisa com o TRTC - H / Exercício N1 / EV tenha sido feita a cerca de 20 anos, os resultados aqui apresentados dão provas de sua eficiência como instrumento de apoio à elaboração de planos individuais de aprendizagem, adequados ao atendimento presencial ou a distância no Brasil e no mundo.
- Esta pesquisa contribui ainda para a reflexão sobre a forma como se dão outros processos criativos e de aprendizado humanos e lança a hipótese do PMHCA – H ser apenas um dos Programas Mentais Humanos de Criação e Aprendizado (PMHCA), que funciona como princípio inteligente pelo qual o ser humano cria e apreende as noções funcionais de qualquer experiência que o impressione e alimente sua curiosidade e, a partir do qual, outros programas de criação e aprendizado específicos autoconfiguram-se organicamente, distinguem-se e ficam arquivados como estruturas da memória, disponíveis para serem usadas quando requisitadas por alguma necessidade, podendo ser aperfeiçoadas quando exercitadas, ou desfragmentadas por falta de uso.

Como foi observado por François Jacob, em seu livro *Lógica da Vida*, e publicado no *Les Courrier de L'Unesco* (fev. 1991): “somos seres programados, mas programados para aprender”. Sujeitos à evolução, os seres humanos são mentalmente equipados não só por talentos natos que lhes facilitam um fazer específico, mas também para o aprendizado de outros fazeres desenvolvidos de forma inconsciente a partir de estímulos externos ou internos que lhes impressionam.

REFERÊNCIAS

JACOB, François. **A lógica da Vida**; Nous sommes programés, mais pour apprendre. Paris: Les Courrier de L'Unesco, fev 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A FUNDAMENTAL PARTICIPAÇÃO DE MOVIMENTO ESTUDANTIL NA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL JÚLIA KUBITSCHEK NO RIO DE JANEIRO

*Nancy Vieira Ferreira*²²

INTRODUÇÃO

A fundação de uma escola normal é de suma importância à sociedade por ser o berço de formação de professores que transmitem a base do ensino público a inúmeras gerações de crianças.

Há leis e normas que envolvem sua criação, além da vontade política das esferas do Executivo e do Legislativo conforme estudos de revisão bibliográfica e até tese de doutorado mostram. Contudo, algumas vezes, a História da criação de uma importante escola normal chega até o momento contemporâneo com distorções e até algumas injustiças ou quiçá esquecimento proposital para enaltecer políticas públicas partidárias. Com isto, oculta-se um vibrante e intenso movimento estudantil juvenil denominado as “normalistas excedentes”.

Ademais, o inexistente aprofundamento de estudo do legítimo movimento estudantil das normalistas excedentes exprime também a escassez

²² Médica e mestre em Saúde Pública.

de registros acadêmicos sobre ele em vista de que se localizam arquivos jornalísticos da ocasião e poucas citações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Lima (2017) faz estudo amplo sobre o ensino normal público carioca no período de 1920 a 1970 e dialoga com muitos autores com nuances diversas e citando, inclusive, o Iluminismo. A análise historiográfica privilegiada de 1960 a 1980 é base de análise do estudo de Faria & Braga. Essa pesquisa busca traçar o percurso e a memória da Escola Normal Júlia Kubitschek na cidade do Rio de Janeiro.

As autoras trabalham com a concepção de que a memória coletiva possui diversos pontos de referência aos quais os indivíduos pertencem e estão inseridos, desde as comemorações e datas festivas, tradições e construções arquitetônicas.

Destaca-se a importância da preservação da história institucional com o cuidado da guarda e da recuperação de documentos, objetos e fotos das escolas públicas. Contudo, há uma base jurídica de direitos individuais e coletivos ao estudo apoiados em legislações específicas, Leis de Diretrizes e Bases e as Constituições Brasileiras em seu processo crescente de garantia de direitos desde a época do Império até a Constituição Federal vigente de 1988.

Bonavides (2001) representa fundamentação importante na discussão Constitucional e também fala sobre a teoria constitucional de participação popular e democrática, o que pode enaltecer mais ainda a embrionária participação das “normalistas excedentes”

METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo engloba um tripé: revisão bibliográfica sobre a História da criação das Escolas Normais no Rio de Janeiro e do movimento das normalistas excedentes e análise da agenda de campanha com anotações, recortes de jornal do início da década de 1960 e fotografias históricas (do acervo de uma das “normalistas excedentes”). Além de entrevistar a normalista excedente professora Marly Vieira Ferreira, que é uma das líderes e oradora do movimento estudantil, valori-

zando assim o resgate da história real da criação da Escola Normal Júlia Kubitschek na perspectiva da história oral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação do professor primário (ensino fundamental) no Brasil é muito ligada ao Estado e à Igreja Católica. De início, há direito a emprego público vitalício após a formatura (Decreto Imperial 1.331 de 17/02/1854). Com o passar dos anos e a elaboração de diversas Constituições Federais (CF) já no período de República brasileiro, o emprego de professora primária da rede pública, outrora vitalício, agora é alcançado mediante concurso público a partir da CF de 1988.

Ingressar numa Escola Normal passa a ser o sonho de muitas jovens, especialmente nas décadas de 50 e 60, tanto pelo padrão de valorização das professoras primárias à época quanto pelo desejo especialmente feminino de trabalhar em funções de ensino e cuidado ao próximo, também devido a essa garantia de ingressar no estudo ginasial e prosseguir no estudo de Escola Normal, que garantia vínculo trabalhista vitalício em escolas públicas.

As estudantes de Escolas Normais recebem o codinome de “normalistas” e são enaltecidas até em canções da música popular brasileira. Quem não se lembra do trecho “... que saudade da professorinha que me ensinou o beabá, onde andaré Mariazinha...” do célebre compositor Ataulfo Alves, e da famosa música “Normalista”, eternizada pelo cantor Nelson Gonçalves, “Vestida de azul e branco, trazendo um sorriso franco... linda normalista...”. No entanto, passa a haver uma demanda reprimida por vagas de candidatas às poucas Escolas Normais que disputam vagas em concursos com níveis de exigência elevados, o que serve de base para o expressivo e pertinente movimento estudantil das candidatas normalistas excedentes, que culmina em resultados positivos.

Ao se debruçar sobre a história da Educação e da Escola Normal, Lima (2017) afirma que há mais estudos sobre a Escola Normal do Instituto de Educação na Tijuca e poucos trabalhos sobre as demais Escolas Normais da cidade do Rio de Janeiro. As demais Escolas Normais (EN) são a Escola Normal Carmela Dutra, Escola Normal Heitor Lira, Escola Normal Sarah Kubitschek, Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral e Escola Normal Júlia Kubitschek.

Segundo esse autor, a carência de estudos sobre as demais instituições tradicionais de EN é responsável pela idealização do curso normal e da identidade das normalistas, que pode sofrer reflexos de representações midiáticas construídas no século XX. Sendo assim, essas representações constroem os “Anos Dourados” que são mostrados idealizados até em famosa série televisiva “Os Anos Dourados” filmada nas instalações do Instituto de Educação na Tijuca.

O autor defende que a identidade das normalistas não seja apenas uma quimera dos “Anos Dourados”, mas sim do reflexo que as normalistas sofrem do processo de lógica política de massificação da educação com a criação de várias Escolas Normais na transição da década de 1950 para a década de 1960. Nesse período, há demanda grande pelo curso normal devido ao *status* social e aos privilégios das professoras primárias (entre os anos de 1920 e 1970 mediante efeito de Decreto oriundo do período Imperial no Brasil).

Ademais, há a popularização do curso normal e a mudança na cultura política fluminense com o aumento do número de novas Escolas Normais e a integração de regiões do subúrbio carioca ao Centro Histórico urbanizado do Rio de Janeiro. Contudo, o que é surpreendente é comprovar que, graças ao belo movimento estudantil das moças normalistas excedentes, há a sensibilização do poder público tanto do Legislativo da cidade do Rio de Janeiro do recente estado da Guanabara (vereadores) quanto do Executivo e até do Judiciário. Quando se acessa o diário de campanha de uma das normalistas excedentes, vislumbra-se um tesouro acadêmico sobre a capacidade de organização e liderança das normalistas excedentes. É admirável ler e ver as fotos de recortes jornalísticos da época com os comentários de quem vivenciou esse pouco enaltecido movimento estudantil pacífico e que conquista a simpatia de jornalistas da época do Diário Carioca, de personalidades da sociedade e até de desembargadores e do próprio Presidente da República Juscelino Kubistchek (JK). JK emociona as normalistas excedentes todas e seus pais ao recebê-las e dizer: “Que as portas deste Palácio sejam abertas para essas moças, pois eu sou pai e um pai jamais quer ver sua filha ao relento”.

Essa frase do então presidente JK é o ápice de emoção e felicidade vivida no movimento de luta ao direito de aprender para ensinar a outrem. É a certeza da vitória do justo pleito com a materialização do sonho de estudar o Curso Normal conforme verbaliza a normalista excedente entrevistada para este trabalho.

CONCLUSÕES

A Escola Normal Júlia Kubistchek é fundada pela Lei número 1 de 26 de abril de 1960. Quem aprova a Lei é o Presidente Juscelino Kubistchek conforme já pontuado quando do processo de luta e reivindicação das normalistas excedentes.

Por gratidão ao presidente JK, as normalistas excedentes que conseguem o direito à formação no Curso Normal, escolhem o nome da mãe do presidente, professora Júlia Kubistchek, como justa homenagem. Júlia Kubistchek era professora primária e lecionou por anos na cidade mineira de Diamantina.

A ENJK (Escola Normal Júlia Kubistchek) inicia provisoriamente suas atividades de formação de professoras primárias no prédio do Colégio Paulo de Frontin. Muda sua instalação para o Liceu de Artes e Ofícios (de 1961 a 1978). A posteriori, a ENJK muda-se para endereço atual no Centro histórico em sede própria do Estado na rua General Caldwell.

Tudo isso é possível pela persistência e a união das normalistas excedentes que correm atrás de seus sonhos e conquistam um legado para gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994

_____. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa**. 2^a ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2001

FARIA, L.; BRAGA, R.S. A Escola Normal Júlia Kubistchek: Percurso e Memória de uma Pesquisa de Alunos e Alunas da Pedagogia. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais: Cadecs**. Volume 3, número 2, 2015

LIMA, F. S. C. **O Ensino Normal Público Carioca (1920-1970):** das Tensões Políticas na Criação de Instituições à Produção das Diferentes Identidades de Suas Alunas. Tese Doutorado. UFRJ, Faculdade de Educação, 2017

O (NÃO) ACESSO DE PESSOAS NEGRAS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DIÁLOGOS INSURGENTES

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*²³

*Rose Mari Ferreira*²⁴

INTRODUÇÃO

A Educação é um dos poucos meios de uma criança negra periférica ingressar no espaço estruturado segundo os princípios de moralidade. Enquanto sociedade Capitalista, o Brasil é um país regido por um sistema forjado no racismo estrutural, o qual traz impedimentos para que negras e negros, mesmo qualificados, tenham dificuldades em adentrar ao mercado de trabalho. Na busca por compreender sobre a temática do acesso de pessoas negras à Educação, achamos por bem construir diálogos entre intelectuais que carregam em si a etnia, na cor de suas peles, as nuances que caracterizam sua ascendência negra, aquela que representa um grupo que sofreu/sofre negações e apagamentos ao longo da história brasileira. Dessa forma, decidimos realizar este ensaio no qual firmaremos esses diálogos. Este trabalho visa discutir acerca do racismo como principal marcador

23 Mestre em Engenharia de Pesca pela UFC. Professor Efetivo Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Campus Dr.^a Josefina Demes, Floriano/PI.

24 Mestra em Saúde Coletiva pela UFRGS. Especialista em Saúde Coletiva pelo IFRS campus Alvorada, graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

impeditivo ao acesso de pessoas negras à Educação através das falas insurgentes de intelectuais negras e negros que desenvolvem suas pesquisas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

A LUTA PELO ACESSO DE PESSOAS NEGRAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A cor, no conceito da Óptica, é formada por espectros de luz visíveis aos olhos humanos que variam de acordo com seu comprimento de onda. Nós, seres humanos, visualizamos as cores a partir da capacidade dos pigmentos presentes nas superfícies de organismos vivos ou objetos inanimados, aquilo que é absorvido e refletido. Dessa forma, o preto não é uma cor, mas sim uma característica daquilo que absorve todos os espectros de luz sem refletir nenhum. Dentro da história recente da humanidade, o preto tornou-se a cor da pele daqueles que foram escravizados. Mesmo após a “abolição da escravidão”, o Brasil permaneceu enraizado em suas práticas racistas, dessa vez sob o contexto estrutural, negando sua existência por meio do mito da democracia racial.

Segundo Aparecida Sueli Carneiro (2011, p. 57), “a pobreza tem cor no Brasil”. A (des)construção de que as desigualdades no Brasil são de cunho social, e não racial, são influenciadas pelo Estado até os dias atuais. A autora, ao analisar pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), afirma que as desigualdades raciais têm sido a principal alavanca para o reconhecimento dos negros brasileiros como um segmento com características específicas e desvantajosas em termos de inserção social no país. Com a finalidade de desautorizar as ideias consagradas em nossa sociedade sobre a inexistência de um problema racial, essas pesquisas questionam a simplificação de que o problema do Brasil é social e não racial (CARNEIRO, 2011, p. 54).

Para Nilma Lino Gomes (2011, p. 142), a Conferência de Durban é considerada um marco histórico para o início das discussões em relação ao lugar da questão racial na política pública brasileira, sobretudo no campo educacional. A autora ainda destaca que a Educação é um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais. Após a realização do referido evento, a temática das Desigualdades Raciais ganhou contornos políticos nacionais e internacionais no século XXI, pas-

sando finalmente a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as contradições possíveis.

No Brasil, foram as pré-conferências estaduais e a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, que marcaram a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no nosso país, sendo a educação básica e a superior e ainda, o mercado de trabalho, as áreas mais destacadas (GOMES, 2011).

No que tange às ações afirmativas para o ingresso em Universidades brasileiras, Kabengele Munanga explica que, de acordo com a Lei Federal 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, beneficia-se os pretos, os pardos, os indígenas e os brancos oriundos de escolas públicas de acordo com a renda familiar. Para o autor, a Lei de Cotas não leva em consideração somente a questão racial. Desse modo, “tal fato torna insustentável a defesa da ideia de que essas cotas são somente raciais. Como efeito, são todas cotas sociais, uma vez que todos os problemas da sociedade são sociais” (MUNANGA, 2019, p. 113).

O destaque que a dimensão socioeconômica ganhou nos debates em torno desse tema durante a década de 2000 e, conseqüentemente, no desenho da política de reserva de vagas a partir do que a Lei supracitada fez com que a dimensão racial – principal elemento mobilizado pelo movimento negro e pelos(as) intelectuais negros(as) desde as primeiras reivindicações por políticas de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro – perdesse sua centralidade (JESUS, 2021, p. 41).

Dessa forma, podemos afirmar que as políticas de Ações Afirmativas no Brasil, que destinam vagas para que jovens possam adentrar em IES, sejam em Universidades ou em Institutos Federais, estão atreladas às condições sociais daqueles que pleiteiam essas vagas.

VOZES NEGRAS INSURGENTES

A Educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que, durante muito tempo, foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiras (GOMES, 2017, p. 24). Nesse sentido, o Movimento negro, principalmente o feminismo

negro, aparece como importante ferramenta que, na luta pelos direitos à Educação da população negra, desvela importantes desigualdades sociais configuradas pela desigualdade racial, colocando a população negra em posições de menores direitos e oportunidades em uma sociedade estruturada pelo racismo.

Aparecida Sueli Carneiro (2011) já evidenciava que a discriminação sofrida pelas pessoas negras as colocava em situação de inferioridade e, portanto, políticas públicas deveriam ser implementadas com o objetivo de eliminar a discriminação racial. A autora faz importantes questionamentos sobre quais medidas seriam implementadas para reduzir as desigualdades relacionadas à taxa de analfabetismo da população negra, para reduzir a evasão escolar de crianças e adolescentes negros e quais seriam as taxas que evidenciariam o aumento de pessoas negras no ensino superior. Esses e outros questionamentos invocavam implementação de medidas para reduzir as desigualdades sociais e raciais impostas às pessoas negras (CARNEIRO, 2011).

Ainda recorrendo às palavras de Aparecida Sueli Carneiro, apresentando-nos ao afirmar que “a reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro” (CARNEIRO, 2011, p. 102). Para a autora, o não acesso à educação é uma das mais perversas formas de exclusão de pessoas negras de lugares que lhes são de direito, uma vez que estas (cons)cientes de sua condição de credores sociais de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo sem oferecer nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhes negando integração social (CARNEIRO, 2011).

Vale destacar que, através das vozes de Nilma Lino Gomes e Aparecida Sueli Carneiro, buscou-se construir um diálogo que confrontasse a negação do lugar de pessoas negras no cenário educacional brasileiro, sobretudo no Ensino Superior. Essas autoras, sendo ambas mulheres negras, são consideradas duas entre as maiores intelectuais brasileiras da atualidade, rompendo com a normatização do racismo estrutural como negação e apagamento de saberes produzidos por pessoas negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira avançou consideravelmente quando comparamos ao antes e depois da Conferência de Durban, em 2001, a qual ser-

viu como marco histórico para a implementação das políticas públicas de Ações Afirmativas no Brasil. Mesmo cientes de que essas Ações Afirmativas abordam, em seu contexto, as Cotas Raciais como “subcotas”, tendo como principal protagonista a desigualdade social sobre a desigualdade racial no país, observamos uma ampliação do número de pessoas negras no acesso à Educação no Brasil. Porém, poucos desses corpos negros são vistos em cursos considerados de alto prestígio, como exemplo podemos destacar Medicina e Odontologia, cursos ofertados em IES públicas. Ainda em menor escala são vistos professoras e professores universitários de etnia/raça negra nessas mesmas instituições, fortalecendo o argumento de que as Universidades brasileiras ainda são espaços de poder majoritariamente elitistas e hegemonicamente brancos.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Raça e educação**. 2000. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/raça-e-educacao-por-sueli-carneiro/> Acesso em: 30 jul. 2021.
- _____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Florianópolis: v.10, n.18, p. 133-154, abr. 2011.
- _____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. 5ª ed. rev. amp. 1ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO E A (R)EXISTÊNCIA NEGRA ENTRE DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS EM ESPAÇOS DE PODER

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*²⁵

*Rose Mari Ferreira*²⁶

INTRODUÇÃO

A proposta para a produção deste texto ensaístico iniciou-se a partir de diálogos entre seus autores, pois, ambos sendo pessoas negras, veem-se em espaços comumente ocupados por sujeitos brancos, identificados como grupo hegemônico. Esses espaços ditos de poder, nas experiências e vivências dos referidos autores, são: a Academia, termo por nós escolhido em substituição à Universidade, uma vez que o segundo não representa o espaço de construção de conhecimento que universalizaria toda e qualquer Instituição de Ensino Superior (IES); e as Unidades Básicas de Saúde (UBS) geridas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), considerados espaços de poder moldados por uma relação médico-centrada, tornando

25 Mestre em Engenharia de Pesca pela UFC. Professor Efetivo Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Campus Dr.^a Josefina Demes, Floriano - PI.

26 Mestra em Saúde Coletiva pela UFRGS. Especialista em Saúde Coletiva pelo IFRS campus Alvorada, graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

a presença de outros profissionais indispensável de atenção à saúde como agentes coadjuvantes. A presença de corpos negros nos espaços supracitados produz estranhamento àqueles que os veem como intrusos em espaços de poder dominados pelo grupo hegemônico, homens brancos cis-heterossexuais. Grada Kilomba (2019) vai nos dizer que, no momento que o racismo torna visível a presença de corpos negros, a estável imunidade branca sente-se perturbada (KILOMBA, 2019, p. 72).

Este trabalho teve como objetivo discutir acerca da presença de pessoas negras em espaços de poder e a busca pela construção identitária de negras e negros como profissionais qualificados que causam estranhamentos devido à cor de suas peles e sua ancestralidade negra.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PESSOAS NEGRAS

Trazer a temática “Relações étnico-raciais” e associá-la à construção da identidade negra nos pressiona a buscar apoio teórico que nos permita dialogá-las para a construção deste ensaio. Diante disso, recorreremos à obra *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, de Tomaz Tadeu da Silva (2014), a qual nos diz que a identidade caminha junto com a diferença. Para o autor, a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (SILVA, 2014, p. 81).

Dentre os grupos sociais, no contexto brasileiro, temos o coletivo formado por pessoas negras, que se encontram numa posição de subalternização desde o período histórico da escravização de nossos ancestrais até os dias atuais, em que nos deparamos na obrigatoriedade (r)existir num país cunhado pelo racismo estrutural.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 94), “a identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual”, identificando que corpos negros iniciam a expressão de sua negritude coletivamente e, portanto, passam a ser percebidos como sujeitas e sujeitos que buscam a afirmação da identidade, evidenciando um movimento produtor de mudanças, não sem ser acompanhado de conflitos e contradições (GOMES, 2017, p. 94-95). A dificuldade em construirmos uma identidade negra coletiva brasileira deu-se pela imposição trazida pelo europeu co-

lonizador, legitimando historicamente a dominação e o genocídio, direto e indireto, dos indivíduos considerados ‘diferentes’, não-brancos, ou seja, “o desenvolvimento da identidade do afrodescendente em uma comunidade hegemônica de valores “brancos” (FERREIRA, 2009, p. 47).

Diante desses apontamentos, ressaltamos como a carência de representatividade do coletivo negro em espaços de poder tipicamente dominados por sujeitos que compõem o grupo opressor contribui para que situações de estranhamento continuem a existir.

(R)EXISTÊNCIA NEGRA EM DIFERENTES ESPAÇOS DE PODER

Não tem como ignorar a relevância do mito da democracia racial quando analisamos a história da construção identitária da população brasileira, o que contribuiu para a falácia de que não existe racismo no Brasil. Em contrapartida, é possível constatar a desigualdade racial no Brasil, sendo esta constantemente apagada por meio do silenciamento histórico advindo da elite política branca.

Foi somente por meio de reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo a luta do Movimento Negro, que, mesmo diante de todas as tensões, desafios e limitações, foram construídas as políticas de promoção da igualdade racial atualmente implementadas (GOMES, 2017, p. 19). Dentre os espaços em que atuam essas políticas, destacamos a academia, representada principalmente pelas IES. Grada Kilomba (2019, p. 51) nos esclarece que a academia, enquanto posicionada como lugar de produção de conhecimento, não é um espaço formado por neutralidade, mas sim um espaço de produção e de sistematização de violência. A autora pontua que comumente tem seus trabalhos avaliados como sendo interessantes, mas não científicos, evidenciando o modelo colonialista da academia, que insiste em manter negras e negros em posições marginais, descaracterizando o conhecimento produzido por pessoas negras e classificando sua produção científica como subjetiva, emocional, reduzida às experiências pessoais. Para Kilomba (2019, p. 52), “quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico”.

Na sociedade brasileira, o “normal” é que espaços de produção de conhecimento, como é a academia, sejam ocupados por pessoas bran-

cas, bem como outros espaços, como é a área da saúde. Essa área de conhecimento vem sendo historicamente estruturada em torno do modelo médico-centrado, sendo normalmente o médico detentor da tomada de decisão nesses espaços de poder. A posição ocupada nesses espaços pelo médico, que traz consigo conhecimento do colonizador branco, reproduz práticas que subvertem outros profissionais da saúde, bem como apagam conhecimentos ancestrais dos povos colonizados.

Foi através da implementação de políticas de ações afirmativas e da adoção das cotas raciais por algumas IES que pode ser observada a mudança desse cenário hegemônico, seja através da presença de corpos negros em bancos acadêmicos, na condição de estudantes de graduação e pós-graduação, seja na posição de docentes universitários, mesmo que em menor escala.

O acesso de estudantes negros em cursos considerados de alto prestígio, como Odontologia e Medicina, embora em quantitativos mais modestos, almeja a um processo de mudança, em que profissionais de saúde, como médicas e cirurgiãs-dentistas, autodeclaradas negras comecem a ocupar espaços que lhes foram sistematicamente negados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ocupar espaços que o racismo sistematicamente perpetua que sejam preenchidos por corpos brancos, mantendo-os como detentores de privilégios é uma das conquistas de/para pessoas negras, estando no patamar de hegemonia em espaços de poder. Desses espaços de poder, destacamos a academia e as instituições de saúde, em que as relações de poder são pré-estabelecidas, sendo as segundas mantidas pelo modelo hegemônico médico-centrado.

A partir da experiência dos autores, um acadêmico e outra profissional da saúde atuando no SUS, que este ensaio buscou contemplar tópicos que pudessem contribuir para a reflexão do racismo estrutural como marcador da construção identitária profissional de pessoas negras.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodscendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

O (DES)ALINHAMENTO ENTRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE JUIZ DE FORA: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Carla do Carmo*²⁷

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa refletir sobre o (des)alinhamento entre o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, e o Plano Municipal de Educação (PME) de Juiz de Fora/MG, Lei nº13.502/2017: limites, contradições e possibilidades para uma Gestão Democrática, enquanto ferramenta de gestão na política pública. A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED de Juiz de Fora (UFJF). O interesse por esse tema é resultado do trabalho enquanto Coordenadora Pedagógica, na busca de compreensão e melhorias no processo de gestão, quando acredito em caminhos para crescimentos e novas possibilidades

27 Mestre em Educação pela UFJF, Pedagoga, atua na Educação como Coordenação Pedagógica e Professora Ed. Básica desde 1994, desenvolvendo ações frente a gestão e políticas públicas. Atualmente atua na Secretaria de Educação de Juiz de Fora - MG.

profissionais aos atores envolvidos, instituições, alunos em formação e comunidade. Aprofundando-me na verificação da existência do diálogo entre as esferas governamentais, recorte na gestão democrática, busco identificar as proposições de uma política pública e gestão dessa na educação. Recentemente, vivenciamos etapas significativas de luta, entre gestores e educadores, nas três esferas governamentais, por condições adequadas aos processos de elaboração e implementação dos planos de educação. Assim, ao investigar se os princípios da gestão democrática estão presentes nos documentos acima citados, podemos melhor compreender sua relevância na associação de mecanismos legais e institucionais para políticas públicas educacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está embasada em Michel Foucault como norte deste trabalho em diálogo com autores da gestão política pública. Filósofo contemporâneo que ao longo de seu trabalho esteve presente nas diversas áreas do saber, como Filosofia, Educação, Sociologia, Direito, entre outras. Em suas obras, Foucault apresenta-nos a necessidade de conhecermos o jogo que produz a verdade, o discurso, a subjetividade e as relações de poder. Nesse jogo, deparamo-nos com o poder que produz o saber, e este produz novas relações de poder de forma íntima, sendo difícil a separação entre eles.

METODOLOGIA

A opção metodológica foi pela investigação qualitativa, estudo bibliográfico/conceitual, contando-se com elementos e instrumentos metodológicos de análise documental em meio físico ou digital para a realização das discussões. Os documentos ora pesquisados encontram-se sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, da Câmara de Vereadores de Juiz de Fora - MG, do Ministério da Educação na Esfera Federal e demais instituições parceiras. A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a necessidade de diálogo com o trabalho desenvolvido no âmbito educacional, gestão e legislação, informações estas identificadas na pesquisa de campo.

A análise da legislação brasileira ocorreu na Constituição Federal de 1988, Planos Decenais de Educação (Federal), PME de Juiz de Fora e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996) e demais legislações municipais. Buscamos a compreensão de significados e características situacionais apresentadas historicamente e de forma singular na pesquisa de trabalho. A pesquisa consistiu na leitura integral e detalhada da meta 19 (dezenove) do PNE, e da 15 (quinze) do PME juntamente com as estratégias estabelecidas. Paralelamente, trabalhamos com os documentos oficiais do Fórum Municipal Permanente de Educação de Juiz de Fora - MG e sua representatividade institucional, assim como com registros públicos da Secretaria de Educação, em face da temática em estudo, a fim de compreender o contexto, os discursos e as ações, refletindo sobre os limites, as contradições e as possibilidades de uma implementação para os 10 (dez) anos de vigência, as diretrizes e todo o registro do processo de discussão, elaboração e implementação dos Planos Educacionais (PNE e PME de Juiz de Fora - MG).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conduz-se como base de objeto de pesquisa o PNE Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e o PME/Juiz de Fora Lei nº 13.502/2017. Assim, parto das seguintes questões: nos planos educacionais estão estabelecidas evidências de registros e diretrizes para processo de implementação da gestão democrática? Quais princípios para implementação quando em interface com o PNE? Como ocorre esse trabalho frente às divergências no cenário político nacional? Um cenário com restrições financeiras, alterações e embates dos grupos políticos permitiu condições favoráveis para o estabelecimento de momentos conflitantes, divergências, indecisões e pressões de grupos acadêmicos, sociais e políticos para aprovação do PME/Juiz de Fora. A revisão bibliográfica e documental dos debates realizados na Câmara Municipal junto ao Sistema de Ensino Municipal de Juiz de Fora na Secretaria de Educação, do Fórum Permanente de Educação e da Conferência Municipal de Educação de Juiz de Fora nos permitiu estabelecer uma linha de análise do momento histórico construído, demonstrando fortes tensões, embates e contradições frente aos

envolvidos nesse processo, maneiras de pensar e agir frente à opressão e à dominação relacionadas ao poder e influenciando diretamente nas conquistas de Direitos Humanos e Educacionais do Município no que tange à inclusão.

CONCLUSÕES

O Plano Nacional de Educação, assim como o Plano Municipal de Educação, mostra-nos desafios em muitos aspectos, especificamente quando neles estão previstos o desenvolvimento da autonomia, a participação civil e com controle social da educação. Dessa forma, suas diretrizes apontam para uma perspectiva diferenciada, desde que haja um engajamento da sociedade, na criação e na implementação das políticas públicas da educação. No que se refere à Gestão Democrática, meta 19 do PNE, podemos dizer que ela dialoga com os princípios dispostos na Constituição Federal (art. 205, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 3º, VIII; art. 14), em que é estabelecida a gestão democrática na esfera da educação pública. Embora seja um texto com menor compreensão e aplicação direta em todo o PNE, quando em sua meta estabelece o prazo de dois anos para a realização das estratégias, tempo já findado em 2016 para sua efetivação, realça a eleição do diretor escolar como fator importante, devido ao diálogo com a comunidade escolar, mas sabemos que não é definitivo e único.

Na Meta 15 de PME, podemos constatar que são apresentadas melhores condições de compreensão e realizações nas ações, com melhor identificação dos atores envolvidos, prazos mais coerentes, mas que precisa de um processo de monitoramento pontual frente à comunidade do município.

Ao pensarmos em alinhamento, o termo nos remete à concepção de disciplina em um mesmo caminho, de forma linear. De certa forma, uma possibilidade de controle social, político e educacional quando tratamos de planos educacionais, especificamente de gestão democrática.

Em contexto mais abrangente, o PME de Juiz de Fora não possui a mesma estrutura do PNE ao estabelecer suas metas. Sua composição é de dezoito metas e não vinte como o PNE. O tema Educação Superior é diluído em outras metas próximas ao conteúdo proposto, por exemplo me-

tas que tratam da formação docente, pesquisa, entre outros. É importante ressaltar que ocorre uma diferença de três anos entre a data de aprovação do PME e a data de aprovação do PNE, compreendendo que o prazo viável de diferença seria de um ano, estabelecido como prazo de construção dos PME no território brasileiro. Dessa forma, evidencia-se esses fatores que nos fazem perceber um (des)alinhamento entre os planos, mas que, talvez, tenha ocorrido em virtude de uma concepção de autonomia no processo, quando tomamos por base o contexto histórico de vanguarda do município de Juiz de Fora, onde a eleição direta de diretores já era contemplada no sistema de ensino municipal, no qual o extraclasse também já era evidenciado antes mesmo da determinação legal com a lei do piso salarial do magistério. A existência de Conselhos, três na rede de ensino municipal de Juiz de Fora, configura-se como uma boa perspectiva de participação da sociedade para que, em coletivo, possamos construir melhores caminhos para todos. Para tanto, faz-se necessário que todos nós, gestores ou atores sociais, estejamos imbuídos desse espírito e criticamente comprometidos nas relações estabelecidas.

Cabe a nós questionar se a educação, tal como se apresenta hoje dominada por mediações e interesses diversos, pode se configurar espaço para a emancipação humana com vistas a uma sociedade igualitária e justa em seus diversos aspectos. A escola não pode refugir diretamente aos ideais implantados pelas condições sociais anteriores, mas deve buscar contribuição para a melhoria dessas condições, por meio do tipo de aspectos intelectuais, sociais, visão de mundo e criticidade que deseja formar. Os planos, principais instrumentos da política pública educacional em médio e longo prazos, buscam a continuidade das políticas e orientam a gestão educacional para uma construção cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.502 - de 28 de março de 2017 – **Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá ou-**

tras providências. PJF - Sistema JFLegis - Disponível em: <<https://jflgis.pjf.mg.gov.br>> Acesso em: 20 fev. 2020.

CARNEIRO, M. A. **PNE Fios e desafios do plano nacional de educação.** Brasília: Editora Direcional, 2015.

FOUCAULT, M.: **Política:** pensamento e ação. Haroldo de Resende (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CIÊNCIA E CONHECIMENTO

Felipe Asensi (org.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
Dezembro de 2021