

PLEIADE

Publicação Técnico-Científica do Centro Universitário Uniamérica

VOL. 16 – N. 37 – OUT. / DEZ. - 2022

- 03 **Editorial – Inovações em Educação**
João Jorge Correa
- 05 **Avaliação Inovadora para Processos Transformadores de Aprendizagem**
Innovative Assessment for Transforming Learning Processes
Blasius Silvano Debald
- 20 **A Avaliação em um Curso de Pedagogia a Distância: Relato de Experiência**
Evaluation in a Distance Pedagogy Course: Report of Experience
Patrícia Cruz de Araújo e Valdecir Soligo
- 32 **Os Círculos de Cultura para Construção de Metodologias Ativas: Democratizando o Espaço da Sala de Aula**
Culture Circles for Building Active Methodologies: Democratizing the Classroom Space
Almir Paulo dos Santos, Cláudia Adriana da Silva, Moises Marques Prsybyciem, Tania Berlanda e Vânia Carbonera
- 42 **A Percepção de Docentes sobre a Presença de Indígenas no Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Foz do Iguaçu**
The Perception of Teachers about the Presence of Indigenous People in Elementary Education in Municipal Schools in Foz do Iguaçu
Tamara Cardoso André e Nayara do Nascimento
- 55 **A Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Processo de Ensino e Aprendizagem: A Contribuição das Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas**
The Common National Curriculum Base – BNCC and the Teaching and Learning Process: The Contribution of Digital Technologies and Active Methodologies
Patricia Maria Bonato e Marisa Schneckenberg

- 67 A Precarização do Trabalho Docente Intensificada no Contexto Pandêmico: Relato de Experiência**
The Precariousness of Teaching Work Intensified in the Pandemic Context: Experience Report
Cristiane Alves Viana e Maridelma Laperuta Martins
- 74 Comparação Entre os Efeitos da Terapia Manual, do Laser e do Acu-TENS na Disfunção Temporomandibular Crônica: Ensaio Clínico Randomizado**
Comparison Between The Effects of Manual Therapy, Laser And Acu-TENS In Chronic Temporomandibular Disorders: Randomized Clinical Trial
Cíntia Maria Costa Gomes da Rocha, Joaquim Vieira Brito Neto, Eduardo José Nepomuceno Montenegro, Marcelo Renato Guerino e Maria das Graças Paiva
- 85 A Importância dos Contratos Agrários para o Agronegócio – Disciplina Legal e Principais Características do Contrato de Arrendamento Rural**
The Importance of Agrarian Contracts for Agribusiness – Legal Discipline and Main Features of the Rural Lease Agreement
Rildo Mourão Ferreira, Lígia Maria Moraes Rodrigues, Rosângela De Paiva Leão Cabrera e André Cavichioli Brito
- 97 Central de Atendimento Covid-19 Foz do Iguaçu: Modelo e Resultados de Intervenção Precoce de Ação Social Espontânea em Região Trinacional**
Covid-19 Call Center Foz do Iguaçu: Model and Results of Early Intervention in a Trinational Region of Spontaneous Social Action
Mariangela Lückmann, João Ricardo Yamasita, Leonor Venson e Antonio Pitaguari
- 111 Estudo Comparativo do Nível de Estresse em Crianças Praticantes de Futsal**
Comparative of Stress Level in Children Practitioners of Indoor Football
Douglas da Luz Nunes e Gustavo Chaves Brandão



Editorial

Inovações em Educação: Experiências Pedagógicas Inovadoras

No transcorrer da sua trajetória histórica, além das questões já conhecidas, a educação passa a enfrentar de forma definitiva um dos seus maiores desafios: a inovação no campo educacional e na forma como lidar com o conhecimento produzido nos setores da sociedade como um todo.

Neste sentido, entra na pauta da discussão entre os educadores e gestores da educação o enfrentamento de questões como desempenho discente e docente, avaliações em larga e microescala, conteúdos necessários à formação de um novo perfil de profissional da educação e o desafio de elaborar novas formas de ensinar e, não menos importante, o estabelecimento de um novo modo de relacionamento docente-discente.

Não seria ousado afirmar que dentre as situações supraenunciadas, a relação professor-aluno merece maior atenção da que tem recebido nas décadas recentes.

Torna-se inócua toda prática pedagógica autodenominada inovadora e baseada nas mais recentes contribuições da ciência em qualquer área do conhecimento, quando aquela relação permanece da forma como a conhecemos atualmente nas salas de aulas da educação nacional, seja qual for o nível e a modalidade. Enquanto estiver pautada em uma relação de poder entre aquele que sabe e um suposto sujeito que não sabe, não haverá produção de novo conhecimento e, por conseguinte, não poderemos dar conta de enfrentar os desafios das inovações que o mundo demanda das instituições sociais, dentre elas, a escola e os processos educacionais.

Em sentido mais amplo, é necessário inovar os processos de avaliação que tratam da formação de professores, a fim de estabelecermos uma relação mais democrática entre mestres e aprendizes, bem como repensar instrumentos de avaliação das aprendizagens.

A Revista Pleiade, na presente edição, dá continuidade à preocupação abordada em sua edição anterior, pautada na discussão de iniciativas inovadoras no campo da saúde, da educação e da educação ambiental em tempos de pandemia. Presentemente, apresentamos uma série de contribuições científicas em diversos campos do saber, cada um contribuindo com novas formas de compreender objetos de estudos já conhecidos, mas com o objetivo de aprimorar o entendimento humano.

De uma forma ou de outra, apenas atingiremos sucesso em nossa empreitada se estabelecermos novas formas de ensinar as descobertas atuais baseadas em novas metodologias de ensino e de avaliação. As novas formas de apresentar o conhecimento produzido, colocando-o à disposição do aprendiz para que este manipule o saber e descubra novos saberes e novas formas de o mostrar ao mundo, já estão presentes.

O desafio para enfrentarmos as inovações necessárias à educação dependem do nosso esforço de abandonar uma visão de mundo e de ciência já ultrapassadas, abrindo nosso entendimento aos novos olhares que

são lançados sobre o conhecimento. Precisamos retirar algumas coisas dos lugares, mudar nossa posição em relação ao novo e, por que não, ao desconhecido.

Nesta edição, reiteramos o convite para pensarmos e dialogarmos com experiências pedagógicas inovadoras e com novos olhares para a ciência, tomando a posição de atores efetivos na produção de novos saberes.

João Jorge Correa

joajorgecorrea@gmail.com

Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Avaliação Inovadora para Processos Transformadores de Aprendizagem

Innovative Assessment for Transforming Learning Processes

Blasius Silvano Debald

1. Doutor em Educação. Professor universitário atuante no Centro Universitário UniAmérica Descomplica, Faculdade Multiversa e Instituto de Educação Talento's. Diretor e consultor educacional.

<https://orcid.org/0000-0001-6129-1225>

blasius@ietalenttos.com.br

Palavras-chave

Avaliação inovadora
Instrumento avaliativo
Processo de aprendizagem

Keywords

Innovative evaluation
Assessment instrument
Learning process

Resumo:

Contexto: A avaliação é uma temática que suscita debates de diferentes ordens, associada, diretamente, ao ato de aprender. Avaliar o processo, etapas e competências tornaram-se a essência do ato de avaliar na terceira década do século XXI. Romper com a reprodução e a memorização de conteúdo, que quantificam a aprendizagem, mediante aplicação de provas e atribuição de notas já não faz parte do processo de avaliação a partir de uma perspectiva inovadora. Em que consiste a avaliação inovadora? Existe necessidade de contemplar etapas para uma aprendizagem significativa? **Objetivo:** Em um ambiente inovador de aprendizagem buscou-se analisar o ato avaliativo como processo contínuo e propor avaliação inovadora para processos transformadores de aprendizagem. **Método:** A partir do acompanhamento de docentes de cursos de graduação em um Centro Universitário localizado no Oeste do Paraná, o estudo utilizou quatro pilares da avaliação que serviram como orientadores: a) concepção de avaliação; b) instrumento aplicado; c) critérios utilizados e d) formato do feedback. **Resultados:** A avaliação inovadora considera o fazer profissional como essência para uma aprendizagem significativa. Constitui o momento em que o estudante aplica os conhecimentos realizados no estudo prévio, em situações reais ou simuladas do cotidiano da profissão, desenvolvendo competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). A avaliação inovadora deve verificar se a competência foi ou não desenvolvida e se o estudante em formação está apto a executá-la no mundo do trabalho.

Abstract:

Context: University evaluation is a topic that raises debates of different orders, directly associated with the act of learning. Evaluating the process, steps and competencies have become the essence of the act of evaluating in the third decade of the 21st century. Breaking with the reproduction and memorization of content, which quantify learning, by applying tests and attributing grades is no longer part of the evaluation process from an innovative perspective. What does innovative assessment consist of? Is there a need to contemplate steps for meaningful learning? **Objective:** In an innovative learning environment, we sought to analyze the assessment act as a continuous process and propose innovative assessment for transformative learning processes. **Method:** From the monitoring of professors of undergraduate courses at a University Center located in the West of Paraná, South Brazil, the study used four evaluation pillars that served as guides: a) evaluation conception; b) instrument applied; c) criteria used and d) feedback format. **Results:** The innovative evaluation considers professional practice as the essence for meaningful learning. It is the moment in which the student applies the knowledge acquired in the previous study, in real or simulated situations of the daily life of the profession, developing competences (knowledge, skills and attitudes). Innovative university evaluation must verify whether or not the competence has been developed and whether the student in training is able to perform it in the world of work.

Artigo recebido em: 22.08.2022.

Aprovado para publicação em: 25.08.2022.

INTRODUÇÃO

Há uma diversidade de publicações referentes à inovação pedagógica em educação superior, motivadas pelas mudanças curriculares, protagonismo estudantil, desenvolvimento de competências, aprendizagem ativa, metodologia de projetos e desafios. A essência é *aprender fazendo* na qual o estudante estuda a teoria no Ambiente de Aprendizagem e vem para a sala de aula aplicar o conhecimento teórico em situações reais ou simuladas da profissão, sendo mediado pelo docente. O estudante é o centro do processo de aprendizagem, pois estuda a teoria e a aplica em situações que vivenciará no exercício profissional. Não pensa mais como acadêmico (estuda, decora, memoriza, faz a prova, tira nota), mas como um profissional em formação que toma decisões, tem iniciativa, precisa ser líder, autônomo e capaz de aplicar o que sabe. Os docentes, nesta perspectiva de processo de aprendizagem, devem perguntar-se o que o estudante precisa *fazer* para aprender e não o que o estudante precisa *saber* e que deve ser ensinado.

Em várias instituições brasileiras encontramos tais iniciativas no que se refere à inovação nos processos educacionais (currículo, planejamento, estratégias, entre outros), contudo, em termos de avaliação, há ainda muito a fazer, uma vez que ainda é vista como elemento à parte das mudanças que vêm ocorrendo na educação superior. A avaliação do processo de aprendizagem, indicando possibilidades de aplicação e execução, requer um olhar crítico do processo avaliativo tradicional, pois, não deveria a inovação consistente da aprendizagem também incluir as avaliações?

Em um ambiente inovador de aprendizagem buscou-se analisar o ato avaliativo na condição de processo contínuo a fim de propor uma avaliação inovadora para processos transformadores de aprendizagem. Para tanto, acompanhou-se, com foco na avaliação, docentes de cursos de graduação de um Centro Universitário do Extremo Oeste do Paraná, reconhecidamente inovador nos processos educacionais.

O conceito de avaliação, geralmente associado a realização de provas, nas quais o que é avaliado é *se sabe* ou *não sabe* determinados conhecimentos, mediante aplicação de um instrumento que coleta a informação, com viés quantitativo, ao final do processo de aprendizagem e utilizado como medida para aprovar ou reprovar é mais uma penalização do que diagnóstico. Falta clareza quanto a concepção de avaliação, o entendimento sobre o processo avaliativo e sua finalidade em cursos superiores como na educação básica. Mendes (2006, p. 29) afirma:

A avaliação não é levada a sério no ensino superior; que não é muito diferente da educação básica, quando se trata de centralização do poder e controle por meio dos professores, e que o instrumento mais usado para avaliar é a prova. [...] os estudos sobre formação de professores não têm considerado a questão da avaliação educacional como integrante de seu processo de formação.

Na tentativa de tornar o processo avaliativo mais transparente, acompanhou-se um grupo de docentes de diferentes cursos de graduação para analisar os instrumentos aplicados e a concepção de avaliação que possuíam a fim de organizar estratégias formativas para aperfeiçoar a prática docente. O acompanhamento se justificou em decorrência da instituição ter implementado um currículo baseado em competências, utilizando a metodologia de projetos.

O estudo utilizou quatro pilares da avaliação que serviram como orientadores: a) concepção de avaliação; b) instrumento aplicado; c) critérios utilizados e d) formato do *feedback*. Entende-se que as quatro eta-

pas constituem a estrutura do processo avaliativo inovador, englobando elementos essenciais, claros e objetivos que norteiam a aprendizagem, instrumentalizando o estudante a compreender o *status* do percurso educativo.

Em termos metodológicos, utilizou-se o relato de experiências, pois conforme Daltro e Faria (2019, p. 229) o relato de experiência (RE) é uma estratégia aplicada com maior frequência na área das Ciências Humanas, pois “*valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico [...] Trata-se de uma narrativa que, através da linguagem, performatiza a experiência de singularização, atestada em um dinamismo descentrado da razão, e apta a suportar paradoxos*”.

Participaram do estudo, dezenove docentes, que foram acompanhados ao longo do segundo semestre de 2021. A adesão foi espontânea, mediante convite individualizado. Analisou-se os instrumentos avaliativos elaborados pelos docentes, tanto os dissertativos quanto os objetivos. Após a análise, os participantes do estudo receberam o *feedback* individualizado, acompanhado de um relatório individual com as observações realizadas, acrescidas de sugestões, mediações e orientações de como poderia aperfeiçoar sua prática docente no quesito da avaliação.

AValiação formativa inovadora

É importante observar a dificuldade de se inovar na educação superior no aspecto que se refere a avaliação. É um desafio que as instituições encaram com limitações, ora pela falta de gestores capacitados e com experiência para liderar as mudanças, ora em decorrência de docentes sem formação adequada para lidar com um perfil diferenciado em sala de aula uma vez que não são mais o centro do processo. Nas palavras de Perrenoud (1993, p. 180) “*toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o estudante quer aprender e tem vontade que o ajudem; em outras palavras, a de que o estudante está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas.*”

A educação superior brasileira ainda é pensada de tal forma que o docente tem o controle do que ocorre em sala de aula e, portanto, a instituição é refém do que é praticado e aposta que uma boa formação poderá diminuir os problemas que o processo avaliativo possa originar. Black e Wiliam (2009, p. 7) têm uma concepção de que

a prática em uma sala de aula é formativa na extensão em que evidências sobre o aproveitamento dos estudantes é estimulada, interpretada e utilizada pelo professor, pelos alunos, ou seus pares, para tomarem decisões sobre os próximos passos em instrução, que são esperadas para serem melhores, ou seja, mais bem fundamentadas do que decisões que eles pudessem tomar na ausência das evidências que foram estimuladas.

O desafio para quando se quer inovar em educação superior reside em romper com alguns dogmas vigentes na organização didática e a forma que se procede para auxiliar o estudante a aprender. A reflexão de Anastasiou (2012, p. 14) é oportuna quando recomenda rever a ideia de *assistir a aula*, pois a ação de aprender não é passiva. Em contrapartida, sugere utilizar o verbo *agarrar* por parte do estudante, exigindo ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se e aprender fazer. E continua sua reflexão, afirmando “*que assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas, que requerem parceria entre a atuação docente com o aprendente em relação ao objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem o novo fazer*”.

Ao adotar a avaliação formativa inovadora, os estudantes são estimulados ativamente, envolvendo-os no processo de construção de aprendizagens, responsabilizando-se pela construção do ato de aprender, tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas, para partilharem o que e como compreenderam as temáticas. As tarefas propostas aos estudantes que são, ao mesmo tempo, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representando domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (Exemplo: analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar). As tarefas refletem uma estreita relação entre as didáticas específicas dos componentes curriculares e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 356-357).

Para o desenvolvimento de competências requer-se do docente a capacidade de identificá-las e diagnosticá-las no estudante, ao longo do processo de construção de conhecimento. Conforme Masetto (2012), a avaliação precisa pôr em evidência a aprendizagem, o *feedback*, o crescimento (evolução) e o desempenho dos envolvidos (estudantes e docentes), não para servir de medição de erros ou acertos; não para definir a nota final via confronto erros/acertos, mas como instrumento de acompanhamento contínuo da aprendizagem, do progresso global dos estudantes e da execução do plano fixado inicialmente.

A avaliação requer coerência com o desenvolvimento da competência, e, para tal, é necessário que não contemple apenas uma nota fria que expresse a dualidade erro/acerto. Ao invés disso, requer reflexão quanto ao processo de aprendizagem, a evolução e o progresso (crescimento global da pessoa) na apropriação de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Cada instrumento de avaliação (trabalhos, provas objetivas, provas discursivas, relatórios de observação, debates, entre outros) tem pontos fortes e fracos. A avaliação, como instrumento para medir o grau de informações e conhecimentos construídos, deverá ser repensada para propor correção de rumos, de compreensões indevidas, modificações nos esquemas de aula e de técnicas empregadas, tendo como foco à aprendizagem no seu sentido global (MASETTO, 2012).

Para ter maior êxito no processo avaliativo, Broadfoot (1988) recomenda que os registros de acompanhamento aos aprendentes favoreça o exercício de duas das funções principais da avaliação formativa: a) A função de diagnosticar o progresso do estudante, registrando e apreciando seus pontos fortes e fracos de forma contínua, como parte do processo interativo em sala de aula, de modo a oferecer orientação enquanto ele

aprende e b) A função de encorajar o estudante, fornecendo *feedbacks* positivos que orientem seus processos cognitivos, favorecendo sua autoavaliação, seu envolvimento e responsabilização pessoal no desenvolvimento de tarefas que o levarão a uma aprendizagem efetiva.

A partir dessas considerações teóricas referente a avaliação inovadora, que tem a essência da formadora, acrescenta-se a concepção de mediação, que segundo Hoffmann (2000) transporta para a prática avaliativa três princípios essenciais:

a) O princípio dialógico/interpretativo da avaliação: avaliar como um processo de enviar e receber mensagens entre docentes e estudantes, no qual se abrem espaços de produção de múltiplos sentidos para esses sujeitos. A intenção é a de convergência de significados, de diálogo, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimentos;

b) O princípio da reflexão prospectiva: avaliar como um processo que se embasa em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos aprendentes, olhares férteis em indagações, buscando ver além de expectativas fixas e refutando-as inclusive: quem o aprendente é, como sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com que aprende? Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada estudante e aos grupos;

c) O princípio da reflexão-na-ação: avaliar como um processo mediador se constrói na prática. O docente aprende a aprender sobre os aprendentes na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros docentes, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo em andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2000, p. 5).

A partir da breve contextualização e conceituação da Avaliação Inovadora entende-se que avaliar em tal perspectiva, olha-se para o processo e não única e exclusivamente o resultado. Contempla-se as habilidades técnicas e os conceitos teóricos necessários para executar os desafios, projetos e atividades. Avalia-se as etapas da aprendizagem do estudante cuja corresponsabilidade é do docente (formativa mediadora). E o docente avalia cada etapa e indica/sugere os aperfeiçoamentos necessários para que ocorra a aprendizagem efetiva. Assim, o estudante é avaliado pelos projetos profissionais que executa ao longo da graduação, articulando teoria e a prática, articulados com o exercício da profissão. Para Greco (2013, p. 1) “*toda avaliação formativa parte igualmente da convicção, baseada em evidências de pesquisas, de que a intervenção planejada dos professores pode criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem.*”

O processo de aprendizagem pautado na inovação, considera práticas pedagógicas que superam a aula expositiva e propõem uma avaliação formativa. Para Freitas *et al.* (2009, p. 17),

deve-se levar conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola.

Assim, o docente pode optar por uma metodologia de projetos, executada e entregue pelos estudantes, relacionando-as com as atividades que o profissional da área desenvolve, fundamentando-as com estudos e articulando-os com demandas reais ou simuladas. Estimula-se o estudante a indagar o porquê dos aprendizados, ancorando-os em teorias sólidas, coerentes e atualizadas.

Foi com essa percepção de avaliação inovadora que os docentes foram acompanhados ao longo do estudo, tendo momentos de interação e trocas de experiências para que refletissem, avaliassem e redimensionassem o processo avaliativo, aproximando-o dos elementos formativos. Foi difícil para os docentes perceberem que o processo avaliativo é construído ao longo da execução do componente curricular e não em momentos de aplicação do instrumento avaliativo. Barbier (1990, p. 314) traz uma importante contribuição à questão da avaliação vista como inovadora, quando lista dois enfoques que devem ser considerados quanto ao desenvolvimento das atividades dos estudantes:

a) as ações de formação que contribuem explicitamente para o processo de diferenciação dos indivíduos e atribuição de estatutos hierarquizados [...] ações de qualificação social, qualificação profissional ou qualificação escolar. Estas ações caracterizam-se pelo fato de que os indivíduos a que dizem respeito serem susceptíveis de adquirir à sua saída uma atribuição ou uma mudança de estatuto [...]; b) as ações de transformação que, pelo contrário, contribuem explicitamente para o processo de socialização dos indivíduos e para a produção de características e comportamentos comuns.

A perspectiva da formação do estudante nos aspectos profissional e pessoal, aproxima-se do que se defende como um processo educativo que desenvolve competências, no qual a avaliação avalia se a competência foi ou não desenvolvida. E para que o docente consiga avaliar por competências, requer rever a forma como organiza e planeja o ato de avaliar.

EVIDÊNCIAS DO PROCESSO AVALIATIVO INOVADOR

Acompanhar colegas de trabalho, que são nossos pares, em estudos é uma responsabilidade e ao mesmo um desafio, uma vez que precisa haver confiança, reciprocidade e parceria para que a proposta flua e se consiga identificar ou diagnosticar os elementos norteadores do processo avaliativo inovador. Para que o estudo fosse oficializado na instituição, elaboramos um Projeto denominado de Programa de Apoio Docente (PAD), que contou com o apoio da Reitoria e da Pró-reitoria Acadêmica.

O PAD em seu 1º artigo define sua essência, ao contemplar que *“é um espaço de acolhimento, orientação e formação de docentes, integrado a Pró-Reitoria Acadêmica e tem como finalidade a Assessoria Pedagógica aos docentes, aos Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs e aos Colegiados de Curso, além da formação docente nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão”* (PAD, 2021, p. 1). Portanto, é uma

iniciativa para solidificar a formação docentes na instituição, mediante o apoio e acompanhamento das práticas pedagógicas.

Os docentes foram acompanhados durante um semestre e a finalidade era identificar os procedimentos utilizados no processo avaliativo. O estudo foi dividido em etapas: a) análise dos instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes; b) *feedback* a análise dos instrumentos; c) reelaboração dos instrumentos para uma nova análise; d) nova análise; e) novo *feedback*. Os dados foram agrupados em cinco descritores: a) Percepção do docente em relação do PAD; b) Concepção de Avaliação Inovadora; c) Síntese da análise das Questões Objetivas; d) Síntese da análise das Questões Dissertativas; e) Processo de *feedback*.

A partir das três temáticas, estruturou-se os elementos, agrupando-se em tópicos, sobre os quais o docente participante se pronunciava ou então era conduzida a análise dos instrumentos elaborados para verificar o alinhamento com os princípios da avaliação inovadora.

PERCEPÇÃO DO DOCENTE EM RELAÇÃO AO PAD

Quanto a percepção do participante do PAD em relação a sua melhoria e aperfeiçoamento quanto ao modelo pedagógico da instituição e, especialmente, ao processo avaliativo, as respostas relevantes para o processo de acompanhamento foram: a) Conseguir enxergar melhoria na sua prática docente desde que participa do PAD = 12; b) Ter o acompanhamento de um docente nas atividades de planejamento, elaboração e aplicação em sala de aula contribuiu para sua melhoria = 14; c) Em 2021, se o PAD tiver continuidade, você participaria = 14; d) Você indicaria para seus colegas o PAD como uma estratégia para melhoria da profissão docente = 15; e) A mediação, orientação, sugestões do responsável pelo PAD auxiliaram a refletir sobre sua prática docente = 13; f) A sua concepção referente ao processo de avaliação foi modificada com a participação no PAD = 14.

Os docentes que participaram do estudo, oriundos de diferentes cursos de graduação, consideraram válida a experiência, uma vez que puderam socializar experiências, planejamentos e estratégias com alguém que fez uma análise criteriosa, indicando novas possibilidades de execução. Ao mesmo tempo que os resultados sinalizaram que ter o acompanhamento, durante as etapas do trabalho docente (planejamento, execução e avaliação), tornaram-se eficazes, pois é na dificuldade que o docente teve apoio e amparo para superar os problemas identificados. Por outro lado, olhar a formação profissional como um processo é fundamental para a transformação e mudança da forma de avaliar.

Em uma publicação de 2020, afirmei que:

A formação de uma equipe qualificada apresenta-se como um dos maiores desafios para promover mudanças nos processos educativos em nível superior, principalmente quando se busca inovar ou alterar as práticas pedagógicas. Assim, investir na formação de docentes e colaboradores, além dos gestores, deve ser o primeiro passo para quem deseja promover mudanças no ensino superior (DEBALD, 2020, p. 5).

Para inovar nos processos avaliativos das instituições de educação superior, faz-se necessário investimentos na equipe docente, para que a forma de aplicar o ato de avaliar contemple a trajetória formativa e auxilie na aprendizagem do estudante. Fica difícil defender inovação com um processo de avaliação tradicional, centrado em conhecimentos, sem olhar para o desenvolvimento de competências.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INOVADORA

Uma parte significativa dos docentes possuem uma concepção de avaliação mais tradicional, associada a prática que tiveram ao longo de sua formação, quase que, exclusivamente, com aplicação de provas. Raramente conseguem pensar em outra forma avaliativa, a não ser a que foram submetidos ao longo de sua trajetória formativa (provas, seminários, produção textual...).

Os docentes, ao serem desafiados a pensarem sobre a avaliação inovadora, conseguiram atribuir características, mas não uma definição conceitual. Como características, mencionaram que deveria contemplar o *“realizado pelo estudante”*, *“ter critérios para verificar se são ou não atendidos”*, *“não ser em dias ou períodos, mas olhar o todo”*, *“verificar se sabe os conhecimentos”* são algumas das menções dos docentes quanto o que compreendiam ou entendiam de inovação na avaliação.

A partir das falas, elaboramos apresentamos uma definição de avaliação inovadora para que pudessem avaliar e se havia entendimento quanto a sua aplicação em sala de aula. Assim, a conceituação de avaliação inovadora é aprender fazendo, aplicando os conhecimentos em situações reais ou simuladas do exercício profissional e apresentar os resultados a partir de um produto, artefato ou solução, com propriedade, na modalidade escrita, oral ou outra forma representativa, utilizando os recursos mais adequados que auxiliam na clareza e objetividade do propósito avaliativo. O resultado do processo de aprendizagem é definido no planejamento docente, assim como os critérios que serão considerados para a avaliação.

A par da definição do que é uma avaliação inovadora, os docentes analisaram o formato que aplicaram nos componentes curriculares e identificaram que, mesmo sendo inovadores na aplicação do modelo pedagógico, com a aplicação da metodologia de projetos e o desenvolvimento de competências, no processo avaliativo, evidenciaram tendência tradicional, uma vez que se ancoraram nos conhecimentos. O modelo requer que os estudantes tenham adquirido conhecimentos prévios, fundamentais para a aplicação prática em sala de aula. Conforme Shepard *et al.* (2019, p. 244), requer-se que os docentes *“[...] precisam entender o papel do conhecimento prévio em permitir, e às vezes impedir, novos aprendizados. Eles precisam conhecer estratégias para extrair conhecimento prévio de forma a possibilitar que estudantes de diferentes grupos étnicos e culturais tragam recursos relevantes. Essa é uma forma importante de avaliação”*.

No entendimento dos docentes que integraram o estudo, percebeu-se que há disposição para mudarem seus procedimentos avaliativos, pois deram-se conta de que a mudança metodológica não será efetiva se o ato de avaliar continuar no formato tradicional. Contudo, ressaltaram a necessidade de haver um acompanha-

mento mais sistematizado das práticas de sala de aula para que possam aperfeiçoar os procedimentos avaliativos, melhorando a performance da atuação docente.

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO OBJETIVA (EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO)

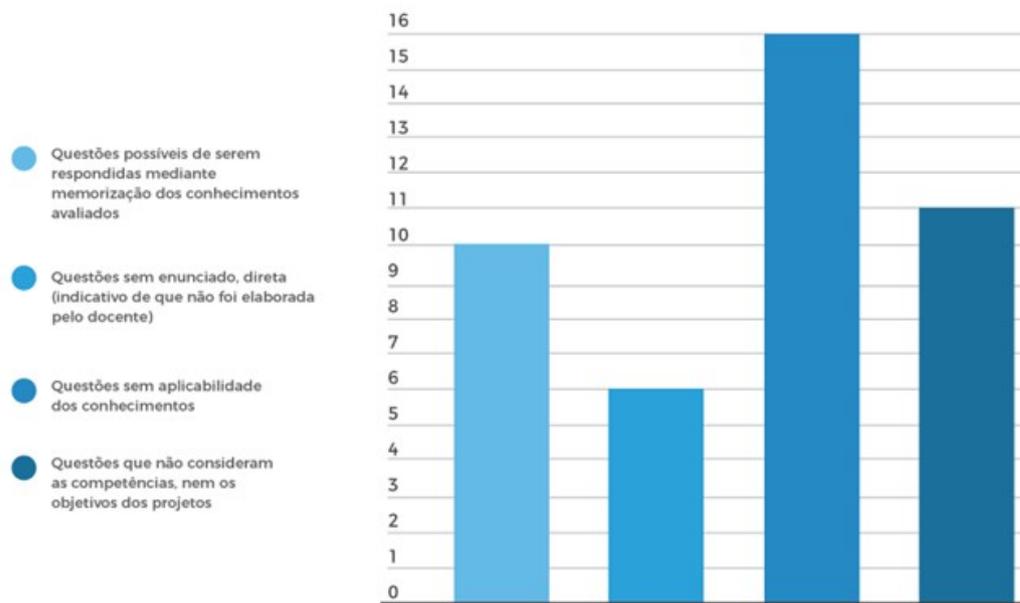
A avaliação objetiva, também conhecida como Exercício de Compreensão, está descrita no regulamento institucional de avaliação como um instrumento que avalia os conhecimentos, adquiridos através do estudo prévio, no Ambiente de Aprendizagem. Considera os conhecimentos essenciais disponibilizados pelos docentes no Ambiente de Aprendizagem para que os estudantes façam os estudos e se apropriem dos fundamentos para aplicação em sala de aula. Os instrumentos são elaborados pelos docentes e aplicados aos estudantes, sendo a finalidade verificar a compreensão obtida nos estudos realizados dentro da lógica da Sala de Aula Invertida.

As pesquisas disponibilizadas que fazem referência à avaliação, geralmente consideram o que é produzido em uma disciplina ou componente curricular. Dificilmente consideram o processo de aprendizagem e a forma como a avaliação pode contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento da formação profissional dos estudantes. Barkley e Major (2020) alertam sobre o fato quando afirmam:

Os professores universitários de hoje estão sob maior pressão para ensinar de forma eficaz e para fornecer evidências do que e até que ponto os estudantes estão aprendendo. Propomos que, para ensinar de forma eficaz, os professores universitários precisam de conhecimento pedagógico, assim como de conhecimento de sua matéria acadêmica. Vários estudos de pesquisa pedagógica propõem que o ensino universitário de excelência inclui: 1 – identificar e comunicar metas e resultados claros de aprendizagem; 2 – ajudar os estudantes a atingir esses objetivos por meio de aprendizagem ativa e engajada; 3 – analisar, relatar e refletir sobre os resultados de uma maneira que leve à melhoria do processo (BARKLEY; MAJOR, 2020, p. 33).

A afirmação das autoras ilustra com propriedade o que foi diagnosticado no estudo, uma vez que os docentes se ressentem de acompanhamento para que consigam mudar sua prática avaliativa. Nos instrumentos avaliativos que foram verificados, percebeu-se que há entendimento de que precisam modificar o ato de avaliar, contudo, enfrentam dificuldades formativas para avançar em seu processo de amadurecimento.

Os dados contemplados na tabela 1 indicam que a problemática da avaliação inovadora requer formação docente e ajustes para ser transformadora. Há número expressivo de docentes que elaboram questões sem aplicabilidade dos conhecimentos, sem considerar competências e objetivos do projeto. Para D'Ambrosio (2007, p. 63), “[...] os estudos sobre avaliação deixam claro a necessidade da avaliação para a sociedade; e a desestruturação que ela se encontra, de modo que se pode perceber a necessidade de mudança”.

Tabela 1: Exercício de Compreensão

Fonte: O autor.

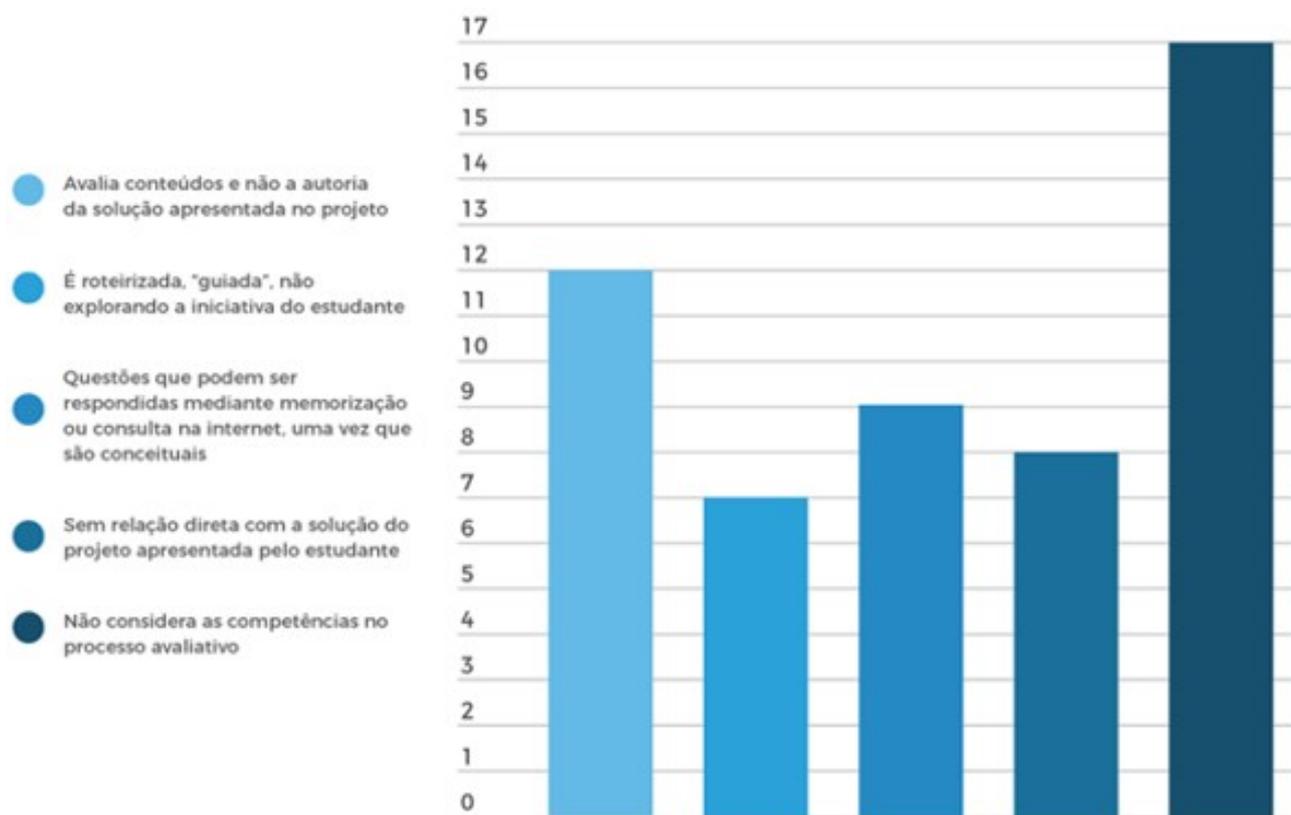
A partir dos resultados foi proposto, para a equipe responsável pela formação docente na instituição, investimentos em cursos, oficinas e atividades que orientem a elaboração de instrumentos avaliativos mais inovadores, alinhados com o desenvolvimento de competências e com a formação profissional. Outra recomendação foi oportunizar um espaço de troca de experiências de boas práticas avaliativas entre os docentes para que houvesse um aprendizado por pares.

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DISSERTATIVA

A avaliação dissertativa, aplicada pelos docentes que integraram o estudo, apresentou aspectos positivos no processo de elaboração e execução. A análise das questões que foram disponibilizados pelos participantes do PAD, identificou-se melhorias em relação ao semestre anterior. Entre os elementos mais relevantes destacaram-se: a) contempla a aplicação dos conhecimentos em vivências práticas da profissão = 8; b) trouxe um caso profissional para análise, interpretação e aplicação dos conhecimentos no campo profissional = 5; c) fez o estudante pensar como profissional para resolução da questão = 6; d) avaliou o processo e a competência desenvolvida = 5.

Em relação aos aspectos que requerem melhorias, analisando os resultados das questões da Avaliação Dissertativa que foram disponibilizados pelos participantes do PAD, percebeu-se que ainda não está claro sua intencionalidade. Mesmo com orientações reiteradas, há diferentes interpretações e aplicações, assim como o formato não segue um padrão institucional. Na tabela 2, estão listados os aspectos que requerem melhorias ou ajustes no que diz respeito ao instrumento avaliativo dissertativo.

Tabela 2: Exercício de Compreensão



Fonte: O autor.

O elemento mais evidenciado nas análises dos instrumentos aplicados pelos docentes é o que caracteriza as transformações em curso na instituição, como por exemplo, o desenvolvimento de competências e a aplicação de metodologias de projetos.

Os problemas identificados estão relacionados a falta de clareza da concepção da avaliação inovadora, uma vez que a centralidade é em aspectos como os conteúdos, a passividade dos estudantes, a memorização e ausência de alcançar a competência. No entender de Wiggins e McTighe (2019, p. 146), “[...] muitos testes dos professores tendem a focar na precisão do conhecimento e das habilidades em vez de nas evidências da transferibilidade, baseados em grandes ideias de como usar o conhecimento e as habilidades efetivamente”.

A avaliação identificou melhora com as intervenções realizadas ao longo do acompanhamento, pois os docentes elaboraram questões que requeriam aplicação dos conhecimentos na vivência profissional, além de terem como foco na competência. Os resultados ainda são tímidos, mas indicam que investindo em formação é possível alcançar uma avaliação mais inovadora e que tenha articulação com o processo de aprendizagem.

O acompanhamento individualizado demonstrou que algumas práticas avaliativas são realizadas, pois há o entendimento de que a forma como são aplicadas está correto. Contudo, quando são identificados os problemas que podem ser aperfeiçoados, os docentes percebem o quanto podem tornar o processo avaliativo mais transparente e integrante da formação profissional.

PROCESSO DE *FEEDBACK* DA APRENDIZAGEM

O estudo considerou como um dos descritores o processo de *feedback*, fornecido aos docentes participantes, após cada etapa do acompanhamento, uma vez que entendemos que é fundamental para uma mudança ou transformação no planejamento e execução da avaliação. Para Hadji (1994, p. 63) “*contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades*”. O acompanhamento docente, para uma formação na prática, tornou-se um desafio, pois ocorreu durante o semestre letivo e exigiu planejar, rever, ajustar e aplicar, de forma constante.

A estrutura do *feedback* que se adotou com os docentes foi personalizada e individualizada, respeitando a disponibilidade de tempo e horários mais adequados para não ser uma atividade fora da sua rotina. Isso facilitou o acompanhamento e os *feedbacks*, uma vez que a ação foi incorporada na rotina docente, não exigindo encontrar tempo para o cumprimento das demandas relacionadas ao apoio no processo e planejamento avaliativo. A contribuição para os processos de inovação na educação superior, de Araujo *et al.* (2019, p. 41), são apropriadas quando se discute a avaliação, pois, na visão dos autores,

Esse processo de reinvenção, no entanto, precisa estar atento à tradição e à conservação, pois tais características são partes essenciais da missão social da educação: a de conservar, transmitir e enriquecer o patrimônio cultural e científico da humanidade. Assim, entende-se que essa busca por novas configurações educativas não pode ser concebida de maneira dicotômica, contrapondo tradição e inovação. O *novo* não se assenta sobre o vazio e, sim, sobre as experiências milenares da humanidade.

E, portanto, o desafio de gestores e docentes o contínuo aperfeiçoamento dos processos educativos e avaliativos, analisando o que já foi desenvolvido e o que pode ser aperfeiçoado. A busca por inovação parte de um estudo do que existe e sua eficácia enquanto processo de aprendizagem. A partir desse diagnóstico projeta-se as melhorias pretendidas, os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos necessários para que se tenha êxito em relação ao pretendido. Para o acompanhamento dos docentes que participaram do estudo, elaborou-se uma ficha (Figura 1), com critérios, para que o *feedback* fosse assertivo.

Observou-se que nos *feedbacks* realizados, os docentes deram-se conta de que ao mesmo tempo em que assumiram um discurso e prática inovadora de trabalho em sala de aula, careciam de formação quanto ao processo avaliativo. Assim, enxergaram com bons olhos a participação no estudo, pois puderam apropriar-se com maior clareza de elementos relacionados a avaliação. O foco com o estudo é incentivar a aprendizagem baseada em competência acompanhada de significado. Para Zabala e Arnau (2020, p. 12),

O conceito de *aprendizagem significativa* é desenvolvido como um contraponto à aprendizagem mecânica, entendendo essa última como uma aprendizagem superficial, incapaz de ser relacionada com outras aprendizagens. Os dois conceitos foram um *continuum* do qual teremos, em um extremo, uma aprendizagem significativa e profunda e, no outro, uma aprendizagem mecânica ou superficial, baseada na memorização literal simples de enunciados [...].

Figura 1: Critérios para acompanhamento do processo avaliativo

Nome do docente:

Curso:

Elemento	Critérios	Comentários
Atividade de Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Atividade tem conexão com a temática do Projeto Mensal. 2. A Atividade é exercício de aplicação do conhecimento em situações da atividade profissional. 3. A Atividade auxilia na resolução do problema do projeto e ou desenvolvimento do produto. 4. A Atividade foi planejada como etapa que compõe a solução do projeto. 5. A Atividade relaciona a competência a ser desenvolvida no projeto. 6. A Atividade é contextualizada e problematizada, associada ao projeto mensal. 	
Instrumento Avaliativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. O instrumento proposto requer a aplicação de conhecimentos estudados durante a temática do projeto. 2. O instrumento estimula a problematização e aplicação dos conhecimentos em situações da atividade profissional. 3. O instrumento se norteia pelas Unidades de Aprendizagem disponibilizadas e estudadas pelo estudante durante a realização do projeto. 4. O instrumento foi elaborado com linguagem clara e objetiva. 5. O instrumento contempla os critérios avaliativos que serão considerados para a correção. 6. O instrumento prevê <i>feedback</i>, orientação ou outra forma que sinalize as melhorias requeridas para o processo de aprendizagem. 7. O instrumento foi pensado como parte do processo de aprendizagem e na lógica da mediação 	
Observações em Sala de Aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. O docente possui um planejamento do encontro com os estudantes. 2. O docente apresentou a competência ou objetivo de aprendizagem do encontro. 3. O docente fez uma contextualização da temática do encontro, trazendo alguma âncora ou que gere conexão com a atuação profissional. 4. O docente apresentou, com clareza, os passos do encontro e o que o estudante realizará e, se for o caso, entregará ao final da aula. 5. O docente oportunizou o trabalho em equipe ou colaborativo e acompanhou o desenvolvimento das atividades. 6. O docente fez uma boa gestão do tempo em relação a contextualização, realização das atividades pelos estudantes, apresentação, discussão e aprofundamento. 7. O docente disponibilizou materiais para estudo prévio e fez referência ao longo do encontro, sinalizando a conexão entre a teoria e a prática profissional. 8. O docente fez o fechamento do encontro conforme sua proposta inicial. 9. O docente, durante o processo de aprendizagem, utilizou exemplos e forneceu subsídios para que as atividades pudessem ser desenvolvidas pelos estudantes. 	

Entende-se que existe um movimento, em curso, que repensa o processo avaliativo nas instituições de ensino superior, acompanhando as transformações pedagógicas que já são perceptíveis no planejamento, currículo, gestão e metodologia. A plenitude da inovação deverá ocorrer em conjunto com o ato de avaliar e, quem sabe, as inovações aqui analisadas possam exercer alguma parcela de contribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de inovar o processo avaliativo na educação superior requer mais pesquisas, estudos e experimentos para que, sua socialização, possa lançar novas perspectivas em relação ao ato de avaliar. Se, por um lado, é difícil desapegar-se do modelo avaliativo, no qual muitos de nós foram formados, na mesma medida é desafiador pensar em avaliação com perspectiva inovadora. Trazer para o debate, elementos de avaliação que rompam com o senso comum, parece oportuno quando se pensa educação de qualidade e tenha como finalidade a aprendizagem dos estudantes. Defende-se que a avaliação faz parte do processo de formação profissional ao qual os estudantes são submetidos em cursos superiores.

A avaliação inovadora requer que os docentes tenham clareza quanto ao porquê das avaliações e qual sua finalidade. Assim, o processo avaliativo ficará transparente, claro e objetivo. Se estiver acompanhado de critérios, igualmente objetivos, então não gerará dúvidas em relação do que se avalia e para quê, indicando que a ênfase é na aprendizagem.

Ressalta-se que a avaliação inovadora contempla elementos de avaliação formativa, diagnóstica, contínua e processual, entendendo-a como parte do processo de aprendizagem. Sua finalidade é avaliar se as competências ou objetivos de aprendizagem foram alcançados, fornecendo um *feedback* do realizado, indicando, caso necessário, ajustes e melhorias, como proceder para atender aos critérios não contemplados ou ausentes da entrega, produto ou solução profissional.

Assim, o foco não é avaliar se o estudante *sabe*, mas *se o que sabe* ele consegue aplicar em situações simuladas ou reais do exercício profissional, fortalecendo sua formação. Constitui uma aprendizagem mais prática, experimental, vivenciada, na qual os conhecimentos são meios que sustentam e oferecem profundidade para a formação profissional. Nesse sentido, os docentes, cientes de tais finalidades, terão mais segurança para elaborarem seus instrumentos avaliativos, utilizando a avaliação como elemento a fim de verificar o percurso do estudante e de que forma será possível auxiliar, contribuir, agregar, com sua experiência profissional e acadêmica, no desenvolvimento das competências pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino Aprendizagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

- ARAUJO, U. F. *et al.* A formação de professores para inovar a educação brasileira. *In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). Inovações radicais na educação brasileira.* Porto Alegre-RS: Penso, 2019. Série Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira.
- BARBIER, J. M. **A avaliação em formação.** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1990.
- BARKLEY, E. F.; MAJOR, C. H. **Técnicas para avaliação da aprendizagem:** um manual para os professores universitários. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba-PR: PUCPress, 2020.
- BLACK, P.; WILIAM, D. **Developing the theory of formative assessment.** Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/1136/1/Black2009Developingthetheory.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BROADFOOT, P. **Introducing Profiling: A practical manual.** London: MacMillan Education LTD, 1987.
- DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. **Relato de experiência:** uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estud. psicol., Rio de Janeiro*, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática:** da teoria à prática. 14.ed. Campinas: Papirus, 2007.
- DEBALD, B. S. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. *In: DEBALD, B. (Org.). Metodologias ativas no ensino superior:* o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.
- FERNADES, D. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. *In: Futuro Congressos e Eventos.* Livro do III Congresso Internacional sobre Avaliação da Educação. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92.
- FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).
- GREGO, S. M. D. **A avaliação formativa:** ressignificando concepções e processos. São Paulo. Unesp, 2013.
- HADJI, C. **A avaliação regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.
- MASETTO, M. T. Processo de avaliação e processo de aprendizagem. *In: _____. Competência Pedagógica do Professor Universitário.* 2. ed. p. 165-179. São Paulo: Summus, 2012.
- MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional:** o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PAD. Programa de Apoio Docente. **Resolução n. 009/2021**, de 23 de março de 2021, do CONCEPE – Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Foz do Iguaçu-PR, UniAmérica, 2021.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). Avaliações em educação:* novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.
- SHEPARD, L. *et al.* Avaliações. *In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Preparando os professores para um mundo em transformação:* o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução de Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre-RS: Penso, 2019.
- WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão:** alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. 2. ed. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre-RS: Penso, 20219.
- ZABALA, A.; ARANAU, L. **Métodos para ensinar competências.** Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre-RS: Penso, 2020.



A Avaliação em um Curso de Pedagogia a Distância: Relato de Experiência

Evaluation in a Distance Pedagogy Course: Report of Experience

Patrícia Cruz de Araújo¹ e Valdecir Soligo²

1. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). <https://orcid.org/0000-0003-1687-811X>

2. Doutor e Mestre em Educação. Professor de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). <https://orcid.org/0000-0003-2618-009X>

patriciaca33@hotmail.com e valdecir_soligo@yahoo.com.br

Palavras-chave

Avaliação da aprendizagem
Avaliação de inovações educacionais
Formação de professores EaD

Keywords

Learning evaluation
Evaluation of educational innovations
EaD teacher training

Resumo:

Este estudo discute a avaliação na graduação em Pedagogia de cursos a distância. O objetivo central está em analisar criticamente as lacunas existentes no sistema de avaliação, principalmente no que tange à sua estruturação, encaminhamentos e propósitos de formação, bem como identificar possíveis potenciais da avaliação enquanto ferramenta diagnóstica para metodologias ativas de aprendizagem. À vista disso, alinhavamos breves considerações sobre a Educação a Distância no Brasil e os cursos de formação de professores, e as leis e regulamentações para o sistema de avaliação dessa modalidade. Para tanto utilizamos análise de conteúdo e revisão bibliográfica a partir de reflexões sobre documentos, leis e estudos de autores como Belloni (2009), Cortelazzo (2010), Fernandes (2011), Mattar (2012), e Polak (2009). Por fim, fazemos relatos sobre a avaliação presencial de um curso de Pedagogia EaD a partir das experiências e vivências propiciadas mediante inserção nesse ambiente. Como resultado, podemos apontar que o formato avaliativo utilizado no curso de Pedagogia EaD, foco desta análise, tem no discurso todos os elementos indicados para uma avaliação diagnóstica e formativa, mas que na prática é um modelo reducionista focado na lógica do mercado, reproduzindo os tipos de avaliação tradicional, classificatório e meritocrático.

Abstract:

This study discusses the undergraduate evaluation in Pedagogy of distance courses. The central objective is to critically analyze the existing gaps in the assessment system, especially with regard to its structuring, referrals and training purposes, as well as to identify possible evaluation potentials as a diagnostic tool for active learning methodologies. In view of this, we outlined brief considerations about Distance Education in Brazil and teacher training courses, and the laws and regulations for the evaluation system of this modality. To do so, we used content analysis and literature review based on reflections on documents, laws and studies by authors such as Belloni (2009), Cortelazzo (2010), Fernandes (2011), Mattar (2012), and Polak (2009). Finally, we report on the face-to-face evaluation of a distance education Pedagogy course based on the experiences and experiences provided through insertion in this environment. As a result, we can point out that the evaluative format used in the EaD Pedagogy course, the focus of this analysis, has in the discourse all the elements indicated for a diagnostic and formative evaluation, but in practice it is a reductionist model focused on the logic of the market, reproducing the traditional, classificatory and meritocratic assessment types.

Artigo recebido em: 22.08.2022.

Aprovado para publicação em: 14.09.2022.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) foi marcada no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, entretanto, de lá pra cá vem ganhando força mediante políticas pú-

blicas e sua respectiva abertura para o sistema privado na oferta dessa modalidade de educação. A questão que se levanta é justamente o crescimento desenfreado da oferta privada de formação via EaD ante argumentos como flexibilização, acessibilidade e democratização. Faz-se necessário refletirmos: quais os interesses reais na disponibilização de um modelo de formação rápida e flexível? Seria esse um projeto de certificação em massa? Ou estamos falando de metodologias diferenciadoras que oportunizam maior acesso ao ensino superior? E nestes termos, em que propósito está assentado o sistema de avaliação?

Torna-se pertinente discutir a avaliação. Este estudo tem como centralidade a análise da avaliação a partir de um curso de Pedagogia à distância de uma instituição privada de Ensino Superior do Paraná, sob a luz das vivências e experiências adquiridas com a inserção nesse ambiente.

Enquanto hipótese, partido da inquietação de que essa avaliação está estruturada e encaminhada no sistema, formatando a formação de seus alunos a partir de conhecimentos prontos e fechados, sem se ter o interesse e/ou preocupação de formar pessoas e profissionais críticos e reflexivos sobre a realidade social na qual estão inseridos.

Na tentativa de melhor organizar a apresentação do tema e o debate em torno do problema proposto apresentamos o texto dividido em três partes. A divisão tem a intenção de possibilitar a compreensão do caminho percorrido pelo estudo na composição das reflexões apresentadas.

EAD NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO

A Educação a Distância é uma modalidade que vem crescendo no Brasil em consideráveis proporções no decorrer dos anos, tanto no que se refere ao sistema privado, quanto no sistema público.

Um marco para essa modalidade em território nacional foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, descrevendo em seu art. 80 que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Segundo o inciso III do parágrafo 3º do art. 87 da referida lei, se poderá “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (idem).

Ao analisar o processo histórico dessa modalidade no país, percebemos que o movimento inicial, principalmente no que diz respeito às políticas públicas, esteve voltado para a formação regular e continuada dos professores em exercício, o que desencadeou a criação de programas e projetos para a efetivação dessas políticas. Entretanto foi na LDBEN 9.396/96, que encontrou o respaldo legal que possibilitou sua institucionalização.

Segundo relatado por Malanchen (2015), nessa mesma década o “Brasil foi orientado pelas políticas de ajuste estrutural empreendidas pelo Banco Mundial a diversificar as IES e dessa forma organiza-se um campo lucrativo para o setor privado” (p. 16). Posterior a isso, intensificou-se diversas experiências direcionadas à formação de professores especialmente pela mobilização de governos estaduais.

Conforme *site* da Universidade Federal de Mato Grosso, a partir de 1994, implementou-se o primeiro curso de graduação a distância no país, visando formação em serviço para professores das redes públicas municipal e estadual. Além disso, foi o primeiro curso de graduação a distância a ser reconhecido pelo MEC (Portaria 3220, 22/11/2002).

Em 1995, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED) – extinta em 2011 –, com a finalidade de coordenar os diferentes programas de Educação a Distância desenvolvidos em todo o Brasil. No mesmo ano foi fundado o Programa “TV Escola” e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Outro momento se deu via a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída a partir do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB é uma parceria entre consórcios públicos nos níveis federal, estadual e municipal, que conta com a participação de universidades públicas e outras organizações interessadas. Deste modo, o Sistema foi criado com a premissa de desenvolver a modalidade, visando a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de Educação Superior.

Entre os anos 2007 e 2015 se deu o auge de investimentos feitos pelo governo federal para promover a modalidade, porém esse interesse ainda se encontra em forte ascensão nos dias atuais instaurando-se o que Malanchen (2015, p. 16) descreve como um “campo lucrativo para o setor privado”, ou seja, a educação acabou tornando-se um campo fértil para os interesses capitalistas que transfigurou-a em uma mercadoria extremamente rentável.

Como consequências desse formato de educação, tem-se a constituição de um programa de certificação em massa com a primazia pela quantidade em detrimento de uma educação de fato de qualidade? O que vem se configurando é uma educação despreocupada com a promoção do pensamento crítico em seus alunos, no engajamento desses na luta e militância por mudanças sociais, transformando-os em potentes consumidores de uma mercadoria educacional que dá a sensação de formação e preparo?

A Educação a Distância apresenta particularidades inerentes, sobretudo, no que se refere ao sistema de avaliação dos alunos. Segundo o art. 7º do Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, o qual determina a inclusão de exames presenciais para a avaliação da aprendizagem nessa modalidade:

A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado (BRASIL, 1998, s/p).

Ademais, o parágrafo 1º do art. 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDBEN 9394/96, aponta que:

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
I – avaliações de estudantes;
II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005, s/p).

De acordo com o parágrafo 2º do referido artigo, as avaliações presenciais prevalecem em relação às demais formas de avaliação do aluno, ou seja, o sistema de avaliativo na Educação a Distância se dá de várias formas, contudo, a presencial é que irá compor a maior parte do conceito/nota final. No art. 16 está descrito que “o sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância” (idem).

A Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, a qual discorre sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância, dispõe que:

§2º Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º §1º, do Decreto n o 5.622, de 2005, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial credenciados (BRASIL, 2007, s/p).

De acordo com os “Referenciais de Qualidade para cursos a distância” (2003), no que tange ao modelo de avaliação da aprendizagem e como ele ecoa na formação acadêmica, reconhece que a avaliação deve considerar o ritmo do aluno “e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos” (MEC, 2003, p.13).

Segundo o art. 4º Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da LDBEN 9394/96, e que revoga Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, s/p).

Por conseguinte, a partir da exposição das leis e regulamentações do mecanismo e procedência do sistema de avaliação dessa modalidade de educação, se faz pertinente trazer à tona mais alguns olhares sobre a temática.

Dentre as vulnerabilidades encontradas, denota-se uma esquematização de avaliações prontas e fechadas, onde um mesmo modelo é aplicado para alunos situados nas mais diversas localidades e realidades. Outra questão está ligada à interação com os alunos, de forma que o contato presencial desses com o professor da disciplina e, por conseguinte, com quem elaborou a prova, não existe, o que dificulta ainda mais a promoção da aprendizagem por conta que o relacionamento desses se dá exclusivamente de forma distante, técnica e burocrática via recursos midiáticos. Diante disso, nesse processo não há momentos específicos para discussão das avaliações realizadas; levantamento de dúvidas e pendências do conteúdo trabalhado/cobrado; e de retorno [*feedback*] aos alunos dos seus acertos e/ou pontos falhos, os quais precisariam ser analisados para que fossem superados; sendo assim, decorrente dessa falta de apoio presencial do professor da disciplina, a qual faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem, somados às questões acima mencionadas, é que se configura as fragilidades desse sistema.

Fernandes (2011) ao discutir sobre o modelo de avaliação da aprendizagem na modalidade EaD, sublinha que:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, essa avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem (p. 159).

Polak (2009) ressalta sobre a necessidade de que se tenha maiores investimentos para a pesquisa na área da Educação a Distância, principalmente no que concerne às questões tecnológicas e administrativas da avaliação, de forma que ela possa propiciar um juízo de valor que norteie na tomada de decisão dos encaminhamentos a serem realizados.

Mattar (2012) se volta com um olhar crítico no que diz respeito aos instrumentos de avaliação nessa modalidade de educação. Segundo ele,

... a elaboração dos instrumentos de avaliação deve estar nas mãos do professor que efetivamente atuará com os alunos, e não nas de um designer instrucional ou um autor que já determinem de antemão o caminho avaliativo que os alunos (e o próprio professor) devam seguir (MATTAR, 2012, p. 136).

O que o autor chama a atenção é para o fato de que na Educação a Distância geralmente, em especial no que se refere às instituições privadas, quem elabora a avaliação não é o mesmo profissional responsável pela disciplina e agravando a situação, é outro quem aplica, e um outro que faz a correção, tornando esse sistema mecânico, estandardizado e obsoleto.

Diante disso, Mattar (2012) acentua que:

O professor de EaD deve participar ativamente do design da avaliação, mesmo que o trabalho seja realizado em grupo, colaborativamente com outros profissionais. Ele não pode simplesmente receber o conteúdo, as atividades e o curso traçados, para segui-los cegamente. Além disso, é importante que o professor tenha liberdade para modificar os instrumentos em atividades de avaliação durante o próprio percurso (p. 136-137).

Segundo o Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED),

... na EaD, a qualidade não pode estar atrelada exclusivamente à avaliação do que é previamente determinado por um especialista. A possibilidade de participação ativa dos estudantes na seleção, na elaboração e na alteração do conteúdo é mais importante do que a mera recepção (2018, p. 21).

Para os “Referenciais de Qualidade para cursos a distância” do Ministério da Educação (MEC):

Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. [...] A avaliação responsável é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade (2003, p. 13).

Em consonância aos demais autores, Belloni (2009) reforça sobre a necessidade de se ter um cuidado redobrado no que tange aos critérios de avaliação que serão utilizados, principalmente na Educação a Distância, de forma a garantir sua credibilidade e qualidade, não dando brechas para possíveis dúvidas quanto à sua confiabilidade.

Cortelazzo (2010), ao discorrer sobre a avaliação tanto no sistema presencial quanto no à distância de educação, descreve que:

Em um sistema escolar, na modalidade presencial ou na modalidade a distância, se a aprendizagem não estiver sendo desenvolvida pelo aluno, ela precisa ser avaliada para que possamos redirecionar o foco e a orientação e replanejar as atividades. A avaliação não é apenas controle; é, sobretudo; acompanhamento do processo para poder intervir e reorganizá-lo se necessário (p. 148).

Ainda, segundo a autora, a avaliação fornece um parecer ao sistema e à instituição se seus encaminhamentos, positivamente ou negativamente, estão cumprindo com suas funções:

O sistema de avaliação precisa oferecer informações sobre quais alunos estão aptos para seguirem o curso e quais precisam se submeter a procedimento de regulagem da aprendizagem. Na perspectiva pedagógica, o sistema de avaliação é desenhado para responder aos objetivos do curso; seus instrumentos (atividades) e sua aplicação são definidos no projeto pedagógico do curso (CORTELAZZO, 2010, p. 150).

E continua:

A avaliação da aprendizagem permite a retroalimentação do sistema, isto é, fornece dados para verificar se todos os componentes estão cumprindo a sua função e onde existem fragilidades que precisam ser fortalecidas. Se você entender que a avaliação não é a punição por não se ter atingido o objetivo, mas o processo que permite verificar por que o objetivo não foi atingido, com certeza você passará a participar mais do processo de avaliação (CORTELAZZO, 2010, p. 161).

Freitas (2009) delinea que avaliar é uma ação humana e dialógica, onde professores e alunos, em uma relação de troca e parceria, são interlocutores na construção e reconstrução do conhecimento. Dessa forma, possibilita “compreender que em qualquer situação, seja presencial ou online, o sujeito da avaliação não deve ser apenas o aluno, mas todos os envolvidos para que possam aprender juntos, interagir com muitos e avaliar continuamente” (idem, p. 85). Para além, defende uma

... avaliação contínua que seja capaz de interconectar todos os momentos do ensino-aprendizagem – do diagnóstico à intervenção na melhoria do processo, – avaliação formativa e, naturalmente, em decorrência dessas etapas, a busca de resultados que se expressam pela avaliação somativa (FREITAS, 2009, p. 83).

Sendo assim, diante de uma nova forma de perceber, encarar e praticar a avaliação a partir de uma visão formativa essa “deixa de ser um ato meramente instrumental para ser uma atividade interativa, complexa e produtora de sentido” (FREITAS, 2009, p. 91).

Segundo Silveira e Omar (2015) “de limitações técnicas a desconfiâncias em relação à lisura dos estudantes ou mesmo em relação ao próprio modelo levam ao estabelecimento de algumas situações anacrônicas, em especial no tocante ao cenário de EaD” (p. 19). Destacam que:

A avaliação da aprendizagem é intrinsecamente somativa e deve necessariamente ser realizada à luz de objetivos claros de aprendizagem, uma vez que ela deve servir para indicar o que os alunos sabem e são capazes de fazer e o quanto foi alcançado das metas de ganhos de aprendizagem esperados. [...] Além disso, cuidados devem ser tomados para que este tipo de avaliação não seja realizado de maneira desconectada do restante do processo de aprendizagem (OMAR, 2015, p. 22-33).

Campo, Roque e Santos (2015), ao analisarem sobre a avaliação formativa, sublinham que ela

... interfere no processo, sendo considerada por isso como uma avaliação reguladora, uma vez que permite que todos os atores envolvidos, sejam eles professores ou equipe de produção do curso, ajustem suas estratégias, reconheçam e corrijam os erros cometidos na sua realização. A essência da avaliação formativa é a presença do *feedback*! (p. 154-155).

Fonseca (2015) reconhece que a avaliação não deve voltar-se a qualificar o rendimento dos alunos, mas, sim, o que realmente ocorreu no percurso da aprendizagem. “Uma boa avaliação deve proporcionar informa-

ção tanto ao professor como aos próprios alunos sobre o que está ocorrendo com a aprendizagem e os obstáculos enfrentados” (idem, p. 46).

Segundo Grillo e Lima (2010),

Como compromisso político, a avaliação constitui um instrumento a serviço da aprendizagem, auxiliando o educando no desenvolvimento da cidadania. Impõem-se para tanto atividades sistemáticas com temas socioculturais e metodologias ativas que possibilitem a formação de um cidadão responsável, autônomo e com iniciativas voltadas para uma prática aberta para o contexto social. O compromisso ético ganha visibilidade na vivência de uma avaliação fundada no princípio do respeito, da solidariedade e do bem coletivo. Respeitar o aluno é evitar qualificações como bom ou mau estudante, fazer comparações entre desempenhos, fazer comentários depreciativos, pois os resultados das avaliações formais causam forte impacto na autoimagem e na autoestima do estudante (p. 17).

Em suma, as autoras demonstram que é a partir do resultado da avaliação que os alunos tomam conhecimento de qual é o estágio que se encontra sua aprendizagem, e fornece um parecer dos esforços por eles realizados, e também das consequências dos esforços que deixaram de realizar.

Enaltecem ainda que, quando a avaliação é realmente encarada como um meio de se atingir os objetivos propostos na ação pedagógica, ela deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um “instrumento a serviço do aluno para diagnosticar e qualificar a aprendizagem, o que exige o entendimento de que ensinar, aprender e avaliar são momentos interligados em constante dinamismo” (GRILLO; LIMA, p. 20).

Para Moore e Kearsley (2008), um aluno deve receber *feedback* constante de suas tarefas e do seu progresso geral no curso, pois

... com o tipo adequado de dados de avaliação, deve ser possível determinar precisamente que tipo de ajuda é necessária para uma determinada pessoa. Um bom sistema de monitoramento também informa os administradores a respeito dos problemas que afetam os instrutores e os alunos, e indica se ocorrem atrasos ou interrupções nos sistemas de comunicação, enquanto ainda há tempo suficiente para uma ação corretiva (p. 130).

Nesse movimento, os autores apontam para a importância de que se tenha um planejamento para avaliação na Educação a Distância de forma à atender as necessidades da organização de ensino, mas, principalmente, com o comprometimento na formação e desenvolvimento dos alunos. A avaliação constitui importante instrumento de fomento ativo da qualidade da educação, assim, tanto na modalidade EaD, quanto na presencial, o uso adequado do instrumento avaliativo pode contribuir para a inovação metodológica do ensino e resultar em aprendizagem efetivas.

Em se tratando da formação de professores, esse processo tem maior importância ainda, pois, ao avaliarmos o futuro professor, em sua formação inicial, estamos demonstrando de forma prática como deverá ser sua ação posterior na atividade docente. Assim, a avaliação, planejada, adequada as múltiplas realidades, formativa e diagnóstica constitui-se enquanto parte fundamental de qualquer metodologia ativa, por ser, uma ferramenta ativa da formação educacional.

AValiação PRESENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A inserção no contexto do objeto de estudo permite ao pesquisador descrever e argumentar com maior propriedade sobre aquilo que está se debruçando. No caso da presente pesquisa, a participação e verificação

in loco do sistema avaliativo de um curso de Pedagogia EaD de uma instituição privada possibilita-nos assinalar, desprendidos de qualquer resquício de julgamento, os pontos falhos dessa concepção de avaliação.

O trabalho com a tutoria desse curso tornou evidente que o que está contido na teoria e no discurso propagado não está condizente com a realidade enfrentada, principalmente no que se trata o processo de avaliação presencial dos acadêmicos. Usam do argumento que na modalidade EaD é empregado um modelo formativo de avaliação, onde o aluno é avaliado no processo [do começo ao fim do curso] mediante sua participação e execução das atividades disponibilizadas no sistema [área do aluno], findando-se com a avaliação presencial e demais trabalhos avaliativos de conclusão de curso. Há outros que alegam também que a avaliação em EaD além de formativa é somativa, a primeira por avaliar o aluno em processo, e somativa por conta da obtenção de notas/conceitos.

As questões da avaliação presencial são objetivas e de múltipla escolha, onde o aluno é condicionado a assinalar uma única resposta em um exercício que se encerra em si, compondo uma ação que finda-se com o preenchimento de um gabarito. Nessa conjuntura, todas as avaliações das disciplinas concentram o mesmo formato e número de questões sendo que nenhuma é aberta (descritiva), fato esse impulsionado pelas reclamações dos alunos que se sentiram no direito de questionar e “lutar” para que essas fossem extinguidas do instrumento [antes haviam duas questões para a resolução descritiva], dando lugar para que todas sejam de “marcar X”.

Outro ponto problemático da avaliação presencial dos cursos EaD é o fato quem aplica não é o mesmo que elabora, aliás, quem faz a aplicação é o tutor [o qual recebe a prova pronta para ser aplicada] com a incumbência da parte prática para cumprir a burocracia exigida por lei, deixando-o muito aquém de todo o processo.

Como mencionado, um agravante dessa organização é que no mesmo dia em que os alunos fazem a avaliação de uma determinada disciplina também se inicia outra, ou seja, nem finaliza uma, e já vai dando sequência em outra, gerando um acúmulo de conteúdos que, na grande maioria, deixa pendências pelo caminho. Como consequência, a aprendizagem acaba se tornando um emaranhado de informações rápidas e desconexas, e o processo avaliativo configurado como um sistema estanque e descumpridor do seu verdadeiro papel.

Segundo Silveira e Omar (2015), ao discutirem sobre a avaliação, destacam:

Sem uma avaliação conduzida de maneira efetiva, não é possível mensurar a eficácia do processo educacional, nem ao menos saber quais são as necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação (*assessment*) devem ser pensados como insumos que revelam as evidências daquilo que os estudantes são capazes de fazer. A avaliação (*evaluation*) em si é o processo que decorre a partir dessa coleta de dados, incluindo sua análise, mensuração e decisões que podem ser tomadas a partir desse processo (p. 14).

Malanchen (2015), ao se debruçar sobre a relação das políticas da Educação a Distância com os interesses do capital, especialmente no que se refere à formação docente, alerta que esse tipo de formação submete os alunos

... a uma formação que, sob a bandeira da democracia do conhecimento, pretende retirar é a capacidade de pensamento. A defesa da “democracia” e da “democratização do conhecimento” - pela qual a EaD seria responsável- encobre o desiderato do Estado de formar o professor em condições precárias, instrumentalizando-o como mão de obra barata, suposta-

mente especializada, vocacionado a reproduzir e implementar as condições socioeconômicas vigentes, desiguais, das quais é ele próprio uma vítima (p. 214).

Alinhando o pensamento da autora com a discussão desse trabalho, nessa modalidade a avaliação não é reflexiva e formativa, tal como é declarado, a ponto de levar seus alunos à pensar sobre os seus comportamentos, conhecimentos e erros. Não se tem momentos para discussões, posicionamentos e trocas, de forma a dar um *feedback* verdadeiro e provocativo, que propicie aos alunos poder refletir e arquitetar novos caminhos em busca de uma formação crítica e sólida. À vista disso, a avaliação acaba por se tornar um mero mecanismo para atender a burocracia exigida para “comprovar” que um aluno está “apto” [ou não] para o mercado.

Nessa direção, segundo Silveira e Omar (2015),

... a avaliação da aprendizagem, que abarca a tradicional avaliação somativa, implica a análise das evidências produzidas pelos estudantes à luz de um conjunto de objetivos de aprendizagem. Seu impacto na aprendizagem depende sobremaneira da qualidade do *feedback* associado a ela (p. 21).

Mattar (2012) também faz uma análise crítica sobre os *feedbacks* da ação avaliativa. De acordo com o autor:

Nesse sentido, essa avaliação não pode consistir em meros “*feedbacks*” que muitas vezes se resume a uma nota (um número) e pouquíssimas palavras. *Feedbacks* que, aliás, chegam quase sempre ao aluno quando ele já está em outro momento do processo da aprendizagem, não fazendo mais sentido, porque se referem a uma fase já superada ou deixada para trás pelo próprio design do curso. Costumo usar a imagem de que equivalem a uma mensagem que você recebe num game quando está na terceira fase, semanas depois de ter superado a primeira, informando-o de que tem que voltar porque, na verdade, não a superou (p. 142).

Assim como descrito Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil:

O estudante deve ser incentivado a adotar o pensamento crítico como atitude e método para analisar o conteúdo, o que inclui a reflexão e o julgamento intencional. Envolve ceticismo, argumento ou suspensão em direção a uma declaração, norma estabelecida ou modo de fazer as coisas (ABED, 2018, p. 21).

Diante disso, Cortelazzo (2010) também chama a atenção sobre a falta de rigor no que tange o sistema de avaliação de tais instituições, as quais declaram ofertar um ensino superior inclusivo e democrático:

Ao se decidir por uma educação superior a distância inclusiva, a instituição necessita desenvolver um programa de avaliação que não seja excludente. A exclusão não significa deixar o aluno fora da educação superior, e sim oferecer uma educação pouco rigorosa, cuja a avaliação pode ser paternalista, pois, embora desse modo a instituição certifique o aluno, este ao participar dos processos seletivos no mercado de trabalho não consegue competir com os egressos de outras instituições (CORTELAZZO, 2010, p. 149).

Em síntese, o que a autora enfatiza é que não basta levantar a bandeira da “democratização” do acesso à Educação Superior sendo que não se tem, dentre tantos outros pontos, a preocupação com a avaliação da aprendizagem e o reconhecimento da sua importância no processo de formação dos alunos. Ressalta-se que essa formação não é aquela técnica, mecânica e reprodutora, pelo contrário, é a formação que efetivamente

prepara seus alunos e os tornam questionadores e críticos dos problemas sociais, e que desenvolve a consciência da necessidade da reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de Educação a Distância vem vertiginosamente ganhando espaço em território nacional, em especial, no que se refere ao setor privado.

Esse estudo não voltou-se para uma discussão polarizada entre presencial *versus* distância, mas, decorrente das experiências com a tutoria em uma instituição privada que oferta cursos nessa modalidade, instaurou-se a necessidade em discutir sobre os seus pontos falhos, principalmente por se tratar de um curso de formação de futuros professores.

Nesse movimento, o trabalho centrou-se em abordar o sistema de avaliação de um curso privado de Pedagogia EaD, focando-se na estruturação e direcionamento da avaliação presencial buscando identificar seus pontos falhos, com o objetivo de proporcionar a reflexão sobre o papel da avaliação enquanto instrumento de fomento da aprendizagem sob a ótica da promoção de metodologias ativas de aprendizagem.

As instituições anunciam na modalidade EaD que a avaliação do aluno é formativa porque é diversificada e flexível. Contudo, ao vivenciar a realidade e analisá-la por detrás de todo esse discurso chega-se ao entendimento de que ela se dá de forma técnica, estandardizada e vazia de seu verdadeiro sentido de ser.

Como exposto no decorrer do texto, além da avaliação seguir um único modelo [padrão] e ser totalmente objetiva, não são disponibilizados momentos presenciais para que os alunos questionem no grande grupo o conteúdo que fora avaliado ou, menos ainda, para discutir e levantar os conhecimentos que ficaram pendentes pelo andar do processo. Em síntese, nessa estruturação, não se tem possibilidade de criar um movimento dialético de ensino-aprendizagem, que busque veementemente atingir o objetivo maior de qualquer ação educativa, ou seja, a promoção do conhecimento.

Evidenciou-se que nas avaliações presenciais são cobrados, objetivamente, conteúdos decorrentes de um mecanismo de formação que se dá de forma rápida, técnica e programada, configurando esse processo a partir de conhecimentos formatados e previamente definidos, o que demonstra que esse instrumento é utilizado somente com a mera intencionalidade de cumprir uma burocracia determinada pelos documentos legais.

Partimos da lógica que os acadêmicos tendem a reproduzir o tipo de formação que recebem durante sua caminhada na universidade [ou faculdade, institutos, entre outros], então devemos refletir: Como serão as avaliações que esses novos profissionais formularão e aplicar quando forem para uma sala de aula? Será que terão abertura e reflexão no estabelecimento dos instrumentos que lançarão mão? Quais serão os critérios e objetivos que buscarão atingir quando forem avaliar seus alunos?

Diante desse cenário, embora se reconheça que a Educação a Distância já tem uma certa caminhada no que tange à oferta de cursos de formação de professores, ressalta-se que ela tem muito a avançar em relação ao seu mecanismo de avaliação.

Avaliar não se resume em medir. O processo de avaliação demanda a utilização de instrumentos permeados por uma intencionalidade preestabelecida, de maneira a constatar aquilo que se pretende mensurar. Para além, essa ferramenta vem com a incumbência de auxiliar o aluno na construção dos conhecimentos, fornecendo um panorama de sua aprendizagem, mas também de mostrar ao professor aquilo que deu certo, ou não, nos encaminhamentos do seu trabalho. Logo, os objetivos e as intencionalidades do processo educacional precisam estar condizentes e alinhados com os instrumentos e recursos utilizados.

Nessa perspectiva, um sistema de avaliação verdadeiramente comprometido com a formação dos seus alunos tem como premissa basilar a efetivação da aprendizagem. Alinhado a isso, um curso que formará novos formadores, seja ele a distância ou não, precisa estar estruturado na direção de desenvolver nesses a criticidade e o interesse pela pesquisa, colocando-os em um posicionamento ativo. A avaliação enquanto instrumento de fomento de modalidades ativas de aprendizagem, faz do aluno, acadêmico, o principal protagonista da ação. Enquanto protagonista tem acesso aos conteúdos, as diferentes avaliações e compõem a ação por meio da reflexão, que produzirá novas ações, mais eficientes para a aprendizagem.

O modelo de avaliação utilizada na EaD, bem como na maioria dos cursos presenciais, ainda não considera o protagonismo do discente enquanto parte reflexiva do processo. Por vezes, o discente é apresentado como o responsável pelo resultado, seja o sucesso ou o fracasso, mas não compõem o cenário reflexivo em torno de todo o processo constitutivo da aprendizagem.

A inovação, as metodologias ativas, o uso das tecnologias educativas e comunicativas podem e devem compor os processos avaliativos de forma a produzirem reflexões e ações efetivas de aprendizagem e a avaliação constitui o ponto de partida, enquanto diagnóstico e fomenta o processo tendo o discente como protagonista principal. Portanto, não se espera um modelo avaliativo único e sim o uso diversificado de tipos, instrumentos, métodos e ações avaliativas que possam garantir a visualização da maior parte possível da realidade educacional do momento.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). **Presidência da República**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 fev. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 16 Abr. 2019.

_____. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Presidência da República**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 16 Abr. 2019.

_____. Decreto Federal n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec_5622_191205.pdf. Acesso em: 16 Abr. 2019.

_____. Portaria normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Presidência da República**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 03 Mai. 2019.

_____. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 26 mai. 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 16 abr. 2019.

CAMPO, G. H.B.; ROQUE, G. O.; SANTOS, C. S. Avaliação em cursos na modalidade a distância: o que podemos observar? In: SILVA, T. E. V. **Avaliação em EAD: teoria e prática**. Recife: Imprima, 2015. p. 139-174.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. Acesso em: 18 Abr. 2019.

-
- CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- FERNANDES, T. A. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância - Avaliação da Aprendizagem. In: DINIZ, E.C; LINDEN, M. M. G. V.; FERNANDES, T. A. (Orgs.) **Educação a Distância**: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 159-160.
- FONSECA, J. J. S. **Educação a distância**: um conceito a erradicar. Sobral: Fundect, 2015.
- FREITAS, M. A. S. Os Estudos Hermenêuticos e sua Contribuição na Avaliação da Aprendizagem que ocorre em Ambientes de Formação Online. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Fundamentos e Práticas na Educação a Distância**. Maceió: EDUFAL, 2009. p. 83-96.
- GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-22.
- MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância (2007). **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- POLAK, Y. N. S. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 153-160.
- SILVA, T. E. V. **Avaliação em EAD**: teoria e prática. [tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SILVEIRA, I. F.; OMAR, N. Objetivos de aprendizagem e avaliação baseada em propósitos em ambientes virtuais. In: SILVA, T. E. V. **Avaliação em EAD**: teoria e prática. Recife: Imprima, 2015. p. 11-34.



Os Círculos de Cultura para Construção de Metodologias Ativas: Democratizando o Espaço da Sala de Aula

Culture Circles for Building Active Methodologies: Democratizing the Classroom Space

Almir Paulo dos Santos¹, Cláudia Adriana da Silva², Moises Marques Prsybyciem³, Tania Berlanda⁴ e Vânia Carbonera⁵

1. Filósofo. Mestre e Doutor em Educação pela UNISINOS. Docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). <https://orcid.org/0000-0002-9283-3178>

2. Física. Mestre e Doutora em física pela UFS. Docente do Curso da Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). <https://orcid.org/0000-0003-1666-3864>

3. Químico. Professor universitário da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). <https://orcid.org/0000-0001-8220-7416>

4. Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). <https://orcid.org/0000-0002-1072-1587>

5. Pedagoga. Especialização em Educação Infantil pela UNOPAR. Docente na Educação Infantil. <https://orcid.org/0000-0001-8351-7598>

almir.santos@uffs.edu.br

Palavras-chave

Círculos de Cultura
Democracia
Metodologias ativas
Problematização

Keywords

Culture Circles
Democracy
Active Methodologies Pro-
blematization

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de problematizar o espaço da sala de aula, como um processo de ensino e de aprendizagem democrático apontando os círculos de cultura para construção de metodologias ativas. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, delineada como bibliográfica, apoiando-se na perspectiva teórica de Paulo Freire. Os círculos de cultura como problematização da sala de aula são condições necessárias para formação de uma consciência coletiva crítica de si mesmo e da realidade social, uma vez que se valoriza a cultura e as experiências dos sujeitos. Possibilita o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisão individual e coletivamente na resolução de problemas reais da comunidade. Os educandos são protagonistas do processo educacional e social, bem como os educadores são os mediadores, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. Essas reflexões podem ampliar a compreensão dos professores e da gestão escolar para o uso dos círculos de culturas para construção de metodologias ativas no espaço da sala de aula.

Abstract:

This article aims to problematize the classroom space, as a democratic teaching and learning process, pointing out the culture circles for the construction of active methodologies. The methodological approach used is qualitative, outlined as bibliographic, based on Paulo Freire's theoretical perspective. The culture circles as a problematization of the classroom are necessary conditions for the formation of a critical collective conscience of oneself and of the social reality, since the culture and the experiences of the subjects are valued. It enables the development of autonomy and decision-making individually and collectively in solving real community problems. Students are protagonists of the educational and social process, as well as educators are the mediators, learning and teaching at the same time. These reflections can expand the understanding of teachers and school management for the use of circles of cultures to build active methodologies in the classroom space.

Artigo recebido em: 22.08.2022.

Aprovado para publicação em: 14.09.2022.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e de aprendizagem no século XXI demanda metodologias mais ativas e práticas pedagógicas cooperativas e participativas que despertem a curiosidade e a motivação dos educandos na resolução de problemas reais da comunidade. Assim, deve-se compreender, enquanto educando e educador, que somos sujeitos em constante construção e transformação, bem como a sala de aula um espaço de diálogo.

Nesse sentido, as metodologias ativas têm sido um tema de muitas discussões com interesse em uma diversidade de áreas da educação, como de seus profissionais. Na educação, embora há algum tempo a temática vem sendo investigada, ainda são necessárias mudanças para efetivação das metodologias ativas e da gestão educacional democrática nas práticas pedagógicas na universidade.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico com metodologias ativas significa pontuar uma outra forma relacional entre os professores, estudantes e em relação à ciência existente. Na percepção de Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. Enfatizam o papel do estudante enquanto protagonista, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem.

Na educação superior, considerar tais aspectos pode favorecer consideravelmente o envolvimento dos estudantes em suas atividades acadêmicas, sejam essas no ambiente da sala de aula ou em outras atividades da universidade. Outro aspecto, pode contribuir para a permanência estudantil, tendo em vista a necessidade de pertencimento e autonomia, necessidades essas fundamentais para a motivação dos acadêmicos universitários para a aprendizagem.

Assim, este trabalho tem como objetivo problematizar o espaço da sala de aula, como um processo de ensino e de aprendizagem democrático, apontando os círculos de cultura para construção de metodologias ativas. Esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, classificada como pesquisa bibliográfica com base em Moreira e Caleffe (2008).

Para dar conta dessa problemática, o artigo é apresentado em três seções. A primeira abordaremos que o ensinar e o aprender exige a consciência do inacabamento, como uma perspectiva reflexiva do professor/a no espaço da sala de aula e sua continuidade constante nos processos formativos e pedagógico. A segunda seção, apresentamos alguns conceitos, importâncias e práticas de metodologia ativas, como caminho para a inovação teórico/metodológica para o ensino e aprendizagem em sala de aula. E para finalizar o debate bibliográfico, os Círculos de Cultura como a possibilidade metodológica, alicerçada por Paulo Freire, que certamente contribui com as práticas pedagógicas em sala de aula, permanecendo vivas até os dias atuais.

O ENSINAR E O APRENDER EXIGEM A CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO

A formação docente no âmbito histórico da educação brasileira está inserida numa lógica de produção e trabalho capitalista. Essa subordinação formativa ao capital se desenvolve quando a universidade, escola e o espaço da sala de aula se tornam tradicionais (concepção bancária de educação), em que o educador (depositante) detém os conhecimentos e o educando (depositário) recebe os conteúdos, sem uma proposição de diálogo reflexivo da realidade.

Esse modelo de ensino não só aprofunda o avanço ideológico do capital, como direciona a formação de professores a dar continuidade e reproduzir um ensino dentro dessa mesma perspectiva tradicional aos novos

profissionais, estabelecendo um ciclo vicioso. Caracteriza-se como um ensino burocrático estatal, ideológico e controlador, que se reproduz no interior das escolas e de seus trabalhadores, similar ao processo produtivo,

Ter consciência do nosso inacabamento, da minha inconclusão é compreender que a sala de aula é um espaço de diálogo, de sujeitos que dialogam, se compreende a si mesmos e coletivamente intervêm na realidade. Essa transformação de si, nos espaços da sala de aula ocorre a partir da presença da linguagem entre os sujeitos, numa posição de respeito entre os sujeitos, que ali dialogam com os conhecimentos.

Assim, a sala de aula é um espaço que exige responsabilidades entre os atores sociais (professor e aluno). Esses atores precisam respeitar-se a si mesmos, fazendo as suas compreensões em relação aos conhecimentos a serem dialogados com a realidade concreta. Para Freire (1996, p. 22), uma das tarefas mais elementares da prática educativa crítica é “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”.

Essas condições para que o educando se sinta sujeito do processo pedagógico estão conectadas as metodologias que são utilizadas no espaço da sala de aula, preparadas pelos atores da sala de aula para promoção do engajamento dos alunos na construção do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento gera problematização e espaços de experiências de si e da realidade de cada sujeito, produzindo novos saberes.

Democratizar o espaço da sala de aula na universidade está alicerçada na prática pedagógica permeada pela pesquisa, na relação integrada entre educando e educador, que de forma ativa constrói a autonomia pedagógica participativa, coletiva e com responsabilidade de todos para com os processos de ensino e de aprendizagem. São facetas permeadas de complexidades e, por isso, é preciso reinventar metodologias de ensino que possam desenvolver uma formação crítica e transformadora, bem como estar disponível para mudanças durante o processo. É uma relação entre teorias e práticas imbricadas a realidade social, cultural e política, consciente de seu papel de transformação social e educacional.

Um dos pontos de diálogo das práticas de sala de aula, geralmente, consiste no carácter metodológico. O professor, muitas vezes, tem domínio sobre a temática (conteúdos), mas apresenta dificuldade de despertar a curiosidade e a motivação do educando. Tal processo é fundamental quando se deseja um engajamento ativo e o protagonismo dos alunos.

Freire (1996) traz a sugestão de uma educação problematizadora, que se opõe a concepção bancária. Nela, os alunos participam e desenvolvem a compreensão de si e do mundo, buscando, dessa maneira, transformar a realidade. Nesse processo, tomar consciência de sua autonomia e constituem-se no espaço da sala de aula como sujeitos de diálogos com os demais que ali constroem conhecimentos.

Uma educação problematizadora transforma o espaço da sala de aula num processo participativo de conhecer e buscar as soluções de problemas, construindo significados. Isso impulsiona para que o ensino e a aprendizagem se tornem processos de pesquisa que vão ao encontro das dimensões teóricas e práticas da realidade social, conectando-se a escola e o próprio espaço da sala de aula. É um movimento ativo de participação de educador e educando como os protagonistas da ação. Assim, “uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro” (DEWEY, 1976, p. 29).

Essa perspectiva formativa transcende os limites da sala de aula, pois vai ao encontro de formar o educando e educador num processo permanente de aprender e ensinar a partir dos conhecimentos científicos e as experiências cotidianas em diferentes tempos e espaços educativos. É uma formação permanente de experiências que se origina nas práticas democráticas no espaço da sala de aula, mas que vai além, servindo de mecanismos para avançar nos processos de ensino e de aprendizagem em suas diferentes especialidades. É

um processo inacabado, construído na história de vida, nas práticas da experiência pessoal e coletiva, determinante para o habituar o educando e educador a estar em constantes diálogos e experiências, alargando os conhecimentos de si e do mundo.

O espaço da sala de aula é constituído de diversas facetas, sujeitos, metodologias, conhecimentos, cultura, enfim, carregado de intencionalidades e valores que permitem alargar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, com a cientificidade, produzindo novas experiências, constituindo novos saberes. São construções coletivas que educandos e educadores aprendem conjuntamente. É um movimento dinâmico, integrado, tendo como princípio o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de si, como dos contextos sociais por onde esses conhecimentos são socializados.

A utilização de métodos tradicionais, que desenvolvem a transmissão de conhecimentos e informações pelos professores, nos permite dizer que não são mais atrativos no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem no contexto da sala de aula. O professor em exercício é um articulador de informações e conhecimentos, proporcionando a troca de ideias com seus alunos. Exige, certamente um repertório de saberes e conhecimentos, que de forma metodológica constrói práticas pedagógicas. As metodologias ativas e a gestão educacional democrática são ferramentas essenciais para qualificar o espaço de sala de aula e tornar educador e educandos sujeitos do ensinar e aprender conjuntamente.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS

A inovação metodológica no espaço da sala de aula é um desafio a ser construído pelo professor e aluno como possibilidade de uma práxis pedagógica que permite desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem criativo, crítico, reflexivo, focalizando, assim, a colaboração entre os sujeitos, que conectam o conhecimento científico, com os problemas sociais reais. Embora ainda se faz necessário avançar muito nas pesquisas para o campo metodológico, que permita qualificar a prática pedagógica no contexto da sala de aula, as metodologias ativas nos parecem fornecer caminhos possíveis para melhoria da educação.

Segundo Camargo e Daros (2018), as metodologias ativas fundamentam-se em maneiras de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências da realidade social, visando a resolução dos desafios da prática social e profissional em diferentes perspectivas e contextos. As metodologias ativas problematizam a realidade, conectando aos conteúdos científicos a serem desenvolvidos a partir de problemas reais dos alunos, ocorrendo, assim, um envolvimento mais ativo no processo formativo.

Com os avanços tecnológicos e científicos no contexto social contemporâneo, observa-se ainda uma grande dificuldade de educadores utilizar em sua prática pedagógica em sala de aula metodologias que não aproximam o educando do processo de ensino aprendizagem. Modelos orais e escritos, toram-se um dos únicos recursos mais utilizados para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Desse modo, o educando torna-se passivo e observador “cada vez mais a esperar tudo produzido pelos professores” (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 27).

As metodologias ativas surgiram no Brasil a partir do movimento da Escola Nova, que defendia uma educação voltada para uma prática socializadora. Nesse processo, o educando ocupava a centralidade na aprendizagem, bem como o desenvolvimento do conhecimento tinha como base a curiosidade dos alunos. Moran (2015) aponta que o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova teve seu ensejo no ano de 1934 com a promulgação da Constituição Federal, explicitando que a educação é um direito de todos.

A educação como um direito de todos abriu a possibilidade de avançarmos em construir espaços de sala de aula com diferentes perspectivas educativas, inclusive com as metodologias ativas, que inicialmente propiciaram uma forma ativa e reflexiva de participação dos educandos, também como sujeitos do processo. “Nas metodologias ativas, o aprendizado se dá a partir de um problema e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada e durante o curso” (MORAM, 2015, p. 19).

O foco é preparar o educando para além das práticas da sala de aula, isso é, para a vida. É um processo como “uma forma de vida, é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente” (DEWEY, 1959, p. 93). O educador acolhe o educando e propicia um ambiente de reflexão, participação e o gosto pela pesquisa, que se torna presente em outros espaços formativos, inclusive nos espaços sociais e de trabalho.

Para Berbel (2011), as metodologias ativas possibilitam despertar a curiosidade e o engajamento entre os conhecimentos científicos no contexto da sala de aula com a realidade e vivência do educando. “Essas metodologias tiram o foco do ‘conteúdo que o professor quer ensinar’, permitindo que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem baseado na ação-reflexão-ação” (MORAN, 2015, p. 33).

A sala de aula como espaço de constituição de metodologias ativas, fundamentadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, proporciona uma formação de experiências e práticas diversificadas de ação pedagógica, possibilitando o educador uma constante reflexão da sua prática pedagógica. É durante o processo formativo que o educando tem contato com uma variedade de métodos, práticas, estratégias e recursos de ensino. “As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividade de grupo, de plenário e individuais” (MORAN, 2015, p. 19).

Considera-se que as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que possibilitam desenvolver no educando um comportamento mais ativo, reflexivo e engajado no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a realização de atividades que estimulem a tomada de decisão coletiva e a autonomia são requisitos fundamentais para estimular o diálogo e a reflexão para construção do conhecimento. Ninguém é melhor do que o outro. Todos, somos potencialmente iguais para com o tratamento fornecido no espaço da sala de aula. O diálogo e o respeito pelas diversidades possibilitam a todos apreenderem, cada um com seu jeito ou forma de aprender.

Nesse sentido, entende-se que uma das raízes da metodologia ativa se encontra nos escritos de Freire (1987), uma vez que identificou a dicotomia entre o modelo de educação tradicional ou bancário em relação a pedagogia libertadora, caracterizando como problematizadora. A relação do educador com seu educando é de ouvinte paciente, conectado a vida do educando. Diferente das práticas pedagógicas de memorização ou de reprodução mecânica dos conteúdos e das práticas, a pedagogia libertadora, possibilita uma educação problematizadora que serve de libertação.

O educador não é o que apenas educa, mas enquanto educa, é educado, em diálogo com os educandos que, ao ser educado, também educa. Educador e educando se tornam sujeitos do processo e a sala de aula torna-se o espaço do conhecimento. “O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e de seus educandos” (FREIRE, 1987, p. 39-40).

Bacich e Moran (2018) explicitam que a educação dialógica, participativa e que conscientiza, se desenvolve a partir da problematização da realidade. Essa metodologia da problematização possibilita o educando a criar situações que desperte a curiosidade pedagógica da vida concreta, conscientizando-se a si mesmo e o

ambiente social por onde percorre, transformando a realidade na perspectiva da autonomia participativa. Freire (1987) nos demonstra que a pedagogia da problematização dialoga, numa perspectiva problematizadora de ação-reflexão-ação de ser e estar no mundo.

As metodologias ativas, portanto, como práticas pedagógicas em sala de aula possibilitam o educando, também ser sujeito dos conhecimentos e das práticas, constituindo um pensamento crítico e uma atitude de autonomia para com os saberes. É um diálogo horizontal entre educando e educador, estimulando a participação ativas de todos os atores envolvidos. “O educador problematizador refaz constantemente seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, agora são investigadores crítico em diálogo com o educador” (FREIRE, 1987, p. 40). O educador é um parceiro do educando, que de forma colaborativa produz saberes e compartilha, humanizando o espaço da sala de aula.

OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO PROBLEMATIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Organizado por Paulo Freire (1991), os Círculos de Cultura absorvem uma proposta pedagógica de caráter radical, democrático e libertador, apresentando uma proposição integral que requer uma tomada de posição frente aos problemas da realidade social e seus contextos. “Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, em unidades de aprendizado” (FREIRE, 1967, p. 102-103). Essa concepção nos promove a horizontalidade entre educando e educador, valoriza as culturas dos sujeitos e promove a oralidade e autonomia que contrapõe um ensino tradicional e bancário da educação.

As experiências dos Círculos de Cultura, também utilizado como método de alfabetização de adultos, inicia propiciando um debate referente a cultura, mobilizado pelos coordenadores dos círculos, proporcionando aos não alfabetizados um “descobrir-se, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação” (FREIRE, 1967, p. 108).

Essa perspectiva de diálogo em relação a cultura torna-se uma das primeiras práticas pedagógicas que conduz o educando como sujeito de sua história. Os Círculos de Cultura contribuem para que os educandos assumam a sua dignidade como sujeitos de si e do mundo, detentores da história e de sua cultura, propiciando a cada educando a partir do diálogo, se constituir como seres humanos emancipados. Essa práxis pedagógica possibilita a tomada de consciência do educando, mediatizado pelo diálogo, sobre e com a realidade, desvelando as facetas culturais, sociais e político-econômicas. Uma “educação que, desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE 1967, p. 36). Esse educando, sujeito da educação privilegia o diálogo, as experiências culturais e sociais, problematizando a realidade que o cerca.

Como princípio metodológico, os Círculos da Cultura propiciam um respeito ao educando, a dialogicidade e o desenvolvimento da autonomia. Freire (1967) apresenta uma sistematização dos Círculos da Cultura, no formato didático/pedagógica no seguinte formato: investigação do universo vocabular¹, onde são extraídas palavras geradoras², permitindo o educando a interagir no processo pedagógico, definindo como ponto de partida temas geradores que promovam a integração do conhecimento, conectado a transformação social.

Esses temas geradores provindos da realidade social do educando se transformam em tematizações³ a serem investigadas, aproximando a realidade de vida do educando com o conhecimento científico. “Os temas,

em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 2014, p. 137).

Assim, fomentam um olhar para a realidade vivida e a tomada de consciência das significações sociais dessa realidade, possibilitando a ampliação dos conhecimentos dos educandos sobre a realidade, intervindo criticamente sobre as diversidades de realidades. É um diálogo reflexivo e crítico entre educador e educandos que possibilita olhar para a realidade de cada educando, não mais com um olhar ingênuo, mas crítico sobre ela, postulando intervir. “O Círculo de Cultura, revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano” (FIORI, 2014, p. 24). É um despertar para uma nova forma de experiência da realidade vivida pelo educando.

Freire (2011) relata um exemplo referente ao Círculo de Cultura em São Tomé, na África do Sul, com a alfabetização de adultos. Em seus escritos explicita o quanto foi significativo esse círculo nessa comunidade chamada Monte Mário, que elucida suas recordações e suas práticas pedagógicas, tão importantes para pensar o espaço da sala de aula no contexto pedagógico atual.

[...] O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivesse combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entrelharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tomavam distância” do seu mundo e o reconheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo (FREIRE, 2011, p. 57).

Tomar distância da sua própria realidade é olhar para ela com um outro olhar. Um olhar de reconhecimento de si mesmo, como sujeito que é parte integrante dessa realidade. Mas, agora com um outro olhar. Um olhar de desvelamento, de descoberta, que somos seres históricos, coletivos, com olhar atento para com o outro, tomando consciência de si e da realidade, problematizar e transformar de forma crítica e criativa com os outros sujeitos da realidade que aí fazem sua história. “Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 2008, p. 30).

A problematização torna-se um dos aspectos decisivos de superação da visão ingênua da realidade vivida para uma postura crítica, transformando a realidade vivida e a própria consciência do educando. Essa ação de problematizar é condição necessária para a constituição de uma consciência reflexiva da realidade e de si mesmo. “A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 2008, p. 30).

Observar todas as contradições da realidade é construir uma realidade concreta a partir dos sujeitos da realidade e a questão mais significativa desse Círculo Cultural é transformar a realidade e transformar a si mesmo, como sujeitos autônomos, reflexivos, dialógicos e coletivos. Os problemas desse modo são transformados de maneira coletiva, ganhando intensidade na transformação. A sala de aula ao refletir sobre as problematizações reais, auxiliados com os conhecimentos científicos, faz emergir um momento pedagógico de práxis social. Os Círculos Dialógicos se “[...] configuram-se em espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente” (HENZ; FREITAS,

2015, p. 81). O diálogo, se torna o elemento-chave, onde educandos e educadores se tornam sujeitos do espaço da sala de aula.

O diálogo potencializa o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade vivida. Isso ocorre quando a prática pedagógica em sala de aula é trabalhada de forma horizontal. Igualdade entre todos/as, na prática de saber ouvir o outro, respeitar a sua linguagem, tendo como pano de fundo o diálogo como a força motriz da ação pedagógica para uma realidade concreta. O “diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p. 117). É no compreender-se como sujeitos presentes no espaço da sala de aula, cada educando expõe suas ideias sobre o seu mundo e sua compreensão sobre ele, percebendo-se como um ser capaz de intervir sobre a realidade.

Para Freire (2014), o diálogo predispõe amorosidade, como dimensão fundante. A humildade é um dos passos necessários para acolher, ouvir e participar. É um dos princípios fundamentais para que educador e educando se coloquem na posição de inacabamento. Olhar para a realidade na perspectiva da ação-reflexão-ação desenvolvendo uma consciência crítica dos problemas vividos, nos permite identificarmo-nos como educando e educador, como sujeitos históricos, implica-nos esperar.

Esse esperar democrático, se torna uma forma de vida. Um encontro pedagógico para pensar um mundo para todos/as. A sala de aula pressupõe uma paciência histórica de reflexão, respeito e amadurecimento do educador e educandos de modo que a reflexão se torne a síntese da realidade concreta. A conscientização, torna-se uma reflexão rigorosa sobre a realidade. Nos círculos de cultura aprende-se em ‘reciprocidades de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FIORI, 2014, p. 15). A metodologia dos Círculos de Cultura nos dá segurança, integração, reflexão, diálogo, caminhos e possibilidades importantes para avançarmos nas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. Entende-se, portanto, os Círculos de Cultura, na perspectiva da ação-reflexão-ação, como condição para construção de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo problematizar o espaço da sala de aula, na perspectiva metodológica para a prática pedagógica democrática, trazendo para o diálogo as metodologias ativas como um dos caminhos possíveis, fundamentados pelas experiências problematizadoras dos Círculos de Cultura apresentado Paulo Freire ao longo de sua prática pedagógica. Evidenciamos que os Círculos de Cultura valorizam a cultura do educando e propõem a problematização da realidade, para que o educando construa sua autonomia pedagógica. Os educandos são protagonistas do espaço da sala de aula, conjuntamente com seus educadores (mediadores) da prática pedagógica, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo.

Um dos pontos fundamentais que merece destaque nessa discussão é a consciência do inacabamento do educador e do educando. A sala de aula é um espaço de diálogo, de compreender-se como seres inconclusos que assumem as suas responsabilidades, compreendem-se a si mesmo e ao outro e coletivamente intervêm na realidade. É uma transformação de si e respeito aos outros sujeitos, que dialogam com os saberes culturais e os conhecimentos científicos, proporcionando novos conhecimentos e modificando a realidade social, cultural e política.

Trazer também o debate referente as metodologias ativas, proporcionou evidenciar que ainda elas precisam estar mais presentes nos espaços da educação, pois propiciam a participação ativa dos educandos como sujeitos do conhecimento e de suas práticas. Diríamos que as metodologias ativas, são fundamentais para a prática pedagógica, justamente por trazer presente o debate metodológico inovador, diferente do ensino tradicional, livresco presente a muito tempo na educação brasileira. Pensamos que as metodologias ativas apresentam um caminho metodológico fundamental para aproximar o educando e educador dos conhecimentos e das práticas reais. Torna-se uma prática pedagógica responsável, coletiva em que o diálogo torna o elemento aglutinador do ensino e aprendizagem.

E para finalizar, apresentamos os Círculos de Cultura de Paulo Freire como uma das metodologias importante para o processo de ensino aprendizagem no contexto da sala de aula. Um dos primeiros aspectos do Círculo de Cultura é tomar distância da realidade, olhando para ela como sujeito integrante da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais compreendemos a realidade e interferimos nela. Assim, problematizamos a realidade ingênua, para uma postura crítica, transformando a realidade vivia e a própria consciência reflexiva do educando. Descobrimos com isso as contradições da realidade e construímos uma realidade concreta. Os Círculos de Cultura possibilitam transformara a realidade e a si mesmos, como sujeitos autônomos, reflexivos, dialógicos e coletivos.

Sabedores que precisamos ainda avançar no debate referente a metodologias ativas, os Círculos de Cultura e na consciência do inacabamento, mas tendo desenvolvido muitos aprendizados sobre as temáticas, nos cabe agora, socializar tais conhecimentos, tanto nas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, para que de fato construir novos saberes e novos sujeitos com consciência do inacabamento, mas com a certeza que boas metodologias proporcionam melhores compreensões referente as práticas pedagógicas, como educandos e educadores que compartilham de Círculos de Cultura e fazem de si mesmo e da realidade, construtores de novos saberes.

NOTAS

1. Compreendido a partir do uso da linguagem e os modos de vida dos grupos e sua realidade, permitindo aproximar com a singularidade nas formas de falar do povo, suas experiências de vida, como perspectiva de aproximação dos sujeitos (interpretação dos autores).
2. Unidade básica de orientação dos debates (interpretação dos autores).
3. A tematização pode ocorrer a partir de fotografias, imagens, desenhos das realidades dos educandos, suscitando debates e diferentes compreensões na ação pedagógica (interpretação dos autores).

REFERÊNCIAS

- BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 13-17.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 1976.

-
- FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. 2. São Paulo: Centauro, 2008.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época). v. 22.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HENZ, C.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e Auto(trans) formação Permanente de Professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLLO, J. M. S. A. (org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. 2015.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- SILVA, Kátia A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatório. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.
- ZITKOSKI, J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



A Percepção de Docentes sobre a Presença de Indígenas no Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Foz do Iguaçu

The Perception of Teachers about the Presence of Indigenous People in Elementary Education in Municipal Schools in Foz do Iguaçu

Tamara Cardoso André¹ e Nayara do Nascimento²

1. Pedagoga. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID: 0000-0002-0700-1896

2. Pedagoga. Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. ORCID: 0000-0002-9751-1063

tamaracardosoandrefoz@gmail.com e nayara-nascimento1@hotmail.com

Palavras-chave

Educação intercultural
Escola
Indígenas

Keywords

Intercultural education
School
Indigenous

Resumo:

Objetivo: Por meio de questionário, investiga a percepção de docentes acerca da presença de estudantes indígenas nas escolas municipais de anos iniciais do ensino fundamental em Foz do Iguaçu. **Método:** Aplica questionário a docentes das 51 escolas do município, tendo como foco a presença ou não de estudantes indígenas nas escolas. Conclui que em 25 escolas há docentes que afirmam haver a presença de estudantes indígenas nas salas de aula. Apresenta as diferenças entre educação intercultural e escola indígena. **Resultados:** Os resultados apontam para indícios da presença de estudantes indígenas em escolas em Foz do Iguaçu, o que justifica formação docente para a educação intercultural indígena.

Abstract:

Objective: Using an objective questionnaire, this survey assesses the perception of teachers about the presence of indigenous students in the municipal schools of Foz do Iguaçu, during the first years of elementary schooling. **Method:** It applies the questionnaire to the teachers of the 51 municipal schools in the city, focusing on the presence, or absence of indigenous students in these schools. It was concluded that in 25 schools teachers claimed the presence of indigenous students in their classrooms. **Results:** Shows the difference between intercultural education and indigenous school. The findings clearly point to the evidence of the presence of indigenous students in the municipal schools of Foz do Iguaçu, which justifies teacher training for indigenous intercultural education.

Artigo recebido em: 13.09.2022.

Aprovado para publicação em: 05.10.2022.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/1996, no artigo 32, assegura às comunidades indígenas a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Tal medida é importante, uma vez que, apesar do desaparecimento de ao menos mil línguas indígenas no Brasil devido ao processo de colonização europeia, conforme aponta Aryon Rodrigues (2002), ainda existem línguas indígenas, muitas delas em risco de desaparecimento, como apontam as pesquisas de D'Angelis (2014).

Segundo dados do Inventário Nacional de Línguas (INDL), produzido pelo Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística (GTDL), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Brasil não é um país monolíngue. Dentre a população brasileira há falantes de línguas de imigração, indígenas, afro-brasileiras, línguas de sinais faladas por comunidades surdas e línguas crioulas (IPHAN, 2016). A diversidade de línguas encontra-se presente, também, entre os povos indígenas:

No Brasil, o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um levantamento das línguas faladas no país – com base em um critério de autodeclaração – e chegou a um total de 274 línguas faladas por indígenas de 305 etnias diferentes. Distribuídas, segundo Rodrigues (1986), em dois grandes troncos linguísticos – Tupí e Macro-Jê – e em 40 famílias, além de 13 ou mais línguas isoladas (sem parentesco genético com outras línguas), as línguas indígenas brasileiras estão dispersas em boa parte do território nacional, mas especialmente na Amazônia, que concentra a maior diversidade linguística do país e a segunda do mundo, atrás apenas da Nova Guiné (cf. WEBER, 2010). (IPHAN, 2016, p. 19).

Entretanto, D'Angelis (2014) compila dados preocupantes sobre a sobrevivência das línguas indígenas no Brasil, afirmando que existem apenas 170 línguas indígenas vivas e que mais de 50% contam com menos de 500 falantes.

Diversas pesquisas publicadas entre 2020 e 2022 corroboram a importância da valorização das línguas indígenas e o direito à instrução na língua materna para as comunidades indígenas (POZZER & CECCHETTI, 2020; FERREIRA & ZONIZOKEMAIRÔ, 2021; MONTEIRO & MASCARENHAS, 2020; PESSOA & MELO, 2020; SOUZA & NAZARENO, 2020; RUSSO, MENDES & FERNANDES, 2020, FERREIRA & BEZERRA, 2020; FLORÊNCIO & ABIB, 2022; FAUSTINO, GEHRKE, GOMES & PERES, 2022; SANTOS & SILVA, 2021; BRAZ, 2021; MORAES, 2021). Entretanto, o debate sobre a importância da língua materna para os povos indígenas existe há mais tempo. Nessa perspectiva, Luciano (2017) destaca que a valorização concreta das línguas indígenas não ocorrerá enquanto estes povos forem considerados como transitórios. Segundo o autor, na conflituosa relação entre povos indígenas e Estado, uma das formas de extermínio das populações indígenas; além do processo físico de extermínio populacional que ainda ocorre na prática; é a forçosa condução da integração que acaba por anular as identidades próprias.

Um importante aspecto a ser considerado é a heterogeneidade dos povos indígenas, conforme é apresentado por Romanelli (2001), ao afirmar que não existe um conjunto homogêneo de povos ou modelos educacionais indígenas.

Assim, o estudo de caso de cada município que tem população indígena importa para a compreensão da problemática, o que justifica esta pesquisa, realizada na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu.

Com população estimada em 253.962 habitantes, Foz do Iguaçu situa-se em uma tríplice fronteira com dois países de língua espanhola, Puerto Iguazú, na Argentina, e Ciudad del Este, no Paraguai. Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população residente indígena no município é de 482 pessoas. Ainda que o âmbito da presente investigação seja restrito ao município de Foz do Iguaçu, os resultados poderão indicar a necessidade de replicação do método utilizado em outras localidades.

A partir da problemática das relações entre populações indígenas a sistema de ensino, o presente trabalho investiga se nas escolas municipais de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de Foz do Iguaçu existe a presença de alunos indígenas, segundo a percepção de docentes.

O objetivo geral é analisar se há indícios da presença de estudantes indígenas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, o que seria um indicativo de que no Brasil o aparato legal pode ser insuficiente para garantir aos povos indígenas o direito a processos próprios de ensino. Será que os sistemas de ensino brasileiros consideram as populações indígenas? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, assegura aos povos indígenas o direito à utilização das línguas maternas (Art. 32, § 3º), assim como a oferta de “educação escolar bilíngue e intercultural”. (Art.78). Outros aparatos legais, que aqui serão analisados, apontam para o direito a escolas indígenas e educação intercultural indígena.

Tem-se, como hipótese, que há estudantes indígenas nas escolas de Foz do Iguaçu, devido aos dados do IBGE. Analisar criticamente o aparato legal que garante o direito à língua aos povos indígenas é objetivo específico deste estudo. Segundo Kuerten (2019), estudantes e suas famílias são prejudicados quando o ensino escolar desconhece, ou procede como se desconhecesse, a presença de diferentes línguas em seu território. Assim, pressupõe-se que o reconhecimento da presença de indígenas em escolas da educação básica seja um início para posteriores pesquisas, envolvendo, também, a língua.

Tendo em vista a diversidade de línguas faladas pelos povos indígenas e a dificuldade de diferenciá-las, a língua não foi objeto deste estudo, que será apresentado aqui em três partes: Materiais e métodos, resultados e discussão.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi realizado no ano de 2020. A população consistiu de 320 professores, das 51 escolas municipais de Foz do Iguaçu, que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2020), tem 1791 professores. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, enviado via e-mail para professores dos anos iniciais das 51 escolas de Foz do Iguaçu. Retornaram 320 questionários e em todas as escolas houve quem respondeu. As respostas foram coletadas durante três meses. A amostragem não foi probabilística, mas sim por conveniência. De acordo com Freitag (2018), na amostra por conveniência o pesquisador seleciona as respostas dos membros da população investigada que se mostrem acessíveis, ou seja, que respondam voluntariamente às questões colocadas.

Foram incluídos na pesquisa professores atuantes há mais de um ano em escolas municipais de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de Foz do Iguaçu. Não participaram da pesquisa professores de escolas municipais de educação de jovens e adultos e professores iniciantes, com menos de um ano de atividade docente.

O questionário tem corte transversal, pois as questões foram feitas apenas uma vez e não houve acompanhamento ao longo do tempo. Tratou-se de pesquisa exploratória, que, conforme Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), é um estudo voltado para primeiro conhecimento sobre determinado tema, que deverá ser posteriormente aprofundado. O questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, com CAAE de número 218909200000107

A análise realizada foi descritiva. Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva permite descrever características de uma determinada população, podendo haver estabelecimento de relação entre variáveis. Para isso são utilizados instrumentos e técnicas mais padronizados de coleta de dados, junto à análise documental ou pesquisa bibliográfica.

Considera-se que o emprego do questionário não classifica esta pesquisa como quantitativa, uma vez que, segundo Malheiros (2011), a integração entre quantitativo e qualitativo permite maior abrangência no estudo dos fenômenos. Além disso, tratou-se de estudo sobre as percepções de professores acerca da presença ou não de estudantes indígenas não falantes de língua portuguesa em sala de aula. Por ser estudo exploratório inicial, não se buscou comprovar a concretude das percepções. Para Merleau-Ponty (1996), o sujeito descobre a presença do outro pela percepção. Portanto, as questões deste trabalho investigam indícios da presença de indígenas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, não sendo conclusivas.

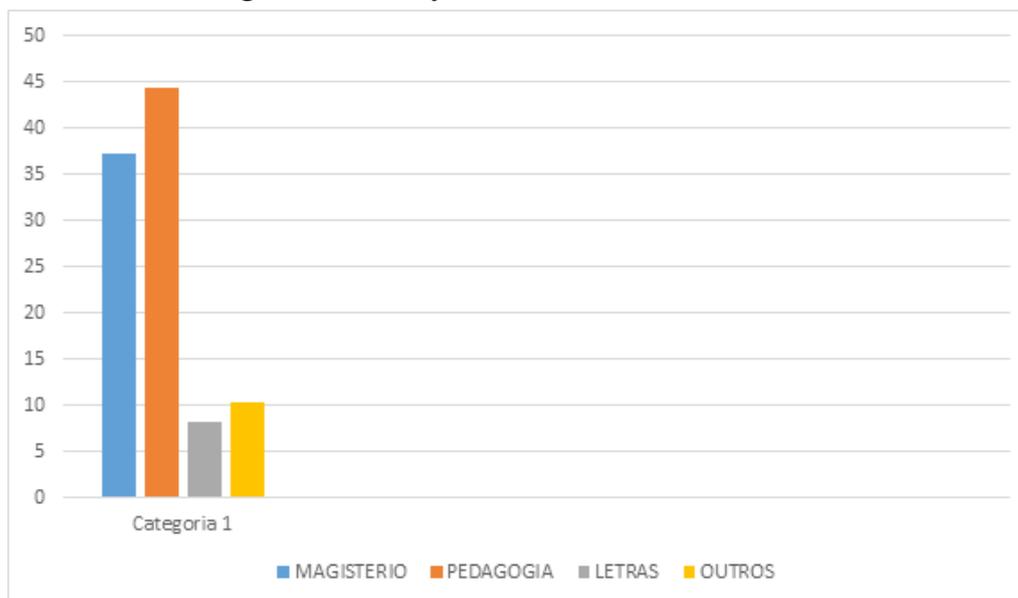
Outro fator que classifica esta pesquisa como qualiquantitativa é a triangulação dos dados do questionário com análise documental do aparato legal brasileiro que fundamenta a educação indígena no Brasil. No contexto de realização de pesquisa, a análise documental, segundo Severino (2016), é a técnica de explorar e extrair informações de documentos, compreendidos como objetos que se constituem fontes de informações.

RESULTADOS

Responderam ao questionário 320 docentes, das 51 escolas municipais de Foz do Iguaçu, atuantes no ensino fundamental I, ou seja, do primeiro ao quinto ano. Embora não seja de interesse deste estudo a divulgação dos nomes das escolas, cabe dizer que houve respostas advindas de todas as escolas. São três as questões do questionário aqui analisadas: 1) Qual sua formação inicial? 2) Você já recebeu formação para trabalhar com educação indígena? 3) Você já percebeu a presença de estudantes indígenas em sala de aula?

Dentre os trezentos e vinte (320) que participaram da pesquisa, duzentos e um (201) professores são formados em cursos de licenciaturas. Os demais cento e dezenove (119) habilitaram-se para o cargo de professor no ensino fundamental no magistério de nível médio. Portanto, 37,187% dos professores não fizeram licenciatura. Cursaram licenciatura 62,812% dos participantes, com predominância em Pedagogia, 44,375%, seguida de letras, 8,125%. As demais licenciaturas; matemática, ciências biológicas, história, educação física, geografia, sociologia, física e educação especial; somaram 10,312% dos entrevistados.

Figura 1 – Formação dos Professores Entrevistados



Fonte: As autoras.

Dentre os trezentos e vinte (320) professores que responderam ao questionário, duzentos e oitenta e cinco (285), ou seja, 89,1%, afirmaram não ter formação para atuar na educação indígena, enquanto trinta e cinco (35), correspondendo a 10,9%, afirmaram ter alguma formação para atuar com educação indígena. Assim, é necessário considerar a possibilidade de que professores tenham dificuldade em perceber a presença de indígenas em sala de aula, ou diferenciarem se estudantes falantes de outra língua são indígenas ou não. Por essa razão, os dados deste estudo não são conclusivos, constituindo-se apenas como indícios, havendo necessidade de maiores aprofundamentos.

Dentre os entrevistados, 91 professores, de 25 escolas de Foz do Iguaçu, responderam já haver tido presença de aluno indígena em sala de aula, correspondendo a 28,437%.

DISCUSSÃO

Há indícios da presença de estudantes indígenas nas escolas de ensino fundamental I de Foz do Iguaçu, apontados por 91 professores de 25 escolas, dentre as 51 do município. Tal resultado indicaria a necessidade de maior preocupação com a educação indígena na rede municipal de ensino?

Luciano (2006) já alerta para a presença de indígenas no espaço urbano. Portanto, pode-se supor que, se a educação para a população indígena se restringir aos espaços das aldeias indígenas, estudantes indígenas nas escolas urbanas estarão invisibilizados e suas necessidades poderão não ser atendidas pela escola. Entretanto, para compreender melhor a relação entre estudantes indígena e escola, é preciso, em primeiro lugar, analisar o aparato legal acerca da educação indígena no país.

Embora no Brasil a LDB 9.394/1996 afirme o direito, aos povos indígenas, de processos próprios de aprendizagem, há um aparato legal específico para a educação de indígenas.

A educação escolar indígena é regulamentada pelo “Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”. Segundo o decreto, as escolas indígenas localizar-se-ão em terras habitadas por comunidades indígenas, deverão servir unicamente ao atendimento das comunidades indígenas, ter ensino ministrado na língua materna da comunidade atendida e apresentar organização própria. Portanto, não sendo Foz do Iguaçu um território etnoeducacional indígena, não há obrigatoriedade, neste município, de o ensino ser ministrado segundo os processos próprios da língua e da cultura indígenas.

Segundo Sousa e Bargamaschi (2015), o decreto causou desconfiança, uma vez que não foi elaborado em diálogo com as diversas comunidades indígenas no Brasil e foi lançado às vésperas da Primeira Conferência Nacional de Educação Escolar indígena (I CONEEI), cuja pauta era a criação de um sistema escolar indígena próprio. Sousa afirma que o decreto permite um movimento de organização da educação escolar indígena, independentemente da divisão territorial brasileira. Além disso, potencializa a discussão sobre terras, garante a participação efetiva dos povos indígenas na proposição e organização das escolas indígenas e, ainda, indica responsáveis pela implementação de políticas públicas no âmbito dos territórios etnoeducacionais, inclusive no que tange à dotação orçamentária:

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas no sentido de assegurar a autonomia sugerida aos povos indígenas pelos documentos legais (lei, decretos, resoluções, etc.) parecem começar a ser preenchidas. Pode-se perceber alguns avanços para o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de sua identidade étnica, cultural e social, como no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação

escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (BRASIL, 2009b). (SOUSA e BERGAMASCHI, 2015, p. 153).

Em 2012 foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 – que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. O documento trata da organização, do funcionamento e do currículo das escolas indígenas.

Artigo 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 05, de 22 de junho de 2012).

O parágrafo primeiro do artigo 20 da Resolução estabelece que professores indígenas deverão ter formação em cursos específicos de “(...) licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal”.

A organização curricular, entretanto, deverá se harmonizar ao currículo nacional, conforme exposto no inciso segundo, parágrafo sexto, artigo quinze:

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios: I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 05, de 22 de junho de 2012).

Portanto, embora seja prerrogativa dos povos indígenas o estabelecimento de um currículo próprio, deverão harmonizar seus conhecimentos com o currículo nacional comum, conforme previsto na lei que regula a educação:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB 9.394/1996).

O currículo nacional é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2018. A BNCC é fundamentada em direitos e objetivos de aprendizagem, expressos por meio de competên-

cias a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, BNCC, 2018).

A partir da promulgação da Lei 11.645/2008, que altera a LDB 9.394/1996, obrigatoriamente o currículo nacional deverá incluir, para toda a educação básica, conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, a serem ministrados especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. De acordo com Serpa e Grandó (2018), a lei é uma conquista para os povos indígenas, uma vez que levará a sociedade a reconhecer e respeitar a diversidade. Souza e Paim (2018) avaliam que a Lei 11.645/2008 é importante e permite a decolonização do conhecimento. O conhecimento colonizado cria uma subjetividade que passa a perceber a cultura europeia e patriarcal como únicas existentes, invisibilizando populações asiáticas, negras, indígenas, quilombolas e mulheres, dentre outras. Infelizmente, mesmo quando essas populações são contempladas no currículo, ainda existe a tendência de retratá-las de forma estereotipada e folclorizada, o que pode vir a ser superado por meio de uma educação intercultural. A interculturalidade, no entanto, vai além do currículo, pois deve favorecer o diálogo e a convivência entre pessoas diferentes no interior da escola. Candau (2013) assevera que a interculturalidade é social e deve atender a diferentes identidades na escola e com elas conviver. Interculturalidade significa dialogar com as populações negras, indígenas e ciganas e ouvir suas histórias, no interior da escola, afetando a cultura. Diante disso, cabe questionar como o currículo obrigatório abarcou a cultura e a história das populações indígenas.

A BNCC (2018) é currículo obrigatório e apresenta listas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a ensinar na educação infantil e habilidades a desenvolver no ensino fundamental e no ensino médio. Habilidades referentes ao reconhecimento de aspectos da cultura, do território e da história das populações se apresentam no currículo da BNCC desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, nas áreas de língua portuguesa, artes, educação física, geografia, história, ensino religioso e ciências humanas.

Em língua portuguesa os componentes, para o sexto e sétimo anos, apresentam lendas indígenas e afro-brasileiras. Os três anos do ensino médio têm, como componente curricular, literatura brasileira e de outros povos, em especial portuguesa, indígena, africana e latino-americana.

Os componentes curriculares de artes, para o primeiro ao nono ano do ensino fundamental, tratam do patrimônio cultural, material e imaterial, incluindo suas matrizes indígenas e afro-brasileiras, dentre outras.

A educação física traz, como componentes curriculares para o terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, jogos, brincadeiras e danças populares do mundo, incluindo os de matriz indígena e africana.

A geografia abrange, para o quarto ano do ensino fundamental, elementos das culturas indígenas, afro-brasileiras e latino-americanas, e, ainda, territórios étnico-culturais, como terras indígenas e comunidades remanescentes de quilombos. Para o sétimo ano do ensino fundamental, os componentes curriculares abrangem territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, dos povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, dentre outros.

Em história são apresentados, no terceiro ano do ensino fundamental, a presença de grupos culturais e sociais africanos e indígenas. No quinto ano são trabalhadas as formas de marcação de tempo em distintas sociedades. No sexto ano são apresentadas as transformações da natureza e da paisagem por diferentes sociedades; incluindo dos povos originários e africanos; e, também, os espaços territoriais e aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias, incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. No sétimo ano são apresentadas as distribuições territoriais em diversas épocas, considerando-se as diferenças étnico-culturais e étnico-raciais. No oitavo ano são discutidos os preconceitos, estereótipos e violências

sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, as políticas oficiais com relação aos indígenas no império, as tensões e significados dos discursos civilizatórios para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. No nono ano são discutidas as pautas dos povos indígenas e das populações afrodescendentes no contexto republicano, as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura e as causas da violência contra populações marginalizadas, incluindo negras e indígenas.

O Ensino religioso discute, no quinto ano, os elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. Importa ressaltar que o ensino religioso deve obrigatoriamente ser ofertado, porém sua frequência pelos alunos não é obrigatória.

Por fim, em ciências humanas, para todo o ensino médio os componentes curriculares abrangem as cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida e práticas agroextrativistas das populações locais, indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais. Também fazem parte dos componentes curriculares as demandas e protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Segundo Silva (2018), a BNCC foi aprovada no governo Temer e sua última versão é conservadora, principalmente em comparação ao primeiro esboço, formulado ainda no governo Dilma Rousseff. O artigo de Santos e Oliveira (2021) corrobora, ao afirmar que a versão aprovada da BNCC para o ensino médio é radicalmente diferente da primeira versão, de 2015. A BNCC foi submetida à consulta pública, porém, sua versão homologada foi criticada especialmente por ter relegado a segundo plano as relações raciais, além de apresentar uma abordagem funcional da interculturalidade.

Silva (2018) afirma que os documentos históricos apresentados na BNCC são esvaziados, pois indivíduos são concebidos como abstrações, sem história. Os temas tratados são consensuais, com referências escassas à África e à Ásia e omissas em relação à Oceania.

Evocando a importância dos documentos de época, a BNCC torna abstrata essa categoria do conhecimento histórico, negligencia critérios de preservação e memória que marcam arquivos, museus e instituições similares, que continuam carentes de crítica. Esse esvaziamento histórico dos objetos abordados se expressa no exemplo do pilão, transformado de utensílio preparatório de comida em artefato decorativo. Não se fala em trabalho nesse processo. Há um indivíduo abstrato (sem história) que usava o pilão para preparar comida (para si mesmo?) e outro indivíduo abstrato (sem história) que aprecia aquele objeto na decoração de ambientes, negligenciada sua sobrevivência utilitária em alguns setores sociais. Personagens e objetos sem História, evidentemente, nada ensinam sobre... História! Contexto aparece como quadro explicativo, silenciando ações humanas, transformando experiências sociais em efeitos. Causas e origens ressurtem nobilitadas por nova nomenclatura. (SILVA, 2018, p. 1010)

A educação escolar indígena ocorre em territórios etnoeducacionais indígenas e permite processos próprios de ensino e aprendizagem. Ao trazer os componentes curriculares para a educação básica, atinentes à cultura e à história das populações indígenas, a BNCC aponta para a educação intercultural indígena, que é diferente da educação escolar indígena e da educação indígena. Cabe, portanto, diferenciar educação intercultural, educação escolar indígena e educação indígena.

A interculturalidade é garantida pela lei 11.645/2008. Ao garantir o ensino da cultura e da história indígena em toda educação básica, a lei não trata da educação dos povos indígenas especificamente, mas sim do ensino da sua cultura a toda população brasileira, o que pode ser compreendido como educação intercultural. Dietz (2012) afirma que a interculturalidade surgiu a partir de movimentos sociais contestatórios que reivindicavam o multiculturalismo.

De acordo com Grandó (2004), a educação intercultural é uma proposta pedagógica que visa o compartilhamento de conhecimentos entre diferentes grupos.

Candau (2012) afirma que a interculturalidade é o diálogo entre diferentes grupos, mas, também, a busca de políticas que articulem os direitos, levando em considerações as diferenças culturais e visando promover justiça social e democratização da sociedade.

Luciano (2017) afirma que a escola não valoriza e nem incorpora as diferentes formas de comunicação dos povos indígenas. Os povos tradicionais transmitem por meio da língua seus saberes milenares, razão pela qual a interculturalidade só pode ocorrer se houver bilinguismo e multilinguismo, abarcando as línguas indígenas. A interculturalidade é apenas um começo, pois é preciso alcançar um diálogo cosmopolítico, para o qual faz-se necessário conhecer as funções sociais e transcendentais das linguagens indígenas.

O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sócio-cósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (LUCIANO, 2006). Por meio dessa capacidade privilegiada de comunicação transcendental, o homem ou a mulher indígena exerce seu papel de destaque na mediação entre os seres da natureza, por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc. (LUCIANO, 2017, p. 299).

Assim, pode-se considerar que há interculturalidade quando um aluno ou grupo de alunos não domina a língua de instrução da escola onde estuda? Santos e Oliveira (2021) diferenciam duas perspectivas de interculturalidade. A abordagem relacional, ou funcional, busca hegemonizar a interculturalidade, colocando a educação a serviço do mercado e priorizando certas vozes em detrimento de outras. Por sua vez, a perspectiva crítica da interculturalidade busca a superação da colonialidade.

As diferenças linguísticas, por vezes, podem exigir um ensino bilíngue. Segundo Megale (2005), grupos indígenas ou imigrantes podem necessitar que a escola possibilite uma educação bilíngue, na qual a instrução também seja ministrada na sua língua. Mais de uma cultura em uma mesma escola também pode evidenciar o emprego de mais de uma língua.

Diferentemente da educação intercultural, que permeia toda a educação básica pelo ensino das diferentes culturas, a educação escolar indígena é uma modalidade dentro da educação básica. A educação escolar indígena ocorre em territórios etnoeducacionais, permitindo a transmissão de conhecimentos próprios dos indígenas, com instrução em língua indígena. Conforme já mencionado, a educação escolar indígena é regulamentada por diretrizes próprias, as quais, embora estabeleçam que o currículo nacional deva ser ensinado, facultam aos indígenas também os seus processos próprios de ensino e aprendizagem. A educação escolar indígena não exclui o currículo nacional, mas prevê uma educação com professores indígenas, preservando língua e cultura.

Segundo Silva (1999), a escola indígena é uma nova forma de instituição educacional, sendo uma superação da perspectiva integracionista e constituindo-se como escola para os Indígenas.

Escolas indígenas são caracterizadas pela presença de professores indígenas. De acordo com Grupioni (2006), professores indígenas são importantes para a discussão curricular das escolas para essas populações. Morais e Palma (2019) destacam a importância de que a alfabetização aos povos indígenas ocorra na língua materna.

Segundo Júnior e Silva (2020), no entanto, a população indígena vem sofrendo com falta de acesso à educação escolar indígena e à saúde, acarretando em altas taxas de alcoolismo e suicídio. Historicamente, povos indígenas sempre sofreram com ações de posseiros em suas terras, o que reduz as possibilidades de haver um local onde possam sobreviver. Deste modo, ainda há limitação de escolas indígenas e territórios indígenas.

Importa estabelecer que este trabalho trata especificamente das relações entre indígenas e escola. Porém, existe um processo de educação indígena que ocorre fora da escola, e que deveria ser valorizado por esta. A educação indígena é o processo informal, por meio do qual as gerações mais velhas transmitem aos mais novos os conhecimentos locais. Conforme Levy (2015), a educação indígena compreende os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas. Segundo Maldaner (2016), na educação indígena o saber está na comunidade e a aldeia é uma grande escola.

É sabido que o sistema educacional reconheceu os direitos dos povos indígenas nos seus processos particulares de aprendizagem, mas não criou nenhuma condição para garantir as escolas para os indígenas em contextos urbanos.

Portanto, compreende-se que a educação indígena se desenvolve por meio das relações culturais e dos conhecimentos adquiridos por essas culturas. Ainda existem, e são necessárias, lutas dos povos indígenas por meio de movimentos, conferências, fóruns e debates, a fim de que os conhecimentos dos povos indígenas sejam realmente reconhecidos nas escolas urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparato legal brasileiro garante a existência tanto de escolas indígenas, quanto de ensino da história e da cultura indígena na educação básica. A pesquisa realizada em Foz do Iguaçu aponta para indícios da presença de indígenas estudando em escolas municipais de ensino fundamental I. Os dados reforçam a importância da educação intercultural e da investigação da presença de indígenas nas escolas urbanas, buscando compreender a adequabilidade do ensino regular para estas populações. Tendo em vista a possibilidade da presença de indígenas em escolas urbanas, faz-se necessária a formação de docentes para a educação intercultural indígena em toda a educação básica.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 02, p. 143-161, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLSzLm4gG7LXKh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL, **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico e Estimativas 2019**. Rio de Janeiro: IBGE; 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/fozdoiguacu/pesquisa/23/22957?tipo=ranking&indicador=22994>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), Resolução Nº 5/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **2010**. Censo, Amostra, Trabalho. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/pesquisa/23/22957?tipo=ranking&indicador=22994>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRAZ, Werymehe. Educação na aldeia e escola indígena de Muã Mimatxi. O tehêy de pescaria de conhecimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 47, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XmXm9-gL8jPHc8nVDqhHVBzn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, RJ, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455/pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, São José do Rio Pardo, SP, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

D'ANGELIS, Wilmar. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, Anari Braz. COSTA, Francisco Vanderlei F. da. (orgs). **Revitalização da língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Bahia: Editora EGBA, 2014, p. 01-17. Disponível em: https://www.academia.edu/38303087/L%C3%ADnguas_Ind%C3%ADgenas_no_Brasil_urg%C3%Aancia_de_a%C3%A7%C3%B5es_para_que_sobrevivam?auto=citations&from=cover_page. Acesso em: 23 mai. 2022.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo**, interculturalidad y diversidad em educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica, 2012, 279 p.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GEHRKE, Marcos; GOMES, Aline Gonçalves Proença; PERES, Delmira de Almeida. A interculturalidade na educação intercultural indígena. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 25, n. 01, p. 174-189, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57813/751375154271>. Acesso em 27 mai. 2022.

FLORENCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os povos indígenas do Opará e a educação intercultural: uma etnografia crítica. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 01, p. 105-136. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/117413/84738>. Acesso em 27 mai. 2022.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZONIZOKEMAIRO, Nilce. Educação específica e diferenciada: complexos culturais da língua materna Haleti-Paresi. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2021v7n1a4pt>. Acesso em: 25 mai. 2022.

FERREIRA, Lucidayne de Souza; BEZERRA, Sara Jane Cerqueira. Desafios e possibilidades no processo de garantia do currículo escolar específico em escolas indígenas. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, AL, v. 05, n. 01, p. 455-477, 2020. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/964/945. Acesso em 27 mai. 2022

FREITAG, Raquel Meister Ko. Amostras sociolinguísticas: Probabilísticas ou por conveniência? **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 02, p. 667-686, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12412>. Acesso em: 25 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRANDO, Beleni. Saléte. **Corpo e educação: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri**. Florianópolis: UFSC, 2004 (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86774>. Acesso em: 27 out. 2021.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

JÚNIOR, Miguel Anacleto Silva; SILVA, Yuri Vasconcelos. A Relação entre o Estado e os Povos Indígenas no Brasil. In: BARBOZA, Douglas. Ribeiro.; BOTELHO Jacqueline. (Orgs.). **Lutas sociais e a ofensiva do capital no Brasil contemporâneo: desafios e estratégias de organização da classe trabalhadora**. Uberlândia: Navegando Editora, 2020.

KUERTEN, Mirian Regina Giongo. **Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR**. 2019. 137 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 25 mai. 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 26, n. 62, p. 295-310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 25 mai. 2022.

MALDANER, Marcelo Pedro. **Educação e Cultura Indígena Guarani: Práticas Educacionais no Colégio Estadual Teko Nemoingo, Tekoha Ocoy**. 141 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina – (ICAL), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, – Foz do Iguaçu - PR, 2016.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MONTEIRO, Alcione da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação Escolas diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **ECCOS, Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 54, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338>. Acesso em 25 mai. 2022.

MORAES, Vanessa Coelho. A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri. **Campos**, Curitiba, PR, v. 22, n. 02, p. 76-96, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eva-Scheliga/publication/357351930_Dossie_Etnografias_em_contextos_pedagogicos/links/61c9c4c7da5d105e55ff7c22/Dossie-Etnografias-em-contextos-pedagogicos.pdf#page=76. Acesso em 28 mai. 2022

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, p. 01-13, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 30 out. 2021. Acesso em 27 out. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAIS, Jayson Souza; PALMA Rogério da. Educação Escolar Indígena contra o Epistemicídio. **Revista Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, MS, v. 6, n. 11, p. 217-232, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/perspectiva/article/view/7819>. Acesso em: 27 out. 2021.

PAIM, Elisson Antonio. SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4492> Acesso em 10 de jun. 2022.

PESSOA, Valda Inês Fontenele; MELO, Lúcia de Fátima. Currículo Intercultural. Experiência de construção com o povo Huni Koin. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, PB, v. 13, n.01, p. 47-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50753>. Acesso em 25 mai. 2022.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Élcio. Escolas indígenas. Contexto, percepções e desafios interculturais. **Aula**, Salamanca, Espanha, n. 26, p. 53-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula2020265371>. Acesso em 25 mai. 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A**, São Paulo, SP, v.09, n. 01, p. 83-103, 2002

ROMANELLI, L.I. Encontros e desencontros entre a cultura acadêmica e a cultura indígena. In: MORTIMER, Eduardo Fleury (org). **Linguagem**, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila de Carvalho; FERNANDES, Gabriela Nunes. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. **Revista Educação**, Campinas, SP, n. 25, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reeducacao/article/view/4928/3136>. Acesso em 27 mai. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. OLIVEIRA, Ana Rita Lara de. Ensino de História e relações raciais na BNCC: interculturalidade funcional e subordinação à pedagogia das competências. **Inter-Ação**, Goiânia, GO, v. 46, n. 03, p. 1378-1394, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67144/37765>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SANTOS, Pedro Lôbo dos. SILVA, Eduardo Dias da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil – Considerações iniciais. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 01, p. 105-113, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zhFtBtt95P6bTVbwGGkvVmv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 mai. 2022.

SERPA, Aila. Oliveira.; GRANDO Beleni. Saleté. Educação Intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, RJ, v. 4 v. 3, p. 623-654, out/2018 – jan/ 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38702/28395>. Acesso em: 27 out. 2021.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez: 2016.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História. (A versão final). **Ensino em Revista**. Uberlândia, MG, v. 25, número especial, p. 1014-1015, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454>. Acesso em: 22 mai. 2021.

SILVA, Rosa. Helena. Dias. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Caderno CEDES [online]**. Campinas, SP, n.49, v.19 p.62-75, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XPGJT6YNcj8RKn3ZsVMbpGy/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SMED. PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). – Foz do Iguaçu,PR., 2020. 24 p. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5879/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20E%20PROTOCOLO%20DE%20ACOLHIMENTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=Este%20documento%20visa%2C%20portanto%2C%20a,pedag%C3%B3gicas%20Page%206%20nas%20escolas>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SOUZA, Karla Alessandra Alves de; NAZARENO, Elias. Experiências indígenas com a escrita: apropriação, impasses, desafios e possibilidades: educação intercultural e “A queda do céu”. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, GO, v. 5, e62341, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/62341>. Acesso em: 19 mai. 2021.



Artigo Original

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Processo de Ensino e Aprendizagem: A Contribuição das Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas

The Common National Curriculum Base – BNCC and the Teaching and Learning Process: The Contribution of Digital Technologies and Active Methodologies

Patricia Maria Bonato¹ e Marisa Schneckenberg²

1. Graduação em Ciências Econômicas pelo UNICENTRO. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE / UNICENTRO. Técnica no Núcleo de Educação a Distância NEAD/UNICENTRO. Pesquisadora na área de Inovação e Educação a distância / Metodologias Ativas na Educação. Participante no Grupo de pesquisa: Formação de Professores e Educação a Distância UNICENTRO. ORCID: 0000-0003-2396-2870.

2. Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora de Tutoria do Curso de Pedagogia Ead / UNICENTRO e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UNICENTRO-PR). ORCID: 0000-0003-1236-8147.

maria.bonato333@gmail.com e marisaunicentro@hotmail.com

Palavras-chave

BNCC
Educação
Ensino
Metodologias ativas

Keywords

BNCC
Education
Teaching
Active methodologies

Resumo:

O artigo intenta pensar em educação e conhecer a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com seu principal objetivo de balizar a qualidade educacional no Brasil. A pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfica, descrevendo a partir do conceito expresso na BNCC, da aplicação e desenvolvimento das metodologias ativas adotadas na práxis educacional independente dos modelos educacionais que podem ser: presencial, semi-presencial, híbrido, remoto, educação a distância - EaD e domiciliar. A BNCC, no capítulo das competências gerais da Educação Básica, no item cinco, descreve as tecnologias digitais. Esse movimento sugere uma crença de que estas propostas capacitam o humano para uso, produção e consumo de informação. Na verdade, os conteúdos digitais estão disponíveis na rede ao toque de nossos dedos, contudo nem sempre são conteúdos formativos que foram pensados a partir de um planejamento, uma intencionalidade pedagógica e metodologias ativas de acordo com o modelo educacional pretendido.

Abstract:

The article intends to think about education and to know the National Common Curricular Base - BNCC, with its main objective to mark educational quality in Brazil. The research is qualitative, bibliographical, describing from the concept expressed in the BNCC, the application and development of active methodologies adopted in educational praxis, regardless of the educational models that can be: face-to-face, blended, hybrid, remote, distance education - EaD and home. The BNCC, in the chapter on the general competences of Basic Education, in item five, describes digital technologies. This movement suggests a belief that these proposals enable humans to use, produce and consume information. In fact, digital content is available on the web at the touch of our fingers; however, they are not always training contents that was conceiving from a planning, pedagogical intention and active methodologies according to the intended educational model.

Artigo recebido em: 22.08.2022.

Aprovado para publicação em: 14.09.2022.

1. INTRODUÇÃO

No século XXI, as novas possibilidades de ensino a partir das metodologias ativas acarretam diversas mudanças tecnológicas, sejam em novas abordagens, modelos de aprendizagem, ferramentas didáticas, espaços de aprendizagem, impulsionando cada vez mais as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino NEVES (2014). Podemos observar o crescimento da utilização de diversas ferramentas tecnológicas como computadores, *smartphones* e *tablets*. (TAVARES; SOUZA & CORREIA 2014). Por consequência, de acordo com NEVES (2014), há a necessidade de dimensionar o impacto das TICs (tecnologias de informação e comunicação), nos projetos pedagógicos e a sua incorporação no currículo educacional.

A tecnologia vem transformando todos os âmbitos sociais, as relações humanas, inclusive, o educacional; o método tradicional do professor detentor de todo o conhecimento, que transmitia aos alunos o ensino era suficiente, atualmente, não é mais. É nesse viés que as metodologias ativas têm ganhado espaço na educação brasileira, transformando a educação dos estudantes de meramente passivos e ouvintes para ativos e produtores de conhecimento *onlife* (vida em conexão).

A EaD¹ é definida como uma forma de ensino e aprendizagem mediada por tecnologias, permitindo que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes. No Brasil, a EaD está em constante crescimento; essa expansão tornou-se possível graças ao auxílio das TICs, ferramentas facilitadoras que ajudam a distribuir o conhecimento em rede de forma rápida e abrangente, fazendo com que surjam assim novos papéis para o educador.

Segundo Alves (2011), o conceito de Dohmen, em 1967,

[...] é uma forma sistematicamente organizada de auto estudo, é possível por meios de comunicação podendo vencer longas distâncias. A definição de educação a distância não é uma tarefa fácil porque é uma modalidade de estudos recentes no mundo e no Brasil um modelo educativo dinâmico e atlético que veio para ficar (ALVES, 2011, p. 85).

A escola, enquanto agência socializadora e mediadora de saberes, tem como função inculcar nos indivíduos normas, valores e atitudes que possibilitem a formação de agentes sociais e políticos, conforme os moldes requeridos pela modernidade. Dessa forma, a escola é concebida como meio de equalização da distribuição do poder, e o processo educativo é visto como responsável pela socialização política e fornecedora das bases do conteúdo do próprio conhecimento.

A escola é regulamentada a partir das Políticas Públicas Educacionais, com o princípio educacional nacional que tem como dever da família colocar a criança na escola, e do Estado, com suas práticas normativas de se vincular ao mundo do trabalho e a prática social dentro das instituições públicas e privadas de ensino. Cabe assim, pensar em educação e conhecer a BNCC², com seu principal objetivo de balizar a qualidade educacional no Brasil. O presente estudo descreve, a partir do conceito na BNCC, a aplicação e o desenvolvimento das metodologias ativas adotadas na práxis educacional, independente dos modelos educacionais que podem ser: presencial, semipresencial, híbrido, remoto, EaD e domiciliar. A BNCC, no capítulo das competências gerais da Educação Básica, no item cinco, descreve as tecnologias digitais: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Em outros itens, a BNCC também descreve a utilização das tecnologias na produção de textos, criticidade acerca do

uso e a produção da mídia, a prática da pesquisa a partir das tecnologias disponíveis, os jogos ou gamificação que é aplicação de jogos em elementos educacionais para o desenvolvimento de habilidades específicas e autonomia do indivíduo (faça você mesmo). Esse aprofundamento das tecnologias no ambiente escolar é muito recente, pela própria exigência no campo estrutural e na formação dos professores.

As metodologias ativas são uma nova maneira de pensar o ensino tradicional. Isso porque um dos princípios da BNCC, a qual deve guiar o currículo de toda a Educação Básica brasileira, é a promoção do aluno como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as metodologias ativas surgem como uma alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, fugindo do modelo de ensino, em que o professor detinha todo o conhecimento dentro da sala de aula.

A BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, sejam alunos das redes públicas ou particulares do país. Sua elaboração teve início em 2015, e foi feita de forma colaborativa. A primeira e a terceira versão passaram por consulta pública; a segunda versão recebeu a contribuição de alunos, professores e gestores de todos os estados brasileiros. Como a BNCC define os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica e é obrigatória, ela, teoricamente, ajuda a diminuir as desigualdades de aprendizagem, ou seja, todos os alunos terão, legalmente, o mesmo direito de aprender o que é fundamental. No entanto, fica a cargo dos Estados, Municípios e das escolas elaborarem o seu currículo pedagógico, e as metodologias utilizadas para desenvolver as habilidades propostas ficam a cargo de cada escola e/ou professor.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

Uma pesquisa pode ser classificada como quantitativa ou qualitativa, sendo a primeira capaz de produzir dados estatísticos, quantificar informações, opiniões, e permite fazer um retrato de toda a população alvo da pesquisa. Os dados são obtidos através de instrumentos padronizados. A pesquisa qualitativa é baseada em estudos bibliográficos, com análise de dados a partir da observação, e considera relevantes os dados subjetivos dos indivíduos pesquisados. Tem como objetivo explicar a dinâmica das relações sociais, principalmente com os estudos na área da educação. Para GIL (2019),

[...] uma pesquisa pode ser classificada em três grupos: exploratória, descritiva e explicativa. Exploratória é quando permite a construção de hipóteses. Descritiva proporciona descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. A explicação busca explicar o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Classifica-se a pesquisa realizada como qualitativa, do tipo documental; com objetivos exploratórios; com procedimentos bibliográficos, uma vez que, que se utiliza de fontes escritas como base do trabalho investigativo e, objetiva-se complementar as informações obtidas pelas pesquisas e descobrir novos aspectos para o problema identificado (GIL, 2019, p. 30).

Podemos afirmar que o estudo presente é de cunho qualitativo com levantamento bibliográfico descritivo; essa pesquisa tentará contribuir para ciência educacional. Nas sociedades modernas, as pesquisas assumem um papel fundamental de atividade científica, investigando e indagando a riqueza da vasta realidade, possibilitando a geração de mais ciência e mais tecnologia, principalmente no campo educacional, para desvendar os problemas educacionais, no sentido de conhecê-los e propor soluções para estes problemas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

No final de 2018, iniciou-se com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma reorganização curricular no Brasil, que define as “aprendizagens essenciais” que os estudantes devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2019a).

A importância deste documento orientador está ligada também à formação de futuros professores, já que a BNCC é referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica e a Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação), publicadas em 2019 (BRASIL, 2019a). No entanto, a grande preocupação e insegurança dos docentes da etapa da Educação Básica está no como levar para a prática da sala de aula este novo formato digital. As propostas trazidas pelo documento orientador, a BNCC, indicam que o uso das tecnologias digitais nas práticas docentes e para o domínio das linguagens tecnológicas pelos estudantes/aprendizes devem perpassar por todo o Ensino Médio com a expectativa não de desenvolver, mas de permitir que estes possam, por exemplo, analisar as vantagens do uso da tecnologia, apropriarem-se das linguagens e cultura digital, usar ferramentas de software e aplicativos, propor implementar soluções envolvendo tecnologias (BRASIL, 2019a, p. 474).

O documento a seguir lista 10 competências a serem desenvolvidas em sala, ao longo de todo o Ensino Básico, fazendo com que os alunos adquiram habilidades específicas provenientes de cada competência:

Tabela 1: Competências e Habilidades

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Conhecimento: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, social e cultural.	Entender positivamente a sociedade.
Pensamento científico, crítico e criativo: exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento científico, a criticidade e a criatividade.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções.
Repertório Cultural: desenvolver senso estético e repertório.	Reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural.
Comunicação: utilizar as linguagens verbal, verbal, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital . Argumentação: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.	Expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Autogestão: entender o mundo do trabalho e planejar seu projeto de vida pessoal, profissional e social.	Fazer escolhas em relação ao seu futuro com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Autoconhecimento e autocuidado: conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros, ter autocrítica.	Cuidar de sua saúde física e emocional, lidar com suas emoções e com a pressão do grupo.
Empatia e cooperação: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
Autonomia e responsabilidade: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos , sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2019.

As competências, no entanto, constituem aspecto fundamental para a construção dos objetivos de aprendizagem, e são de particular importância no contexto da BNCC (BRASIL, 2019a). Portanto, a compreensão e a contextualização das Competências Gerais se constituem em fatores essenciais para a compreensão de seu papel no contexto da legislação educacional brasileira e para o estabelecimento de um diálogo com as concepções críticas da tecnologia e da educação.

Para KUENZER (2002), o modelo de competência adotado nos documentos oficiais brasileiros atende mais aos interesses de um estado neoliberal do que às demandas reais da sociedade brasileira, pois são entendidas como o deslocamento de "[...] habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital" (KUENZER, 2002, p. 3).

Embora toda legislação seja balizadora de ações, ou seja, determina certos limites, é necessário que não se mostrem burocratizadoras da mente. Em outras palavras, é preciso que essa legislação não force a ação pedagógica na direção de uma realidade pronta e acabada, de uma inevitabilidade. Por isso, as competências deveriam ser parte de uma Educação que considera a necessidade atual como transitória e inacabada e, por isso mesmo, não se limitando a puro treino, para não contribuir para o processo da burocratização mental que, ao mesmo tempo, coloca os educandos face a uma situação intransponível, dada por outros e que não lhes cabe modificar.

A crítica à BNCC é a forma genérica na descrição do uso das tecnologias digitais; para a utilização das tecnologias digitais cabe um cuidado seletivo de quais tecnologias (metodologias ativas) poderão ser utilizadas, prevendo que a escola possibilite aos estudantes apropriar-se das linguagens digitais e tornando fluentes em sua utilização, acontecendo com a consolidação da aplicação das metodologias ativas em cada disciplina. Dependendo de como a escola utiliza os recursos digitais, é possível estimular a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação, a colaboratividade, a liderança, dentre outras habilidades socioemocionais.

Quando pensamos em metodologia, entendemos que não é o estudo dos métodos. Isto é, o estudo dos caminhos para se chegar a um determinado fim, com o objetivo de analisar as características dos vários métodos indispensáveis, tais como: avaliar capacidades, limitações e criticar os pressupostos quanto à sua utilização. Para entender esse conceito de metodologia, vamos definir o conceito de Didática, que é um ramo da Pedagogia³. Didática é a parte da Pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria. Com a preocupação na sistematização dos saberes, objetivando estabelecer as condições necessárias para entender a dinâmica de transformações fundamentadas nas suas relações na prática social, considerando os modos de produção e reprodução, e o desenvolvimento do indivíduo e a sua formação individual.

LIBÂNEO (1994) atribui à Didática as funções peculiares ao trabalho específico da ação pedagógica, uma vez que a disciplina se preocupa com tal organização,

[...] a Didática descrever e explicitar os nexos, relações e ligações entre o ensino e aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdo específicos (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

A didática e as metodologias específicas formam uma unidade, cabendo à Didática tratar a teoria geral do ensino conciliada às metodologias específicas, e tem como função ocupar-se com os métodos e conteúdos adequados a cada disciplina pertencente. Diferentes autores têm-se dedicado aos estudos da Didática, CO-

MÊNIO (1957), PAULO FREIRE (1996) e GASPARIN (2007), todos esses com um ponto de integração de conhecimentos teóricos e práticos voltados à formação profissional do professor, que é o responsável em refinar os conhecimentos diluídos nas metodologias específicas. Metodologia de ensino significa o modo pelo qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. A forma de ensinar e de aprender pode acontecer de formas distintas a partir de perspectivas diferentes acerca do papel de educadores e educandos no processo de construção de conhecimento. A palavra metodologia tem origem no termo que vem do latim *methodus*, e o seu significado está relacionado à forma de direcionamento dada para a realização de um objetivo. Desta forma, o vocábulo se difundiu no ambiente educacional indicando o campo no qual o modo como o conhecimento é produzido e é estudado. Assim, as metodologias de ensino compreendem todos os modelos utilizados pelos professores, para que os discentes sejam capazes de se desenvolver e ampliarem os seus conhecimentos. Cada instituição de ensino utiliza um método para atingir tal objetivo, e cada professor busca direcionar os discentes ao aprendizado da melhor forma, guiado pelas diretrizes da escola. Dado o contexto, é perceptível que a metodologia de ensino diz respeito aos critérios que moldam a forma como os educadores ministram as suas aulas e influenciam no modo como os discentes compreendem o conteúdo e produzem o conhecimento.

Diversos tipos de ferramentas podem ser utilizadas nesse processo, das mais tradicionais, como as leituras, o quadro de giz (professor) e aquelas consideradas mais inovadoras (tecnologias), como os recursos visuais, midiáticos, sonoros e/ou performáticos. A metodologia de ensino guiará os educadores neste processo, podendo indicar formas de ensino e até mesmo os recursos de aprendizagem. As linhas pedagógicas se distinguem de várias maneiras, as diferenças mais evidentes estão na forma com que o conteúdo é abordado e no papel que os professores desempenham em sala de aula. A metodologia de ensino tradicional era a mais disseminada no país e no mundo, antes da pandemia de Covid19⁴. Consistia, basicamente, no ensino centrado na figura do professor, em relação à exposição de conhecimento e cobrança completamente vertical. Além das aulas expositivas, existe uma pressão por resultados mensuráveis e há reprovação dos alunos que não obtêm desempenho suficiente a partir desta diretriz.

Um método é bom quando é bom para ambos os fenômenos: o ensino e a aprendizagem. Selecionar um método implica um esforço para conhecer antes a natureza de seus discentes, observando o mundo social de cada um deles, considerando as características dos aprendentes que precisam aprender, acessar o conhecimento científico sistematizado. O professor comporta-se intencionalmente ao organizar e orientar o processo de ensino e aprendizagem. A decisão das ações nas escolhas das atividades e sequências adotadas ao dirigirem os procedimentos aceitos como mais eficientes, compoem o método de ensino. O método de ensino corresponde a uma ação integrada, com formas, modos, recursos e procedimentos de ensino articulados, tendo em vista a adequação consciente dos conhecimentos, acompanhado pela figura do professor (tutor, mediador, educador e revisor).

Para uma educação presencial ou a distância, precisa estender-se sincronicamente a escolha de método paralelo com uma prática na realidade de cada escola. Ora, a formação continuada supõe necessariamente a autonomia do professor, na busca de novas aprendizagens e na responsabilidade por suas aplicações. A tarefa principal é desenvolver as condições de interagir com os professores de modo colaborativo e estimulando a aprendizagem cooperativa. Incorporar os processos tecnológicos e inovativos na educação e entender os sistemas de produção e as formas de geração e circulação do conhecimento. As tecnologias e seus ambientes se sucedem com tal rapidez que um ambiente nos prepara para o próximo processo na aquisição de conhecimento, relacionado com os direitos básicos de liberdade e de expressão, portanto, os recursos tecnológicos são as ferramentas contributivas ao desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual.

Uma das primeiras tecnologias que permitiu às pessoas comunicarem-se sem estar face a face foi através da escrita; poderemos descrever os registros rupestres pré-históricos, pintados ou gravados sobre as paredes e os afloramentos rochosos, como formas gráficas de comunicação. Os indivíduos que aprendiam essa forma de comunicação eram admirados e colocados em uma posição diferenciada de “domínio” por esse conhecimento. Na Grécia Antiga, e depois em Roma, havia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência, sendo que, quem entendia da técnica escrita ocupava uma certa vantagem, mas essa técnica de comunicação era para os poucos que ocupavam posições privilegiadas na corte. Com o domínio da escrita registrada, iniciamos a Revolução da Informação nos séculos XVII e XVIII, as cartas comunicavam as informações e inauguraram uma nova era na comunicação e no ensino.

A invenção da tecnologia tipográfica aconteceu no século XV, quando Johannes Gutenberg, em Mogúncia, na Alemanha, com a composição de palavras com caracteres móveis. Assim, o livro manualmente escrito deu lugar ao livro copiado, sendo desnecessário ir às Instituições para assistir ao venerado mestre ler na frente de seus discípulos. O princípio da produção do livro em larga escala possibilitou a leitura fora da sala de aula, posteriormente, ampliando o alcance da educação distante, supondo a possibilidade da construção do termo Educação a Distância, com o aprimoramento do mesmo conforme a evolução das ferramentas tecnológicas e o aprofundamento dos professores cientistas no assunto.

A história da internet tem início no interesse de militares americanos em criar uma rede capaz de facilitar a comunicação entre computadores em locais distantes, na Guerra Fria⁵. Nessa época, os grandes computadores estavam disponíveis em laboratórios científicos de países como Estados Unidos, Inglaterra e França. Sobretudo foi exatamente em um desses países que o conceito da internet teve início, em 1960, nos laboratórios do Departamento de Defesa dos Estados Unidos. A princípio, a rede de conexão entre os computadores foi chamada de *Advanced Research Projects Agency Network*, ou ARPANET (uma rede de computadores construída em 1969 para transmissão de dados militares sigilosos e interligação dos departamentos de pesquisas nos Estados Unidos, finalizado em 1990). Como a ideia da rede privada era conectar computadores militares para facilitar a comunicação no cenário da Guerra Fria, mais tarde inspirou a ideia de uma rede ampliada a nível global de comunicação, na atualidade conhecida como internet.

Antes do início do conflito, havia conceitos pré-internet imaginando o desenvolvimento dessa rede. O croata Nikola Tesla⁶, por exemplo, idealizou a invenção de redes invisíveis sem fio que permitiriam conexões a distância, em 1926. Em 1964, quando a discussão tomava conta dos departamentos militares dos Estados Unidos, Marshall McLuhan⁷, professor e educador de Letras, foi o primeiro a teorizar a internet em artigos científicos; a partir daí, a evolução da tecnologia transformou cada vez mais a comunicação e as relações humanas. O meio é um veículo que envia a mensagem, significando, em termos da era eletrônica que já se criou um ambiente totalmente novo; o conteúdo deste novo ambiente é o velho ambiente mecanizado da era industrial, o caminho das sociedades dinâmicas estruturadas em que os indivíduos estão inseridos no espaço social. Segundo MCLUHAN (1974), o meio é um veículo que envia a mensagem

[...] em uma sociedade como está, a separação indivíduo/grupo, no espaço (intimidade), no pensamento (ponto de vista) e no trabalho (especialização) tem contado com o suporte cultural e tecnológico dos letrados, com sua galáxia comitiva de instituições fragmentadas, industriais e políticas. Mas o poder da palavra impressa em criar o homem social homogeneizado cresceu de maneira segura até nosso tempo, criando o paradoxo da “mentalidade de massa” e do militarismo de massa dos exércitos de cidadãos. Levadas ao seu extremo mecanizado, as letras muitas vezes parecem ter produzido efeitos contrários à civilização. Os números e as letras fonéticas foram os primeiros meios que fragmentaram e destribalizaram o homem. (MCLUHAN, 1974, p. 126).

Dentro dos laboratórios da CERN⁸, na Suíça, com o britânico cientista e professor Tim Berners-Lee⁹ foi possível conectar os documentos de hipertexto a sistemas que estivessem fora da rede local. Ele também desenvolveu a linguagem HTML, para criar sites, e o HTTP, protocolo que permite as conexões de internet. Como se não fosse suficiente, Berners-Lee também foi responsável por criar o primeiro navegador de internet. Em 1990, lançando o *World Wide Web (WWW)*, permitiu o acesso aos diversos sites. Para tornar sua criação popular, Berners-Lee percebeu que deveria permitir que qualquer pessoa fosse capaz de criar sua própria página sem custos; em 1993 foi anunciado que o serviço não teria patentes ou taxas, e isso foi o suficiente para transformar as comunicações e o mundo a partir dos anos seguintes. Com a diminuição da distância entre os grupos, as relações passaram a ser transformadas, a princípio, com a ajuda de e-mails e mensageiros instantâneos. Além disso, a ampliação da rede de contatos ajudou a democratizar debates e discussões, com o crescimento dos fóruns e das comunidades online.

Em 1994, com o lançamento do GeoCities¹⁰, permitindo que usuários do mundo todo criassem suas páginas pessoais gratuitamente na internet, o serviço chegou a acumular mais de 38 milhões de usuários cadastrados. A combinação da evolução da velocidade das conexões, número de usuários, facilidade de acesso às tecnologias de programação, levando a transformação marcante da comunicação via internet, os teóricos marcaram a distinção de uma nova fase: a internet 2.0. (1.0, 2.0, 3.0, 4.0, 5.0). Em 1990, essa mudança teve início com o surgimento das primeiras redes sociais. Em 1995, o site Classmates reuniu estudantes dos Estados Unidos e Canadá, chegando a 50 milhões de usuários. Dentre as principais, é possível citar Fotolog, em 2002; LinkedIn e MySpace, em 2003; Orkut e Facebook, em 2004; YouTube, em 2005; Twitter, em 2006; e Instagram, em 2010. Atualmente, 4 bilhões de pessoas estão conectadas à internet diariamente.

Enfim, as inovações em tecnologias de comunicação iniciaram as transformações na sala de aula, agregando novas possibilidades de metodologias de ensino, iniciando com a implementação de computadores, a capacitação dos professores, o acesso à comunicação em rede, o desenvolvimento e a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas são uma nova maneira de pensar o ensino tradicional; a metodologia ativa é um processo de ensino-aprendizagem na qual o aluno é colocado como protagonista, o professor assume um papel de mediador; assim, a autonomia do aluno é estimulada de forma que ele seja capaz de construir o próprio conhecimento. As metodologias ativas já existiam antes do advento global da internet em rede. Atualmente, o termo modernizado é utilizado para exemplificar os métodos desenvolvidos como ferramentas a partir dos computadores e softwares utilizados na educação dentro do processo de ensino e aprendizagem. A preposição metodologia ativa indica ativar um método que responsabilize um protagonismo na interpretação das informações; essa relação de protagonismo diante do conhecimento fica ainda mais nítida quando se inserem as relações de aprendizagens aos espaços virtuais marcados pela cultura digital. Nesses ambientes, toda a linearidade existente nos livros didáticos sai de cena, dando espaço a uma outra linguagem, a virtual. Essa, por sua vez, não linear, como a internet, conectada em redes de nós que se fazem e se desfazem de acordo com a participação, criação, invenção, abertura, enfim, com inúmeras possibilidades que estão nas mãos de quem as utiliza.

De acordo com MORAN (2015), se o desejo é a formação de um aluno mais crítico e participativo, a mudança no método utilizado nas salas de aulas deve estar ao encontro de responder a essa solicitação. Nas palavras do autor:

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os

resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 34).

Com a proposição de MORAN (2015), numa concepção mais aberta do que é educação e dos processos educacionais, somos sempre sujeitos da aprendizagem. Desse modo, não seria absurdo pensar que no âmbito formal também pudéssemos trazer essa autonomia para a sala de aula, transformando o papel passivo que o discente possui dentro da escola, quase sempre ditada pelo livro didático, centrada na exposição do professor. Com base nestes dados, pode-se notar que o método tradicional de absorção do conteúdo não é a melhor maneira de se aprender, mas, ao contrário, quando se assume um lugar ativo em seu próprio processo de conhecimento, a aprendizagem é muito mais efetiva. E é por isso que a educação 4.0, uma versão moderna e atualizada da educação convencional, acredita em metodologias ativas que desenvolvam de maneira completa o jovem do século XXI.

Algumas metodologias inovadoras que têm tudo a ver com a educação 4.0:

1. Sala de aula invertida.
2. Ensino Híbrido.
3. Promoção de seminários e discussões (virtuais).
4. Gamificação.
5. Resolução de problemas ou *Project based learning* (PBL).
6. Estudo de casos.
7. A cultura *Maker*¹¹.
8. Impressoras 3D.
9. Videoaulas.
10. Filmes.
11. *Storytelling*.
12. Plataformas de aprendizagens (AVA).

Tais metodologias ativas têm como função tirar o aluno da passividade, evitando a memorização de conteúdos e o aprendizado mecânico.

4. REFLEXÕES FINAIS

A fluidez do digital apresenta um enorme desafio que procuramos divulgar nas reflexões apresentadas na pesquisa e que consiste, em primeiro lugar, na abertura e diluição dos espaços das representações, e que se afirmam, em segundo lugar, nas formas de interação e diálogo entre as áreas educacionais, temas e contextos de conhecimento. Deste modo, o nosso entendimento é que a educação digital é um diálogo construído na expressão da proximidade virtual que faz da distância um não lugar. No digital, a distância não tem significado, porque a rede dilui a distância. Na rede, tudo e todos estão próximos, porque a rede é, por definição, a emergência da proximidade no lugar virtual.

Verificamos a necessidade de diferenciar os conceitos de: tecnologia, metodologia e metodologias ativas, a qual existe uma relação de interdependência, no caso das metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, com uma metodologia flexível, interligada e híbrida utilizando a tecnologia. As metodologias ativas, num mundo conectado

e digital, expressam por meio de modelos híbridos, com muitas combinações. A metodologia de ensino significa o modo pelo qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. A forma de ensinar e de aprender pode acontecer de formas distintas a partir de perspectivas diferentes acerca do papel de educadores e educandos no processo de construção de conhecimento. A tecnologia e o conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos computacionais que visam permitir a obtenção, armazenamento, a proteção, o processamento, o acesso, o gerenciamento e o uso das informações. Consideramos que no âmbito educacional, convivemos com a evolução tecnológica e grandes mudanças na Educação, as quais se entrelaçam com os aspectos sociais e o ambiente escolar. Diante desse contexto, surgem novas demandas que propiciam às escolas cumprir, de certo modo, seu papel social e preparar os estudantes para um mundo digital. Propondo o estabelecimento de diretrizes para uso de tecnologias digitais, que seja amplamente discutido por todas as pessoas diretamente envolvidas no processo pedagógico de forma mais participativa, dando oportunidade de se manifestarem de diferentes formas e em diferentes momentos do desenho do projeto.

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação tem consequências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem; não é difícil perceber que a tecnologia tem um papel de destaque no momento social que estamos vivendo. O aluno de hoje, de todos os níveis de ensino, com o acesso maior ou menor às novas tecnologias em seu cotidiano, começa a desempenhar um novo papel no contexto escolar, porque traz para a escola maior conhecimento factual e demonstra necessidades e expectativas mais objetivas quanto à sua formação. Como resposta a essa realidade, é fundamental o questionamento da postura tradicional do professor enquanto detentor do poder e do conhecimento, que está em descompasso com as tendências atuais de incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação, segundo a perspectiva construtivista.

Em relação aos fatores críticos de sucesso, consideramos a atuação do professor, como um protagonista no processo de ensino junto ao aluno, o qual também ocupa um lugar de protagonismo no processo de aprendizagem.

NOTAS

1. A EaD é um ensino em que os alunos e professores se encontram distantes uns dos outros, mediados através das tecnologias da informação e Comunicação, setor altamente dinâmico e pródigo em inovação com velocidade alucinante. A sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EaD.
2. A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. (Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Portaria nº 1.570 de 20 de Dezembro de 2017).
3. Pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e a aprendizagem.
4. A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas e até a morte. O primeiro caso da pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo.
5. A Guerra Fria iniciou em 12 de março de 1947, um período histórico do século XX no qual o mundo ficou dividido em dois blocos políticos e ideológicos, comandados de um lado pelos EUA e de outro pela URSS. A Guerra Fria ficou caracterizada pela oposição entre EUA e URSS, duas superpotências que tinham ideologias distintas.

6. Nikola Tesla foi um inventor, engenheiro eletrotécnico e engenheiro mecânico sérvio, mais conhecido por suas contribuições ao projeto do moderno sistema de fornecimento de eletricidade em corrente alternada, suas maiores invenções: Lâmpada fluorescente; Transmissão via rádio; Controle remoto; Motor de indução; Corrente alternada; Sistema de Ignição; e Bobina de Tesla.
7. Herbert Marshall McLuhan foi um destacado educador, intelectual, filósofo e teórico da comunicação canadense, conhecido por vislumbrar a Internet quase trinta anos antes de ser inventada. Ficou também famoso por sua máxima de que o meio é a mensagem e por ter cunhado o termo aldeia global. No ano seguinte, entrou para o programa de mestrado em Literatura Inglesa, na Universidade de Cambridge. Terminou esse curso em 1940 e, logo em seguida, passou a trabalhar como professor na Universidade de Wisconsin-Madison.
8. Centro Europeu de Pesquisas Nucleares (CERN, na sigla em francês), o maior laboratório de física de partículas do mundo criado em 1950, na Suíça, graças ao histórico de neutralidade do país.
9. Timothy John Berners-Lee KBE, é um físico britânico, cientista da computação e professor do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts). É o criador da *World Wide Web*, tendo feito a primeira proposta para sua criação a 12 de março de 1989.
10. GeoCities foi criado em 1994 por David Bohnett e John Rezner. Foi um serviço de hospedagem de sites do portal Starmedia, popular na década de 1990, depois adquirido pelo Yahoo, a ideia era agrupar os sites em “Cidades”, conforme o tema tratado, o *GeoCities* foi o precursor das comunidades digitais.
11. A cultura *Maker* não está direcionada, apenas, nas criações tecnológicas, uma simples prateleira usando restos de caixotes, plantar uma horta nos fundos da escola, montar maquetes, brinquedos, jogos ou arrumar algum objeto quebrado são formas de “fazer você mesmo”. Portanto, é possível inserir a metodologia *Maker* em suas aulas, dispondo de poucos recursos e, proporcionar aos alunos o desenvolvimento das diversas competências supracitadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. In: Associação Brasileira de Educação a Distância. RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Volume 10 – 11, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheça Textos Introdutórios](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheça%20Textos%20Introdut%C3%B3rios)>. Acesso em: 10 de maio 2022.
- BRASIL (MEC) **Base Nacional Comum Curricular**, 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 24 de julho 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: **Art. 1º**. Os arts. 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passam a vigorar com a seguinte redação: "Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDBE (Lei n.º 9.394/96)**. < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 de maio 2022.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 5. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender. Sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Arthmed, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a pedagogia histórico crítica**. 4. Ed. Campinas: Autores associados, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 77-96.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MCLUHAN, Herbert. Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (Understanding media). 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MORAN, José. **Mudando a educação com as metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II | Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 19 de maio 2022.
- NEVES, N. P. S. (2014). **Currículo e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Informática na Educação: teoria e prática**, 17(2), 47–57.
- PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017. **O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no art. 2º da Lei n- 9.131, de 24 de novembro de 1995, e conforme consta do Processo nº 23001.000201/2014-14, resolve: Art. 1º
- PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular** - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Publicado em: 06/04/2018. Edição: 66. Seção: 1. Página: 10 Órgão: Ministério da Educação / Gabinete do Ministro.
- TAVARES, R.; SOUZA, R. O. O. & CORREIA, A. O. (2014). **A study on “ICT” and teaching of chemistry**. *Revista Gestão, Inovação e Tecnologias*, 3(5), 155–167.



A Precarização do Trabalho Docente Intensificada no Contexto Pandêmico: Relato de Experiência

The Precariousness of Teaching Work Intensified in the Pandemic Context: Experience Report

Cristiane Alves Viana¹ e Maridelma Laperuta Martins²

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIOESTE. Pedagoga da rede pública estadual de ensino do Paraná e professora do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0155-7997>.

2. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp-CAR. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIOESTE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5653-7868>.

cristiane.viana@escola.pr.gov.br e chomsky1928@yahoo.com.br

Palavras-chave

Ensino remoto
Mercantilização do ensino
Trabalho docente

Keywords

Remote teaching
Commodification of education
Teaching work

Resumo:

O presente artigo consiste em um relato de experiência baseado na atuação docente durante o ensino remoto, bem como nas leituras, reflexões e discussões fomentadas na disciplina de Práticas de Ensino e Qualificação Docente, do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, acerca da intensificação da precarização do trabalho docente com a pandemia, em especial na rede pública estadual de ensino do Paraná. Com o objetivo de compartilhar e promover novas reflexões sobre a temática, será apresentado ao longo deste trabalho como o contexto pandêmico foi utilizado para justificar reformas trabalhistas, para mercantilizar a educação e implantar a ótica empresarial na gestão das escolas públicas. Os apontamentos realizados contemplam também a sobrecarga de trabalho dos professores, a exclusão digital dos alunos e a falta de recursos adequados nas escolas, fatores que contribuíram para a desvalorização da educação pública.

Abstract:

This article consists of an experience report based on teaching performance during remote teaching, as well as in readings, reflections and discussions instigate in the discipline of Teaching Practices and Teacher Qualification, from the Master's in Teaching at Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, about the intensification of the precariousness of teaching work with the pandemic, in particular in the state public education network of Paraná. In order to share and promote new reflections on the subject, it will be presented throughout this work with the pandemic context was used to justify labor reforms, to commodify education and implement a business perspective in the management of public schools. The notes made also include the overload of teachers' work, the digital exclusion of students and the lack of adequate means in schools, factors that contributed to the devaluation of public education.

Artigo recebido em: 02.04.2022.

Aprovado para publicação em: 06.10.2022.

INTRODUÇÃO

Há tempos os professores vêm sendo atacados com imposição de situações precárias de trabalho como estratégia para frear a socialização do conhecimento e manter a alienação social. De acordo com Saviani (2011, p. 66-67) “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção” e por isso a tendência da sociedade capitalista “é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante”.

Nessa perspectiva, professores valorizados e com condições adequadas de trabalho constituem uma ameaça a alienação imposta pelo capital, ao passo que podem proporcionar aos alunos o acesso ao maior bem da sociedade: o conhecimento.

É neste sentido, que este trabalho apresenta um relato de experiência, que aliou a prática, enquanto docente que vivenciou o ensino remoto no chão de uma escola da rede pública estadual paranaense, à teoria, enquanto discente do programa de pós-graduação em ensino da UNIOESTE, buscando compartilhar e promover reflexões sobre a intensificação da precarização do trabalho docente com a pandemia da Covid-19 e como esta condição impede o desenvolvimento de uma educação escolar qualitativa e emancipadora.

Ao longo do texto serão apontados alguns dos diversos ataques sofridos pelos professores, que são vistos como ameaças à hegemonia da classe dominante. Os ataques vão desde a falta de condições materiais adequadas para realização do trabalho pedagógico até reformas administrativas que dissipam direitos trabalhistas conquistados com muita luta.

Nesse intuito, discorre-se sobre a Reforma Administrativa PEC 32, sobre a precarização do trabalho docente que vem se intensificando com a pandemia e sobre como o cenário pandêmico vem servindo de justificativa aos governos para colocar a educação como mercadoria servindo aos interesses privatistas.

Dessa forma, o ensino remoto configurou-se como a oportunidade perfeita para se concretizar planos neoliberais que há tempos vinham sendo pensados para a educação. Como os professores constituem-se em obstáculos a estes planos, atacá-los precarizando ainda mais seu trabalho é um meio de continuar tecendo a alienação dos filhos da classe trabalhadora e manter a hegemonia da classe dominante.

A PRECARIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ALIENAÇÃO

Nos últimos anos os professores vêm sofrendo diversos ataques orquestrados pela classe dominante como estratégias para frear a socialização do conhecimento e consequentemente manter a classe trabalhadora sob domínio.

Um dos ataques que podemos citar é a Reforma Administrativa PEC 32/2020, que representa a perda de direitos dos servidores públicos que foram adquiridos com muita luta ao longo do tempo, como a estabilidade, as promoções e progressões funcionais, a licença para capacitação, concursos públicos, entre outros.

A PEC 32 traz para a administração pública o modelo de administração do setor privado. Embora essa reforma ainda esteja em trâmites de votação, no Paraná já podemos sentir a administração de cunho empresarial que vem imperando na rede pública estadual de ensino, com o incentivo à competitividade, imposição de metas quantitativas, ameaças de destituição de cargo aos gestores escolares que não atingem as metas, fiscalização do trabalho pedagógico por meio de tutorias e relatórios periódicos que devem ser enviados aos Núcleos Regionais de Educação, imposição aos gestores escolares de uma carga horária de observação do trabalho docente em sala de aula com preenchimento de planilhas avaliativas.

As cobranças são inúmeras, mas as condições para que os professores, os gestores, a equipe pedagógica e administrativa possam desempenhar seu trabalho são precárias. São situações que vão desde a falta de recursos materiais, falta de investimentos na infraestrutura escolar, diminuição do efetivo de funcionários, terceirizações, congelamento de salários, enfim, cobra-se um trabalho eficiente sem dar as condições para que este trabalho aconteça.

Com a implantação do ensino remoto como medida de prevenção frente a contaminação pelo Novo Coronavírus, a precarização do trabalho docente intensificou-se ainda mais, sendo uma das determinações que

envolve este modelo de ensino. Galvão e Saviani (2021, p. 38) apontam que o ensino remoto traz “os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições”.

Nessa perspectiva, além da precariedade para realizar o trabalho que há muito os professores já vinham enfrentando, em especial os professores das escolas públicas, com o ensino remoto também passamos a uma rotina de intensificação de trabalho, realizando várias tarefas ao mesmo tempo e com atendimento integral aos alunos e pais, sem dia nem hora para descanso.

Relevante destacar também que esse processo açodado de implementação do ensino remoto contribui para a intensificação do adoecimento docente. Pois, além da pressão e vigilância impostas que podem se configurar em assédio, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental. A elevação da carga de trabalho se dá, ainda, em condições subjetivas desfavoráveis, uma vez que muitas e muitos docentes têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares (INFORMANDES, 2020, p. 12 apud GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 42).

Assim o ensino remoto permitiu o cumprimento do calendário escolar, contudo:

[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38).

Dessa forma, este modelo de ensino contribuiu para reforçar a desvalorização da educação e do trabalho docente, desvelando um plano de governo voltado ao interesse do capital que vê a educação como mercadoria e os professores como um obstáculo a essa mercantilização.

Silva (2020, p. 588) destaca que “a crise atual não trouxe grandes novidades para o mundo do trabalho, apenas aprofundou aceleradamente processos em curso na lógica do capital, escancarando a precarização e a perda de direitos”.

Neste viés mercantilista temos o avanço das privatizações, a redução dos investimentos e a busca por lucros, tornando a educação um campo vasto e de fácil acesso à serviço de empresas privadas pertencentes a classe dominante, nessa perspectiva, o discurso de excepcionalidade que permeou o ensino remoto vem permitindo que os interesses do capitalismo reinem na educação.

A substituição do ensino presencial pela Educação a distância (EaD) é algo que vem sendo planejado há tempos, começando pelo ensino superior e que agora com a pandemia ganhou forças para ser implantado também na educação básica. A pressa dos governos em colocar em prática o ensino remoto pautou-se no ditado popular de que tempo é dinheiro, dessa forma na ótica capitalista é preciso aproveitar o mais rápido possível a vulnerabilidade social causada pela pandemia para inserir na educação os pacotes tecnológicos digitais das empresas privadas, pois essa inserção é sinônimo de lucro.

Segundo Malanchen (2020, p. 17-18):

[...] o discurso falacioso para garantir a carga horária de 800 horas via EaD, não representa a educação de qualidade que defendemos para a escola pública, mas amplia consequentemente a precarização da formação dos estudantes e do trabalho do professor, além de favo-

recer o comércio das TDIC, corroborando com os interesses privatistas do setor empresarial na educação.

Atendendo aos interesses privatistas do setor empresarial, na rede pública estadual de ensino do Paraná, assim como em demais localidades do nosso país, o ensino remoto fomentou o comércio das TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e rendeu parcerias do governo com a iniciativa privada que forneceu como ferramentas de ensino as plataformas digitais, canais de TV, aplicativos, etc. Essas parcerias além de custar caro para os cofres públicos têm sua efetividade contestada, como exemplo podemos citar o contrato com a TV Record para transmissão das aulas aos alunos da rede pública estadual de ensino do Paraná por meio de três canais digitais da rede de televisão aberta, que até agosto de 2021 já tinha custado 8,1 milhões de reais (GALINDO, 2021), investimento praticamente perdido pois o sinal dessa emissora não chegava em 114 dos 399 municípios que compõem o estado, e embora os demais municípios tivessem acesso ao sinal é preciso considerar que os aparelhos televisores obsoletos presentes nas casas de muitos alunos não permitiram acessar este canal.

Outras situações que se alavancaram com o ensino remoto é a docência “uberizada” e a “youtuberização” (SILVA, 2020), que se configuram como novas formas de trabalho docente ainda mais precarizadas.

A docência “uberizada” é uma nova forma de trabalho que vem fazendo parte da realidade de:

[...] professores e professoras sem vínculo efetivo, que atuam nas redes de ensino públicas estaduais e municipais, que são totalmente desprovidos de direitos e vivem sob condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário, eventual, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros (SILVA, 2020, p. 589).

Este tipo de configuração trabalhista já faz parte do estado de São Paulo, com professores cujo papel é:

[...] manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição de aulas de outros professores, os quais por algum motivo não puderam lecionar, configurando-se como uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado. Eles só são chamados quando há trabalho, recebem por hora-aula ministrada e não sabem quanto vão ganhar no final do mês. Como são remunerados mediante aulas dadas, se não há oportunidade de lecionar ficam sem renda, esta que, quando existe, dificilmente atinge o piso salarial da categoria (SOUZA, 2012; SILVA, 2018 apud SILVA, 2020, p. 592).

No Paraná ainda não se aderiu integralmente a “uberização” docente, mas nem por isso o trabalho destes profissionais está isento da precarização.

O último concurso público para professores realizado no Paraná foi no ano de 2013, os professores aprovados dentro do número de vagas constantes no edital foram chamados a assumir o cargo, mas não foi suficiente para compor o efetivo necessário, assim até 2020 era aberto anualmente inscrições para professores através de Processo Seletivo Simplificado (PSS), organizado diretamente pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) para suprir a demanda de profissionais de forma temporária, estes professores eram contratados com salário inferior ao dos professores concursados e não tinham direito a promoções e progressões salariais. Além de professores, o PSS também era destinado à inscrição e contratação de profissionais para trabalhar na limpeza, na merenda e nos setores administrativos das escolas.

No ano de 2021 este modelo de contratação de professores que já era precário, foi substituído por um novo formato de processo seletivo organizado por uma instituição privada, que exigiu do trabalhador o pagamento de uma taxa de inscrição, que no modelo antigo não existia. Além disso, os professores foram submetidos a uma prova que foi realizada presencialmente no auge da pandemia da Covid-19, contrariando a reco-

mendação sanitária de isolamento social e ferindo o direito dos profissionais de se protegerem contra o vírus. Para os profissionais da limpeza, merenda e setor administrativo restou a terceirização, que trouxe além da instabilidade já vivenciada, a drástica redução dos salários.

Nessa perspectiva, em meio às turbulências geradas pela pandemia, vem se concretizando um plano de governo pautado no neoliberalismo, que se aproveita de um momento de fragilidade e instabilidade social para justificar a exploração e o controle dos trabalhadores.

Ainda justificada pelo contexto pandêmico temos a “youtuberização”, que se configura como a inserção abrupta dos professores em “novas dinâmicas de trabalhos virtuais, a distância, trazendo profundas mudanças ao seu ofício que passou a ter como ferramentas imprescindíveis os computadores, os smartphones e a rede web” (SILVA, 2020, p. 597).

Nessa perspectiva, a “uberização” aliada a “youtuberização” vem resultando no adoecimento docente, pois além da insegurança gerada pela falta de estabilidade, baixos salários e ausência de direitos trabalhistas, os professores vêm enfrentando a necessidade de se adequar à nova normalidade na qual é preciso dominar as tecnologias digitais e custear seus instrumentos de trabalho.

É preciso considerar que muitos docentes não possuem familiaridade com as plataformas virtuais de ensino, ou seja, ainda precisam aprender a lidar com essa tecnologia. A falta de preparo para usar ferramentas de ensino remoto pode gerar muita angústia nos professores num processo que combina a pressão advinda do trabalho com os níveis de ansiedade e de pressão que crescem nas condições de isolamento (SILVA, 2020, p. 600).

Na rede pública estadual de ensino do Paraná em menos de um mês os professores se viram obrigatoriamente imersos na “youtuberização”. As aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 e em abril já tínhamos o ensino remoto a todo vapor, com o secretário de educação investindo em um marketing de que as escolas da rede estavam se igualando ao padrão finlandês de educação, como se firmar contratos com empresas de plataformas digitais e televisivas fosse suficiente para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem em meio a pandemia.

O governo ignorou que parte considerável dos alunos não tinha acesso aos recursos tecnológicos, que sequer sabiam lidar com as tecnologias. Ignorou que os professores não foram preparados para ministrar suas aulas de forma online. Ignorou que as escolas não têm equipamentos adequados para o trabalho remoto. Enfim, ancorado em um discurso falacioso ignorou a realidade das escolas públicas.

Para subsidiar o discurso de que a educação paranaense estava em um alto padrão de qualidade, foram promovidas formações continuadas para os professores, visando capacitá-los ao novo cenário que se instaurou com o ensino remoto. Contudo, as formações chegaram um tanto quanto tarde, quando arduamente os professores já haviam buscado aprender sozinhos ou com seus pares a manusear as ferramentas digitais.

Além de chegar tardiamente, as formações continuadas foram colocadas como uma imposição aos professores, assim a cada etapa de formação aberta os gestores eram pressionados a cobrar dos professores que realizassem a inscrição. Os professores contratados, com receio de não terem seus contratos renovados acabavam se inscrevendo nas formações, que na maioria das vezes acontecia fora do horário de trabalho ou nos finais de semana, pois a hora atividade dos professores raramente é concentrada o que impede que possam se dedicar a uma atividade de formação.

Outra questão que merece ser destacada sobre a formação continuada é que os gestores e pedagogos também precisavam participar de cursos de capacitação, reuniões, palestras, etc. Estes momentos de formação antes da pandemia eram realizados presencialmente em um local preparado para tal, mas com a advento

das Meets passaram a acontecer online, dessa forma, ao mesmo tempo que estavam conectados em uma formação estavam atendendo presencialmente os alunos, os pais e os professores. Sem contar que raramente as escolas dispõem de equipamentos adequados para conectar as formações, forçando os educadores a disporem de seus próprios equipamentos.

Nessa perspectiva, como se já não bastasse a formação inicial precária que muitos professores tiveram, a precariedade se perpetuou nas formações continuadas realizadas no contexto pandêmico. De acordo com Malanchen (2020, p. 26):

[...] se não for possibilitado a formação continuada para os professores e o investimento em TDIC de qualidade para a escola pública, não é possível aceitar que, de forma aligeirada, um sistema de educação presencial seja substituído por um sistema de EaD. A clareza do contexto situacional das escolas permite a afirmação de que o sistema educacional público no Brasil já é precarizado e com um modelo de EaD improvisado isso somente acirra as desigualdades de acesso e aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora.

Sob o discurso de democratização, universalização do conhecimento, a EaD vem ganhando espaço, primeiro na formação inicial e continuada dos professores, e recentemente na formação dos alunos da educação básica, tanto que está sendo legalmente proposto no Novo Ensino Médio que até 30% da carga horária possa ser cumprida a distância.

O que estamos vivenciando é o desmonte da educação, em especial das escolas públicas que atendem a classe trabalhadora. Em nome do capital ignora-se que:

[...] pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 39).

Desviar a educação da sua própria natureza é o plano da classe dominante para manter a classe trabalhadora alienada, assim atacar os professores e limitar o acesso ao conhecimento é uma das estratégias desse plano, pois professores e alunos com uma formação sólida, crítica e reflexiva são uma ameaça para a hegemonia do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a pandemia acarretou em mudanças drásticas nas formas de trabalho como um todo. Nas escolas o ensino remoto – fruto da pandemia – trouxe à tona a precarização dos sistemas de ensino e a falta de acesso e domínio das tecnologias digitais, que resultou na exclusão de alunos e na exaustão física e mental dos docentes, ambos marginalizados frente a um sistema que valoriza as tecnologias em detrimento do ser humano.

O ensino remoto veio a calhar com os interesses burgueses de mercantilizar e impor à educação a ótica de organização empresarial, acelerando a prática de um projeto neoliberal que encontrou na vulnerabilidade do momento a justificativa perfeita para tal. A rede pública estadual de ensino do Paraná está à frente na implantação desse projeto, nas palavras do próprio secretário de educação a “modernização aplicada já fazia

parte dos planos da secretaria a longo prazo. A pandemia, no entanto, nos fez agilizar o processo para atendermos nossos alunos e não deixarmos ninguém sem aula neste período” (FEDER, 2020).

Por meio desse discurso falacioso, que reflete também as posturas de outros governos, além do paranaense, a toque de caixa foram realizadas parcerias privadas para que a modernização chegasse às escolas, contudo ignorou-se que as tecnologias não fazem milagres, não basta existir um aplicativo, uma sala de aula online ou um canal de TV para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, antes é preciso que as pessoas tenham recursos adequados e conhecimentos para acessar essas tecnologias.

Então a quem serviu essa modernização? Encerrar com este questionamento é uma forma de provocar inquietações que conduzam os leitores à novas reflexões que nos permitam compreender as contradições em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

FEDER, Renato. **Com o uso intenso da tecnologia, Paraná se tornou referência em modernidade na Educação.** Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-uso-intenso-da-tecnologia-Parana-se-tornou-referencia-em-modernidade-na-Educacao#>>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

GALINDO, R. Governo Ratinho já pagou R\$ 8,1 milhões à RIC por aulas na tevê. **Jornal Plural Curitiba**, Curitiba, 31 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/governo-ratinho-ja-pagou-r-81-milhoes-a-ric-por-aulas-na-teve/>>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3e-a4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, vol. 1, nº 04, p. 15-34, jul. 2020.

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

SILVA, Amanda Moreira. Da uberização à youtuberização. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul-dez/2020.



Artigo Original

Comparação Entre os Efeitos da Terapia Manual, do Laser e do Acu-TENS na Disfunção Temporomandibular Crônica: Ensaio Clínico Randomizado

Comparison Between The Effects of Manual Therapy, Laser And Acu-TENS In Chronic Temporomandibular Disorders: Randomized Clinical Trial

Cínthia Maria Costa Gomes da Rocha¹, Joaquim Vieira Brito Neto², Eduardo José Nepomuceno Montenegro³, Marcelo Renato Guerino⁴ e Maria das Graças Paiva⁵

1. Fisioterapeuta pelo Departamento de Fisioterapia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE. <https://orcid.org/0000-0001-5212-4564>
2. Fisioterapeuta pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE.
3. Professor Doutor do Departamento de Fisioterapia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
4. Professor Doutor do Departamento de Fisioterapia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). <https://orcid.org/0000-0002-3439-9166>
5. Professora Doutora do Departamento de Fisioterapia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). cinthiagrocha@hotmail.com ; joaquimfisio@gmail.com ; eduardo3montenegro@gmail.com ; marceloguerino@hotmail.com e maria.paiva@ufpe.br

Palavras-chave

Acu-TENS
Disfunção temporomandibular
Dor
Terapia manual

Keywords

Acu-TENS
Temporomandibular dysfunction
Pain
Manual Therapy

Resumo:

Introdução: A disfunção temporomandibular (DTM) apresenta a dor como principal sintoma e para seu tratamento são recomendadas técnicas não invasivas, como as intervenções fisioterapêuticas. **Objetivo:** Avaliar os efeitos dos recursos da terapia manual isolada e associada ao Laser acupuntural e ao Acu-TENS, nos pacientes com DTM crônica. **Métodos:** Estudo transversal, descritivo e único com amostra composta de 25 pacientes, os quais foram submetidos às avaliações fisioterapêuticas em momentos distintos: na primeira, na quinta e na última sessão. A amostra foi dividida em três grupos: Grupo 1. Terapia Manual (TM), Grupo 2. Terapia manual associada ao Laser Acupuntural (TML) e Grupo 3. Terapia Manual associada à Acu-TENS (TMT), esses dois últimos recursos foram aplicados nos ACU-pontos E7 e IG4. Foram registrados: dados sociodemográficos, intensidade da dor na ATM através da Escala Visual Analógica da Dor (EVA) e grau de severidade da DTM de acordo com o Índice Anamnésico de Fonseca. **Resultados:** Observou-se redução do quadro algico em todos os grupos, comparando os valores entre a 1ª e 10ª sessão ($p < 0,05$), com maior significância no G1. Em relação ao grau de severidade, todos obtiveram redução significativa na classificação da DTM ($p < 0,05$), se destacando o G3. Porém, comparando os três grupos, não houve diferença significativa nas variáveis analisadas. **Conclusão:** Técnicas de terapia manual isolada ou associada aos recursos eletrotermoterapêuticos aplicados em acupontos, apresentaram diferenças nos resultados intragrupos tanto no controle da dor e quanto na redução do grau de severidade da DTM.

Abstract:

Introduction: Temporomandibular disorder (TMD) presents pain as its main symptom and for its treatment non-invasive techniques are recommended, such as physical therapy interventions. **Objective:** To evaluate the effects of manual therapy resources isolated and associated with acupuncture laser and Acu-TENS, in patients with chronic TMD. **Methods:** Cross-sectional, descriptive and single-blind study with a sample consisting of 25 patients, which were submitted to physical therapy evaluations at different times: in the first, fifth and last session. The sample was divided into three groups: Group 1. Manual Therapy (MT), Group 2. Manual Therapy associated with Acupuncture Laser (MTL) and Group 3. Manual Therapy associated with Acu-TENS (MTT), the last two resources were applied at ACU-points E7 and IG4. Sociodemographic data, pain intensity in the TMJ using the Visual Analog Pain Scale (VAS) and TMD severity level according to the Fonseca Anamnestic Index, were recorded. **Results:** There was a reduction in pain in all groups,

Artigo recebido em: 02.08.2022.

Aprovado para publicação em: 05.10.2022.

comparing the values between the 1st and 10th session ($p < 0.05$), with greater significance in G1. Regarding the degree of severity, all obtained a significant reduction in the classification of TMD ($p < 0.05$), highlighting G3. However, comparing the three groups, there was no significant difference in the analyzed variables. **Conclusion:** Manual therapy techniques alone or associated with electrothermotherapeutic resources applied in acupoints showed differences in intragroup results both in pain control and in reducing the degree of severity of TMD.

INTRODUÇÃO

A disfunção temporomandibular (DTM) atinge principalmente a população feminina, com maior prevalência entre 20 e 45 anos, classificada como miogênica até os 40 anos, e após essa idade denominada de artrogênica devido aos principais fatores etiológicos de origem muscular ou degeneração articular, respectivamente (SANTOS & PEREIRA, 2006). Devido ao caráter autolimitante, tem sido indicado o uso de terapias não invasivas com bons resultados, sendo o tratamento fisioterapêutico um dos tratamentos de eleição para os pacientes que sofrem de DTMs (PELICIOLI, MIRA, FLORINOWICKS, BATISTA, 2017).

A terapia manual encontra-se entre os recursos mais empregados na fisioterapia para o manuseio das DTMs utilizando-se de técnicas de manipulação, mobilização e de exercícios, que tratam a dor e causam reações que promovem o relaxamento muscular e a melhora na amplitude de movimento (ANDRADE & FRAIRE, 2008, AMARAL *et al.*, 2013, CALIXTRE *et al.*, 2016). Nos últimos anos a literatura vem demonstrando a eficácia da terapia manual como tratamento de forma isolada ou associada a outras modalidades fisioterapêuticas, haja vista as publicações de periódicos, dissertações e teses que abordam esse tema (PELICIOLI, MIRA, FLORINOWICKS, BATISTA, 2017, VIEIRA *et al.*, 2018, BRITO-NETO, *et al.*, 2020).

Algumas técnicas podem auxiliar no controle dos sintomas da DTM, como a acupuntura, que vem mostrando eficácia frente a este objetivo (PORPORATI *et al.*, 2015). Pesquisas têm sido desenvolvidas voltadas para recursos que potencializem seus efeitos ou que substituam as agulhas como: eletropuntura, laserpuntura e eletroacupontos (PELICIOLI, MIRA, FLORINOWICKS, BATISTA, 2017, MONTENEGRO *et al.*, 2010, SILVÉRIO-LOPES & SEROISA, 2020). Acupontos ou pontos de acupuntura, são regiões com alta sensibilidade a estímulos de naturezas térmica, mecânica, elétrica ou eletromagnética que se localizam na epiderme numa profundidade máxima de 2cm, de forma que os estímulos nessas regiões tem como finalidade a cura e prevenção de doenças. Além de que, especificamente sobre as DTMs, promove relaxamento dos músculos mastigatórios e a consequente redução da dor (PORPORATI *et al.*, 2015, ERTHAL & BAGGIO, 2013).

Na eletrotermofototerapia, os lasers com a modalidade acupuntural ou laserpuntura que utiliza a luz em vez de agulha nos acupontos do corpo humano, demonstram bons resultados devido ao fato de seu poder de penetração ser relativamente alto, atingindo estruturas mais profundas (ERTHAL & BAGGIO, 2013, VALENTE, GOMARA, MARQUES-NETO SOUZA, 2015).

Destaca-se ainda o uso da corrente elétrica transcutânea (TENS) nos acupontos no lugar das agulhas tradicionais, essa técnica é denominada de TEAS (estimulação elétrica transcutânea em acupontos) que pode ser qualquer forma de corrente elétrica (JIA, CHEN, CAI, HU, 2016). Quando se aplica a TENS nos acupontos, este é denominado de Acu-TENS, que de certa forma é um tipo de TEAS, mimetizando a ação das agulhas invasivas com a ativação de fibras nociceptoras e mecanocceptoras (MONTENEGRO *et al.*, 2010, NGAI, SPENCER, JONES, ALLISON, 2017, SOUZA *et al.*, 2019, GOIS *et al.*, 2020, MORAES *et al.*, 2020).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo avaliar os efeitos dos recursos da terapia manual isolada e associada ao Laser acupuntural e ao Acu-TENS, nos pacientes com DTM sobre o quadro álgico e o grau de severidade, comparando seus resultados em momentos distintos.

MÉTODOS

DESENHO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo Piloto, descritivo, tipo Ensaio Clínico, unicego realizado numa clínica escola de uma instituição federal. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa em seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco e foi aprovada com o parecer N° 2.769.997.

PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram encaminhados por cirurgiões dentistas e bucomaxilofacial com o diagnóstico de DTM. Inicialmente foi realizada a triagem por telefone nos quais foram selecionados para participar do estudo àqueles que apresentavam sintomatologia dolorosa na região da ATM no período maior que 6 meses de duração, de ambos os sexos com idade entre 18 a 60 anos. Foram excluídos aqueles do sexo feminino que faziam uso de anticoncepcional (VIGNOLO, VEDOLINS, ARAÚJO, RODRIGUES, 2008). A amostra foi dividida em 3 grupos, ocorrendo randomização por faixa etária, de forma que por fim, foi obtido uma amostra final de 25 indivíduos.

PROCEDIMENTO

Os grupos foram divididos em: Grupo 1. Terapia Manual (TM), Grupo 2. Terapia manual associada ao Laser Acupuntural (TML) e Grupo 3. Terapia Manual associada à Acu-TENS (TMT). Foram coletados de todos os indivíduos os dados sociodemográficos, história da doença atual, saúde geral, hábitos deletérios e ruídos articulares.

Os pacientes foram submetidos à avaliação cinético funcional, inspeção, avaliação palpatória (concentrou-se nos músculos: Trapézio Superior, Esternocleidomastoideo, Temporal, Masséter, Pterigoideo Lateral e Pterigoideo Medial), e exames funcionais da ATM e coluna cervical. A avaliação da intensidade da dor e do grau de severidade dos sintomas da DTM foram repetidas nas 1ª, 5ª e última sessões fisioterapêuticas.

Para avaliar intensidade da dor, foi utilizada a Escala Visual Analógica (EVA), que varia de 0 a 10 pontos, sendo 10 a dor máxima e 0 ausência de dor.

Em relação à determinação do grau de severidade da DTM utilizou-se o Índice Anamnésico de Fonseca – IAF (FONSECA, 1994). Tal instrumento é composto por 10 questões onde foram atribuídos valores a cada resposta, "sim" teve escore 10; "às vezes", 5 e o "não" equivaleu a zero. Ao final do somatório dos pontos, se considera de zero a 15, (sem DTM); de 20 a 40 (DTM leve); de 45 a 65 (DTM moderada); e de 70 a 100 (DTM severa).

AVALIAÇÃO PALPATÓRIA ARTICULAR

A fim de verificar as mobilidades das ATMs utilizou-se da técnica de terapia manual pelo método Maitland denominada pressão ântero posterior em grau 3 (MAITLAND, 2020). O paciente colocado em decúbito

dorsal, com a cervical em rotação, e palpar a ATM bilateralmente. Utilizando a técnica foi possível registrar se a mobilidade estava comprometida por dor e/ou rigidez articular.

DELINEAMENTO EXPERIMENTAL

O tratamento foi realizado duas vezes por semana, de forma que cada paciente foi submetido ao total de 10 sessões.

1. Terapia Manual Exclusiva (TM)

a) Pompage: A técnica foi dividida em três tempos. O primeiro foi o tensionamento do segmento, o segundo tempo para manutenção da tensão e o terceiro foi o tempo de retorno em que se permite a fáscia deslizar lentamente em direção ao seu ponto de origem. A técnica foi aplicada com o paciente deitado na maca em decúbito dorsal. O terapeuta em pé à cabeceira do paciente, com uma das mãos ao lado do trapézio a ser tratado, prende a base do crânio cruza os antebraços e apóia a outra mão sobre o ombro do músculo a ser tratado. O tensionamento é obtido pelo afastamento das duas mãos:

Para a Pompage do Esternocleidomastoideo a técnica foi aplicada com o paciente deitado em decúbito dorsal com o pescoço rotacionado para o lado contra-lateral ao músculo trabalhado.

b) Liberação miofascial e Dígitos pressão: a fim de mobilizar os tecidos, aumentando o fluxo sanguíneo na área e eliminando os pontos dolorosos dos músculos, temporais, masséteres e pterigóideos. Para a desativação dos pontos de tensão dos Temporais foi utilizada a técnica de dígitos pressão com o polegar pressionando o ponto de tensão por 60 segundos; Para a liberação miofascial do músculo Masséter realizou-se movimentos descendentes com os dedos indicadores e polegar durante 60 segundos, e compressão dos pontos de tensão durante 60 segundos.

c) Manipulação articular – manobras do Método Maitland para diminuir a dor e/ou a rigidez na ATM através da manobra de pressão ântero-posterior, graus 1 ou 2 por 30 segundos, 3 repetições em caso de quadro álgico. As mesmas técnicas graus 3 ou 4, por 60 segundos em caso de registro de rigidez articular (MAITLAND, 2020).

2. Aplicação do Laser Acupuntural associado à Terapia Manual (TML)

Para a aplicação do laser, os pacientes em decúbito dorsal, utilizou-se o equipamento Laser Pulse da IBRAMED® com duração de pulso de 660nm com intensidade de potência de 20J/cm², com duração de 39 segundos, nos acupontos E7 (Xiaguan), localizado na incisura da mandíbula entre o processo coronóide e o processo condilar da mandíbula, em ambos os lados da face e também no acuponto IG4 (Hegu) localizado no meio da bissetriz entre o primeiro e o segundo metacarpo de ambas as mãos. Após aplicação do laser o paciente era submetido às técnicas de terapia manual acima descritas aplicadas no G1.

3. Aplicação do Acu-TENS associado à Terapia manual (TMT)

Paciente em decúbito dorsal e receberam a estimulação com a Acu-TENS, com frequência de 2 Hz, duração de pulso de 500µs com intensidade forte, mas confortável, com onda bifásica balanceada, por um período de 30 minutos através do equipamento Neurodyn Portable TENS-FES IBRAMED®. Foram utilizados eletrodos de carbono siliconado acoplados com área de 1cm² nos E7 (Xiaguan) e IG4 (Hegu).

Após aplicação do Acu-TENS o paciente era submetido as mesmas técnicas de terapia manual acima descritas aplicadas nos grupos TM e TML.

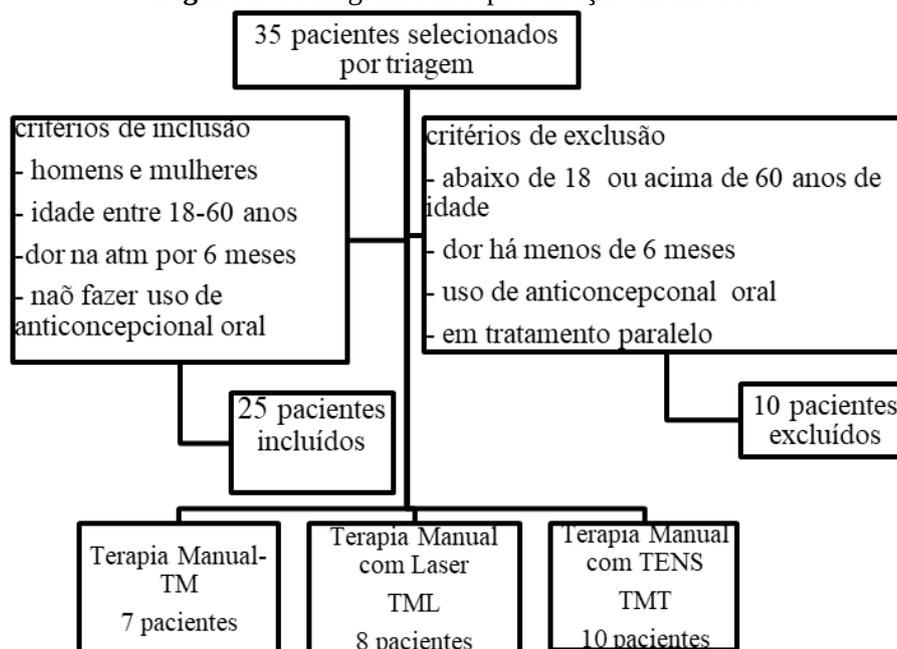
ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados foram analisados por meio do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 21.0 para Windows. Os desfechos primários foram: dor na ATM e grau da severidade da DTM. Foram realizadas as seguintes análises adotando-se o nível de significância $p < 0,05$ para todos os testes. Análise Intragrupo: Para variáveis de dor e severidade de DTM, as médias entre a 1ª, 5ª e 10ª sessão foram comparadas pelo Teste Friedman com Teste Post Hoc Wilcoxon. Análise Intergrupo: Para as mesmas variáveis, o Teste de Kruskal-Wallis foi utilizado comparando as médias da 1ª, 5ª e 10ª sessão de cada grupo.

RESULTADOS

A amostra foi composta por 25 pacientes com média de idade de 36 anos, com tempo médio de dor na região da ATM de 2 anos, fluxograma.

Figura 1. Fluxograma de representação da amostra.



Os dados sociodemográficos e os achados na avaliação palpatória da musculatura estão demonstrados conforme tabela 1. Houve prevalência do sexo feminino correspondendo a 84% da amostra, do estado civil casado (56%) e quanto ao grau de instrução a maioria dos pacientes tinha ensino fundamental completo (60%). Em relação ao registro de tensão durante a avaliação palpatória dos músculos predominaram Pterigoideo e masséter com 96% e 92% respectivamente.

Todos os resultados analisados a seguir foram expostos mediante comparação do desempenho dos pacientes entre a 1ª, 5ª e última sessões fisioterapêuticas, correspondendo aos momentos distintos de: antes, durante e na conclusão do tratamento respectivamente. Foram atribuídas as denominações dos grupos participantes dos estudos como: TM (exclusivamente terapia manual); TML (terapia manual associada ao Laser) e TMT (terapia manual associada ao TENS).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e achados na avaliação palpatória muscular dos pacientes com DTM crônica, apresentados em números absolutos (n) e relativos (%).

Variáveis	Valores Absolutos (n)	Valores Relativos (%)
Sexo Feminino	21	84%
Sexo Masculino	4	16%
Casado(a)	14	56%
Solteiro(a)	11	44%
Ensino Fundamental Incompleto	2	8%
Ensino Fundamental Completo	15	60%
Ensino Superior Incompleto	5	20%
Ensino Superior Completo	8	32%
Pontos de tensão no M. Trapézio	23	92%
Pontos de tensão no M. ECOM*	14	56%
Pontos de tensão no M. Temporal	14	56%
Pontos de tensão no M. Masseter	23	92%
Pontos de tensão no M. Pterigóideo	24	96%

*ECOM = Esternocleidomastoideo

Realizando uma análise Intragrupo, quando comparada a pontuação da intensidade da dor através da Escala Visual Analógica da Dor (EVA) entre as sessões fisioterapêuticas, observou-se os seguintes resultados entre as 1ª e 5ª sessão, entre a 5ª e 10ª sessão, sendo esses demonstrados em média e desvio padrão. Os registros de maior intensidade antes do tratamento foram relatados pelos pacientes do grupo TM ($8,6 \pm 1,0$), porém, após a 5ª sessão esses mesmos pacientes apresentaram menor intensidade algica ($2,3 \pm 1,9$), mantendo-se com essa característica até a conclusão do tratamento ($0,6 \pm 1,0$). Nos demais grupos TML e TMT também houve registro de diminuição de quadro algico. No grupo TML no momento inicial os pacientes demonstraram menor quadro algico ($7,0 \pm 2,5$), porém, com o decorrer do tratamento esse quadro não se repetiu. Em relação ao TMT inicialmente seus participantes demonstraram uma média de ($7,2 \pm 2,4$) e concluíram o tratamento com média correspondendo à ausência de dor ($0,7 \pm 1,6$). A comparação das médias intragrupos nos momentos distintos, (1ª, 5ª e 10ª sessões), demonstrou redução significativa ($p < 0,05$) do quadro algico em todos os grupos. Em relação à análise intergrupo a comparação das médias foi de $p > 0,05$.

Tabela 2. Avaliação da dor através da Escala Visual Analógica (EVA)

	TM	TM + LASER (TML)	TM + AcuTENS (TMT)	p-valor
Sessão 01	8,6 ± 1,0	7,0 ± 2,5	7,2 ± 2,4	0,330
Sessão 05	2,3 ± 1,9	5,0 ± 4,1	4,0 ± 2,9	0,310
Sessão 10	0,6 ± 1,0	1,9 ± 2,5	0,7 ± 1,6	0,068
p-valor	0,002 ^a	0,015 ^b	0,000 ^c	

Resultados expressos em Média ± Desvio Padrão;

TM = Terapia Manual; TM + LASER = Terapia Manual + associada com Laser; TM + AcuTENS = Terapia Manual + associada TENS em Acupontos.

Pós teste (intragrupo)

^a = pós teste Sessão 01 vs Sessão 05 (p=0,016); Sessão 05 vs Sessão 10 (p=0,109); Sessão 01 vs Sessão 10 (p=0,008).

^b = pós teste Sessão 01 vs Sessão 05 (p=0,042); Sessão 05 vs Sessão 10 (p=0,092); Sessão 01 vs Sessão 10 (p=0,017).

^c = pós teste Sessão 01 vs Sessão 05 (p=0,012); Sessão 05 vs Sessão 10 (p=0,012); Sessão 01 vs Sessão 10 (p=0,005).

A tabela 3 apresenta os resultados em relação ao índice de gravidade da DTM, de acordo com a classificação do IAF atingida pelos pacientes dos grupos estudados, nos três momentos distintos de avaliação.

Tabela 3. Avaliação do grau de severidade da DTM pelo Índice Anamnésico de Fonseca (IAF).

	TM	TM + LASER (TML)	TM + AcuTENS (TMT)	p-valor
Sessão 01	68,6 ± 11,4	61,9 ± 20,7	81,0 ± 13,5	0,064
Sessão 05	47,1 ± 11,1	42,5 ± 20,2	56,0 ± 21,6	0,410
Sessão 10	37,1 ± 12,5	36,3 ± 19,6	42,5 ± 16,0	0,572
p-valor	0,002 ^a	0,007 ^b	0,000 ^c	

Resultados expressos em Média ± Desvio Padrão;

TM = Terapia Manual; TM + LASER = Terapia Manual + associada com Laser; TM + AcuTENS = Terapia Manual + associada TENS em Acupontos.

Pós teste (intragrupo)

^a = pós teste Sessão 01 vs Sessão 05 (p=0,018); Sessão 05 vs Sessão 10 (p=0,041); Sessão 01 vs Sessão 10 (p=0,014).

^b = pós teste Sessão 01 vs Sessão 05 (p=0,018); Sessão 05 vs Sessão 10 (p=0,105); Sessão 01 vs Sessão 10 (p=0,024).

^c = pós teste Sessão 01 vs Sessão 05 (p=0,005); Sessão 05 vs Sessão 10 (p=0,011); Sessão 01 vs Sessão 10 (p=0,005).

As pontuações alcançadas na primeira avaliação classificaram os pacientes com DTM severa (70-100 pontos) ou moderada (40-65 pontos) e esses registros prevaleceram nos três grupos (TM, TML e TMT). Na segunda avaliação (5ª sessão) as pontuações diminuíram levando a modificações na classificação do índice de gravidade nos grupos estudados, variando entre DTM moderada e leve (20-40 pontos), nessa avaliação não houve registro de DTM severa em nenhum dos grupos. Finalmente, no momento da conclusão do tratamento foi observada a prevalência de DTM leve, a menor média foi demonstrada pelos pacientes do grupo TML (36,3 ± 19,6). Comparando as médias dos resultados alcançados intragrupos, houve diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$, a mesma significância não ocorreu quando se comparou os dados intergrupos $p > 0,05$.

DISCUSSÃO

No presente estudo verificamos a eficácia de terapias manuais associadas ou não à aplicação da AcuTENS e do Laser Acupuntural, onde a dor foi considerada a principal sintomatologia relacionada à DTM, assim como, a determinação do índice de severidade da DTM (CALIXTRE *et al.*, 2016).

Nesse sentido, foi possível acompanhar a evolução do quadro álgico dos pacientes através da EVA, onde, de acordo com os registros obtidos pudemos verificar a redução dessa sintomatologia em todos os grupos estudados evidenciando uma diferença intragrupos significativa entre a 1^a e a última como citado na tabela 2.

Estudos demonstraram que a analgesia induzida pela terapia manual ocorre rapidamente após a manipulação, e, com a repetição do tratamento, o efeito analgésico é cumulativo possibilitando resultados a curto e longo prazo (SANTOS & PEREIRA, 2006, ANDRADE & FRARE, 2008, COSTA & FONTEQUE, 2012, SILVA, BEZERRA, SILVA, 2020).

Nossos resultados foram semelhantes ao estudo desenvolvido por Andrade e Fare (2008) que avaliaram o quadro de dor em pacientes com DTM, atendidos 3 vezes por semana por quatro semanas consecutivas, após a aplicação de técnicas de terapia manual e destas associadas à laserterapia de baixa potência e concluíram que as técnicas isoladas ou associadas levaram a resultados satisfatórios no controle da dor em pacientes com disfunção temporomandibular.

Quanto aos resultados atribuídos ao uso do tratamento com Laserterapia, Catão, Oliveira, Costa e Carneiro (2012) avaliaram a eficácia do laser de baixa intensidade no tratamento da dor em pacientes com DTM e concluíram que houve eficácia no controle da dor e abertura bucal dos pacientes, porém sem fazer associação com outras técnicas ou estimulando acupontos. Relataram que houve ganho significativo de abertura bucal em 4.643mm nos pacientes tratados com AsGaAl e de 3,71mm entre os que usaram InGaAIP.

Os efeitos da laserpuntura vêm sendo estudado experimentalmente como demonstrado por Oliveira-Souza et al. (2019), que verificaram a influência do Diodo-laser de Al-Ga-In-P com potência de 1J/cm² e 5 J/cm² aplicados nos acupontos IG4 e IG15 em pessoas saudáveis com dor induzida por hipotermia e observaram a eficácia no aumento da latência do limiar da dor da população estudada.

Um aspecto importante do nosso estudo, foi a utilização da técnica laserpuntura a qual permite a estimulação dos pontos de acupuntura através da laserterapia de modo seguro e indolor, além de, outras vantagens salientadas por estudos anteriores (FERREIRA, MORAIS, CIRQUEIRA, MATOS, 2015, LIN, 2006). Ferreira et al. (2015) verificaram os efeitos da laserpuntura na diminuição da dor crônica oriunda da DTM usando laser de baixa potência em 2 pontos auriculares, fato este que corroboram os resultados encontrados em nosso estudo.

Em relação à associação das técnicas com o TENS o estudo de Nogueira et al. (2015) compararam o efeito analgésico da acupuntura com a estimulação elétrica percutânea na mialgia mastigatória crônica no músculo masseter, submetendo os pacientes a duas sessões semanais por 20 minutos por nove sessões. Concluíram que os métodos utilizados são eficazes na redução da mialgia supracitada em curto prazo, embora os pacientes tratados com o TENS percutâneo tenham apresentado média estatística mais alta, corroborando com os nossos resultados.

Entretanto, o campo de estudo sobre o Acu-TENS é muito restrito, pois, poucos estudos e trabalhos científicos abordam este tipo de tratamento e verificam sua eficácia. Experimentalmente Melo et al. (2014) investigou a ação de variadas frequências de TENS aplicado no Acuponto P7 sobre a dor induzida por hipotermia em pessoas saudáveis, onde concluíram que houve aumento da latência da dor. Na aplicação para os distúrbios temporomandibulares, ainda não existem publicações contemplando o uso do TENS em acupontos, porém, há evidências utilizando a acupuntura tradicional para redução do quadro álgico e da gravidade da DTM (BORIN, CORREA, SILVA, MILANESI, 2011). Dessa forma, como o TENS aplicado em acupontos mimetiza a ação das agulhas incisivas sendo possível observar uma correlação entre as duas técnicas, que de acor-

do com o presente estudo, apresentaram resultados semelhantes na diminuição do quadro álgico (MONTE-NEGRO *et al.*, 2010).

No que se refere aos resultados obtidos na classificação do Grau de severidade da DTM através do IAF, os resultados foram mais expressivos nos três grupos e houve diferença significativa intragrupos, o que parece estar em acordo com os encontrados no estudo de Borin, Correa, Silva, Milanesi (2011), que ao tratar os pacientes com acupuntura e avaliar a gravidade da DTM também utilizando o mesmo instrumento do nosso estudo, demonstraram que houve redução no quadro álgico, sendo que a classificação da dor passou de severa para moderada. Da mesma maneira Ferreira, Morais, Cirqueira e Matos (2015) verificaram alterações na classificação entre os pacientes com DTM, considerando as pontuações da primeira e última sessão, de forma que, inicialmente foram classificados como “Grave” e ao final, a amostra evoluiu para 70% com DTM leve e 30% com DTM moderada.

Sendo assim, há um enorme campo a ser explorado na investigação e na oferta de tratamentos acessíveis na área da reabilitação temporomandibular, portanto, precisamos investir em estudos com amostras maiores, além de, aspectos metodológicos de análise para acrescentar contribuição com evidências científicas sólidas. De um modo geral, as intervenções fisioterapêuticas propostas em nosso estudo são recursos favoráveis ao processo de redução do quadro álgico, bem como, na redução do grau de severidade da disfunção temporomandibular.

CONCLUSÃO

As técnicas de terapia manual isolada ou associada aos recursos eletrotermoterapêuticos aplicados em acupontos, apresentaram resultados satisfatórios no controle da dor e na redução do grau de severidade da DTM, podendo ser um forte aliado no processo de redução do quadro álgico de portadores de disfunção temporomandibular.

REFERÊNCIAS

- AMARAL AP, POLITTI F, HAGE YE, ARRUDA EE, AMORIN CF, BIASOTTO-GONZALEZ DA. Efeito imediato da mobilização mandibular inespecífica sobre o controle postural em indivíduos com disfunção temporomandibular: ensaio clínico controlado, randomizado, simples cego. **Br J Phys Ther.**, 2013;7(2):121-7.
- ANDRADE TNC, FRARE JC. Estudo comparativo entre os efeitos de técnicas de terapia manual isoladas e associadas à laserterapia de baixa potência sobre a dor em pacientes com disfunção temporomandibular. **Revista Gaúcha de Odontologia**, 2008 Jul./set; 56(3): 287-95.
- BORIN GS, CORRÊA EC, SILVA AMT, MILANESI JM. Acupuntura como recurso terapêutico na dor e na gravidade da desordem temporomandibular. **Fisioterapia e Pesquisa**, 2011 jul./set.;18(3):217-22.
- BRITO NETO JV, ROCHA CMCG, LINS MDS, FERREIRA APL, MONTENEGRO EJN, [PAIVA MG](#). Análise da incapacidade cervical relacionada ao grau de severidade da disfunção temporomandibular. **Rev NovaFisio**. 2020 Maio 5;5:1.
- CALIXTRE LB, GRÜNINGER BL, HAIK MN, ALBUQUERQUE-SENDÍN F, OLIVEIRA AB. Effects of cervical mobilization and exercise on pain, movement and function in subjects with temporomandibular disorders: a single group pre-post test. **J Appl Oral Sci**. 2016;24(3):188-97.
- CATÃO MHCDV, OLIVEIRA PS, COSTA RO, CARNEIRO VSM. Avaliação da eficácia do laser de baixa intensidade no tratamento das disfunções têmporo-mandibular: estudo clínico randomizado. **Revista CEFAC**, 2012 Nov/Dez;15(6):1601-08.

- COSTA ACS, FONTEQUE MAC. A terapia manual como método de tratamento nas disfunções craniomandibulares. **Fisiot Brasil.**, 2012;13(4): 314-17.
- ERTHAL V, BAGGIO CH. **Laserpuntura: um estudo de efeitos antinociceptivos. Analgesia Por Acupuntura.** 2013 Out. 29. Disponível em: <<http://omnipax.com.br/livros/2013/ANAC/anac-cap11.pdf>>. Acesso em: 10 mar, 2020.
- FERREIRA JB, MORAIS KCS, CIRQUEIRA RP, MATOS CS. Tratamento fisioterapêutico nas disfunções temporomandibulares. **InterScientia**, 2015 jan./jun.;3(1):123-46.
- FONSECA DM, BONFANTE G, VALLE AL, FREITAS SFT. Diagnóstico pela anamnese da disfunção craniomandibular. **Revista Gaúcha de Odontologia**, 1994;42(1):23-28.
- GOIS EPM, SOUZA AISO, PAIVA MG, MAIA JN, SIQUEIRA GR, ALENCAR GG, ET AL. Análise da ação de ímãs permanentes aplicados nos acupontos ig4 (hegu) e ig15 (jianyu) de indivíduos saudáveis submetidos a um estímulo algíco agudo. **Rev Fisio&Ter.**, 2020; 6:20-25.
- JIA Y, CHEN B, CAI S, HU T. TEAS for prevention and treatment of orthodontic toothache and oral dysfunction: a randomized controlled trial. *Zhongguo Zhen Jiu.* **Chin Acup & Moxi.**, 2016; 36(5):485-90.
- LIN YC. Preoperative usage of acupuncture. *Pediatr Anaes.* 2006;16: 231-35.
- MAITLAND GD. **Maitland's vertebral manipulation: Princípios das técnicas.** London: Butterworth Heinemann; 2001. p. 171-182.
- MELO ALS, GOMES ELC, XIMENES VO, MONTENEGRO EJN. Ação de variadas frequências deTENS aplicadas no acuponto P7 na dor induzida pela hipotermia. **Fisiot. em movim.**, 2014;27(4): 495-503.
- MONTENEGRO EJN, ALBUQUERQUE NB, MARIZ LMR, COSTA RCS, MONTARROYOS CS, MOTTA MA. Ação da TENS acupuntural em acupontos na dor induzida pela hipotermia local (0-2o C). **Fisioterapia em Movimento**, 2010; 23(3):483-92.
- MORAES VCM, ALENCAR GG, SIQUEIRA GR, PAIVA MG, MAIA JN, MONTENEGRO EJN. Análise dos efeitos da estimulação elétrica transcutânea de 4hz na dor induzida pela hipotermia quando aplicada nos acupontos c5 e p7. In: Barbosa FC. Fisioterapia princípios fundamentais. Piracanjuba, **Conhecimento livre**, 2020. p. 103-116.
- NGAI SPC, SPENCER LM, JONES AYM, ALISON JA. Acu-TENS reduces breathlessness during exercise in people with chronic obstructive pulmonary disease. **Evidence-based Complementary and Alternative Medicine**, 2017; 2017:1-7.
- NOGUEIRA CDM, NASCIMENTO MG, MALOUF ABM, DIDIER MSCPL, JÚNIOR AFC, KOSMINSKY M. Acupuncture and percutaneous electric nerve stimulation to control chronic masticatory myalgia: preliminary study. **Revista Dor**, 2015 jul./set.;16(3):162-65.
- NOGUEIRA, Cyntia de Medeiros; NASCIMENTO, Michele Gomes do; MALOUF, Andreana Braga de Moraes; DIDIER, Maria do S. C. P. de Lyra; CALDAS JÚNIOR, Arnaldo de França; KOSMINSKY, Mauricio. Acupuncture and percutaneous electric nerve stimulation to control chronic masticatory myalgia: preliminary study. **Revista Dor**, v. 16, n. 3, p. 162-165, 2015. GN1 Genesis Network.
- OLIVEIRA- SOUSAB AIS, LUCENA LO, PAIVA MG, MAIA JN, SIQUEIRA GR, ALENCAR GG, ET AL. Análise dos Efeitos do Diodo Laser de Al-Ga-In-P (Alumínio-Gálio-Índio-Fósforo) com Potências de 1 J/Cm² e 5 J/Cm² na Dor Induzida Pela Hipotermia Quando Aplicada nos Acupontos Ig4 (Hegu) e Ig15 (Jianyu): Estudo Piloto. **Rev Pleiade**, 2019;13(29):101-109.
- PELICOLI M, MYRA RS, FLORINOWICKS VC, BATISTA JS. Physiotherapeutic treatment in temporomandibular disorders. **Rev Dor**, 2017; 18(4): 355-61.
- PORPORATTI AL, COSTA YM, STUGINSKY-BARBOSA J, BONJARDIM LR, CONTI PC. Acupuncture therapeutic protocols for the management of temporomandibular disorders. **Rev Dor**, 2015;16(1):53-9.
- SANTOS LES, PEREIRA MCA. A efetividade da terapia manual no tratamento de disfunções temporomandibulares (dtm): uma revisão da literatura. **Rev. Aten. Saúde**, 2016; 14 (49): 72-77.
- SILVA NMN, BEZERRA LA, SILVA NMR. Eficácia da terapia manual no tratamento das disfunções temporomandibulares. **Revista Fisisenectus**, 2020 abril 23;7(2):53-66.

SILVÉRIO-LOPES S, SEROISKA MA. Auriculoterapia para Analgesia. **Analgesia Por Acupuntura**. 2013 Out. 29. Disponível em: <<http://www.omnipax.com.br/livros/2013/ANAC/anac-cap01.pdf>> Acesso em:10 mar, 2020.

SOUZA AISO, LUCENA LO, PAIVA MG., MAIA JN, SIQUEIRA GR, ALENCAR GG, ET AL. Análise dos Efeitos do Diodo Laser de Al-Ga-In-P (AlumínioGálio-Índio-Fósforo) com Potências de 1 J/Cm² e 5 J/Cm² na Dor Induzida Pela Hipotermia Quando Aplicada nos Acupontos Ig4 (Hegu) e Ig15 (Jianyu): Estudo Piloto. **Rev Pleiade**, 2019; 13:101-9.

VALENTE C, GOMARA FL, MARQUES-NETO, PL, SOUZA RC. Aplicações do laser na acupuntura. **Cad Natural Terap Complem.**, 2015; 4(5): 47-54.

VIEIRA MA, ARAUJO MGR, ANTONINO GB, TENORIO AS, PAIVA MG, FERREIRA APL. Cervical and scapular instability in subjects with temporomandibular disorder. **Rev Ter Man.**, 2018;16:1-5.

VIGNOLO V, VEDOLIN GM, ARAUJO CR, RODRIGUES CPC. Influence of the menstrual cycle on the pressure pain threshold of masticatory muscles in patients with masticatory myofascial pain. **Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol Endod.**, 2008 mar.; 105(3): 308-15.



A Importância dos Contratos Agrários para o Agronegócio – Disciplina Legal e Principais Características do Contrato de Arrendamento Rural

The Importance of Agrarian Contracts for Agribusiness – Legal Discipline and Main Features of the Rural Lease Agreement

Rildo Mourão Ferreira¹, Lígia Maria Moraes Rodrigues², Rosângela de Paiva Leão Cabrera³ e André Cavichioli Brito⁴

1. Pós-Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela UnB. Doutor em Ciências Sociais pela PUC/SP. Mestre em Direito Empresarial pela Universidade de Franca. Pós-Graduado em Direito das Relações do Trabalho pela Universidade Mogi das Cruzes. Professor Titular da Faculdade de Direito da UniRV. Professor Titular do Mestrado em Direito do Agronegócio e Desenvolvimento da UniRV. Bolsista do Programa Bolsa Pesquisador da UniRV. Membro do Grupo de Pesquisa – Direito, Agronegócio e Sustentabilidade – UniRV, certificado pelo CNPq. <https://orcid.org/0000-0002-8548-0116> 2. Mestranda em Direito do Agronegócio e Desenvolvimento pela Universidade de Rio Verde (UniRV). Pós-graduada em Direito do Agronegócio pela UniRV. Especialista em Direito Contratual. Advogada. Procuradora do Município de Rio Verde, GO. <https://orcid.org/0000-0003-3572-3156> 3. Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Direito do Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade de Rio Verde (UniRV). Especialista Direito Administrativo Contemporâneo (UCP/ASSEPI) e Direito do Agronegócio, Meio Ambiente e Desenvolvimento (UniRV). Advogada. <https://orcid.org/0000-0002-1579-542X> 4. Doutor em Biologia Oral pela Universidade Sagrado Coração (USC). <https://orcid.org/0000-0002-7856-7010>

rildo.mourao@unirv.edu.br ; ligiammr@hotmail.com ; rosangelacabreraadv@gmail.com ; andre_cavichioli@yahoo.com.br

Palavras-chave

Agroegócio
Arrendamento rural
Contratos
Direito agrário

Keywords

Agrobusiness
Rural leasing
Contracts
Agricultural law

Resumo:

Os contratos agrícolas são instituições legais de direito agrícola que proporcionam acesso à terra através do uso ou propriedade da terra. Eles podem potencialmente incentivar o investimento entre as partes contratantes por novas empresas, particularmente para aqueles que não são proprietários de terras rurais. Qualquer pessoa que contrate deve ter constantemente em mente que o documento pode ser contestado em juízo para buscar a nulidade das disposições acordadas. Diante do que se apresenta a seguinte questão fica: Qual a disciplina legal e principais características do contrato de arrendamento rural? Somente compreendendo e dominando as peculiaridades legais de cada modalidade contratual - em nosso caso, as regras relativas aos arrendamentos e parcerias rurais - pode-se elaborar um contrato agrícola adequado, evitando perigos e garantindo a segurança das relações jurídicas resultantes. Assim, pode-se ver que Direito Agrário surge como um campo do direito independente de outros sistemas jurídicos, com suas reflexões sendo vistas tanto na esfera legislativa como na esfera instrucional. Os artigos 5º, XXII e 186 da Constituição da República Federativa do Brasil incluem tanto o Direito de Propriedade quanto o conceito de finalidade social da propriedade.

Abstract:

Agricultural contracts are legal institutions of agricultural law that provide access to land through land use or ownership. They can potentially encourage investment between contracting parties by new businesses, particularly for those who do not own rural land. Anyone contracting should constantly keep in mind that the document can be

Artigo recebido em: 22.08.2022.

Aprovado para publicação em: 15.09.2022.

challenged in court to seek invalidity of the agreed upon provisions. In view of this the following question remains: What is the legal discipline and the main characteristics of the rural lease agreement? Only by understanding and mastering the legal peculiarities of each contractual modality - in our case, the rules related to rural leases and partnerships - can an adequate agricultural contract be prepared, avoiding dangers and guaranteeing the security of the resulting legal relations. Assom, one can see that Agricultural Law emerges as a field of law independent from other legal systems, with its reflections being seen in both the legislative and instructional spheres. Articles 5, XXII and 186 of the Constitution of the Federative Republic of Brazil include both the Right to Property and the concept of the social purpose of property.

1. INTRODUÇÃO

Os contratos agrícolas são instituições legais de direito agrícola que proporcionam acesso à terra via uso ou propriedade rural. Além disso, os contratos agrícolas podem potencialmente incentivar o investimento entre as partes contratantes por novas empresas, particularmente para aqueles que não são proprietários de terras rurais. Os contratos agrícolas, no entanto, contêm uma série de regras particulares que os diferenciam dos contratos convencionais.

Os regulamentos que regem os contratos agrícolas de arrendamento rural e parceria são definidos por inúmeros artigos de direitos e responsabilidades impostos pelo Estado através da Lei Agrícola que, de acordo com uma pena de nulidade, devem ser respeitados pelas partes contratantes.

As expressões legais procuram principalmente salvaguardar as partes contratuais (arrendatários e sócios arrendatários) e não os proprietários de terras e o desenvolvimento de operações agrícolas, que devem ser realizadas de acordo com as funções sociais da propriedade rural, de forma constante e obrigatória.

Tais dispositivos só podem se tornar instrumentos para promover o agronegócio através da compreensão da disciplina legal dos contratos agrícolas. Para este objetivo, devemos perder de vista o fato de que ele vai além do estabelecimento de uma relação legalmente obrigatória entre as partes para os fins de um contrato: deve dar segurança jurídica às partes.

Qualquer pessoa que contrate deve ter constantemente em mente que o documento pode ser contestado em juízo para buscar a nulidade das disposições acordadas ou de todo o contrato a fim de ser examinado. O parágrafo que estabelece a soma do preço a ser pago pelo arrendatário, que é nulo e inválido, ao contrário das disposições explícitas da legislação, é um exemplo bastante frequente de ignorância comprovada em termos práticos. Nesta visão, é exatamente no estabelecimento da máxima segurança jurídica para uma conexão legal entre as partes que reside a diferença entre um bom e um mau contrato. Portanto, mesmo que contestado em juízo, um contrato sólido será mantido.

Diante do que se apresenta a seguinte questão fica: Qual a disciplina legal e principais características do contrato de arrendamento rural? Somente compreendendo e dominando as peculiaridades legais de cada modalidade contratual – em nosso caso, as regras relativas aos arrendamentos e parcerias rurais – pode-se elaborar contrato agrícola adequado, evitando perigos e garantindo a segurança das relações jurídicas resultantes.

2. DIREITO AGRÁRIO NO BRASIL

A compreensão dos fundamentos do direito agrário é essencial para determinar como este campo do direito se desenvolveu de tal forma que a prática do arrendamento rural se tornou viável e o apoio jurídico aos proprietários de terras que desejavam arrendar suas terras para empresas ou outros agricultores.

O direito agrário deriva do termo *agri, ager*, que se origina da palavra latina *agrarius*, que significa "campo". Embora os termos *campo* e *rural* sejam sinônimos, a palavra *rural* se refere a qualquer coisa que esteja localizada fora de uma cidade. A palavra *agrário* se refere a um campo que pode ser usado para a agricultura. O Direito Agrário é também conhecido como Direito Rural, Direito Agrícola, Direito Agrícola ou Lei de Reforma Agrária por acadêmicos que discordam destas definições (FARAH, 2010).

O Direito Agrário opera sobre qualquer atividade humana no sentido da produção dirigida, onde as interações com a natureza visam a proteção dos recursos produtivos naturais. A atividade agrária pode, portanto, ser descrita como a consequência da intervenção do homem sobre a natureza a fim de gerar alguns meios de produção. O direito agrário, neste sentido, é baseado em princípios e normas sociais, controlando conflitos no campo resultante do uso ou da propriedade temporária da terra.

Em termos de direito agrário relativo ao arrendamento rural, é importante observar que está definido no artigo 3º do Decreto 59.566 de 1966 – Estatuto da Terra, onde o arrendamento rural é definido como um contrato no qual uma pessoa concorda em ceder a outra, por um determinado período de tempo ou não, o uso e gozo de propriedade rural para exploração agrícola, pecuária ou agroindustrial, entre outras coisas (BRASIL, 1966).

O arrendamento de imóveis rurais para o uso econômico da terra de outras pessoas, utilizando mão-de-obra própria ou de terceiros, é comparável ao arrendamento urbano. Todas as características do item, as partes, os prazos e os pagamentos são declarados e controlados de acordo com a lei do contrato assinado (COELHO, 2016).

Como resultado, é razoável concluir que, para se engajar no arrendamento rural, é preciso primeiro compreender os princípios do direito agrário e seu desenvolvimento histórico, bem como reconhecer que um arrendamento é realizado através de um contrato, com termos escritos de acordo com as exigências das partes.

As primeiras evoluções da legislação agrícola brasileira foram o sistema de sesmarias, que se desenvolveu posteriormente para capitânicas hereditárias, depois para governos, graças à carta real. Mais tarde, a coroa estabeleceu o dever sobre as divisões e seus registros de escritórios de terra separados (CERVO, 2013).

Sobre a antiguidade da propriedade atual, a conexão entre o direito e a economia tem estado lá desde os primeiros registros históricos. O significado de uma análise social interdisciplinar ou multidisciplinar foi previamente estudado por Adam Smith e Jeremy Bentham no século XVIII. A teoria Smithiana tentou demonstrar as consequências econômicas resultantes das normas legais, enquanto a visão benthaniana tentou conectar o direito com o utilitarismo. Economistas como Pareto, Kaldor e Hicks começaram a examinar as estruturas normativas fornecidas pela lei ao longo dos séculos XIX e XX. Primeiramente, as mercadorias são transferidas daqueles que valorizam menos os produtos para aqueles que os valorizam mais. Os dois outros argumentam que as normas devem ser desenvolvidas para que a maioria na sociedade possa ter o maior bem-estar. Em termos gerais, os domínios em que esta interdisciplinaridade é intensiva incluem propriedade, contratos e mercados (SZTAJN, 2005).

Em 22 de julho de 1822, foi estabelecido na Resolução Nº 76 que nenhum terreno público pode ser dado a pessoas privadas, exceto através do preço de compra. Assim, o direito do cidadão à propriedade também foi incluído na Constituição Imperial de 1824. A lei de terras foi então aplicada, a qual só foi desativada quando a República foi proclamada (BRASIL, 1822).

A Constituição Imperial reforçou as garantias de propriedade da pessoa em 1824. Então, devido à declaração da República, a lei de terras deixou de ser aplicada. De acordo com as resoluções do Código Civil

de Camarço, os contratos agrários priorizavam a convenção *pacta sunt servanda* free entre as partes. O peso excessivo da liberalidade na contratação começou a reforçar uma estrutura fundiária concentrada e uma situação de injustiça social (CAMARÇO, 2001).

Com a chegada da República, muitas leis, decretos e constituições foram promulgadas e adotadas, onde houve inserção de artigos e objetos que tratavam do tema em questão, até que o estatuto da terra foi autorizado, por Ramos, em seu livro *Arrendamentos Rurais* (RAMOS, 2013).

O Estatuto da Terra era uma legislação voltada para o desenvolvimento rural (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964). A principal informação fornecida em seu livro foi a primeira legislação brasileira adotada como paradigma da propriedade social e aplicada à finalidade contratual de um arrendamento rural de acordo com as medidas da Reforma da Política Agrícola (RODRIGUES, 2021).

Embora o setor econômico brasileiro tenha muita força no campo do uso da terra ao longo da história, poucas leis foram estabelecidas para apurar aqueles que vivem naquele ambiente e, à luz de seus efeitos sobre os agricultores, o estatuto da terra está entre as leis mais importantes no campo, pois a regulamentação não foi tão forte quanto foi durante o Código Civil de 1916.

3. DOS CONTRATOS AGRÁRIOS

Os contratos de Direito Agrário do Brasil compreendem leis privadas e visam principalmente à exploração da terra, preservando suas funções sociais. Os contratos agrícolas são destinados a bens rurais e são regidos por leis específicas baseadas no conceito de supremacia entre interesses públicos e especiais. Eles têm circunstâncias comuns e obedecem a conexões legais baseadas no dirigismo estatal (MACHADO, 2021).

Os contratos agrícolas são para fins de propriedade rural. Estes são projetados para sua função. De acordo com o artigo 4 (Legislação nº 8.629 de 1993), a propriedade rural pode ser situada em regiões urbanas ou rurais, como estabelecido no artigo 4º que para os fins desta lei, é necessário definir o seguinte. A propriedade rural não pode ter nenhum status legal ou qualquer outro direito. Vejamos: “I- Imóvel Rural - o prédio rústico de área contínua, qualquer que seja a sua localização, que se destine ou possa se destinar à exploração agrícola, pecuária, extrativa vegetal, florestal ou agro-industrial” (BRASIL, 1993).

Conseqüentemente, este regulamento, com o uso da terra e a parceria como principais tipos de arrendamentos rurais registrados legalmente, é comum aos contratos agrícolas. Entretanto, existem outros contratos agrícolas, tais como pastagens, pastos, uso de água, madeiras, parcerias rurais, etc., que não estão limitados por tais limites legais e que são operações agrícolas ou pecuárias nominais (OPTIZ; OPTIZ, 2007).

Os contratos agrícolas não devem ser confundidos com contratos para a agricultura. Os contratos para a agricultura referem-se aos serviços contratados para pagamento de trabalhadores pela execução de serviços agrícolas em conformidade com a legislação trabalhista. Eles são essenciais para preservar as conexões entre o proprietário da terra e o produtor. Os contratos agrícolas são de natureza.

Os contratos de terra estão sujeitos a legislação específica, baseada no conceito de supremacia da ordem pública e na liberdade do Estado de interferir com os empreiteiros, a fim de minimizar as disparidades entre as partes. Assim, o direito civil implementou, mesmo antes da aprovação do 'Estatuto da Terra', a norma '*pacta sunt servanda*', que respeita rigorosamente as intenções das partes, como consta em um contrato (FARAH, 2010).

O objetivo do contrato é descrever o local de locação. A descrição, como a propriedade e o terreno devem ser utilizados, em outras palavras, o que deve ser feito, o preço e o método de pagamento. Dependendo da tarefa a ser feita, que períodos serão decididos (3, 5 ou 7 anos). As modificações feitas para garantir que o local para locação esteja de acordo com o contrato declarado, enfatizando o direito de escolha para a renovação do contrato. Há também alguns termos gerais que estabelecem alguns pontos que estão excluídos das outras disposições e das cláusulas relativas aos direitos e deveres e os fundamentos para a rescisão do contrato.

DAS CARACTERÍSTICAS DOS CONTRATOS AGRÁRIOS

A principal característica é seu padrão único em relação aos contratos que regem o uso da terra. Eles são seus próprios padrões para salvaguardar a parte contratante hipossuficiente, que frequentemente parecem contrariar os padrões contratuais normais estabelecidos no Direito Civil.

Segundo Lima:

O capítulo IV do título III da lei nº 4.504, de 30-11-1964, o estatuto da terra, dispõe sobre o “uso ou a posse temporária da terra”. Sob esse título disciplinam os contratos agrários de arrendamento e os de parcerias (agrícola, pecuária, agroindustrial e extrativismo). Assim, o Uso ou a posse temporária da terra abrange, no que concerne aos contratos agrários, somente os acima mencionados, isto porque abrange também os “ocupantes de terras públicas”. Sucede que a lei nº 4.947, de 06-04- 1966, que “fixa normas de direito agrário, dispõe sobre o sistema de organização e funcionamento do Instituto de Reforma Agrária e das outras providências”, tratado em seu capítulo III dos contratos agrários (arts.13 a 15). O § 1º da lei nº 4.947, de 1966, determina que o disposto no seu art. 13 aplicar-se-á a todos os contratos pertinentes ao direito agrário e informará a regulamentação do capítulo IV do título III da lei nº 4.504, de 1964. Isto significa que os contratos agrários não só os que estão disciplinados pelo Estatuto da Terra, são todos que dizem respeito ao uso ou à posse temporária da terra, como comodato por exemplo. Desta forma, todos os contratos que tiverem por objeto o uso ou a posse temporária da terra, mesmo os disciplinados pelo direito civil, pelo Direito Comercial ou pelo Direito Administrativo, terão que obedecer aos princípios relativos aos contratos agrários constantes do Estatuto da Terra, na forma do disposto no § 1º do art. 13 da lei 4.947, de 1966 (LIMA, 1995).

Mesmo que o contrato contenha uma cláusula pela qual o arrendatário ou sócio locatário ceda direitos ou benefícios, a cláusula é nula e inválida por lei, nos termos da legislação agrícola (parágrafo único do art. 2 estipula que as cláusulas que contradizem este artigo serão nulas e inválidas por força da lei).

Esta proibição persiste agora em muitos contratos contemporâneos, tais como os previstos no Código de Defesa do Consumidor Lei nº 8.078/90 e os previstos no Código Civil.

De acordo com o artigo 13 do Decreto 59.566/66, as cláusulas devem estar em vigor para a preservação e proteção social e econômica dos arrendatários e dos parceiros-outorgados sob contratos agrícolas, qualquer que seja sua forma (BRASIL, 1966). Este artigo contém uma ampla gama de disposições que são obrigatórias em termos de cláusulas a serem incluídas nos contratos agrícolas.

Os acordos agrícolas são formalmente livres e podem ser escritos ou orais (artigo 11 do regulamento). O Estatuto da Terra, antes do decreto que o regulamenta, está sujeito a tratados explícitos ou implícitos. O termo expresso é escrito, mas tácito não é verbal, pois verbal refere-se a acordo explícito, enquanto tácito refere-se a um acordo silencioso, através de uma atitude que reflete o acordo.

Assim, presume-se que um contrato verbal tenha as mesmas disposições que um contrato escrito. Os contratos agrícolas, sejam contratos de arrendamento ou contratos de parceria, podem ser escritos ou falados de acordo com a legislação agrícola existente.

Quer sejam convencionais ou nomeados, estes arranjos agrícolas são referidos como arrendamento rural e parceria sob o Estatuto da Terra e Decreto 59.566/66. Eles são concluídos entre o proprietário da terra ou quem o suceder como legítimo possuidor, por um lado, e o trabalhador rural, por outro, que se dedicará a atividades agrícolas, pecuárias, agroindustriais, extrativas ou mistas na terra, de acordo com o artigo 1º do Decreto 59.566/66.

Os contratos de arrendamento e de parceria podem ser comunicados por escrito ou verbalmente. As disposições obrigatórias incluídas no Regulamento do Estatuto da Terra e no Decreto de Direito Agrário nº 59.566/66 são assumidas como tendo sido alteradas em acordos verbais. Os contratos escritos devem incluir as seguintes informações: o local e data de execução do contrato, o nome e endereço completos das partes contratantes, as características do arrendador e do arrendatário ou sócio-gerente, no qual o objeto do contrato, o tipo de atividade de exploração e destino do imóvel ou bens, a identificação do imóvel e o Registro de Propriedade Rural.

DOS PRINCÍPIOS QUE REGEM OS CONTRATOS AGRÁRIOS

Um contrato é uma transação jurídica bilateral criada pela confluência de dois ou mais testamentos que estabelecem, alteram ou encerram relações jurídicas justas. É um comércio lícito, pois é uma atividade humana na qual os participantes optam por se engajar. É de natureza bilateral, pois é realizada através de um único testamento; assim, são necessários pelo menos dois testamentos. O testamento é uma transação legal já que é uma atividade humana que determina as consequências que serão geradas, mas não é um contrato porque é uma transação legal unilateral (GONÇALVES, 2012).

Embora o contrato de terra em si seja uma transação legal privada, há muitos interesses públicos em jogo. Assim, os contratos agrícolas destinados à exploração da terra e da produção agrícola estão inextricavelmente ligados às políticas governamentais, que encontraram mecanismos significativos de ação na disciplina de tais contratos (FARAH, 2010).

No que diz respeito à cooperação rural, isto é definido na arte. 4, como segue: A parceria rural é um contrato agrário no qual uma parte concorda em ceder a outra, por um determinado período de tempo ou indefinidamente, o uso exclusivo da propriedade rural, parte ou partes dela, incluindo ou não melhorias, outros bens e/ou instalações, para conduzir a exploração agrícola, pecuária, agroindustrial, planta extrativa ou atividades mistas; ou para entregar-lhe animais para reprodução (BRASIL, 1966).

Levando em conta as circunstâncias sociais e econômicas dos parceiros permitidos, mesmo que suas exigências sejam diferentes, o contrato de parceria rural deve ser registrado. As provas testemunhais, por outro lado, são utilizadas para estabelecer a existência e a extensão das conexões legais pré-existentes. Ao contrário dos arrendamentos rurais, os contratos de parceria rural conferem aos parceiros outorgados direitos de propriedade limitados e lhes permitem utilizar apenas certas terras e bens rurais no departamento tributário (SCAFF, 2017).

A evolução dos contratos agrícolas é detalhada no artigo 5º do Decreto 59.566/66, que detalha os objetivos do contrato e os tipos de aplicações:

Art 5º Dá-se a parceria: I - agrícola, quando o objeto da cessão for o uso de imóvel rural, de parte ou partes do mesmo, com o objetivo de nele ser exercida a atividade de produção vegetal; II - pecuária, quando o objetivo da cessão forem animais para cria, recria, invernagem ou engorda; III - agroindustrial, quando o objeto da cessão for o uso do imóvel rural, de parte ou partes do mesmo, ou maquinaria e implementos, com o objetivo de ser exercida atividade de transformação de produto agrícola, pecuário ou florestal; IV - extrativa, quando o objeto da cessão for o uso de imóvel rural, de parte ou partes do mesmo, e ou animais de qualquer espécie, com o objetivo de ser exercida atividade extrativa de produto agrícola, animal ou florestal; V - mista, quando o objeto da cessão abranger mais de uma das modalidades de parceria definidas nos incisos anteriores (BRASIL, 1966).

Qualquer que seja o tipo de aplicação, os contratos agrícolas têm regras e princípios específicos que variam dos contratos comuns. Alguns de seus conceitos, tais como autonomia, funções sociais, equivalência, relatividade das consequências e boa-fé são essenciais para a abordagem.

Conceitos que foram muito alterados quando o Código Penal de 1916 foi alterado para o Código Penal de 2002 foram os princípios contratuais. As atualizações legislativas são constantemente necessárias para torná-las mais eficazes para a integração dos tempos sociais, a fim de que a sociedade as aceite razoavelmente bem. Esses ajustes precisam ser específicos para cada tendência.

Na frente agrária, na época do Código Civil de 1916, o Brasil havia visto relações contratuais individualistas entre as empresas, formadas principalmente pela vontade das partes, sem intrusão do Estado, dando às partes a liberdade de formular seus contratos ou, mesmo que uma pessoa tenha sido gravemente onerosa e sofrida, apenas através de negociações verbais (CERVO, 2013).

Nos contratos agrícolas, era visível o surgimento de problemas que não se enquadram no direito agrícola, o que era necessário atualizar, pois a realidade social não corresponde mais, sendo extremamente dependente de princípio, pois a legislação carece de apoio total, aumentando assim a ansiedade daqueles que dependem do trabalho do campo. Portanto, os seguintes princípios são essenciais para o sucesso do arrendamento rural, mesmo com as mudanças legislativas pertinentes (COELHO, 2016).

4. DO ARRENDAMENTO RURAL E SUA DEFINIÇÃO

O Decreto nº 59.566/66, sob pena de nulidade absoluta, definiu as características dos Acordos e foi feito "implementação obrigatória em todo o território nacional". Permitiu a atualização e o esclarecimento de termos ainda não estabelecidos no Estatuto da Terra, o que forneceu mais informações sobre os arrendamentos rurais.

Com relação aos princípios-chave do arrendamento rural, conforme estabelecido no Decreto 59.566/66, podem ser destacados os seguintes:

Arrendamento Rural: é o contrato agrário. Nele é onde uma das partes cede um imóvel rural para a outra por determinado preço e valor, incluindo, ou não, de outras condições, com o objetivo realizar atividade de exploração agrícola, pecuária, agroindustrial, extrativa ou mista, sendo necessário pagar uma certa quantia de remuneração ou aluguel, cumprindo os limites legais impostos.

Subarrendamento: é o contrato no qual o arrendatário transfere seus direitos e obrigações de arrendamento, no todo ou em parte.

Arrendador: é a pessoa que atribui a propriedade rural e os inquilinos a indivíduos ou grupos familiares, e a pessoa responsável a recebe ou aluga.

Arrendatário: outorgante de subarrendamento será, para todos os efeitos, classificado como arrendador (BRASIL, 1966).

Além dessas características, o arrendatário pode criar uma condição de exploração direta, na qual assume os riscos da empresa e incorre nos custos necessários. O agricultor direto é aquele que conduz a agricultura direta. Um agricultor direto é alguém que participa da agricultura direta, que é definida como a agricultura que é realizada pelo proprietário, inquilino ou parceiro, e grupos familiares interdependentes que vivem na terra, com no máximo dois empregados contratados (BORGES, 2013).

A noção teológica de arrendamento é denominada *locatio rei*, que se refere ao mecanismo do contrato agrário pelo qual uma pessoa concorda em ceder a outra, por um determinado período de tempo ou não, o uso e usufruto da propriedade rural, no todo ou em parte. Dentro desta definição, são incluídos ou excluídos produtos adicionais, melhorias e outras facilidades necessárias para a implementação eficiente da exploração agrícola, pecuária, agroindustrial, extrativista ou combinada (BORGES, 2013).

Assim, a principal característica dos arrendamentos rurais é a cessão de terras, que muitas vezes está associada a empreendimentos rurais (agricultura, pecuária, agronegócios, indústrias extrativas ou operações mistas), e a lei regulamenta esta conduta através de "remuneração ou aluguel".

Em outras palavras, um arrendamento rural é essencialmente o arrendamento de uma propriedade agrícola com a finalidade de exercer algum tipo de atividade econômica, como agricultura ou agronomia, e o principal meio de fazer isso é através da execução de um contrato entre as partes. Assim, a compreensão das ideias contratuais é essencial para a compreensão do tema, pois é nelas que pode surgir a nulidade para a extinção.

5. DO CONTRATO DE ARRENDAMENTO RURAL

O Decreto nº 59.566/66, sob pena de nulidade absoluta, definiu as características dos acordos e foi feito "implementação obrigatória em todo o território nacional". Permitiu a atualização e o esclarecimento de termos ainda não estabelecidos no Estatuto da Terra, o que forneceu mais informações sobre os arrendamentos rurais.

Com relação aos princípios-chave do arrendamento rural, conforme estabelecido no Decreto 59.566/66, podem ser destacados os seguintes:

Arrendamento Rural: é o contrato agrário. Nele é onde uma das partes cede um imóvel rural para a outra por determinado preço e valor, incluindo, ou não, de outras condições, com o objetivo realizar atividade de exploração agrícola, pecuária, agroindustrial, extrativa ou mista, sendo necessário pagar uma certa quantia de remuneração ou aluguel, cumprindo os limites legais impostos.

Subarrendamento: é o contrato no qual o arrendatário transfere seus direitos e obrigações de arrendamento, no todo ou em parte.

Arrendador: é a pessoa que atribui a propriedade rural e os inquilinos a indivíduos ou grupos familiares, e a pessoa responsável a recebe ou aluga.

Arrendatário: outorgante de subarrendamento será, para todos os efeitos, classificado como arrendador (BRASIL, 1966).

Além dessas características, o arrendatário pode criar uma condição de exploração direta, na qual assume os riscos da empresa e incorre nos custos necessários. O agricultor direto é aquele que conduz a agricultura direta. Um agricultor direto é alguém que participa da agricultura direta, que é definida como a

agricultura que é realizada pelo proprietário, inquilino ou parceiro, e grupos familiares interdependentes que vivem na terra, com no máximo dois empregados contratados (BORGES, 2013).

A noção teológica de arrendamento é denominada *locatio rei*, que se refere ao mecanismo do contrato agrário pelo qual uma pessoa concorda em ceder a outra, por um determinado período de tempo ou não, o uso e usufruto da propriedade rural, no todo ou em parte. Dentro desta definição, são incluídos ou excluídos produtos adicionais, melhorias e outras facilidades necessárias para a implementação eficiente da exploração agrícola, pecuária, agroindustrial, extrativista ou combinada (BORGES, 2013).

Assim, a principal característica dos arrendamentos rurais é a cessão de terras, que muitas vezes está associada a empreendimentos rurais (agricultura, pecuária, agronegócios, indústrias extrativas ou operações mistas), e a lei regulamenta esta conduta através de "remuneração ou aluguel".

Em outras palavras, um arrendamento rural é essencialmente o arrendamento de uma propriedade agrícola com a finalidade de exercer algum tipo de atividade econômica, como agricultura ou agronomia, e o principal meio de fazer isso é através da execução de um contrato entre as partes. Assim, a compreensão das ideias contratuais é essencial para a compreensão do tema, pois é nelas que pode surgir a nulidade para a extinção.

6. DA IMPORTÂNCIA DOS USOS E COSTUMES COMO FONTE DO DIREITO AGRÁRIO

Antes da existência do Estado como organizador da sociedade, já imperava o sistema de trocas como um meio de sobrevivência, pois com a escassez da moeda, pouco se utilizava, motivo pelo que introduziu a prática costumeira nos contratos de arrendamento de terras rurais. De Plácido e Silva nos ensinam que:

COSTUME. Deriva do latim *consuetudo*, designa o vocábulo tudo que se estabelece por força do hábito ou do uso. [...] costume vem mostrar o princípio ou o regra não escrita que se introduz pelo uso, com o consentimento tácito de todos as pessoas que admitem a sua força como norma a seguir na prática de determinados atos. Nesse sentido, então, afirma-se que o costume tem força de lei (*consuetudo porem vim habet cum lege*) (DE PLÁCIDO E SILVA, 2003).

Assim, o costume, passou a ser fonte importante do direito, como é a lei, e depende unicamente de considerar se esta ou aquela região, este ou aquele momento histórico, poderá usar uma dessas fontes do direito, ser ou não preponderante em relação à outra.

Por outro lado, a precedência histórica do costume, como fonte primária para criação das leis, é considerada de certa forma, como a mais normal, consubstanciada nas normas de condutas e oriundas de certos hábitos usualmente praticados pelos humanos, em decorrência da necessidade de regulamentação do convívio em sociedade.

Desta feita, o costume consiste na prática de um determinado hábito ou uso de uma conduta, repetida de maneira uniforme e constante pelos componentes de uma sociedade ou grupos de indivíduos, que ditam suas próprias leis sem que haja intervenção do Estado.

A doutrina interpreta que há limites aos usos e costumes, quando ocorrer confronto entre normas de ordem pública, principalmente quando há interesse particular (contratantes).

As leis agrárias preservam tanto os interesses coletivos como os individuais. Por aqueles, há uma preocupação com a preservação do meio ambiente (normas de ordem pública), motivo que não pode ser derrogada pela vontade das partes.

Porém, quando não houver ofensa aos interesses coletivos, interpreta-se aquilo que melhor convier para formação da vontade das partes, no caso os usos e costumes do local.

É conveniente lembrar que usos e costumes são fontes primárias para criação das leis, pois estas surgem da convivência social, conforme explica Ramos:

Pelo fato de o direito positivo surgir da necessidade da evolução da lei manifestada dos fatos da convivência social, suas normas permanecem estaques. Com isso, tornam-se as normas positivas insuficientes e com o passar do tempo, conseqüentemente, vem o costume como uma forma de conduta de prática constante para atender uma necessidade social no desate dos litígios. Às vezes, devido a prática constante, termina por fazer com que a lei se torne superada, até porque, conforme já foi dito *ut retro*, passa a ser aceita por todos como prática constante no meio social e se consolida no tempo e no espaço (RAMOS, 2012).

A prática de certa conduta quando rotineira, dificilmente haverá de ser derogado com o advento de uma norma. Ao contrário há de acontecer com a lei, pois não sendo invocada pela vontade da sociedade pode cair em desuso. Por isso, em se tratando do meio rural é comum surgirem práticas costumeiras de condutas, assim, com o tempo exigem o surgimento de uma lei que o regulamente (BORGES, 20136).

O costume teve uma importância fundamental na elaboração da economia agrária que afetou a formação do direito rural consuetudinário, a princípio, e depois em forma de leis locais, conforme já retratado em capítulo anterior.

Nos dias atuais, ainda é comum a realização de negócios verbais, principalmente no meio rural, onde existem pessoas de pouco intelectual e que não se preocupam em fazer seus contratos formalmente, confiando apenas na palavra do proponente, motivo que a doutrina e a jurisprudência manifestam pela flexibilização no ajustamento da remuneração, ainda porque não há ofensa a direitos coletivos.

CONCLUSÃO

Os artigos 5º, XXII e 186 da Constituição da República Federativa do Brasil incluem tanto o Direito de propriedade quanto o conceito de propósito social da propriedade, que pode ser definido e controlado como um direito restrito e condicional em relação ao contexto social. O Direito Agrário surge como um campo de direito independente de outros sistemas de direito, com seus reflexos sendo vistos tanto no âmbito legislativo como no âmbito instrucional.

Estas observações nos levam a inferir que os contratos agrícolas são contratos de direito privado, nos quais o interesse público é demonstrado.

O princípio principal da função social, que se concentra na exploração da terra e na produção agrícola efetiva, esforça-se para atender à condição de legitimidade da função social, concentrando-se no cumprimento da função social como uma condição prévia. Esta abordagem da questão do direito de propriedade não apenas sistematiza os limites internos do Direito Agrário, mas também estrutura sua própria posição sobre o assunto.

Pode-se deduzir do texto a seguir que os contratos agrícolas permitem que a pessoa que vive da exploração da terra seja vista como um primo pobre do proprietário ou do locador.

Como ocorre nos contratos comerciais e de aluguel, a liberdade dos contratos agrícolas também não é absoluta, já que o Estado intervém, e seu papel é assegurar a justiça social e a finalidade social da propriedade, bem como proteger a ordem pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. J. **Arrendamento e acesso à terra no Brasil**. Uberlândia: DEECO/UFU, 2002.
- ALMEIDA, P. J.; BUAINAIN, A. M. **Os contratos de arrendamento e parceria no Brasil**. São Paulo: *Revista direito GV*, 2013.
- BORGES, A. M. **Curso completo de direito agrário**. Campo Grande: Contemplan, 2016.
- BORGES, A. M. **Parceria e arrendamento rural**. Campo Grande: Contemplan, 2013.
- BORGES, P. T. **Institutos Básicos do Direito Agrário**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. **Decreto n.º 59.566**, de 14 de novembro de 1966. Brasília, DF. 14 nov. 1966. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 2021.
- BRASIL. **Decreto-lei 4.657**, de 04 de setembro de 1942. Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 04 de set. 1942.
- BRASIL. **Lei n.º 5.869**, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 1973. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 8.629**, de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos a reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII da Constituição Federal. Brasília, DF, 25 fev. 1993. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 3.071**, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jan. 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 nov. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm>. Acesso em: 2021
- BRASIL. **Lei n.º 6.015**, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6015original.htm>. Acesso em: 2021.
- BRASIL. **Resolução n.º 76**, do dia 22 de julho de 1822. Manda suspender a concessão de sesmarias futuras até a convocação da Assembleia Geral Constituinte. Disponível em: <https://arisp.wordpress.com/2011/03/11/resolucao-76-de-17-de-julho-de-1822/>. Acesso em: 2021.
- CAMARÇO, C. A. M. **Contratos agrários: uma nova visão do sistema normativo**. Brasília: *Revista de Direito Agrário*, 2001.
- CERVO, Y. P. N. **Os contratos agrários de parceria e arrendamento rural na ótica do proprietário do imóvel**. 2013. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2013.
- COELHO, J. F. L. **Contratos agrários: uma visão neoagrarista**. Curitiba: Juruá, 2016.
- DE PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense. 2003.
- FARAH, V. P. C. **Do arrendamento rural: contrato e particularidades**. 2010. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. 54 p.
- GONÇALVES, C. R. **Direito Civil Brasileiro: teoria geral das obrigações**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- LIMA, R. A. M. **Direito Agrário**. 2ª ed. São Paulo: Renovar, 1995, p. 319-320.
- LOPES, C. K. L. M. M. **Arrendamento rural: evolução e elementos jurídicos do contrato agrário**. 2019. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) – Centro Universitário UNINOVAFAPI, Teresina. 2019.
- MACHADO, V. P. Análise das particularidades do contrato de arrendamento rural. **Conteúdo Jurídico**, 30 out. 2018. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/52353/analise-das-particularidades-do-contrato-de-arrendamento-rural>. Acesso em: 2021.
- OPITZ, S. OPITZ, O. **Curso Completo de direito agrário**. São Paulo: Saraiva, 2007.

RAMOS, H. M. B. **Contrato de arrendamento rural**. Curitiba: Juruá, 2012.

RAMOS, H. M. B. **Contrato de arrendamento rural: teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2013.

RIZZARDO, A. **Contratos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

RODRIGUES, F. G. RODRIGUES, N. S. **Breves considerações sobre o direito agrário brasileiro: evolução histórica, conceito, princípios e institutos**. Disponível em: <<http://expressagencia.com.br/chavesereis/practice-areas/direito-agrario/>>. Acesso em: 2021.

SCAFF, F. C. As características jurídicas dos contratos agrários típicos. **Consultor Jurídico**, 11 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-ago-11/direito-agronegocio-caracteristicas-juridicas-contratos-agrarios-tipicos#:~:text=O%20chamado%20poder%20de%20destina%C3%A7%C3%A3o,mera%20propriedade%20como%20j%C3%A1%20afirmamos>>. Acesso em: 2021.

SZTAJN, R. **Law and economics**. In: ZYLBERSZTAJN, D. SZTAJN, R. (Orgs.). **Direito e Economia: análise econômica do direito e das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.



Artigo Original

Central de Atendimento Covid-19 Foz do Iguaçu: Modelo e Resultados de Intervenção Precoce de Ação Social Espontânea em Região Trinacional

Covid-19 Call Center Foz do Iguaçu: Model and Results of Early Intervention in a Trinational Region of Spontaneous Social Action

Mariangela Lückmann¹, João Ricardo Yamasita², Leonor Venson³ e Antonio Pitaguari⁴

1. Psicóloga e Administradora. Especialista em Gestão de Pessoas e Liderança Feminina. Fundadora da Parimpacto e do Grupo Sol Pedras. Gestora de projetos inovadores e de impacto positivo.

2. Médico. Especialista em Medicina de Família e Comunidade. Diretor do Instituto de Medicina Consciente.

3. Bacharel em contabilidade. Pós-graduada em Auditoria e Perícia Contábil. Mestre em Administração. Professora universitária.

4. Administrador e Nutricionista. Especialista em Inovações em Educação. Professor universitário.

<https://orcid.org/0000-0002-6602-6620>

mariangela@solpedras.com.br ; yamasita.ricardo@gmail.com e antonio.pitaguari@gmail.com

Palavras-chave

Ação social
Covid-19
Ivermectina
Hidroxicloroquina
Tratamento precoce

Keywords

Social action
Covid-19
Ivermectin
Hydroxychloroquine
Early treatment

Resumo:

Este artigo apresenta a Central de Atendimento Covid-19 Foz do Iguaçu (CACFI), proposta, estruturada e aplicada de modo espontâneo pela Sociedade Civil de Foz do Iguaçu, uma iniciativa do movimento solidário e pacífico Voluntários Pró-Saúde de Foz do Iguaçu e Região. Partindo dos princípios da autonomia médica e a liberdade de expressão do cidadão, a CACFI teve como objetivo a profilaxia e o tratamento precoce da Covid-19. Este artigo apresenta histórico, desenvolvimento, protocolos médicos, gestão financeira e resultados alcançados durante seu período de atividades, iniciado em 31/03/2021 e finalizado em 13/06/2022; além de expor, principalmente, a materialização de um projeto assistencial cujo principal diferencial, o capital humano, constitui exemplo para a promoção consistente de ações capazes de promover real melhoria nas condições da vida humana.

Abstract:

This article presents the “Central de Atendimento Covid-19 Foz do Iguaçu” (CACFI), meaning Covid-19 Foz do Iguaçu Call Center, proposed, structured and applied spontaneously by the Civil Society of Foz do Iguaçu, an initiative of the solidarity and peaceful movement “Voluntários Pró-Saúde de Foz do Iguaçu e Região”, meaning Volunteers Pró-Health from Foz do Iguaçu and Region. Based on the principles of medical autonomy and freedom of expression of the citizen, CACFI aimed at the prophylaxis and early treatment of Covid-19. This article presents history, development, medical protocols, financial management and results achieved during its period of activities, started on 03/31/2021 and ended on 06/13/2022; in addition to exposing the materialization of a project of assistance whose main differential, human capital, constitutes an example for the consistent promotion of actions capable of promoting real improvement in the conditions of human life.

Artigo recebido em: 20.07.2022.

Aprovado para publicação em: 25.08.2022.

INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus, SARS-CoV-2, declarada pela OMS em 11 de março de 2020, seguiu um momento internacional crítico, atingindo direta ou indiretamente quase toda a população mundial. Foz do

Iguaçu, reconhecida como um dos principais destinos turísticos do planeta, recebeu com intensidade tais impactos, agravados ainda pelo desconhecimento, desinformação (*fake news*), intolerância e medo.

A população local e do entorno trinacional, Brasil, Paraguai e Argentina, reagiu com insegurança e desamparo, em especial, quanto à ausência da prescrição de tratamentos preventivos e curativos, negligenciados desde o início da pandemia. Muitos conheciam, no início da doença, possíveis tratamentos eficientes com base em medicamentos *off label*. No entanto, com raríssimas exceções, esses tratamentos iniciais eram negados e mesmo ridicularizados, fosse pela rede de saúde pública ou privada. Internar-se, e pior, ser entubado, constituía alto risco. Muitos que tiveram essa experiência não puderam retornar ao lar e convívio de familiares e amigos. A orientação geral era “fique em casa e se mantenha em isolamento mesmo que você tenha sintomas leves como tosse, dor de cabeça ou febre baixa até você se recuperar”.

A Central de Atendimento Covid-19 Foz do Iguaçu (CACFI), iniciou as atividades em 31 de março de 2021, criada a partir de uma ação social espontânea, o movimento solidário “Voluntários Pró-Saúde de Foz do Iguaçu”. Formado por indivíduos da sociedade civil, a exemplo de trabalhadores, empresários, profissionais liberais e profissionais de saúde que sentiram a necessidade de orientar a população sobre prevenção e profilaxia, principalmente prestar atendimento aos indivíduos sintomáticos nos estágios iniciais da Covid-19, além de contribuir para a redução dos impactos da pandemia. Importa destacar que a motivação deste grupo surge a partir de iniciativas de profissionais da área médica que adotaram um tratamento diferenciado que mostrava resultados positivos. De um lado, havia a imprensa opinando, e de outro, políticos querendo dar direcionamento e, ainda, alguns profissionais da área médica indicando outros caminhos.

Sem fins políticos, econômicos e religiosos, o objetivo da CACFI foi o de defender a autonomia médica e a liberdade de escolha do cidadão no que se refere a profilaxia e tratamento precoce/inicial (até a fase 2) da Covid-19. Para tanto, dedicou-se a integrar esforços voluntários emergenciais, na sociedade de Foz e região, visando estruturar a Central de Atendimento à Covid-19.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo, apresentar o histórico e o desenvolvimento da CACFI, o protocolo médico de tratamento praticado pela CACFI e os resultados obtidos em termos de pacientes atendidos, curados com e sem internação, além do número de óbitos ocorridos.

MÉTODOS

Este trabalho seguiu um método descritivo observacional realizado no município de Foz do Iguaçu, oeste do Paraná, região trinacional que faz fronteira com Paraguai (Ciudad del Este) e Argentina (Puerto Iguazu). A população de Foz, em 2020, somava o total de 258.248 habitantes; Ciudad del Este, em 2019, 301.815 habitantes; Puerto Iguazu, em 2010, 80.020 habitantes.

Antes de iniciar as atividades, a equipe técnica da CACFI, visando organizar as consultas e atendimentos, desenvolveu protocolos específicos para cada etapa de atuação, incluindo, além dos dados do contexto da enfermidade do paciente, também variáveis demográficas, de estilo de vida e de sua saúde geral.

Em seguida, os dados obtidos foram tabulados em planilha excel, de modo a facilitar a organização e análise dos dados e dos resultados obtidos ao longo das ações realizadas pela CACFI. A descrição inserida neste artigo cobre todo o período de atuação da CACFI, correspondente a 440 dias, 63 semanas, ou 14,46 meses, tendo iniciado em 31 de março de 2021 e concluído em 13 de junho de 2022.

HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA CACFI

Inicialmente, vale considerar que, em realidade, não foram organizações oficialmente estruturadas que se reuniram para realizar este trabalho assistencial. Quem, de fato, se reuniu foram pessoas físicas atentas aos acontecimentos, representantes de variados nichos de atuação profissional, além de, importante frisar, independentes de quaisquer interesses, incluindo religiosos ou político-partidários e que viram nesse modelo uma saída para o enfrentamento da doença, respaldado por profissionais da área médica. Em geral, com a perspectiva de conceito social, tem-se a impressão de esta iniciativa tratar-se de alguma ação beneficente, assistencialista, promovida pelo poder público, não tendo sido esse o caso da CACFI.

A ESTRUTURAÇÃO DA CACFI

A Central de Atendimento Covid-19 (CACFI) surgiu como decorrência de outras iniciativas similares, particularmente à de Cascavel, PR, onde conseguiram apoio de empresários e prepararam, também com base em trabalho voluntário, um espaço físico para atendimento presencial. Fizeram um excelente trabalho. Esse exemplo entusiasmou algumas pessoas em Foz do Iguaçu, que tinham o mesmo sentimento de necessidade.

A situação da população, naquele momento, com quase um ano de pandemia, era crítica, o que impulsionou a ação de promover atendimentos já no final de março de 2021. A partir de mobilizações de lideranças locais, reuniu-se um grupo que chegou a somar 271 voluntários (pessoas físicas, associações e empresários) cadastrados e inúmeros apoiadores, dos quais, 162 doadores determinados a financiar o tratamento para os moradores da cidade de Foz do Iguaçu e entorno. Toda essa força de trabalho, a partir de pessoas que queriam apoiar e voluntariar, facilitou os contatos para organizar as ações e arrecadar os recursos necessários. Acumulou-se considerável soma de recursos materiais e financeiros. Houve contribuições de empresários da região de Foz do Iguaçu, incluindo até do Paraguai.

Com foco na legalização e gestão transparente dos recursos, a Associação Comercial e Empresarial de Foz do Iguaçu (ACIFI) criou o Núcleo Técnico da área da Saúde no sentido de viabilizar o projeto Central de Atendimento Covid-19 (CACFI) idealizado pelo Movimento Voluntários Pró-Saúde de Foz do Iguaçu. Foram nomeados para os cargos de Coordenadores e Porta-vozes, a Psicóloga e Gestora de Projetos Mariângela Lückmann, na função de Coordenadora Geral, o Médico João Ricardo Yamasita, Coordenador de Saúde, e a Diretora Financeira da ACIFI, a Contadora Leonor Venson, para gerir os recursos do projeto. O Instituto Vissit Iguassu assumiu voluntariamente o setor de Marketing e Criação do projeto com foco em uma comunicação eficiente com o público a ser assistido.

O INÍCIO DE ATIVIDADES DA CACFI

Um diferencial desta iniciativa, foi a devida atenção no sentido de evitar os erros cometidos por determinados grupos em atividade em outras cidades. Uma importante cidade do Paraná, por exemplo, teve dois pacientes, em atendimento presencial, que vieram a óbito e, por isso, como resultado de muita pressão da mídia, foi preciso interromper aquele trabalho durante um bom período.

Nesse sentido, antes de começar as atividades da CACFI, foi preciso cautela para começar de modo consistente a fim de evitar percalços. Foram estruturados subgrupos de trabalho para melhor visão de conjunto do que realmente se estava enfrentando. Considerou-se importante analisar e antecipar os possíveis equívocos.

cos cometidos em outras localidades. Por exemplo, o atendimento não poderia ser presencial. Medicamentos também não poderiam estar disponíveis presencialmente. Não seria possível atender exigências em termos de logística de medicamentos, como as farmácias são capazes. Entendeu-se o requisito de uma estrutura de distribuição. Alguns, na urgência de fazer o projeto acontecer, queriam simplesmente uma estratégia de *copy and paste* de outras iniciativas. Foi preciso conter essas pessoas, apontando com clareza as tais limitações.

Não se podia correr o risco de fazer alguma coisa que levasse a vigilância sanitária a embargar o projeto. Por isso, todo o projeto passou por um crivo em gestão de risco, o que se considera como uma das principais razões para o sucesso que este empreendimento alcançou. O grupo gestor teve como prioridade não realizar qualquer ação irregular que pudesse colocar o trabalho da CACFI sob qualquer tipo de suspeita.

Profilaticamente, também se optou por evitar possíveis riscos com aglomerações e necessidade de alvará sanitário para funcionamento, visando prover rapidez de acesso e velocidade de resposta aos pacientes da CACFI. Decidiu-se pela realização dos atendimentos médicos por telemedicina. Os medicamentos prescritos eram encomendados em farmácias parceiras e entregues no domicílio do paciente por empresa parceira de motoboys, sem custo algum para os pacientes. Todo o processo de cadastro, atendimento médico e recebimento dos medicamentos prescritos ocorria de maneira totalmente gratuita, do conforto da casa de cada paciente. Inclusive havia o acompanhamento quase diário de cada paciente, por equipe de enfermagem qualificada, após o cadastro no projeto, até a resolução do quadro agudo da doença.

O Sindicato de Hotéis e Similares de Foz do Iguaçu (Sindhoteis) acolheu a base física da CACFI nos meses de abril a setembro de 2021, quando foi transferida para a estrutura da ACIFI.

Em tempo recorde de apenas 20 dias, em regime de mutirão, foram estruturados o desenho e o escopo do projeto, as equipes, os protocolos de atendimento, o setor de comunicação, criação e marketing, assessoria jurídica, e todas as parcerias necessárias, sob a ótica de Gestão de Riscos, buscando-se garantir viabilidade com o máximo de segurança e transparência. Em 31 de março de 2021, enfim iniciaram-se as atividades.

SÍNTESE FINANCEIRA

No início da estruturação do projeto, estabeleceu-se que as doações seriam de pelo menos R\$5.000,00. Com a disponibilização da conta bancária pela ACIFI, em um período aproximado de 20 dias, foram depositados a quantia de R\$849.400,00. Também foram recebidas doações de oxímetros, termômetros, máscaras, álcool em gel, inaladores, camisetas e outdoors para divulgação. Ao todo, o projeto arrecadou R\$851.901,01 em dinheiro, R\$50.849,47 em materiais, serviços e medicamentos. Acrescidos dos rendimentos financeiros, o projeto acumulou, entre os meses de março e novembro de 2021, o total de R\$915.289,47. A lista completa de doadores encontra-se disponível no site <<https://www.voluntariosprosaudefoz.com.br>>.

A operacionalização das atividades exigiu a aquisição de computadores, linhas telefônicas, 10 celulares, chips, e a contratação de uma plataforma de atendimento clínico remoto. Inicialmente, o atendimento médico realizado foi de caráter voluntário, mas, com o tempo e aumento da demanda, o projeto ampliou o escopo de atendimento e contratou serviços médicos a um custo de R\$140,00/hora.

Os medicamentos foram fornecidos gratuitamente para os pacientes que declaravam não terem condições de aquisição, inclusive para os familiares próximos (contactantes). Boa parte dos atendidos informava estar sem emprego devido ao *lockdown* estabelecido, estando sem condições de adquirir qualquer medicamento. Em verdade, até mesmo a alimentação estava precária, pois parte da economia do município é atrelada ao turismo, fortemente prejudicado pelas medidas restritivas de circulação.

A maioria desses medicamentos foram adquiridos pelo projeto em farmácias de manipulação parceiras, a um custo expressivamente menor em relação às farmácias convencionais. Contratou-se também empresa de serviços de *delivery* para entrega dos medicamentos, e de entrega e retorno dos oxímetros e inaladores emprestados pelo projeto. Outros gastos foram realizados como limpeza e conservação do espaço, material de escritório, água e luz. Muita criatividade foi exemplificada pela equipe de voluntários a fim de encontrar soluções para todas as inúmeras necessidades que surgiam continuamente.

A título de exemplo, em todo o período de atuação, entre maio de 2021 e setembro de 2022, do total de recursos ingressos no projeto, R\$925.999,83, foram gastos R\$896.086,59, sendo R\$404.220,96 utilizados na aquisição de medicamentos, R\$207.637,42 em pagamentos de serviços médicos, R\$60.829,00 em serviços de entrega, ainda incluindo R\$69.525,08 em aquisições de notebooks, celulares, equipamentos e certificados digitais.

Visando identificar os custos diretos por paciente foram considerados inicialmente apenas os gastos com medicamentos e serviços de entrega e de acordo com a quantidade atendida, em certo momento, de 2.130 pacientes obteve-se o valor de R\$119,00 por paciente. Considerando-se os serviços médicos a cada consulta / atendimentos realizados, o custo médio por paciente girou em torno de R\$49,00. Por fim, quando se consideram os gastos totais, o custo médio por paciente chegou a R\$162,25, valor expressivamente reduzido se comparado à média de valores praticados na região. No Apêndice 2, apresenta-se o Boletim N^o 33 com o Balanete Financeiro integral relativo a todo o período de atividades da CACFI.

CARACTERÍSTICAS RELEVANTES

Para encerrar esta seção de histórico e desenvolvimento, vale registrar 5 características relevantes das atividades da CACFI:

1. Atendimento voluntário destinado a pacientes em estágios iniciais da Covid-19, com início de sintomas há no máximo 3 dias, e que foi ampliado para 5 dias em setembro de 2021.
2. Posicionamento da CACFI como auxiliar e complementar no enfrentamento inicial à Covid-19, um projeto de apoio à cidadania, pacífico e proativo em benefício da saúde social, sem conotações ideológicas e políticas. Projeto com predomínio da solidariedade e do voluntariado inclusivo, lúcido e profissional.
3. Cumprimento na integralidade do código de *compliance* da ACIFI com publicação semanal de boletins.
4. Horários de funcionamento adaptáveis. No auge da pandemia, equipes funcionaram de domingo a domingo para atender a população, incluindo médicos e equipe de enfermagem, com horários estendidos até altas horas da noite.
5. Cessão de oxímetros e inaladores por quantidade limitada de dias, desde que indicado por médico após as consultas.

PROTOCOLO MÉDICO DE TRATAMENTO

O modelo de enfrentamento da pandemia adotado pela CACFI, desde o início, levou em consideração a replicação de ações aplicadas por profissionais e serviços de saúde competentes. Dois médicos devem ser citados como estímulos precursores dos protocolos de atenção preventiva e precoce utilizados na atenção à Covid-19: o francês Didier Raoult (1952—) autor de um estudo sobre o uso de hidroxicloroquina que ganhou

notoriedade internacional logo no princípio da pandemia, bem como o ucraniano atuante em Nova York, Vladimir Zelenko (1973—), ucraniano-americano, propositor da combinação de três medicamentos (hidroxicloroquina, sulfato de zinco e azitromicina) para o tratamento para Covid-19. Zelenko faleceu durante a realização do 2º Congresso Mundial World Council for Health, realizado em Foz do Iguaçu e mencionado a seguir, justamente quando a Dra. Nise Yamaguchi falava sobre ele.

Em Foz do Iguaçu, médicos, a exemplo do Dr. Odilon Sehn e do Dr. João Ricardo Yamasita, recebiam destaque pelos resultados obtidos no tratamento precoce realizado em seus pacientes desde 2020.

A seleção dos medicamentos, foi orientada por meio de relatos de tratamentos efetivos em comunicações obtidas em artigos científicos e relatos de tratamentos efetivos que foram sendo aprimorados ao longo da pandemia.

PROTOCOLO FASE 1

Estudos evidenciaram que o sinergismo de múltiplas drogas é superior à prescrição de droga única (MC-CULLOUGH, Peter A. et al. 2020; CANO et al., 2019). Nesse sentido, o protocolo aplicado teve como base uma associação entre medicamentos/suplementos, devendo ser iniciado até o terceiro dia de surgimento dos sintomas. É composto de 7 procedimentos:

1. Ivermectina 6mg para cada 15 kg de peso, durante cinco dias (KERR et al., 2022; ANDREW HILL et al., 2022; KROLEWIECKI et al., 2020).
2. Nitazoxanida 500 mg (uma cápsula) a cada 12 horas durante cinco dias (KELLENI, 2020).
3. Hidroxicloroquina 400 mg (duas cápsulas) no primeiro dia, em seguida, ingerir uma cápsula por dia durante quatro dias (LAGIER et al, 2020).
4. Azitromicina 500 mg, uma cápsula por dia durante cinco dias (LAGIER et al., 2020).
5. Vitamina D 50.000 UI, quatro cápsulas em dose única (ANNWEILER, Cédric et al., 2020).
6. Zinco quelato, uma cápsula duas vezes ao dia, nas refeições, durante cinco dias (JOTHIMANI et al., 2020).
7. Vitamina C não efervescente, 3 vezes ao dia.

Outros cinco medicamentos também podiam ser prescritos, ainda na Fase 1, conforme o caso individual:

1. Bromexina (ANSARIN et al., 2020).
2. Bicarbonato de sódio, com base em experiências relatadas em universidade federal no Brasil (SOARES et al., 2021).
3. Antiandrogênicos: Dutasterida e Espirolonolactona, a partir do estudo RCT realizado pelo médico brasileiro e pesquisador Dr. Flávio Cadegiani (2021).
4. Montelukaste, antialérgico comum, usado para rinite, no caso de sintomas nasais.
5. Nitazoxanida, preferencialmente para uso em crianças (KELLENI, 2020).

É importante mencionar o acompanhamento dado aos pacientes quanto às possíveis reações ao tratamento aplicado. Os pacientes eram contatados diariamente pela equipe de enfermagem. Parte significativa não evoluiu para a fase 2 da doença, tendo ocorrido melhora satisfatória, em geral, entre um e dois dias após o início do consumo dos medicamentos da fase 1. Quando a melhora não ocorria, as recomendações seguiam o protocolo da fase 2.

PROTOCOLO FASE 2

Pequena minoria evoluía com queda nos sintomas e, por exemplo, na oximetria. Nesses casos, os pacientes eram introduzidos à fase 2, composta de 4 medicamentos, conforme o caso clínico individual:

1. Corticoesteroides. A princípio era prescrito apenas corticoide oral e/ou inalatório (CANO et al., 2021). Aqui vale que após os médicos da CACFI constatarem os drásticos benefícios da aplicação de corticosteroides injetáveis, em agosto de 2021, foi adotado sua aplicação nos casos mais difíceis, nos momentos mais críticos, quando lhes eram recusados tratamento nas unidades de atendimento médico da cidade. A enfermeira se dirigia até o domicílio do enfermo, e aplicava o corticoide via endovenosa, que apresentava drástica melhora, evitando necessidade de internação. A partir da adoção de tal protocolo, não houve mais nenhum óbito entre os pacientes do projeto.

2. Hidrocortisona. Casos mais graves recebiam também hidrocortisona 500 mg (endovenosa) por dois dias.

3. Anticoagulantes. Alguns pacientes foram medicados com anticoagulantes como Clexane e Xarelto, conforme o caso em particular.

4. Bicarbonato de sódio via oral e/ou inalatória (SOARES et al., 2021).

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os números de atendimentos acumulados pela CACFI, referente ao período de 440 dias de atividades, realizados ininterruptamente no período de 31 de março de 2021 a 13 de junho de 2022, registra resultados significativos. No Apêndice 1, encontram-se os dados de atendimentos acumulados da CACFI relativos a todo seu período de atividades.

Em síntese, entre os principais resultados alcançados, podem-se citar os 12 seguintes:

1. Chamadas recebidas: 6.077.
2. Consultas agendadas: 5.248.
3. Consultas não realizadas (internet instável, faltas e cancelamentos): 236.
4. Consultas realizadas: 5.012.
5. Pacientes que receberam orientações/prescrições e medicamentos: 3.825.
6. Pacientes que receberam orientações/prescrições (somente orientações e/ou solicitações de exames; compraram a medicação prescrita; endereço de entrega fora do escopo do projeto): 1.187.
7. Localidades atendidas: Cidades localizadas em 14 estados e DF, além de 6 países (Paraguai, EUA, Suíça, Austrália e Espanha).
8. Total de internações/altas/óbitos: 56/48/08.
9. Atendimentos psicológicos: 41.
10. Atendimentos fisioterápicos: 17.
11. Doadores do projeto (recursos financeiros e materiais): 161.
12. Voluntários: 39.

Do total de 5.012 pacientes atendidos pela CACFI, 3.825 pacientes de Foz do Iguaçu e região receberam medicamentos em casa, sendo acompanhados até a definição do quadro clínico. Ao final, o atendimento

CACFI teve um total de 56 internações e 8 óbitos, ou seja, um coeficiente de mortalidade de 1,6 óbitos/1.000 casos.

Quando se comparam casos e óbitos com os dados do município de Foz do Iguaçu, do estado do Paraná e do Brasil, segundo os dados oficiais disponíveis no “Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022), ocorreram até 30 de setembro de 2022, o número de casos e óbitos ocorridos em Foz do Iguaçu, 80.602/1.329, no Paraná, 2.748.293/45.346 e no Brasil 34.672.524/686.036. Na Figura 1, encontram-se relacionados esses dados acrescidos do coeficiente dos óbitos/casos por 1000 indivíduos.

Figura 1. Comparação casos/óbitos CACFI vs Foz do Iguaçu

Local	Número de Casos	Óbitos	Coeficiente por 1.000 casos
CACFI	5.012	8	1,6
Foz do Iguaçu	80.602	1.329	16,5
Paraná	2.748.293	45.346	16,5
Brasil	34.672.524	686.036	19,8

Fonte: Dados obtidos nas atividades da CACFI e do Ministério da Saúde (2022).

A título de analogia, com base nesses resultados, pode-se inferir a possibilidade de que algo torno de 90% das mortes teriam sido evitadas, além de uma redução substancial dos custos médico-hospitalares e sociais envolvidos.

A equipe de jornalismo do “Médicos Pela Vida” (MPV), em matéria publicada na data de 9 de maio de 2022 (MÉDICOS PELA VIDA, 2022b), apresentou um comparativo capaz de ilustrar os resultados relativos a tratamento, internações e óbitos relativos à Covid-19. A figura 2 apresenta os resultados mencionados no texto da Redação MVP, sendo adaptada, a título de comparação, para incluir, na última linha, os números obtidos pela CACFI, em relação a todo o período analisado neste texto (31/03/21 a 02/02/22).

Figura 2. Comparação desempenhos variados de tratamento, internação e óbitos

Nome do Médico	Pacientes Tratados	Pacientes Internados	Óbitos	Percentual Internação	Percentual Letalidade
Estado de SP	3,12%
David Uip	2.200	850	54	38,64%	2,45%
Carlos Nigro	5.000	45	23	0,90%	0,46%
Ellen Guimarães	500	8	2	1,60%	0,40%
Roberta Lacerda	550	8	2	1,45%	0,36%
Brian Procter	320	6	1	1,88%	0,31%
Edmilson Migowski	2.000	9	3	0,35%	0,10%
Tyson / Fareed	4.375	9	3	0,21%	0,07%
Flávio Cadegiani	3.450	4	0	0,12%	0,00%
CACFI	5.012	56	8	0,01%	0,002%

Fonte: Dado final obtido atividade CACFI e adaptação de Redação MPV (2022).

CENÁRIO EM FOZ DO IGUAÇU EM 2022

No final de 2021, considerando a redução nos atendimentos para 40 ou 50 casos por semana, imaginou-se que o projeto se encerraria em princípios de 2022. Entretanto, a demanda cresceu bastante no início de 2022. Houve aumento significativo no volume de trabalho, mais de 770 consultas, com um custo de quase 80 mil reais em medicamentos.

A demanda continuou crescendo a ponto de ultrapassar 100 prescrições/dia. Chegou-se ao ponto de quase não ser possível atender toda a demanda. A equipe de voluntários não conseguia vencer o altíssimo volume inesperado de chamadas. Em final de janeiro de 2022, o volume da demanda de consultas chegou a alcançar 1.394 atendimentos. Já em fevereiro, os números caíram significativamente registrando 368 atendimentos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando-se a relevância do processo de inovação, este projeto constitui exemplo de uma quarta hélice pura de atuação social. Em administração, estudam-se as três hélices clássicas: academia, empresariado e governo. A quarta hélice é formada pelo cidadão que inesperadamente extrapolou as outras três áreas, nesse caso, incapazes e a quem competiam tais ações.

Uma curiosidade, que surgiu no âmbito de atuação do projeto, é o uso do termo anjo para denominar os voluntários da CACFI. Sempre que identificados, por onde passavam, costumavam ouvir: “Vocês são anjos! Vocês salvaram a minha vida! (ou a de algum conhecido)”. Muitos no projeto tiveram experiências similares, recebendo tal alcunha. Variados depoimentos desse tipo foram recebidos nas redes sociais.

Vale chamar atenção para os fatos que tornaram uma assistência desse tipo possível. O padrão adotado foi o de atender cada paciente, não como um número, mas como uma pessoa singular com prescrição personalizada e específica. Não se trabalhou com alguma coisa como um kit Covid-19. Claro que as prescrições puderam se repetir, mas cada um foi ouvido de acordo com sua demanda individual.

Desde o início, buscou-se a conscientização de todos no projeto para que os assistidos fossem tratados com empatia, acolhimento e carinho. A enfermeira-chefe foi um excelente exemplo, chamada de anjo por todos. O clima entre equipe e assistidos denotou, além de gratidão, também algum nível de inovação em termos de possibilidades assistenciais.

Notoriamente o projeto reuniu em torno de si, voluntários com enorme vontade e capacidade de prestar assistência, formando amizades profundas de valor inestimável entre aqueles que puderam participar. Um enriquecimento da história de vida de cada um.

Um primeiro e valioso exemplo da repercussão deste projeto, foi o convite para apresentar a CACFI no **I Congresso Mundial Médicos pela Vida**, ocorrido em Brasília, 10 a 12 de dezembro de 2021. Curiosamente, além dos profissionais de saúde, a CACFI foi o único trabalho de grupo participante nesse evento que reuniu, de maneira presencial e virtual, médicos e cientistas de 18 países dos cinco continentes e no qual foi possível a interação e discussão científica a respeito dos mais diversos aspectos relacionados com a Covid-19. Alguns tópicos essenciais, como por exemplo os fármacos reposicionados para tratar a Covid-19, foram consensuados e aprovados em plenário no congresso (MÉDICOS PELA VIDA, 2022). A relação com os gestores do “Médicos pela Vida” foi muito profícua, harmoniosa, prometendo trazer bons resultados para Foz do Iguaçu.

Ao final do ano de 2021, foi realizado um balancete parcial das realizações e custos envolvidos, com fins de apresentação neste congresso, em Brasília, DF. Havia sido atendidos até então 2.130 pacientes, com apenas 8 óbitos, resultando numa taxa de mortalidade de 3,75 óbitos a cada 1.000 casos. Para fins de comparação, no município, no mesmo período, haviam sido registrados 45.475 casos confirmados, com 1.158 óbitos (até 03/12/2021, segundo dados oficiais divulgados), resultando num coeficiente de 25,4 mortes/1.000 casos. Caso os números do projeto fossem ampliados para o número de casos do município, estima-se a ocorrência de apenas 170 mortes (algo em torno de 988 óbitos poderiam ter sido evitados).

Outro exemplo de repercussão das ações da CACFI, decorrente do anterior, foi a realização do **2º Congresso Mundial World Council for Health – Médicos pela Vida – COVID-19 – Quadro atual**, com a participação da Front Line COVID-19 Critical Care Alliance (FLCCC), Doctors Federation for the World (DFW) e Organização Mundial pela Vida (OMV). Este Congresso foi realizado em Foz do Iguaçu, no Centro de Convenções do Hotel Bourbon Cataratas no período de 30 de junho a 3 de julho de 2022. O evento reuniu 1.706 estudiosos e médicos com experiência em Covid-19 provenientes de 20 países, oriundos dos cinco continentes, interessados em compartilhar experiências. Ao final, um Manifesto foi apresentado e aprovado por aclamação pelos presentes como referência para as conclusões do Congresso (MÉDICOS PELA VIDA, 2022a).

PERSPECTIVAS E VISÃO DE FUTURO

Ao longo deste exemplo de trabalho assistencial, foi preciso proceder vários ajustes no projeto com a ampliação do voluntariado, contratação de médicos, enfermeiros, farmácias, incluindo variados ajustes de estrutura para atender as variações de demanda, bem como houve a preocupação no registro do voluntariado, com elaboração de termos e contratos com todos os profissionais que prestaram serviços para a CACFI.

A inexistência de ações sociais, como as promovidas pela CACFI, reforça a importância de observar e gerir com atenção as atividades e lições aprendidas no sentido de ser possível voltar a atender verdadeiramente a população, em termos de suas necessidades para tratamentos voltados ao enfrentamento, não apenas da Covid-19, mas de suas reais demandas assistenciais. Não apenas em Foz, ou nos municípios do entorno, ou nesta região do Paraná, nem no Paraguai, mas em toda localidade onde existam pessoas motivadas em construir soluções comuns.

É preciso enfatizar, um grande diferencial da CACFI foi o fato de ter surgido de um movimento espontâneo que reuniu pessoas interessadas em promover ações sociais independentes dos poderes estabelecidos. Talvez o maior valor intrínseco da CACFI é o exemplo e o estímulo à replicação de projetos sociais a serem promovidos pela sociedade independentemente do poder público.

Realmente, não há registros semelhantes de serviços capazes de atender a população com tratamento imediato, com doação de medicamentos, empréstimo de oxímetros e inaladores, acompanhamento de enfermagem, acompanhamento pós-consulta, incluindo até atendimento de segunda fase. A CACFI chegou a oferecer atenção e tratamento pós-Covid-19 a pessoas com sequelas. Uma das principais lições auferidas é a de que diante das maiores demandas a força da união de voluntários conscienciosos será sempre capaz de encontrar reais e eficientes soluções.

Quanto à continuidade do projeto CACFI, a expectativa que se percebe na maioria do grupo envolvido em sua gestão, é a de que isso deve depender das demandas locais. Entende-se que havendo necessidade, a CACFI deve seguir cumprindo suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou o histórico e o desenvolvimento da Central de Atendimento Covid-19 Foz do Iguaçu (CACFI), sua estruturação, uma síntese financeira para viabilização dos recursos humanos e materiais necessários, incluindo as fases 1 e 2 do protocolo médico de tratamento praticado pela CACFI, além dos resultados obtidos em termos de pacientes atendidos, curados com e sem internação, e do número de óbitos ocorridos.

A união da sociedade civil de Foz do Iguaçu, considerando-se os Voluntários Pró-Saúde de Foz do Iguaçu e Região e a Associação Comercial e Empresarial de Foz do Iguaçu (ACIFI), fez verdadeira diferença na construção dos expressivos resultados obtidos pelas atividades da CACFI, na prevenção e tratamento imediato à Covid-19.

Único organismo voluntário da Região Trinacional a assistir pacientes, nos momentos críticos da pandemia, com custo zero, incluindo o tratamento remoto, com atendimento e consulta médica oferecida no conforto do próprio lar, sempre que solicitado, com medicamentos e outros recursos necessários entregues em casa por serviço de *delivery* e acompanhamento diário realizado por profissional de enfermagem.

Encerramos esta exposição de materialização de um projeto assistencial cujo principal diferencial, o capital humano, em geral negligenciado na pesquisa científica, entretanto essencial para uma verdadeira renovação social. Esperamos que este exemplo seja útil, em vindouros desafios, para a promoção de efetivos fluxos de ações assistenciais humanas.

AGRADECIMENTOS

Todo este trabalho não teria ocorrido sem a atuação de seres humanos que extrapolassem os limites do possível. É importante destacar alguns agradecimentos que representam essa capacidade de promover tais resultados. Apenas alguns nomes podem ser mencionados, pois o espaço aqui disponível é insuficiente. Registramos a sincera gratidão pelo extraordinário trabalho das enfermeiras Suellen Ambrósio e Pamela Lafuente Smith, além do médico Sandro de Paula, pelo acompanhamento incansável prestado aos pacientes, diariamente, desde o cadastramento até a resolução do quadro agudo. Gratidão também a todas as equipes de infraestrutura, particularmente a Anísio de Siqueira, Marceli Diniz e Noemi Giehl, em nome de toda a equipe técnica e de voluntários; Laura Lupion da equipe de captação de recursos; Dimas Bragagnolo da ACIFI; Júlio Cesar Gomes do SindHotéis; Estanislau Cremonese e Cristiane Rossato da Floreasca Farmácia e Manipulação; Simon da Rocha da Log Mobilidade; Elaine Tenerello, do Iguassu Convention & Visitors Bureau; Ryon Braga, do Centro Universitário UniAmérica Descomplica; Fabio Prado, da União Dinâmica da Faculdade Cataratas (UDC); Celso Lückmann da Sol Pedras. Todos estiveram sempre disponíveis com dedicação integral, espontaneamente unidos na busca de soluções, até mesmo aos domingos e em horas avançadas da noite, no surgimento de qualquer demanda, quando algum paciente ficava sem atendimento ou entrava em fase de complicações, ações que ocorreram repetidas vezes em todos os momentos de necessidades.

REFERÊNCIAS

ANDREW HILL et al. **Meta-analysis of randomized trials of ivermectin to treat SARS-CoV-2 infection**. Disponível em: <<https://academic.oup.com/ofid/article/8/11/ofab358/6316214>>. Acesso em: 12 Fev, 2022.

ANNWEILER, Cédric et al. Vitamin D and survival in Covid-19 patients: a quasi-experimental study. **The Journal of steroid biochemistry and molecular biology**, 204, 2020: 105771.

ANSARIN, Khalil et al. Effect of bromhexine on clinical outcomes and mortality in Covid-19 patients: a randomized clinical trial. **BioImpacts**, *BI*, 10, 4, 2020, página 209.

CADEGIANI, Flavio A. et al. Early antiandrogen therapy with dutasteride reduces viral shedding, inflammatory responses, and Time-to-Remission in males with Covid-19: a randomized, double-blind, placebo-controlled interventional trial (EAT-DUTA AndroCoV trial–biochemical). **Cureus**, 13, 2, 2021.

CANO, Edison J. et al. Impact of corticosteroids in coronavirus disease 2019 outcomes: systematic review and meta-analysis. **Chest**, 159, 3, 2021, páginas 1019-1040.

HERBY, Jonas; JONUNG, Lars; HANKE, Steve. A literature review and meta-analysis of the effects of lockdowns on Covid-19 mortality. **Studies in Applied Economics – SAE**, N. 200, January 2022.

JOTHIMANI, Dinesh et al. Covid-19: Poor outcomes in patients with zinc deficiency. **International Journal of Infectious Diseases**, 100, 2020, páginas 343-349.

KELLENI, Mina T. Nitazoxanide/azithromycin combination for Covid-19: A suggested new protocol for early management. **Pharmacological Research**, 157, 2020. 104874.

KERR, Lucy et al. Ivermectin prophylaxis used for Covid-19: A citywide, prospective, observational study of 223,128 subjects using propensity score matching. **Cureus**, 01/15/2022, DOI: 10.7759/cureus.21272.

KROLEWIECKI, Alejandro et al. **Antiviral effect of high-dose ivermectin in adults with Covid-19**: a pilot randomised, controlled, open label, multicentre trial. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/ppcovidwho-314556>>. Acesso em: 12 Fev, 2022.

LAGIER, Jean-Christophe et al. Outcomes of 3,737 Covid-19 patients treated with hydroxychloroquine / azithromycin and other regimens in Marseille, France: A retrospective analysis. **Travel medicine and infectious disease**, vol. 36, 2020: 101791. DOI 10.1016/j.tmaid.2020.101791.

MCCULLOUGH, Peter A. et al. Multifaceted highly targeted sequential multidrug treatment of early ambulatory high-risk SARS-CoV-2 infection (Covid-19). **Reviews in cardiovascular medicine**, 21.4, 2020, p. 517.

MÉDICOS PELA VIDA. **Balanco do 2º Congresso Mundial World Council for Health – Médicos pela Vida – Covid-19 – Quadro Atual**. Disponível em: <<https://medicospelavidacovid19.com.br/noticias/balanco-do-2o-congresso-mundial-world-council-for-health-medicos-pela-vida-covid-19-quadro-atual/>>. Acesso em: 19 Jul., 2022a.

MÉDICOS PELA VIDA. **Ementa do relatório do primeiro congresso mundial do WCH – MPV – Tratamento integral da Covid-19**. Disponível em: <verificar>. Acesso em: 09 Fev, 2022b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 30 Set, 2022.

REDAÇÃO MPV. **Covid-19: Folha de S. Paulo revela números de David Uip. Veja a comparação com médicos que fazem tratamento precoce**. Equipe de Jornalismo do Médicos Pela Vida (MPV). Disponível em: <<https://medicospelavida-Covid-1919.com.br/editoriais/folha-de-s-paulo-revela-numeros-de-david-uip-veja-a-comparacao-com-medicos-que-fazem-tratamento-precoce/?s=08>>. Acesso em: 12 Fev, 2022.

SOARES, Carolina Pontes et al. Preliminary observation of the use of sodium bicarbonate solution as an adjunct in the treatment of coronavirus 2019 disease (Covid-19): prognosis improvement in patients requiring intensive care. **Brazilian Journal of Development**, 7, 12, 2021. 110698-110708.

APÊNDICE 1



BOLETIM INFORMATIVO SEMANAL Nº 33 (ENCERRAMENTO)

Dados de Atendimentos Acumulados da CACFI

O Projeto CACFI esteve ativo pelo período de 31/03/2021 a 13/06/2022

Correspondente a 440 dias; 63 semanas; ou 14,46 meses

Tabela 1: Ligações / Consultas / Prescrições / Geografia

Quantidade de Chamadas Recebidas	Quantidade Total de Consultas Agendadas	Quantidade Total de Consultas não-realizadas (conexão de internet dos pacientes instável; faltas e cancelamentos)	Quantidade Total de Consultas Realizadas	Quantidade de Pacientes que receberam Prescrições com os Medicamentos	Quantidade de Pacientes que receberam Prescrições / Orientações nas seguintes condições: <ul style="list-style-type: none"> • somente orientações e/ou solicitações de exames; • compraram a medicação prescrita; • endereço de entrega fora do escopo do projeto. 	Quantidade de Estados e Países atendidos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estados brasileiros: 14 + DF (Alagoas; Bahia; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul; Roraima; Santa Catarina; São Paulo). 2. Países: 6 (Austrália; Brasil; Espanha; EUA; Paraguai; Suíça).
6.077	5.248	236	5.012	3.825	1.187	14 Est. Brasileiros + DF / 6 Países

Tabela 2: Internamentos com Subtotais (até 13/06/22)

Total de Internamentos (desde 31/03/21)	Altas (desde 31/03/21)	Pacientes atendidos que se encontram hospitalizados (em 13/06/22)	Óbitos
56	48	0	8

Tabela 3: Outras Informações

Suporte Psicológico (Quantidade de Atendimentos)	Suporte Fisioterápico (Quantidade de Atendimentos)	Quantidade de Doadores do Projeto (em espécie ou produtos)	Quantidade de Voluntários modo presencial e/ou híbrido (ao final do projeto)
41	17	161	39

APÊNDICE 2

Tabela 4: Financeiro

Boletim Nº 33 - NÚCLEO DE AUXÍLIO AO COMBATE À COVID-19 - CACFI			
BALANÇETE FINANCEIRO			
COMPETÊNCIA: 30 de Maio de 2021 a 21 Setembro de 2022			
INGRESSOS/ENTRADAS ENTRADAS DE DINHEIRO EM DEPÓSITOS/TRANSF	Reais R\$	DISPÊNDIOS / SAÍDAS PAGAMENTOS / DESEMBOLSOS	Reais R\$
Doações Diversas Pessoas Físicas e Jurídicas	R\$ 852.301,01	Farmácias de Manipulação	R\$ 404.220,96
Receitas Financeiras / Reembolsos Gastos	R\$ 22.849,35	Serviços de Entrega de Medicamentos (Log Delivery)	R\$ 60.829,00
		Serviços Médicos	R\$ 207.637,42
		Tributos Retidos Serviços Médicos e Encargos Previd RPA / ISSQN	R\$ 24.239,70
		Farmácias Convencionais	R\$ 15.647,43
		Serviços de Enfermagem	R\$ 10.962,22
		Serviços de Teleatendimento (MEI)	R\$ 22.697,63
		Plataforma de Atendimento Amigo / Praxis	R\$ 6.432,97
		Tarifas Bancárias	R\$ 1.168,91
		Associação Médicos pela Vida I (Brasília) e II (Foz do Iguaçu)	R\$ 20.841,97
		Certificados Digitais	R\$ 599,60
		Serviço Tabulação de Dados	R\$ 6.000,00
		Serviços de Formatação/Vídeo e Manutenção Equipamentos	R\$ 5.300,00
		Serviços de Telefonia Voip (Maven)	R\$ 4.116,00
		1 Impressora (Microfoz)	R\$ 1.350,00
		Condomínio e aluguel de Espaço (SINDHOTEIS/ACIFI) Internet, Energia Elétrica	R\$ 17.916,28
		7 Notebooks	R\$ 19.769,16
		180 Camisetas Manga Longa (serviços de entrega)	R\$ 1.200,00
		13 Celulares Samsung LG	R\$ 8.688,10
		5 HDs Computech	R\$ 630,00
		Material e Serviços de Limpeza, Material Escritório, Pilhas, Outros	R\$ 4.989,77
OUTRAS ENTRADAS/DOAÇÕES		OUTRAS SAÍDAS	
Doações em Material e Serv Outdoors, Camisetas)	R\$ 33.185,00	Material e Serviços (Outdoors, Camisetas)	R\$ 33.185,00
Doações em Medicamentos (Rotarys)	R\$ 17.664,47	Medicamentos Rotarys	R\$ 17.664,47
		TOTAL DE GASTOS	R\$ 896.086,59
TOTAL DE INGRESSOS NO PERÍODO	R\$ 925.999,83	SALDO EM BANCO EM 21/09/2022	R\$ 29.913,24
		TOTAL DE SAÍDAS / SALDO	R\$ 925.999,83

Foz do Iguaçu, 20 de Setembro de 2022

Leonora Venson de Souza
Diretora Financeira
Mariangela Lückmann / João Ricardo Yamasita
Coordenadores

Estudo Comparativo do Nível de Estresse em Crianças Praticantes de Futsal

Comparative of Stress Level in Children Practitioners of Indoor Football

Douglas da Luz Nunes¹ e Gustavo Chaves Brandão²

1. Profissional de Educação Física. Especialista em Fisiologia do Exercício e Avaliação Física. Coordenador e Docente do Curso de Educação Física da Uniamérica. <https://orcid.org/0000-0002-4805-453X>

2. Profissional de Educação Física. Mestre em Engenharia Biomédica. Coordenador do Curso de Educação Física da UNIVEL Presidente do Conselho Regional de Educação Física do Paraná (CREF9).

douglasdaluznunes@gmail.com

Palavras-chave

Competição
Estresse
Futsal

Keywords

Competition
Stress
Indoor Football

Resumo:

O objetivo dessa pesquisa foi caracterizar o estresse de crianças de 08 a 10 anos praticantes de futsal de duas escolas particulares de futsal e comparar o nível de estresse nas crianças que praticam o futsal como forma de competição e crianças que participam somente do treinamento sem competição. Foram avaliadas 49 crianças pela Escala de Estresse Infantil. Os resultados mostraram que 20,41% das crianças avaliadas apresentaram sintomas de estresse enquanto 79,59% não apresentaram sintomas de estresse. Das crianças que apresentaram sintomas de estresse, 50% são alunos de competição e 50% são alunos que somente treinam. De acordo com os resultados verifica-se que não há diferença no que diz respeito ao estresse entre crianças participantes de competição e não participantes. A fim de ocasionar a redução do estresse infantil faz-se necessária a realização de outras pesquisas, buscando maior conhecimento sobre estresse infantil no esporte em diferentes populações e situações.

Abstract:

The aim of this study was to characterize the stress of children aged 8 to 10 years practitioners of indoor soccer from two private schools and compare the level of stress in children who practice indoor football as a competition and those who only participate of the training without competition. Forty-nine children were evaluated by Child Stress Scale. The results showed that 20,41% of the evaluated children showed stress symptoms while 79,59% had no symptoms of stress. Among the children who had stress symptom, 50% are competition practitioners while 50% are only training. According to these results there is no difference as regards to stress among children participants in competitions and non-participants. In order to reduce the childhood stress, it is necessary to carry out further researches seeking greater knowledge about childhood stress in sports in different populations and situations.

Artigo recebido em: 20.07.2022.

Aprovado para publicação em: 25.08.2022.

INTRODUÇÃO

Em Foz do Iguaçu existem diversas competições de Futsal que envolvem crianças a partir de cinco anos de idade. São competições organizadas com o objetivo de colocar as agremiações para competirem entre si e dar oportunidade para as crianças participarem de um evento o mais parecido possível de um campeonato adulto. Geralmente o ambiente onde são organizadas as competições são ginásios com arquibancadas em que se localizam vários amantes do esporte, entre eles estão os familiares e amigos dos jovens atletas. A discussão é sobre o nível de estresse que a criança pode ou não estar sofrendo pelo fato da presença de pais, torcedores e treinadores os observando o tempo todo. Nas escolas de futsal geralmente os alunos são divididos em atletas de competição e atletas de escolinha. Os atletas de competição são aqueles que treinam com o ob-

jetivo de competir representando a agremiação a qual pertence. Os alunos de escolinha são aqueles que frequentam os treinamentos regulares durante todo o ciclo anual, porém o objetivo destes é somente aprender a jogar o futsal como forma de lazer e diversão, e não para disputar campeonatos importantes e partidas decisivas. Os dois grupos participam dos mesmos treinamentos. O presente artigo teve como objetivo comparar o nível de estresse de crianças que participam de treinamentos de futsal, mas não entram em competição e as crianças que o praticam como forma de competição.

BREVE HISTÓRICO DO FUTSAL

O futsal é um esporte praticado por duas equipes compostas por cinco jogadores cada, podendo ainda contar com sete reservas. As partidas são disputadas em ginásio fechado, em quadras de madeira ou de piso. Além dos doze atletas mencionados, a equipe ainda pode contar com um técnico, um preparador físico e um médico na comissão técnica.

Atualmente o futsal é um dos esportes com maior facilidade de acesso entre os jovens pelo fato de que se pode praticá-lo em pequenos espaços. Em Foz do Iguaçu, existem diversas quadras de futsal espalhadas pela cidade. Por ser um esporte bem difundido na região, as quadras estão sempre recheadas de amantes do esporte que utilizam esse esporte como forma de lazer e diversão com os amigos.

Existem duas versões sobre seu surgimento. Uma versão diz que o futebol de salão foi criado pela Associação Cristã de Moços de São Paulo, pois os alunos tinham dificuldade de encontrar campos de futebol livres e começaram a jogar em quadras de basquete, isso por volta da década de 1940. Outra versão diz que foi criada pela Associação Cristã de Moços do Uruguai, pelo professor Juan Ceriani que o chamou de “Indoor-foot-ball”.

Antigamente o futsal ou futebol de salão era praticado com a bola de futebol de campo, o que dificultava muito o esporte, pois a bola quicava muito na quadra tornando seu domínio muito difícil, o que obrigou aos responsáveis pelas regras mudarem um pouco essa questão do material. Logo, criaram uma bola mais pesada que quicasse menos, porém essa não agradava muito aos goleiros pelo fato de poder machucar as mãos com maior facilidade.

No decorrer do tempo foram se alterando as regras para que surgissem mais adeptos deste esporte. O futsal se difundiu rápido no Brasil e com o decorrer das décadas foram criadas diversas categorias de base para que se atendesse a população infantil e que estas fossem a base das futuras seleções nacionais. Como consequência foram se instalando várias escolas de futsal com o objetivo de preparar as equipes de base no Brasil.

O esporte como treinamento regular pode ser um meio de transformação social, pois quando bem trabalhado na infância poderá influenciar nas atitudes do jovem cidadão perante a sociedade e prepará-lo para os acontecimentos da vida do mesmo.

“O objetivo das categorias de base é formar o atleta, não só para o futsal ou futebol, mas para ser cidadão e encarar a vida” (ANDRADE JUNIOR, 1999, p. 22).

O futsal é um esporte democrático, pois o atleta, mesmo sendo de rendimento, não precisa ser alto ou baixo, magro ou gordo, isso faz com que não haja seleções pela característica do biotipo da pessoa, mais uma vez auxiliando para o crescimento de adeptos ao esporte.

De acordo com Fonseca (2007, p. 34):

O futsal é um jogo que não exclui nem delimita um tipo específico de biotipo. A possibilidade de praticá-lo tanto *indoor* como *outdoor*; o contato constante com a bola pelo mesmo jogador; o número ilimitado de substituições sem a necessidade de interromper o jogo; posições e funções técnicas e táticas para jogadores de alta e baixa estatura, entre algumas outras características, fazem deste jogo democrático e dinâmico.

As crianças que buscam o futsal querem aprender, mas também querem se divertir e conhecer novos amigos. A infância é um período de descobertas para as crianças elas querem participar de atividades e conhecer outros amantes do esporte. Quando bem trabalhado, o futsal contribui muito para a socialização da criança com as outras do meio. Costa (2005, p. 3) diz sobre a procura do futsal pelas crianças:

Os motivos mais frequentes que levam crianças e adolescentes a se interessar pelo futsal são: divertir-se (brincar), melhorar e aprender os elementos da técnica, estar com amigos e arranjar novos amigos, intensificar emoções, ganhar ou ter êxito, ficar mais forte, ser respeitado, entre outros fatores.

Isso quer dizer que não se devem tratar todas as crianças da mesma maneira, pois nem todas estão participando com o mesmo objetivo. Algumas querem ficar mais forte, outra querem melhorar a técnica e outras querem somente ter uma atividade diferente para conhecer pessoas novas e poder se divertir com os colegas.

Além do mais o futsal também é um jogo e deve ser entendido como tal, o jogo faz parte da natureza do ser humano. “O jogo parece inerente, pois, à sua personalidade humana, mas não somente a ela. Os animais também jogam se divertem e estabelecem entre eles relações lúdicas. O jogo estaria ligado à natureza longínqua que se perde nas raízes do tempo e espaço” (MOSQUERA; STOBAUS, 1984, p. 21).

É através do jogo que a criança aprende a se expressar e se controlar em situações do dia a dia. Por isso se deve ensinar de diversas maneiras, e uma das maneiras mais efetivas é ensinar através de jogos e brincadeiras. “Essa atividade representa a capacidade humana de se expressar, pois é através do jogo que o homem dinamiza suas condições mais vitais. Jogando aprende a trabalhar, jogando aprende a viver e jogando aprende a amar” (MOSQUERA; STOBAUS, 1984, p. 21).

Em Foz do Iguaçu, existem várias escolas de futsal que inicialmente foram criadas com o intuito de ensinar às crianças a prática. Com o passar do tempo começaram a criar categorias cada vez menores nas escolinhas, hoje crianças a partir de 4 anos de idade já começam a treinar o futsal. Durante o ano existem várias competições promovidas para que todas as categorias possam competir.

São competições organizadas com o objetivo de colocar as agremiações para competirem entre si e dar oportunidade para as crianças participarem de um evento o mais parecido possível de um campeonato adulto. Geralmente o ambiente onde são organizadas as competições são ginásios com arquibancadas em que participam vários amantes do esporte, entre eles os familiares e amigos dos jovens atletas.

Os pais inscrevem seus filhos nas escolinhas de futsal com o objetivo que seu filho se torne um jogador profissional de futsal ou de futebol, já que o futsal serve de base para o futebol. “No Brasil, particularmente, as quadras de futsal constituem um dos maiores focos de descoberta e desenvolvimento de futuros jogadores para o futebol” (FONSECA, 2007, p. 35). Isso faz com que os alunos se sintam pressionados a melhorarem sua técnica para que possam se profissionalizar e realizar o sonho dos pais que investiram no talento do mesmo. Pode ser que através dessa pressão sofrida, os jovens atletas estejam posicionados sobre um nível de estresse mais avançado que os demais colegas da mesma idade.

CONCEITOS DE ESTRESSE

Analisando a literatura percebe-se que o estresse é definido de diversas formas pelos estudiosos pesquisadores da área da psicologia do esporte.

Vasconcellos, citado por Machado (1997, p. 127), define o estresse como o processo não específico resultante de qualquer demanda sobre o organismo. Ele é caracterizado pelas alterações fisiológicas e psicológicas que se processam no organismo, quando este se encontra em uma situação que requeira uma reação mais forte que aquela que corresponde à sua atividade orgânica normal.

Segundo Samulski (2002, p. 157), o estresse é o produto da interação do homem com o seu meio ambiente físico e sociocultural. “O estresse pode ser definido como um desequilíbrio substancial entre demanda (física e/ou psicológica) e a capacidade de resposta, sob condições em que a falha em satisfazer aquela demanda tem importantes consequências” (RÉ; ROSE JUNIOR; BOHME, 2004, p. 83).

Weineck (2003, p. 233) diz que o “estresse é definido como uma reação fisiológica ou psicológica do indivíduo a uma determinada exigência”. Querendo dizer que o estresse é uma reação que surge através de uma ação de uma exigência física ou psicológica que o indivíduo sofra.

Nahas (2001, p. 179) diferencia os tipos de estresse:

Existem dois tipos de stress: o eustress (“bom stress”), como acontece quando se está apaixonado ou quando se exercita o corpo moderadamente; e o distress, que representa uma situação prejudicial ao organismo. O distress pode ser agudo (quando é intenso, mas por breve período) ou crônico (quando não é tão intenso, mas ocorre repetidamente ou constantemente).

O eustress é conhecido como o bom estresse, a palavra define um tipo de estresse que é saudável ou fornece um sentimento de satisfação ou outros sentimentos positivos. Alguns exemplos de eustress são: encontrar ou participar de um desafio, praticar um esporte, dar um significado fortalecedor ao seu trajeto profissional ou pessoal, vivenciar um amor, conhecer pessoas novas, viver plenamente um casamento ou uma relação afetiva etc. São emoções fortes que mostram o quanto estamos envolvidos com o mundo e que temos o poder de manter as coisas no controle.

O distress é conhecido como estresse ruim que representa uma situação que pode prejudicar o funcionamento do organismo. Pode ser agudo, acontece de forma intensa, porém por pouco tempo, um susto, por exemplo, ou crônico, quando não ocorre de forma tão intensa, mais ocorre repetidamente ou de maneira constante com a pessoa.

Gerrig e Zimbardo (2005, p. 457) dão ao estresse o seguinte significado:

O estresse é o padrão de resposta que um organismo tem a estímulos que perturbam seu equilíbrio e criam demandas a sua habilidade de enfrentamento, ou a superam. Esses eventos incluem uma grande variedade de condições internas e externas, denominadas coletivamente de estressores.

O estresse geralmente é provocado por estressores, que podem provocar ansiedade.

O processo de estresse geralmente iniciado por situações ou circunstâncias (estressores) que são percebidas e avaliadas como perigosas, potencialmente nocivas ou frustrantes. Se um estressor é percebido como perigo ou ameaçante, independentemente da presença de um perigo objetivo, uma reação emocional (ansiedade) é provocada (SAMULSKI, 2002, p. 166).

“Um estressor é um evento estímulo que apresenta uma demanda a um organismo, por um determinado tipo de resposta adaptativa” (GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 457). Podemos citar como exemplo: um ciclista que corta a frente de seu carro, seu professor que adianta a entrega dos trabalhos ou colega que pede que você concorra à líder da sala.

Porém, o estresse sofrido nos exemplos acima dura apenas um período curto de tempo e são chamados de estresse agudo. Mas existe também o estresse crônico que pode durar longos anos. “O estresse crônico, por outro lado, é um estado de excitação duradouro, que continua com o passar do tempo, no qual se percebem as demandas como superiores aos recursos internos e externos disponíveis para lidar com elas” (GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 457). Um exemplo de estresse crônico pode ser a frustração contínua com sua incapacidade de realizar certas atividades esportivas.

“Acredita-se que os estressores crônicos sejam os vilões reais e estejam associados com uma lista crescente de problemas de saúde” (NIEMAN, 1999, p. 247).

“Para se enfrentar o estresse reavaliando o estressor ou reestruturando cognições sobre suas reações ao estresse. As pessoas enfrentam melhor quando percebem que tem o controle da situação” (GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 471).

O corpo humano reage a situações de estresse, como uma forma de resposta a essa alteração no organismo. De acordo com Gerrig e Zimbardo (2005, p. 459) o estresse produz uma série de transformações fisiológicas no corpo, como:

Vasos sanguíneos na pele, músculos esqueléticos, cérebro e víscera se contraem; o suor aumenta; as pupilas se dilatam, os músculos ciliares relaxam para a visão a distância; os brônquios se dilatam; a pele e os pelos do corpo de arrepiam; o coração acelera, a frequência aumenta a força das contrações; trato digestivo diminui os movimentos peristálticos; as glândulas adrenais estimulam a secreção de adrenalina aumentando o açúcar no sangue, a pressão arterial e o batimento cardíaco; o esfíncter anal se fecha, o esfíncter urinário se fecha; o fígado libera açúcar na corrente sanguínea; as secreções do pâncreas diminuem; os vasos sanguíneos na genitália se dilatam; a bexiga urinária relaxa.

A reação do organismo aos estressores foi denominada por Selye, citada por Lipp e Lucarelli (2005, p. 12), de Síndrome de Adaptação Geral (SAG) ou Síndrome de Stress, a qual engloba todas as alterações corporais decorrentes do resultado da exposição do indivíduo a um estressor. Estabeleceu três pontos como parte da síndrome, a partir de suas observações com relação as alterações sofridas pelo organismo. Verificou, ainda, que este conjunto de alterações evoluía de acordo com três fases, denominadas por ele de Fase de Alarma, Fase de Resistência e Fase da Exaustão.

Lipp e Lucarelli (2005, p. 12) afirmam que “a fase de alerta ocorre quando o organismo depara-se com um estressor e é mobilizado. O organismo reconhece o estressor e se prepara para sofrer reações bioquímicas complexas.

A fase de resistência ocorre quando o estressor permanece atuante. As reações da fase de alerta sofrem uma regressão, mas, uma tentativa de fazer o organismo voltar a homeostase, ocorre uma hiperatividade cortiço-supra-renal e, conseqüentemente, um dispêndio de energia, a qual seria necessária para outras funções vitais (LIPP; LUCARELLI, 2005, p. 12).

A fase de exaustão é a próxima a acontecer. Essa fase é decorrente da falha dos mecanismos adaptativos a estímulos estressantes e excessivos. O organismo fica sujeito a doenças e disfunções, podendo ser fatais, uma vez que ocorre o agravamento do desgaste do organismo, que não tem energia adaptativa para reerguer.

ESTRESSE EM COMPETIÇÕES ESPORTIVAS

Alguns responsáveis colocam os filhos desde pequenos para treinarem alegando que assim eles terão mais chances de se consagrarem na carreira esportiva.

Como os pais sempre consideram seus filhos como estrelas e futuros jogadores da seleção, exigem cada vez mais que os treinadores façam seus filhos vitoriosos nas competições e em consequência dessa cobrança os treinadores se sentem pressionados a vencer sempre e essa pressão é passada para os atletas, ou seja, os alunos sofrem pressão dos pais que querem vê-lo brilhar e também dos treinadores que querem satisfazer os pais e o próprio ego.

Como resultado de toda essa cobrança, a criança acaba se posicionando sobre um estresse muito grande. “A criança não sofre apenas o peso da sua própria ansiedade de ganhar. Ela suporta também a pressão dos adultos que a cercam e que desejam ganhar através da performance dos pequenos” (PERSONNE, 1987, p. 124).

Os alunos que participam de competições, pouco antes do início desses eventos, se encontram em um estado de intensa carga psíquica que é denominado estado pré-competitivo. Segundo Samulski (2002, p. 137):

Esse estado se caracteriza, sob o ponto de vista psicológico, pela antecipação da competição, e conseqüentemente da antecipação das oportunidades, riscos e conseqüências. Nesta fase intervêm frequentemente medo e temor.

Rose Junior (2002, p. 19) define a competição como “o momento em que indivíduos ou equipes se confrontam para buscar um mesmo objetivo, ou seja, a vitória, no entanto, para se chegar a ela existem vários fatores que fazem parte de todo um processo”.

Esses fatores que fazem parte do processo descrito acima são na verdade todo o treinamento que a criança é submetida para alcançar as habilidades necessárias para participarem de competições.

As crianças de nossa cidade são, desde cedo, matriculadas em escolas particulares de futsal para que possam aprender os fundamentos básicos da modalidade. Se o treinador for pressionado pela família e pela torcida para que os alunos sejam mais bem preparados e tenham melhores resultados nas competições, ele terá que mudar a metodologia do treinamento para que o aluno não só aprenda o futsal basicamente, mas que tenha um conhecimento tático do jogo. Isso com o tempo pode ocasionar certo desânimo por parte do jovem atleta fazendo com que o mesmo desista da prática esportiva.

Muitas vezes pode acontecer de um treinamento se modificar tanto que a criança deixa de brincar e se divertir nos treinamentos, levando muito a sério o esporte, ou seja, fazendo com que o treino seja na verdade mais uma obrigação do que uma atividade de lazer.

METODOLOGIA

Primeiramente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FAG, Faculdade Assis Gurgacz, tendo sido aceito com o parecer CEP 12/2012.

Foi realizada uma pesquisa de caráter experimental com abordagem quantitativa, na qual aplicamos em duas escolas particulares de futsal de Foz do Iguaçu que possuíam turmas com alunos que participavam de treinamentos regularmente, porém, dividimos em dois grupos: um que além dos treinamentos participam de competições e o outro grupo que somente treina. Foram aplicados os testes em 49 crianças do sexo masculi-

no com idade entre 08 e 10 anos de idade. Os responsáveis pelas crianças foram informados sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a coleta de dados foi utilizado o teste psicológico ESI – Escala de Stress Infantil (LIPP; LUCA-RELLI, 1998) que necessitou da ajuda de uma docente e quatro acadêmicas do curso de Psicologia para a aplicação dos testes. Esta escala tem por objetivo verificar a existência ou não de estresse em crianças entre 6 e 14 anos, possibilitando assim, que se determine o tipo de reação mais frequente na criança.

É composta por 35 afirmações relacionadas a quatro dimensões do estresse infantil: física, psicológica, psicológica com componente depressivo e psicofisiológica. A resposta dada a cada afirmação é feita por meio de uma escala de cinco pontos do tipo Likert, registrada em quartos de círculos, conforme a frequência com que os sujeitos experimentam os sintomas apontados pelas afirmações.

A apuração dos resultados é feita através da contagem de pontos atribuídos a escala Likert, sendo que cada quarto de círculo equivale a um ponto. A pontuação é da seguinte maneira: 0 (zero) ponto, caso a criança deixe o círculo em branco. 1 (um) ponto, caso a criança pinte um quarto do círculo. 2 (dois) pontos, caso a criança pinte dois quartos do círculo. 3 (três) pontos, caso a criança pinte três quartos do círculo. 4 (quatro) pontos, caso a criança pinte o círculo todo.

Pode se dizer que a criança avaliada tem sinais significativos de estresse, quando:

1. Aparecem círculos completamente cheios (pintados) em sete ou mais itens da escala total, ou
2. Nota igual ou maior que 27 pontos for obtida em qualquer um dos três fatores a seguir: reações físicas, reações psicológicas e reações psicológicas com componente depressivo.
3. A nota igual ou maior que 24 pontos for obtida no fator reações psicofisiológicas.
4. A nota total da escala for maior que 105 pontos.

A aplicação do ESI foi realizada em grupos de 10 alunos em salas fechadas cedidas pelas escolas de futsal. Os aplicadores foram 4 (quatro) acadêmicas do curso de Psicologia da Faculdade União das Américas, especialmente treinadas para a aplicação do ESI.

Foram utilizados lápis de cor, de acordo com a preferência de cada criança. A partir do recebimento do termo de consentimento assinado pelos pais, iniciou-se a aplicação da Escala de Stress Infantil. Cada item era lido e explicado por uma das aplicadoras. A aplicadora ajudava em caso de dúvida no preenchimento dos círculos com lápis de cor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados mostram que das 49 crianças avaliadas, 10 (20,41%) apresentaram sintomas de estresse e 39 (79,59%) não apresentaram sintomas de estresse (Figura 1).

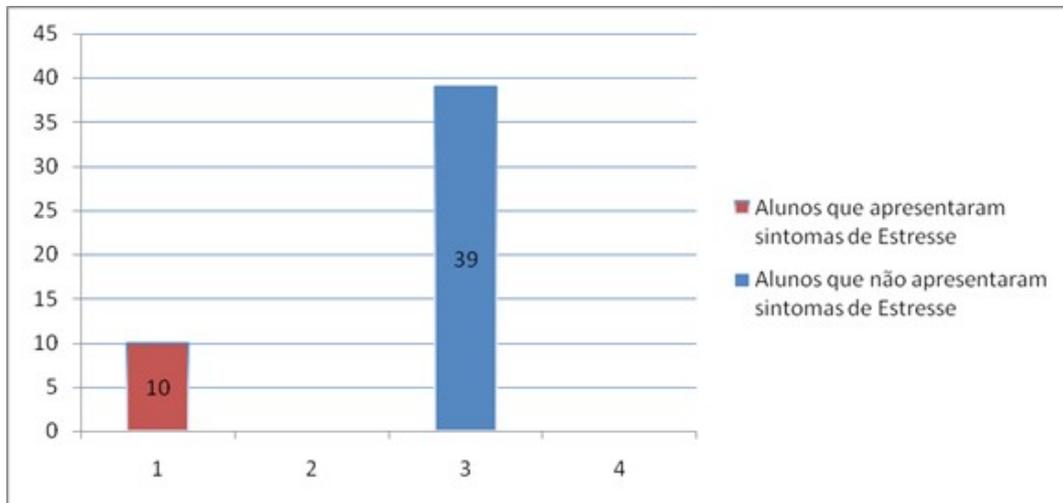
Das crianças que apresentaram sintomas de estresse, 5 (50%) são alunos que participam de competições e 5 (50%) são alunos que participam dos mesmos treinamentos, porém não participam de competições (Figura 2).

De acordo com os resultados verifica-se que não há diferença entre participantes de competição e não participantes. Este resultado pode ter influência multilateral podendo ser o tipo de treinamento utilizado para os dois grupos ser o fator principal da causa de estresse nestes alunos avaliados.

Os dois grupos avaliados participam do mesmo tipo de treinamento durante a semana e um dos grupos participa de competições nos finais de semana, o que nos remete a pensar que nesta faixa etária des-

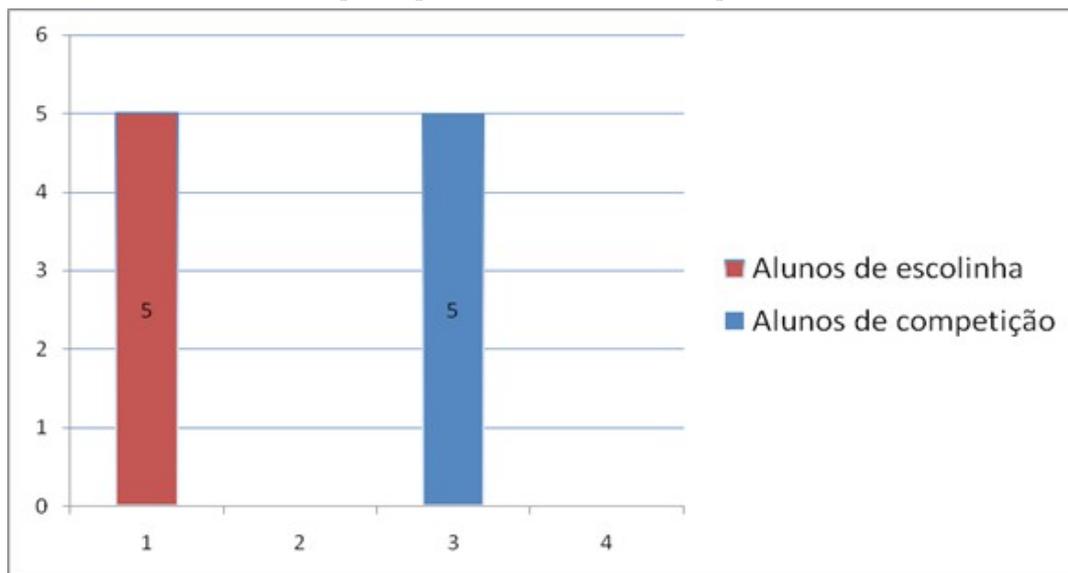
crita no trabalho, a competição não é um fator estressante. Outros fatores podem ser relevantes sobre a questão do estresse, como por exemplo, a casa onde a criança vive e a escola onde ela estuda. São fatores ambientais que podem ter relação com os resultados.

Figura 1. Sintomas de Estresse nas crianças avaliadas.



Fonte: Nunes e Brandão (2012)

Figura 2. Comparativo de sintomas de Estresse entre alunos participantes e não participantes de atividades competitivas.



Fonte: Nunes e Brandão (2012)

Dessa forma é interessante pensarmos nos eventos de vida que podem estar contribuindo para a presença de estresse nessas crianças. “Fatores como responsabilidade excessiva, problemas de saúde na família, problemas financeiros, nascimento de irmãos, separação dos pais, mudança de escola ou de residência” (LEMES, 2003, p. 11) podem estar favorecendo o aparecimento de estresse encontrado nessa população.

Porém, o fato que mais chama a atenção para esse estudo é que os dois grupos de crianças avaliadas participam dos mesmos treinamentos. Poderia esse ser o fator estressante por trás de todo o processo de aprendizagem do jovem atleta.

Conforme esclarecido anteriormente, o objetivo do artigo não é diferenciar a metodologia que está sendo utilizada nas escolas particulares de futsal de Foz do Iguaçu, porém, é interessante ressaltar sobre a importância do trabalho com o esporte para que se possa atingir melhor os objetivos traçados pelos treinadores.

Sabemos que o futsal é um esporte coletivo que quando bem trabalhado ajuda na socialização e bem-estar dos alunos envolvidos com esta prática. Não podemos esquecer que além de esporte, o futsal é um jogo e deve ser entendido como tal. É através do jogo que a criança aprende a se expressar e se controlar em situações do dia a dia. Por isso se deve ensinar de diversas maneiras, e uma das maneiras mais efetivas é ensinar através de jogos e brincadeiras. “Essa atividade representa a capacidade humana de se expressar, pois é através do jogo que o homem dinamiza suas condições mais vitais. Jogando aprende a trabalhar, jogando aprende a viver e jogando aprende a amar” (MOSQUERA, 1984, p. 21).

São necessárias mais pesquisas sobre o tema em que possam abranger sobre a metodologia de treinamento a qual as crianças estão sendo submetidas para alcançar o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os dados obtidos quanto às diferenças entre os dois grupos da amostra não sejam estatisticamente significativos, deve se observar rotineiramente as crianças durante o treinamento, visando prevenir ou adequar qualquer aspecto que possa ser fonte de estresse, da mesma maneira com que se deve atentar para os comportamentos já manifestos que indiquem estresse e o seu possível estressor.

Quando se trabalha com crianças deve se levar em consideração diversos fatores provenientes de sua formação, devido ela estar em pleno desenvolvimento físico e mental. A criança não deve ser tratada apenas como um atleta adulto em miniatura, e muito menos ser colocada a frente de treinamentos que provoquem desgaste de sua estrutura e mente. Quando trabalhamos com atletas adultos de alto rendimento queremos sempre tirar o melhor dele, fazer com que ele se desgaste ao máximo para que possa trazer a vitória ao clube ao qual pertence se preocupando apenas com os resultados no esporte.

A criança na faixa etária utilizada no trabalho, 08 a 10 anos, está se preparando para entrar na adolescência e está em um período delicado de seu desenvolvimento motor e psíquico. Por isso todo o trabalho realizado com a criança deve estar se preocupando, não só com o aprendizado do mesmo em quadra, mas sim o que se passa na casa desta criança e na escola onde ela estuda. Muitas vezes os treinadores não se preocupam em saber se o jovem atleta está passando por dificuldades em casa ou na escola, e isso pode estar prejudicando o pequeno em seu desempenho esportivo.

Por exemplo, imaginamos uma criança que apanha em casa, sofre *bullying* na escola e é maltratada por colegas da rua onde mora. Digamos que o único local de lazer e diversão que ele estaria passando seria em uma escola de futsal. E se nesse local onde ele se inseriu com o objetivo de fazer amigos, se divertir, aprender e conviver com pessoas da mesma idade, o treinador somente berrar com ele e cobrar que ele sempre faça melhor do que a última tentativa e que se ele não conseguir será taxado como “incompetente”? E se nesse lugar que seria para ser um local de aprendizado e lazer, for somente um lugar onde o que vale é o talento e o individualismo? E se nessa escola esse garoto somente ficasse no banco em dia de jogos e quando entrasse na quadra e fizesse um erro somente seria logo retirado e ridicularizado pelo próprio treinador?

Viram o quanto de estresse que esta criança vive em seu cotidiano? Provavelmente ele teria grandes chances de se tornar um suicida no futuro, por pensar que não serve para nada nesse mundo.

Por isso o trabalho com categorias de base deve ser amplo e seriamente trabalhado, visando não apenas a competição, mas sim o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança.

A fim de ocasionar a redução do estresse infantil e tornar os indivíduos aptos a reconhecer e manejar adequadamente tal síndrome faz-se necessária a realização de outras pesquisas, buscando maior conhecimento sobre o estresse infantil no esporte em diferentes populações e situações, como por exemplo, analisar e comparar o nível de estresse infantil em diversas faixas etárias e em outras modalidades esportivas coletivas ou individuais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE JUNIOR, J. R. de. **O Jogo do Futsal: Técnico e tático**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- COSTA, C.F. **Futsal Vamos Brincar?** Técnica e iniciação. Florianópolis-SC: Visual Books, 2005.
- FONSECA, C. **Futsal: O berço do futebol brasileiro**. São Paulo: Aleph, 2007.
- GERRIG, R. J; ZIMBARDO, P. G. **A Psicologia e a Vida**. 16. ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LEMES, S. O. Stress Infantil e Desempenho Escolar – Avaliação de Crianças de 1ª a 4ª Série de uma Escola Pública do Município de São Paulo. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas – SP, v. 20, n. 1, p. 5-14, jan./abril. 2003.
- LIPP, M. E. N; LUCARELLI, M. D. M. **Escala de Stress Infantil: ESI: Manual** - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- MACHADO, A. A. **Psicologia do Esporte: temas emergentes I**. Jundiaí-SP: Ápice Editora, 1997.
- MOSQUERA, J; STOBAUS, C. **Psicologia do Desporto**. Porto Alegre-RS: EDUFRGS, 1984.
- NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina-PR: Midiograf, 2001.
- NIEMAN, D. C. **Exercício e Saúde: Como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento**. Tradução de Marcos Ikeda. São Paulo: Manole, 1999.
- PERSONNE, J. **Nenhuma medalha vale a saúde de uma criança**. Tradução de Dulce Dias. Lisboa-PT: Livros Horizonte, 1987.
- RÉ, A. H. N; ROSE JUNIOR, D.D; BOHME, M. T. S. Stress e nível competitivo: considerações sobre jovens praticantes de futsal. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 83-87, dez. 2004.
- ROSE JUNIOR, D. A competição como fonte de estresse no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 19-26, out. 2002. Disponível em: www.portalrevistas.ucb.br.
- SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte**. Barueri-SP: Manole, 2002.
- THOMAS, J.R; NELSON, J; SILVERMAN, S.J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.
- WEINECK, J. **Atividade Física e Esporte: Para que?** Tradução de Daniela Coelho Zazá, Fabiano Amorim e Mauro Heleno Chagas. Barueri-SP: Manole, 2003.