



Educação, gestão e tecnologia:

a interdisciplinaridade em questão

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Décio Nascimento Guimarães

Fernanda Castro Manhães

(Org.)

encontrografia





Educação, gestão e tecnologia:

a interdisciplinaridade em questão

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Décio Nascimento Guimarães

Fernanda Castro Manhães

(Org.)

encontro**grafia**



Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

Bibliotecária

Juliana Farias Motta – CRB7/5880

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E244 Educação, gestão e tecnologia: a interdisciplinaridade em questão/
Organizadores Carlos Henrique Medeiros de Souza, Décio Nascimento
Guimarães, Fernanda Castro Manhães. -- Campos dos Goytacazes (RJ):
Encontrografia, 2021.

192 p.

ISBN: 978-65-88977-45-3

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3

1. Tecnologia educacional. 2. Ensino auxiliado por computador Inovações
educacionais. I. Castro, Fernanda. II. Título: a interdisciplinaridade em
questão.

CDD 371.334

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação	9
1. A gestão democrática escolar na perspectiva da inclusão	11
Patrícia Teixeira Moschen Lievore	
Mariana Saturnino de Paula	
Douglas Christian Ferrari de Melo	
2. Desconstruções e construções para a emancipação social das pessoas com deficiência na concepção dos direitos humanos	26
Roberta de Sousa Almeida	
Dulcileia Marchesi Costa	
Décio Nascimento Guimarães	
3. Tecnologias na educação brasileira: desafios para uma gestão pró-acesso no século XXI	41
Clesiane Bindaco Benevenuti	
Joyce Vieira Fettermann	
4. Empreendedorismo, universidades e startups de tecnologia	57
João Luiz Lima Marins	
Edson Terra Azevedo Filho	
5. A importância das tecnologias digitais na educação em tempos de COVID-19: desafios e estratégias no contexto escolar	73
Ademir Hilário de Souza	
Fernanda Castro Manhães	
Rosalee Santos Crespo Istoe	

6. Tecnologias digitais voltadas para a educação em saúde dos idosos com dor crônica: construtos teóricos para abordagens práticas	84
Olavo Ferreira Nunes	
Lidiane Silva Torres	
Fernanda Castro Manhães	
7. Saúde infantil, pandemia e era digital: reflexões sobre o “novo” normal	95
Priscilla Maria Faraco Rosa	
Carlos Henrique Medeiros de Souza	
8. O impacto das desigualdades sociais e a reprodução da baixa escolaridade dos jovens brasileiros	106
Chesil Batista Silva	
Mariana Freitas de Abreu	
Márcia Regina Pacheco Soares	
9. O impacto do mercado de bens simbólicos na relação entre desemprego e empreendedorismo por necessidade	121
Mariana Freitas de Abreu	
Chesil Batista Silva	
Márcia Regina Pacheco Soares	
10. Literatura e História: BNCC e a perspectiva da interdisciplinaridade	133
Tamara Cecília Rangel Gomes	
Lívia Vasconcelos de Andrade	
José Alexandre	
11. A inclusão escolar das pessoas surdas: dados dos estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo	144
Aline Costalonga Gama	
Josué Rego da Silva	
Décio Nascimento Guimarães	
12. A transversalidade da educação em direitos humanos com foco nas questões urbanas e ambientais	169
Daniela Bogado Bastos de Oliveira	

Apresentação

A obra que ora apresentamos resulta de uma produção coletiva composta por doze trabalhos de autoria de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes campos do saber, tendo como centro das discussões a gestão, a educação e as tecnologias. Trata-se de questões interdisciplinares postas em evidência no cenário contemporâneo, em que escolas e universidades públicas resistem ao processo de precarização. Destacam-se os desafios em torno da gestão e o uso pedagógico das tecnologias digitais, estabelecendo consistentes reflexões sobre as transformações que a educação brasileira tem experienciado, sobretudo em tempos de pandemia da COVID-19.

Dessa forma, percebe-se que os trabalhos que compõem o presente livro compartilham o mesmo paradigma emancipatório, alicerçado na ética, sustentabilidade e dignidade humana, com vistas à promoção da justiça social e cognitiva. As autoras e os autores, na escrita de seus capítulos, buscam romper as barreiras do cartesianismo de uma velha ciência em favor de uma investigação crítica e social, fundamentada na ecologia de saberes. Trata-se de uma obra robusta, plural, de caráter contra-hegemônico, na forma de ensaios e relatos de pesquisas em andamento.

Encorajamos as leitoras e leitores a explorarem a presente coletânea com curiosidade e sensibilidade investigativa, deixando para trás preconceitos academicistas que tornam turva a visão, impedindo a percepção do novo, que surge na construção de saberes, experiências e liberdades. Propomos, aqui, um convite a experienciar o novo de forma crítica e intersensorial, na

condição de protagonistas deste processo investigativo denominado vida. Em tempos de negacionismo e obscurantismo, é preciso vencer o medo com luta, esperança e solidariedade, fazendo forte a educação, a ciência e a justiça social para todas as pessoas.

Desejamos a todas e todos uma inquietante leitura.

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães

Doutor em Cognição e Linguagem (UENF)

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

1. A gestão democrática escolar na perspectiva da inclusão

Patrícia Teixeira Moschen Lievore¹

Mariana Saturnino de Paula²

Douglas Christian Ferrari de Melo³

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap1

Introdução

Os documentos internacionais que propõem uma educação inclusiva, em destaque a Declaração de Salamanca, serviram como base para as reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil. Dessa forma, Carneiro (2005, p. 43) demonstra como se deram as mudanças e adequações nos sistemas educacionais, principalmente na área da gestão escolar e das políticas públicas ao redor do mundo.

Em todos os países do mundo, o princípio-ação educacional foi preparado e implantado dentro de um esquema de progressividade temporal, com planejamento, legislação e regulamentos apropriados, estratégias, gradualidade de ações programadas, fontes próprias de

-
1. Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Possui graduação em Filosofia pela Unimes e Normal Superior - Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo Unesc. Pós-Graduada em Psicopedagogia e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Castelo Branco. E-mail: profpatriciamoschen@gmail.com.
 2. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: marianasdepaula@gmail.com.
 3. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Possui graduação em Pedagogia (2017) pela Universidade de Uberaba (Uniube) e em História (2003) pela Ufes, especialização (2004) e mestrado (2007) em História pela Ufes. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

financiamento, programas de formação inicial e continuada de professores, sistemas de avaliação refeitos, procedimentos de gestão reconceituada e amplo envolvimento da sociedade. (CARNEIRO, 2005, p. 43)

Ao analisarmos as políticas públicas implementadas no Brasil em prol de uma educação inclusiva, partimos das mudanças definidas pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988). Dentro desse contexto, o artigo 206 complementa que o ensino nas escolas deve estar permeado pelos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 1988).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), as discussões sobre a escolarização do público-alvo da educação especial tornaram-se mais evidentes quando ela prevê a garantia do acesso e o direito à educação, ocupando salas de aula em escolas públicas ou privadas que ofereçam o ensino regular, preferencialmente (BRASIL, 1996). O artigo 4º, inciso III da Lei nº 9394/96, traz o enfoque do atendimento educacional especializado (AEE) como instrumento de garantia do acesso e da permanência efetiva destes estudantes ao preconizar:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetiva mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Art. 59 da Constituição Federal de 1988 (CF) também se refere ao apoio que os alunos da educação especial devem ter no seu processo de escolarização ao afirmar no inciso I que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1998).

Entretanto, percebemos que o aporte legal em prol da universalização de uma educação permeada pelos ideais de inclusão, em vista de manter todos os estudantes nas salas regulares de ensino e de oferecer igualdade de oportunidades e de aprendizagem para todos, não é o suficiente. São necessárias

bases sólidas para garantir posturas e práticas que promovam a permanência e aquisição de uma educação que vise a todos o direito de adquirir e desenvolver suas potencialidades, a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2011).

Partindo dessa prerrogativa de educação na perspectiva inclusiva, e tendo como cenário, prioritariamente, as salas regulares de ensino, refletimos quanto à figura do gestor escolar. Função que se constitui como mediadora entre as demandas da comunidade escolar e o que é oferecido e garantido na escola e pela escola sob o viés das políticas públicas educacionais. A partir do ponto de vista teórico, elencamos para discussão a concepção de Estado Ampliado em Gramsci como aporte no entendimento da constituição histórica de implantação e implementação das políticas públicas na área da educação especial inclusiva. Além disso, a proposta dialoga com a visão dos gestores escolares como essenciais no processo de construção de uma escola democrática (SAGE, 1999). Intencionamos capturar as contradições inerentes ao sistema político educacional, problematizando-as, visando elucidar as tensões político-econômicas e culturais que giram em torno das práticas educacionais e do papel do gestor.

Estado e políticas públicas

Ao falarmos sobre a importância do gestor escolar como um articulador das políticas públicas educacionais, é essencial discutirmos o que são políticas públicas. Para isso, recorreremos ao pensamento de Gramsci que nos apresenta uma ampliação da teoria marxista em relação à concepção de Estado. A concepção de Estado do referido teórico nos apresenta uma novidade em relação ao lugar em que está alocada a sociedade civil, que não estaria mais na infraestrutura, mas sim na superestrutura, dessa forma, “seria possível dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 244).

O mesmo autor acrescenta:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão

universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”; isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados (GRAMSCI, 2007, p. 41).

De acordo com Mochcovitch (1988), a sociedade civil é um conjunto de aparelhos privados de hegemonia, sendo que nela, as relações de forças encontram-se em constante disputa, nesse sentido, a educação está vinculada ao Estado e à sociedade civil, pois “[...] oscila dependendo do grau de mobilização da sociedade civil e do poder do Estado” (LIMA, 2004, p. 21).

Refletimos assim que o Estado é visto como “polifônico”, visto que expressa, “[...] a correlação de forças contraditórias, estendendo-se para além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso [...]” (DOURADO, 2011, p. 26), alicerçado na reciprocidade dialética da estrutura e da superestrutura.

O Estado também é atravessado, estruturalmente, pelas contradições presentes na realidade social. Essas contradições são de classe, e organizam de forma paradoxal o Estado nas ações de tomadas, ou não, de decisões, no estabelecimento de prioridades e contra prioridades na filtragem das propostas (POULANTZAS, 2000), bem como nos problemas de pré-agenda que se tornarão agendas e nas soluções a serem apresentadas.

Dias (2012, p. 41), afirma que “a lei é [ou será] a forma assumida pela correlação de forças no cotidiano das classes”. Nesse sentido, as políticas públicas seriam, segundo Boneti (2011, p. 18) o “[...] resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Os direitos sociais, nesse sentido, seriam “[...] a forma de acesso a bens que estão condicionados pelos contextos sociais (sistema de valores e sistemas de posição com respeito a bens) dos quais e para os quais surgem” (SIMÕES, 2013, p. 213).

Na análise sobre o Estado capitalista, Poulantzas (2000, p. 130) afirma que ele é “[...] uma relação, mas exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes [principal, mas não o único], tal como se expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado”. Entender o Estado dessa forma significa compreendê-lo como “[...] um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros” (POULANTZAS, 2000, p. 138).

Para ficar nas políticas de educação especial, como exemplo, essa afirmativa se materializa nos embates teóricos e políticos entre os defensores da inclusão radical e os defensores das instituições especializadas, que se tornaram mais visíveis após a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e que tomam contornos de rivalidade explícita em torno da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Dessa forma, pensar o Estado e suas políticas, segundo Mendonça (2007, p. 7) é:

[...] refletir sobre o eixo central que organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como tais formas dessa organização se articulam junto e pelo Estado restrito, mediante a análise dos seus agentes e das suas práticas.

Isso posto, vale inserirmos as relações concretas e cotidianas que existem entre os sujeitos que compõem a Sociedade Civil e os sujeitos que compõem a Sociedade Política, imersos na correlação de forças. A compreensão de Estado como uma relação social se investe, portanto, na percepção de que:

Qualquer modificação na correlação de forças, vigentes na Sociedade Civil, dentro ou entre aparelhos privados de hegemonia distintos, tem, necessariamente, repercussões junto à Sociedade Política, em geral e aos organismos estatais, em particular. Afinal, os atores sociais, engajados nas agências da Sociedade Civil e da Sociedade Política, selecionadas para fins de uma pesquisa, não representam classes em abstrato, inscritas num Estado etéreo. Este vasto e complexo tecido de relações se constrói e reconstrói no cotidiano de suas práticas

e conta com rostos, projetos, embates, história, enfim (MENDONÇA, 2007, p. 8).

Destaca-se então o papel dos movimentos organizados da sociedade civil, pois a existência da lei não garante que ela irá ser executada. Nesse sentido, podemos considerar que a instituição de uma lei também é um processo de luta em meio a uma mobilização social e os direitos sociais somente são garantidos com a efetivação de políticas públicas.

Entendemos o conceito de cidadania como faz Martins (2000, p. 97 apud Martins 2008, p. 253) a partir da visão de mundo gramsciana, ou seja,

[...] é a participação dos indivíduos em uma determinada comunidade em busca de igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se a hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e da própria participação.

Partindo desse princípio, o conceito de cidadania foge ao ideário liberal de encobrimento das desigualdades concretas (e não meramente formais), que esconde as cisões de classes a partir da construção de consensos, a partir da subordinação das classes subalternas aos valores e interesses dos grupos dominantes.

As políticas públicas educacionais no campo da educação especial

As primeiras ações do governo, em nível nacional, voltadas para as pessoas com deficiência surgiram na década de 1950, a partir de campanhas sob a liderança de instituições privadas em conjunto com o governo federal (MUNIZ; ARRUDA, 2007). Mas, segundo Muniz e Arruda (2007) a educação especial no Brasil, até a década de 1970, esteve sob a responsabilidade quase que total das instituições privadas. Até esse período, a pessoa com deficiência ainda não era contemplada com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira.

Um documento importante apresentado em 2008 pelo governo federal é a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que tem como objetivo constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. O documento apresenta um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os estudantes atendidos pela educação especial e traça diretrizes. Essa política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Esse documento nos aponta uma perspectiva inclusiva, na qual os estudantes com deficiência devem ter acesso ao sistema regular de ensino, que, por sua vez, deve atender às necessidades específicas desses educandos, a fim garantir a sua participação e aprendizagem. Porém, o referido documento não apresenta ações que garantem a materialidade do que é exposto.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* assegurou a inclusão escolar de estudantes com deficiência, orientando os sistemas de ensino e explicando sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo, dessa forma, o acesso e permanência dessas pessoas no espaço escolar.

De acordo com o Artigo 2º da Resolução CNE 04/2009 (BRASIL, 2009), o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Esse atendimento deve ser realizado no contraturno da classe comum, na própria escola, ou centro especializado para esse serviço.

Disposto a partir da Resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, o Programa Escola Acessível destina recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011).

O referido programa tem o intuito de financiar a adequação arquitetônica das escolas a fim de garantir a igualdade de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial e a implantação das salas de

recursos multifuncionais nas escolas públicas regulares. Os recursos devem ser empregados na adequação arquitetônica, na aquisição de recursos e mobiliário acessível e outros produtos de alta tecnologia assistiva.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade também merece destaque, pois oferece cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O programa tem o objetivo de formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto dos sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2010).

Ao refletirmos sobre o direito à educação, concordamos com Silva (2014), que nos diz que não basta apenas o aluno estar matriculado para garantir o seu direito à educação, é preciso garantir que ele tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, independentemente de suas condições étnica, social, física, sensorial, intelectual. Nesse sentido,

[...] a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças (BRASIL, 2005).

Mais do que conviver e aceitar as diferenças, é necessário que os alunos com deficiência constituam-se como cidadãos e isso só é possível por meio de uma educação democrática que não só afirme que somos todos iguais, mas que leve todos os alunos, com deficiência ou não, e demais integrantes da comunidade escolar a reconhecer essas diferenças e trabalhar para oferecer a condições necessárias para garantir a aprendizagem desses estudantes.

Observamos que há uma distância relativamente grande entre o que a legislação pretende e o que a escola pode oferecer de fato a eles. As escolas

carecem especialmente de materiais, de formação adequada para os professores, acessibilidade físicas, e de políticas públicas eficientes que garantam esses recursos.

A importância da gestão democrática para a educação especial

O gestor escolar integra-se ao contexto da escola como uma liderança capaz de mobilizar a comunidade escolar a partir do seu conhecimento a respeito das políticas públicas educacionais e desse movimento, muitas vezes perverso, que tem contribuído com as dificuldades e carências que as escolas públicas têm enfrentado no que diz respeito à inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Como destaca Saviani (2000, p. 208):

Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fins).

A razão do trabalho do gestor escolar é a prática pedagógica, pois acima de tudo, ele é um educador e o fazer administrativo só faz sentido se o seu objetivo for promover o direito constitucional dos alunos de aprenderem, nesse sentido, ao realizar a matrícula de uma aluno público da educação especial, toda a comunidade escolar passa a dividir a responsabilidade de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1985, p. 23).

Paro (2015) nos apresenta a reflexão de que o gestor escolar tem se transformado em um mero preposto do Estado, observando o cumprimento seus

interesses que são, na verdade, os interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade. Essa configuração de gestão escolar tem estreita relação com a forma como o mesmo foi introduzido na escola, pois o diretor escolar que o cargo não dependa da vontade do Estado, automaticamente, tenderá a defender e observar os interesses e necessidades da comunidade escolar, ganhando assim, maior legitimidade ao fazer suas reivindicações junto ao Estado.

Os dados dos questionários aplicados na realização da Prova Brasil em 2017, que foram respondidos por 71.589 diretores, nos apresentam a realidade da escolha de diretores escolares no Brasil, apresentando a porcentagem de apenas 43% de gestores escolares que assumiram a direção nas escolas públicas brasileiras por meio de seleção, eleição ou uma combinação desses procedimentos (QEDU, 2017).

Segundo Sage (1999), os gestores escolares são essenciais no processo de construção de uma escola democrática, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema, afinal, as mudanças apontadas nessa construção envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos.” (SAGE, 1999, p. 129).

Entendemos que só com a participação dos “envolvidos” é possível promover a democracia, que pode e deve começar pela escola e pelos sistemas de ensino. Dessa forma é que se percebe quais são as necessidades reais de uma comunidade. Para Gadotti (1991, p. 88.), um sistema democrático de ensino pode ser avaliado “[...] pela capacidade que ele tem de acolher criticamente esses problemas da sociedade [necessidades reais], pela capacidade dos educadores de escutarem criticamente esses problemas, para identificá-los, equacioná-los, respondê-los [...]”.

Segundo Paro (2008, p. 78), sem a participação, “[...] dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, alijadas do poder político”. É uma proposta de controle democrático do Estado com o objetivo de atender aos “interesses das camadas majoritárias da população” (PARO, 2008, p. 78)

As medidas que visam à maior participação dos usuários da escola nos destinos da escola pública podem ser agrupadas em três tipos: as relaciona-

das aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres), a eleição direta para escolha dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de estudantes, professores e pais nas atividades escolares (PARO, 2008).

A Constituição, ao trazê-la como princípio (inciso IV do art. 206), garante que a democracia deve ser o sentido das práticas sociais na escola. Portanto, a gestão democrática, assim como a democracia,⁴ deve ser vista como um processo de aprendizagem que garanta o direito à educação como um objetivo a ser alcançado, mas também como o compromisso de incentivar, atuar e viver cotidianamente a prática democrática ante as práticas de clientelismo e patrimonialismo, tão enraizadas e ainda não ultrapassadas nos espaços públicos (e as escolas não são diferentes).

Como falar em gestão democrática se as relações (traduzidas nas práticas) professor-estudante, diretor-pedagogo-professor, escola-comunidade, observadas por mim, enquanto professor e gestor, não são democráticas? Como falar em gestão democrática com um sistema altamente hierarquizado (hierarquia vertical, vista pela concentração de poder nas mãos do diretor escolar) existente na escola e que copia o social? É possível constituir uma experiência efetiva de gestão democrática dentro da escola em larga escala sem estabelecer uma relação com o tipo de democracia do tipo ainda frágil como a que se vive fora?

Em que pese a colocação da gestão democrática na legislação brasileira, Adrião e Camargo (2001) junto com Paro (2008), fazem uma avaliação pouco positiva da forma como a gestão de democrática está presente na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96. Quantos aos primeiros, dizem que o princípio constitucional representou

4. Estamos partindo do pressuposto de democracia numa visão dialética enquanto um campo de disputa, e, como tal, ela pode ser, conforme Lima (2004, p. 98), “[...] utilizada como instrumento da burguesia, quando necessário para apaziguar os conflitos. É obra dos trabalhadores para acender o conflito”. Por estar presa à situação concreta, e não em abstrato, ela é uma prática e dependerá da forma como será operada. Portanto, ainda de acordo com Lima (2004, p. 98), “a democracia não é obra do capitalismo. Ela é construção histórica dos trabalhadores”. A democracia deve ser tensionada diuturnamente nos pequenos e grandes espaços políticos pelas classes trabalhadoras enquanto instrumento de luta até se completar como grupo dirigente, tal qual preconiza Gramsci. Nesse sentido, cabe o papel da escola e, dentro dela, da gestão democrática.

uma conquista parcial com abrangência limitada ao delegar às regulamentações futuras sua operacionalização. Já Paro afirma que a LDB jogou a responsabilidade (definição de normas) para os sistemas de ensino, como se o assunto tivesse sido esgotado pela legislação federal, uma vez que a LDB é a legislação que esmiuçaria o que estava escrito na Carta Magna, além de restringir o ensino público. Dito de outra forma: ao colocar a gestão enquanto princípio, fortalece-a, pois se torna um eixo transversal em toda educação pública, mas também a fragiliza, na medida em que oferece pouco encaminhamento prático para sua efetivação.

No caso da educação especial inclusiva: qual é o papel da gestão democrática no processo de inclusão de alunos com deficiência? Nesse ponto, vale destacar as experiências relatadas por Pantaleão e Sobrinho (2013), nos aspectos da gestão escolar e da relação família-escola, sobre o “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” em uma escola da Prefeitura de Vitória no período de 2004 a 2008.

Por esse entendimento, a escola deve atender às necessidades reais da população, necessidades que podem ser contempladas por meio de pequenos projetos dentro da própria escola, que envolvam toda a comunidade escolar em um sistema de gestão democrática. Aos poucos, a população seria preparada para o exercício do poder, por meio da aquisição de um conhecimento técnico e científico e de uma profunda formação cultural, política, social e econômica.

Conclusão

As políticas públicas sempre foram construídas através das lutas dos grupos sociais da nossa sociedade, por isso a participação popular é tão importante para a garantia dos direitos. No que diz respeito às políticas educacionais, para que essa participação se efetive, é necessária uma abertura da escola às demandas da comunidade, a partir de uma gestão democrática e participativa.

Os avanços no campo dos direitos sociais levaram a uma mudança da realidade, pois hoje os grupos de pais e movimentos organizados da sociedade civil lutam para que o direito dos seus filhos aprenderem seja garantido, já que o acesso desses estudantes à escola é garantido pelas legislações.

Precisamos agora avançar em políticas públicas educacionais que garantam que esses alunos tenham acesso ao conhecimento.

Nesse cenário, destacamos a figura do gestor escolar, que é capaz de motivar professores e a equipe escolar a práticas e metodologias que garantem a aprendizagem dos alunos com deficiência e de ser um mediador entre as necessidades da comunidade escolar e as políticas do Estado. Mas para que isso aconteça, é necessário que o gestor escolar tenha autonomia de atuação, o que concluímos que só é possível quando ele é integrado à escola através de um processo democrático.

Referências

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 63-71.
- BONETI, L. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 09 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 27, de 02 de junho de 2011.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8312-resolucao-27-020611-seca-di-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular:** possibilidades e limitações. Brasília, DF: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.
- COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.
- DIAS, E. F. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. *In:* MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 23-56.
- DOURADO, L. F. Plano nacional de educação: avaliação e retomada o protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. *In:* FERREIRA, N. S. C. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 21-48.
- GADOTTI, M. Prefácio. *In:* DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 7-11. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 25).
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos v. 2.** Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol.3. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LIMA, A. B. de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. *In:* LIMA, A. B. de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.
- MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?.** Campinas-SP: Autores Associados/ Centro Unisal, 2008. (Coleção Educação contemporânea).
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade,** [s. l.], ano 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Ática, 1988.

- MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.
- OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 05 mar. 2018.
- PANTALEÃO, E.; SOBRINHO, R. C. A educação especial como foco de pesquisa em educação no Espírito Santo: abordagens e tendências. In: LOPES, S.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013. p. 201-220.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 11-21.
- SILVA, L. G. dos S. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- SIMÕES, C. **Teoria e crítica dos direitos sociais**: o Estado Social e o Estado Democrático de Direito. São Paulo: Cortez, 2013.

2. Desconstruções e construções para a emancipação social das pessoas com deficiência na concepção dos direitos humanos

Roberta de Sousa Almeida¹
Dulcileia Marchesi Costa²
Décio Nascimento Guimarães³
DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap2

“Toda forma de aviltamento ou de degradação do ser humano é injusta. Toda injustiça é indigna e, sendo assim, desumana.”
(ROCHA, 2001)

Introdução

A pessoa com deficiência, outrora denominada “inválida”, “incapacitada”, “defeituosa”, “deficiente”, “excepcional”, “descapacitada”, “impedida”, “minorada”, “portadora de deficiência”, “portadora de necessidades especiais”,

-
1. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).
 2. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).
 3. Professor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF).

“pessoa com necessidades especiais”, “pessoa especial” (SASSAKI, 2003; GONÇALVES, 2003), tem lutado contra o capacitismo e em prol da garantia da inclusão social, bem como de direitos humanos indispensáveis a uma boa qualidade de vida.

O capacitismo é a imposição de um modelo hegemônico de padrão de pessoa para atender aos interesses do mercado e da sociedade patriarcal, capitalista e colonial. Espera-se, nesse modelo, o enquadramento dos indivíduos a partir dos padrões de ética e estética produtiva, e configura-se a exclusão daqueles que não estão modelados.

Para que se promova a inclusão social, faz-se necessário desconstruir esses modelos hegemônicos. A partir dessa desconstrução, deve-se garantir o acesso das pessoas com deficiência aos direitos fundamentais que, no dizer de Barroso (2012), são a contemplação do direito para a dignidade humana, um valor intrínseco de todos os seres humanos, assim como a autonomia de cada indivíduo.

A correlação entre os núcleos temáticos do capacitismo, direitos humanos fundamentais, dignidade da pessoa humana e emancipação social é a abordagem deste capítulo, que pretende discutir a pessoa com deficiência na perspectiva dos direitos humanos e o princípio da dignidade humana, bem como a desconstrução do capacitismo para a construção da emancipação social. Dessa forma, o texto busca respostas em autores, tais como: Sasaki (2003, 2009), Piovesan (2002, 2015), Barroso (2012), Guimarães (2021), Martins (2017), Sarlet (2004), Rocha (2001), Barnes (2016), Diniz (2007), Gesser, Block e Mello (2020), Moraes (2010), Martins, Fontes e Aleksandra (2016), Santos (2019), Vieira e Ramos (2019), entre outros.

A pessoa com deficiência na perspectiva dos direitos humanos e do princípio da dignidade humana

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vivenciaram períodos de exclusão, segregação, integração e, atualmente, a inclusão. Na exclusão, essas pessoas eram privadas da vida em sociedade. Na perspectiva segregacionista, elas tinham acesso às instituições especializadas. Na integração, as pessoas com deficiência estavam na sociedade, porém, separadas das pessoas sem

deficiência. Também pelo paradigma da integração há a busca pela adaptação desse público aos sistemas sociais comuns.

Configurando esse lapso temporal, Sasaki (2003) identificou diversas terminologias utilizadas para designar as pessoas com deficiência no Brasil. Dentre elas, citam-se: “inválidos”, que significava indivíduos sem valor; “incapacitados”, ou seja, aqueles que não têm capacidade; “incapazes”, que significava aqueles que não são capazes de realizar determinadas tarefas devido à deficiência; “defeituosos”, que representava indivíduos com deformidade principalmente física; “pessoas deficientes”, termo que passou a ser utilizado como adjetivo; “excepcionais”, que indicava os indivíduos com deficiência intelectual; “pessoas portadoras de deficiência”, que foi proposto para substituir “pessoas deficientes”, mas portador não se aplica a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa; “pessoas com necessidades especiais”, que substituiu o termo “deficiência”; “pessoas especiais”, que surgiu para amenizar “deficientes”; e pessoas com deficiência, termo legalmente adotado a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008.

Pelo paradigma da sociedade inclusiva, há a promoção das mudanças ambientais e institucionais para tornar a vida social acessível à diversidade humana existente, o que inclui as pessoas com deficiência. O paradigma da inclusão social ou sociedade inclusiva é um avanço pautado no conceito social da pessoa com deficiência (MARTINS, 2017).

Tal qual as terminologias e os paradigmas, os direitos das pessoas com deficiência têm um caminho de construção histórico, com quatro fases: a da intolerância, na qual a deficiência era justificada como castigo divino; a da invisibilidade; a sob ótica assistencialista, com perspectiva médica e biológica, na qual a deficiência era uma “doença a ser curada”; e a orientada pelos paradigmas dos direitos humanos, nos quais emergem os direitos à inclusão social, observando a eliminação de obstáculos e barreiras superáveis, sejam eles culturais, físicas ou sociais, que impeçam o pleno exercício de direitos (SARLET, 2004).

Segundo Araújo (2003), o que define uma pessoa com deficiência é o grau de dificuldade de participação plena na sociedade, de acesso aos direitos humanos. Tais direitos constituem-se uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, que reúne os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2002).

No que concerne às pessoas com deficiência, a materialização dos direitos depende de um processo histórico de luta e conquistas sociais, por isso se entende que a cidadania está imbricada ao princípio da dignidade da pessoa humana. Qualquer forma de exclusão de direitos fundamentais, de participação política livre, de atuação profissional, de segurança pessoal e coletiva pacífica são inadmissíveis no Estado Democrático.

Para Barroso (2012), a dignidade humana e os direitos humanos são intimamente relacionados, sendo estes direitos fundamentais e essa os valores morais que singularizam todas as pessoas, tornando-as merecedoras de igual respeito e consideração (BARROSO, 2012).

Dignidade vem do latim *dignitas*, palavra que significava cargo, honra, associada a status, posição social, identificando a condição superior de certas pessoas. Tal significado está presente, inclusive, em textos jurídicos, como no art. 7º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que preconizava que os cidadãos são igualmente admissíveis em cargos e empregos públicos (SARLET, 2004).

Somente a partir de reivindicações políticas a dignidade passa ao conceito de uma condição que é essencialmente própria à pessoa humana, expressa no preâmbulo da Carta das Nações Unidas, de 1945, e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1948 (ROCHA, 2001).

Nós, os povos das nações unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla (ONU, 1945).

[...] Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o funda-

mento da liberdade, da justiça da paz no mundo... (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A dignidade incorporou-se à teoria dos direitos fundamentais e passou a figurar como princípio, valor dos sistemas constitucionais. A Constituição Federal de 1988 inaugurou o princípio da dignidade da pessoa humana no ordenamento jurídico do Brasil como fundamento em seu art. 1º, inciso III:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III - a dignidade da pessoa humana; (BRASIL, 1988).

A dignidade da pessoa humana, no conceito de Sarlet (2004, p. 60), é a:

Qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

A dignidade, liberdade e igualdade são essenciais à vida e estão garantidas como direitos humanos fundamentais, que, para Piovesan (2015), se configuram como ética dos direitos humanos. É perceber o outro com consideração e respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento (PIOVESAN, 2015).

A dignidade humana se “mostra no olhar que o homem volta a si mesmo, no trato que a si confere e no cuidado que ao outro despense” (ROCHA, 2001, p. 51). É injustiça a indignidade no tratamento desumano ou o “utilitarismo que se serve do homem e o dota de preço segundo a sua condição peculiar” (ROCHA, 2001, p. 52).

A partir do princípio da dignidade humana, o Estado deve garantir políticas inclusivas que compreendam todos os homens e os possibilitem exercer papel ativo na sociedade. É dever garantidor do Estado, mas também da família e da sociedade extirpar as barreiras sociais que afligem as pessoas com deficiência e dificultam o exercício da cidadania e da dignidade da pessoa humana. A remoção de obstáculos à inclusão reduz o curso da proteção social do Estado, que é um indicador de responsabilidade social coletiva e justiça social (BARNES, 2016), na medida em que propulsiona a emancipação social.

Desconstruindo o capacitismo para a construção da emancipação social

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência (DINIZ, 2007). Na concepção social, a pessoa com deficiência é aquela que não pode usufruir da participação plena e efetiva na sociedade por conta de barreiras sociais. Trata-se de uma definição política, que expressa a desvantagem social sofrida por esse público. Um conceito socioambiental que considera a dignidade da pessoa com deficiência, o direito à inclusão e a rejeição a qualquer forma de discriminação e está intimamente relacionado ao princípio da dignidade da pessoa humana, da cidadania e da igualdade.

A perspectiva social do conceito de pessoa com deficiência pressupõe independência, autonomia e empoderamento. Ainda, os direitos das pessoas com deficiência inserem-se como garantidores da cidadania a partir do seu efetivo exercício. Sob a ótica dos direitos humanos, as pessoas com deficiência se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

A perspectiva normativa busca dar conta de alcançar a garantia da cidadania às pessoas com deficiência, que, no Brasil, passa a essa denominação a partir da aprovação, em 2008, do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007; e da promulgação do mesmo texto pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2008, 2009).

Para que a inclusão ocorra de fato na sociedade, é necessária a superação de barreiras que impedem ou dificultam o processo inclusivo. Segundo a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), barreira é definida como: “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão [...]”, entre outros (BRASIL, 2015, p. 2).

Nesse sentido, percebe-se, ao longo da história, e ainda atualmente, a ocorrência de discriminação de pessoas por motivo de deficiência, denominada capacitismo (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Para Mello (2014, p. 53-54), “[...] o capacitismo se materializa através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”.

Vieira e Ramos (2019) afirmam que é possível identificar as contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a emancipação social das pessoas com deficiência, a partir da necessidade de desconstrução de teorias hegemônicas e capacitistas. Para Santos (2019), a razão indolente é uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do status dos grupos hegemônicos, que favorece apenas culturas privilegiadas. Portanto, faz-se necessário desconstruir esses modelos dominantes para a inclusão das pessoas com deficiência. Para Guimarães (2021), trata-se da construção coletiva de uma visão emancipatória contraposta ao poder hegemônico das representações sociais.

Santos (2019) afirma que as barreiras que dificultam e/ou impedem os acessos das pessoas com deficiência são consequências das monoculturas. A hegemonia da ciência, do modo único de pensar e a monocultura tangenciam a exclusão do outro, a inexistência. Na monocultura das diferenças, o que é diferente é desprezado. Na monocultura do produtivismo capitalista, tudo que não é produtivo é considerado improdutivo ou estéril. Há sujeitos válidos e há sujeitos não válidos, nestes, por vezes, incluídas as pessoas com deficiência.

Trata-se do capacitismo, que, para Gesser, Block e Mello (2020, p. 18) “produz como efeito a ampliação de processos de exclusão social”, e por ser estrutural e estruturante:

Ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades

normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes.

Mello (2009, p. 27) destaca que “as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diversidade”. Amorim *et al.* (2021, p. 4) criticam a sociedade capacitista e opressora a partir da expressão “O não nosso de cada dia” ao descrever a realidade de cidades inacessíveis e do preconceito que as pessoas com deficiência sofrem diariamente, ou seja, “enfrentam barreiras que lhes inviabilizam o exercício de direitos fundamentais”.

Ressalta-se que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 4º, prevê que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 3). Além disso, estabeleceu os responsáveis pela inclusão das pessoas com deficiência, bem como as garantias de direitos:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015, p. 3).

O processo de desconstrução do capacitismo envolve a formação qualificada sobre a temática para compreender a sua definição, identificar as diferentes formas de capacitismo presentes na sociedade, implementar transformações na vida cotidiana e participar da luta anticapacitista. Dessa forma, a emancipação social da pessoa com deficiência perpassa pela substituição das monoculturas por uma ecologia de saberes, das temporalidades, do reconhecimento.

O capacitismo é o preconceito que inviabiliza a consecução dos direitos humanos e da dignidade da pessoa com deficiência, presente em comportamentos sociais aceitos e/ou disfarçados, bem como em expressões ou ditados populares pejorativos. Pagame e Melo (2021, p. 50-51) citam falas capacitistas, tais como, “você está dando uma de João sem braço”, que remete a deficiência à malandragem, à preguiça ou a tarefas mal feitas. Inúmeras frases preconceituosas repetidas cotidianamente, muitas vezes de forma inconsciente, são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de palavras e expressões utilizadas na sociedade capacitista

Palavras e expressões capacitistas	
Coitadinho(a)	Em terra de cego, quem tem um olho é rei
Retardado(a)	Eu não tenho pernas para isso.
Finge demência!	Não sei como eles conseguem
Você está surdo?	Nossa, eu com dois braços e duas pernas não faço isso
Você está cego?	Que linda! Nem parece que tem deficiência.
Que mancada!	Apesar de andar de cadeira de rodas, você é muito bonita!
Que dó!	Deus só dá o fardo pra quem aguenta carregar.
Você trabalha?	Quando penso em reclamar me lembro de você.
Parece cego em tiroteio.	Queria ter a força e a coragem que você tem.
Você é um guerreiro(a)!	Mesmo sendo surdo, você é tão inteligente.
Ai coitada, é tão linda!	Pelo menos o seu irmão nasceu normal, né?
Você me inspira!	Mas, olha, você vai arranjar alguém que te queira!
Você transa?	Como ele(a) está se saindo bem na faculdade?
Foi coisa divina!	Se fosse comigo eu nem sei o que eu faria.
Achei que você era normal!	Nossa, você não tem cara de autista!
Até que é bem ativo(a)!	Você fala, mesmo sendo surda?!
Você é lindo(a) de rosto!	Quer que eu corte os legumes pra você?
Você é um anjo!	O pior cego é aquele que não quer ver.
Você é assim de nascença!	A desculpa do aleijado é a muleta.

A família carrega uma cruz!	Que legal ver pessoas como você aqui!
Por que você trabalha?	Ele está condenado a viver numa cadeira de rodas!

Fonte: Adaptado pelos autores dos sites territoriodeficiente.com e deficienteciente.com.br.

Um outro viés do capacitismo é se referir às pessoas com deficiência como exemplos de superação ou verdadeiros heróis, como “você é um exemplo de superação”. Para Guimarães (2021, p. 127), a burocracia institucional contribui para o capacitismo estrutural, já que esconde os gestores em discursos como o de “acreditar na capacidade de superação das pessoas com deficiência, transferindo para estas a responsabilidade”.

Pode parecer óbvio ao analisar o quadro 1 o teor pejorativo ou exagerado dessas palavras. Entretanto, na prática, as pessoas com deficiência convivem em uma sociedade capacitista, que atribui algumas vezes a elas a responsabilidade pela própria inclusão.

O conhecimento e a autorreflexão de todos é fundamental para derrubar essas barreiras atitudinais no processo inclusivo. Uma autorreflexão perpassa por refletir acerca de perguntas disparadoras, tais como: quais expressões capacitistas já utilizou no dia a dia? Tem um(a) amigo(a) com deficiência? Está disposto a se libertar da postura de preconceito com as pessoas com deficiência?

A formação dos indivíduos para que o capacitismo não se perpetue na sociedade é fundamental, pois possibilita a análise crítica desses discursos e a autoavaliação das condutas. Em autonarrativa, Guimarães (2021) relata que as barreiras enfrentadas em sua formação acadêmica ainda permanecem a obstruir o acesso das pessoas com deficiência à educação.

Freire (2005, 2010) correlaciona a emancipação humana com a educação. Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), trata das relações entre as pessoas em seus aspectos de opressão e dominação. A teoria reconhece que essa opressão está enraizada e reforçada dentro das estruturas da sociedade, em suas leis e instituições, e dá direcionamento para a luta incessante de recuperação da humanidade, luta por meio da conscientização, bem como estabelece estratégias e métodos de superação da contradição que existe, na sociedade, entre opressores e oprimidos. Para Freire (2005, p. 34), uma “pedagogia que faça da

opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação”.

Nesse sentido, Guimarães (2021, p. 131) corrobora que o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem na educação precisam ser examinadas com “lentes libertadoras da interseccionalidade, da intersectorialidade e dos direitos humanos”.

Nessa mesma toada, Vieira e Ramos (2019) afirmam que os processos de ensino são justamente uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade e oferecem alternativas para um pensamento crítico e resistente às desigualdades naturalizadas pela racionalidade moderna, assumindo a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano.

A emancipação humana se dá a partir da consciência do indivíduo quanto à sua desumanização, que vem como consequência do processo crítico de educação (FREIRE, 2010). Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2010) compreende o ser humano em um movimento constante de construção a partir da conscientização.

A sociedade inclusiva está focada nas necessárias transformações estruturais, pois do respeito à dignidade da pessoa humana emerge o respeito à autonomia de cada indivíduo. A sociedade inclusiva deve criar políticas públicas para a ampliação da liberdade das pessoas com deficiência, pois aumentar a liberdade é afirmar a sua humanidade (MARTINS, 2017).

As práticas anticapacitistas precisam ser implementadas para a promoção das transformações na vida cotidiana e da justiça social. Um importante aspecto a ser abordado é a desconstrução da percepção de pessoas com deficiência como “sujeitos passivos e dependentes de cuidados”, consequência do modelo médico ou individual de deficiência (MARTINS; FONTES; ALEKSANDRA, 2016, p. 36). Nesse sentido, Moraes (2010) trata do paradigma emancipatório de que a pesquisa se faz com as pessoas com deficiência e não sobre elas, ou seja, elas deixam de ser abordadas como objetos de estudo e passam a ser sujeitos com direito à participação nessas discussões.

Gesser, Block e Mello (2020, p. 28) também tratam da importância da produção de conhecimentos e práticas psicossociais com as pessoas com deficiência, em consonância com o lema do seu movimento político — “Nada

sobre nós, sem nós” —, como uma das principais características da perspectiva emancipatória, estabelecendo ainda mais quatro características:

a) o entendimento da deficiência como uma forma de opressão social; b) a necessidade de visibilização das barreiras sociais que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência; c) a crítica ao processo de patologização e objetificação da pessoa com deficiência; d) a análise dos efeitos do entrelaçamento entre gênero, raça, deficiência e outras categorias sociais para a produção de subjetividades e vulnerabilidades (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 28).

Além disso, defendem que uma perspectiva emancipatória da deficiência precisa ser interseccional, com o intuito de incluir as lutas anticapacitistas ao lado das lutas feministas, antirracistas, anti-LGBTfóbicas e anticapitalistas (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). De forma complementar, Wolkmer (2007, p. 99) destaca que “a importância do pluralismo na perspectiva emancipatória revela o espaço de coexistência para uma compreensão crescente de elementos societários criativos, diferenciados e participativos”.

A inclusão é um processo que demanda profundas transformações sociais. A implementação das garantias legais para que as pessoas com deficiência estejam na escola e nos demais espaços da sociedade iniciou uma movimentação para a sua visibilidade e para a luta pela acessibilidade e emancipação social. Para Mantoan (2003), a partir da inclusão, é possível formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

Conclusão

A inclusão social da pessoa com deficiência configura o acesso à sua condição humana primeira, a dignidade, inerente à vida, à justiça humana e à condição do homem, a partir da qual usufrui, em estado de igualdade, dos direitos fundamentais.

Uma sociedade emancipada permite às pessoas com deficiência acessar os espaços sociais sem se deparar com barreiras que obstaculizam a inclusão, sejam essas barreiras urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, nos transportes, nas comunicações, nas informações, ou atitudinais.

Nesse aspecto, a desconstrução do capacitismo para a construção da emancipação social das pessoas com deficiência é libertadora, pois não existem impedimentos para as relações interpessoais de afeto e profissionais na vida em sociedade.

Referências

- AMORIM, Annibal Coelho de *et al.* Sobre o viver em uma cidade/sociedade capacitista: tempos pandêmicos. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 2, e6810212294, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/12294/10921/161469>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- ARAUJO, Luiz Alberto David. **Pessoa portadora de deficiência**: proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. 3. ed., rev., ampliada e atualizada. Brasília, DF: CORDE, 2003.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Human Rights United Nations, [1948]. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.
- BARNES, Colin. Deficiência, trabalho e proteção social: aplicação do modelo social. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTE, Fernando (org.). **Deficiência e emancipação social**: para uma crise da normalidade. São Paulo: Almedina, 2016.
- BARROSO, Luís Roberto. “Aqui, lá e em todo lugar”: A dignidade humana no direito contemporâneo e no discurso transnacional. **Revista dos Tribunais**, [s. l.], ano 101, v. 919, p. 127-196, maio 2012. Disponível em: https://luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2017/09/aqui_em_todo_lugar_dignidade_humana_direito_contemporaneo_discurso_transnacional.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 9 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 30 set. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 2009.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 2015.

- DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça SUR. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRESSER, Marivete.; BLOCK, Gleisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GRESSER, Marivete.; BLOCK, Gleisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.
- GONÇALVES, Nair Lemos. Excepcionais. In: **Enciclopédia jurídica**. v. 34. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 61. Disponível em: <http://enciclopediajuridica.pucsp.br>. Acesso em: 08 nov. 2021.
- GUIMARÃES, Décio Nascimento. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: MELO, Francisco Ricardo Lins; GUERRA, Érica Simony F. M. FURTADO; Margareth Maciel F. (org.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 122-132.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 51p.
- MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; ALEKSANDRA, Pedro Hespanha. Deficiência, conhecimento e transformação social. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando. **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. São Paulo: Almedina, 2016. p. 39-60.
- MARTINS, Wellington Anselmo. Estado e Sociedade: os direitos das pessoas com deficiência e os respectivos deveres do Estado. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17, n. 32, p. 299-327, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/3323>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- MELLO, Anahí Guedes de. **Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade**. 2009. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126443>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- MELLO, Anahí Guedes. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. 262f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MORAES, Marcia. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES Marcia; KASTRUP, Virginia (org.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-51.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das Nações Unidas**. São Francisco: ONU, 1945. Disponível em: <https://iusgentium.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/08/CARTA-DA-ONU.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.
- PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Vamos falar de capacitismo na escola? *In*: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaços tempos educativos**: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 42-57.
- ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 49-67, dez. 2001. Disponível em: <https://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29/30>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. 5. ed. São Paulo: Max. Limonad, 2002.
- PIOVESAN, Flávia. Pessoa com deficiência e os direitos humanos. *In*: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (coord.). **Direito à diversidade**. São Paulo: Atlas: 2015. p. 493-502.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? *In*: SASSAKI, Romeu Kasumi. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10380333-Como-chamar-as-pessoas-que-tem-deficiencia.html>. Acesso em: 08 out. 2021.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 18 out. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas**: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 16-37.
- UNITED NATIONS. **Universal Declaration of Human Rights**. Paris: United Nations General Assembly, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e a Educação Especial. *In*: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas**: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo, justiça e legitimidade dos novos direitos. **Sequência**, Florianópolis, n. 54, p. 95-106, jul. 2007.

3. Tecnologias na educação brasileira: desafios para uma gestão pró-acesso no século XXI

Clesiane Bindaco Benevenuti¹

Joyce Vieira Fettermann²

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap3

Considerações iniciais

O que as tecnologias podem favorecer ou permitir na educação? Tantas são as respostas para esta pergunta. Ao longo dos anos, muito foi dito a respeito do que podem as tecnologias no contexto educacional e como elas foram evoluindo, substituindo ferramentas analógicas por digitais e transformando as formas de ensinar e aprender. Assim, as possibilidades foram se tornando cada vez mais plurais.

Uma questão tem permeado as discussões e estudos: não basta apenas inserir ferramentas tecnológicas às práticas, aleatoriamente. Com elas, torna-se necessário mudar a pedagogia de ensino e tudo que a envolve. Se o professor consegue ensinar determinado conteúdo sem qualquer tipo de tecnologia, então, ao fazer uso dela, precisa entender como ensiná-la, de forma que ela

-
1. Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela UENF, com doutorado sanduíche na Università Del Salento, Itália. Graduada em Letras – Português e Literatura, pelo Centro Universitário São Camilo – ES. É servidora pública estadual, professora de Português, Literatura e Redação e também trabalha como consultora acadêmica e revisora textual.
 2. Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela UENF. Graduada em Letras - Português e Inglês, pelo Centro Universitário São José. Está no ensino de inglês desde 2007 e hoje trabalha como consultora acadêmica na Troika, onde atua, principalmente, no desenvolvimento profissional de professores e produção e edição de materiais e conteúdos didáticos para a educação bilíngue.

seja um meio pelo qual a aprendizagem se torne mais significativa e não um simples adereço em sua aula, usado para enfeitá-la ou para dizer que ela agora está “modernizada”.

Muitas escolas se denominavam assim, ao fazer uso dos variados recursos e ferramentas: modernas, contemporâneas, alinhadas aos dias atuais, entre outros. Entretanto, no contexto da pandemia da COVID-19, essa discussão, forçadamente, mudou de direção. Se antes as tecnologias eram algo a mais, oferecido por algumas instituições escolares, que, em certos casos, poderia até ser usada como uma estratégia de *marketing* para atrair novos alunos, a partir de então, o único jeito de a escola continuar foi por meio de aulas remotas on-line. Sem treinamentos, preparação, tempo para planejar aulas ou pensar nas ferramentas mais adequadas, toda a equipe escolar precisou aprender o que e como fazer para que pudesse continuar a trabalhar e manter seus alunos estudando. Nessa perspectiva, as tecnologias passaram a ser necessárias, em vez de um diferencial nos mais diversos ambientes escolares: escola pública, particular, cursos livres e educação superior.

Portanto, por meio de pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento, este capítulo discute a mudança de paradigma das tecnologias na educação a partir dos impactos da pandemia, destaca alguns dos desafios enfrentados para promover uma gestão pró-acesso, que as autoras chamam assim, pensando na ideia da inclusão dos alunos na dinâmica social de acesso ao conhecimento por meio das tecnologias e, por fim, demonstra, por meio de um estudo de caso, como as Secretarias de Estado de Educação das capitais da região Sudeste brasileira (Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais) se organizaram para possibilitar esses acessos aos seus alunos durante a pandemia da COVID-19. Conclui-se sugerindo que o ensino híbrido continue fazendo parte das metodologias de ensino e seja inserido nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas brasileiras, perpetuando-se como parte de suas práticas no período pós-pandêmico.

Tecnologias na educação: discussões necessárias

Não há como negar que, com o tempo, as tecnologias influenciaram e continuam a influenciar as formas de comunicação nos diversos setores da sociedade. Com a pandemia da COVID-19, a escola e seus membros tiveram que se tornar mais presentes nas plataformas on-line. Assim, a comunicação

entre eles, antes realizada primordialmente em espaço físico escolar, passou a ser cada vez mais diversificada, ainda que de modo imposto por essa realidade. Esse contexto não admite que as novas tecnologias sejam ignoradas ou deixem de ser utilizadas no processo de ensino, visto que, com sua realização temporariamente remota, as ferramentas tecnológicas se tornaram o meio de poder estudar, trabalhar e realizar as mais diversas atividades.

Na obra *A Galáxia de Gutenberg*, McLuhan (1962) traz à tona o conceito de “aldeia global”, que demonstra de forma clara o quanto as tecnologias encurtam as fronteiras na contemporaneidade, permitindo que pessoas do mundo inteiro se conectem. Essa “era eletrônica”, assim chamada pelo autor, também permite o compartilhamento de informações diversas a partir das ferramentas tecnológicas e ficou ainda mais evidente a partir de 2020.

Nessa perspectiva, percebe-se que a globalização intensificou as formas de interação entre as pessoas e a maneira como os laços sociais são criados, o que também tem influenciado nas formas de interação e comunicação entre elas. Com as facilidades de acesso aos meios digitais, é possível fazer visitas, contatar e conviver com outras pessoas de modo cada vez mais versátil. Tais facilidades também trazem novas regras e reflexões sobre convivência e encontros, pois a noção de fronteira passa a ser fragmentada, os eventos sociais e as relações de espaço/tempo são dinamizados, causando transformações na sociedade (SILVA; LEITE, 2016), o que impacta as relações entre o local e o global.

Diante desses impactos, causados tanto pelas tecnologias digitais como pela globalização na comunicação, postos em evidência a partir da pandemia da COVID-19, percebe-se maior facilidade para a troca de informações de forma instantânea e práticas sociais diversas.

Dessa forma, a educação ganha novos desafios. Entre eles, o de proporcionar novas práticas (durante e após o período pandêmico), que devem desvelar, inclusive, propostas de como poderão incluir trabalhos com o ensino híbrido no PPP das escolas de Ensino Fundamental, Médio e no plano de curso do Ensino Superior, mesclando momentos de ensino presencial e on-line, visto que as novas tecnologias são amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) desde 1996.

Apesar disso, nota-se a responsabilidade de considerar a realidade de muitos alunos brasileiros que não possuem acesso a computadores, a aparelhos

digitais e à internet, o que pode excluí-los de diversas práticas sociais das escolas. Afinal, todos os alunos têm as mesmas condições de participar, de forma democrática, do ensino remoto? Ou será que ele tornou a educação ainda mais excludente e distante das classes mais desfavorecidas? Tais questionamentos precisam ser feitos e respondidos para que se proporcione uma educação igualitária a todos e o distanciamento entre o ensino das escolas particulares para o das escolas públicas não aumente, ou seja, que não permaneça um abismo entre ricos e pobres no que diz respeito à educação.

O Brasil apresenta, atualmente, quase 56 milhões de alunos matriculados em todas as etapas de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Desses, segundo dados do site do Senado, 35%, que representam 19,5 milhões de estudantes, ficaram sem aulas durante a pandemia do novo coronavírus, enquanto 58%, que correspondem a 32,4 milhões de estudantes, estavam em aula remota, como meio de não perderem o ano letivo.

A pesquisa ainda revela que há um enorme diferencial entre as redes pública e privada no que se refere ao acesso à internet e à participação nas aulas pelas plataformas de ensino. Nas escolas públicas, apenas 26% dos alunos estavam em aula remota, pois os outros não possuíam internet em casa. Já na rede privada, a quantidade de alunos sem aula cai para 4%.

Percebe-se, assim, que a pandemia veio destacar ainda mais a desigualdade existente no Brasil em relação ao acesso à educação entre ricos e pobres. Após esse período, ela se tornou ainda mais visível e preocupante, afinal a qualidade do ensino, segundo 63% dos pais que participaram da pesquisa do Senado, diminuiu. Esses dados evidenciam que os estudantes, principalmente os da educação básica, precisam de mais recursos e da presença do professor para que seu desenvolvimento seja mais satisfatório.

Desafios para uma gestão pró-acesso

É certo que a pandemia trouxe muitos desafios para a escola do século XXI. Dentre eles, pode-se salientar impactos deixados pela desigualdade social, que afetaram alunos que não possuíam acesso às plataformas para realizarem as atividades propostas pelos professores no período de distanciamento social (FLORES; ARNT, 2020). Com isso, torna-se necessário pensar

em estratégias para amenizar o déficit que pode ter sido deixado na educação de milhares de brasileiros.

Nesse contexto, os gestores escolares têm papel crucial, em função do uso necessário das tecnologias da educação para o desenvolvimento de atividades remotas durante a pandemia, as contribuições que elas trouxeram e os desafios que tiveram de ser superados para que o conhecimento chegasse ao máximo de alunos espalhados por todo o país. Com as transformações ocorridas na sociedade, principalmente referentes aos usos tecnológicos e científicos, a escola, de uma forma geral, foi impactada por essas mudanças, oportunizando novas formas de interação, aprendizagem e até mesmo de socialização.

Sabe-se que as tecnologias são capazes de romper barreiras, promover o intercâmbio educacional e a autonomia e favorecer a aprendizagem (RIBEIRO, 2018). Isso demanda mais empenho da gestão escolar, pois exige que a educação aconteça de forma coletiva e democrática, por meio da coparticipação e do estímulo ao conhecimento.

Ribeiro (2018) questiona a dificuldade que as tecnologias possuem para atravessar os muros da escola, deixando de ser apenas práticas sociais fora dela e se tornando práticas (também) escolares. A partir da pandemia e de todo o cenário de isolamento social pelo qual instituições de ensino de todo o mundo tiveram que passar, esse conflito se tornou uma necessidade imposta.

Nesse sentido, além de gerenciar a escola, os gestores precisam estar atentos às formas como a tecnologia é capaz de promover o ensino e a aprendizagem, favorecendo a utilização desses recursos de forma significativa e acessível a todos.

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias [...] (LÜCK, 2006, p. 30).

A mudança mencionada pelo autor exige empenho de toda a comunidade escolar, e até mesmo dos órgãos municipais, estaduais e federal, porque as ações voltadas para o uso das tecnologias devem estar alinhadas ao processo de ensino e aprendizagem e favorecer o seu acesso por todos, sem exceção.

Mas como favorecer um ensino híbrido significativo, que favoreça os alunos em seu contexto social, por meio de informações que auxiliem na construção de seu conhecimento se grande parte deles, principalmente os de escolas públicas, não têm acesso às ferramentas tecnológicas necessárias e à internet? 35% de alunos sem acesso às aulas virtuais, conforme dados do Senado divulgados durante a pandemia do novo coronavírus, mostram o estado alarmante no qual o país e as escolas se encontram frente ao uso das novas tecnologias pelos alunos.

As tecnologias existem, o ensino híbrido se tornou uma realidade no Brasil e a gama de oportunidades construídas e oportunizadas por elas podem ser, de fato, imensas. O acesso à informação, para a construção do conhecimento, é o primeiro ponto que deve ser pensado pelos gestores, de modo geral, como meio de promover uma educação mais igualitária e que oportunize a construção de conhecimento e a formação continuada do aluno, tornando atividades difundidas no ensino híbrido uma realidade também presente no PPP da escola, como prática favorável à disseminação do conhecimento.

Acerca da gestão democrática e do uso das novas tecnologias na educação, a LDB é enfática e garante esses direitos ao aluno, bem como a qualidade no ensino que é oferecido.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...] Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; [...] Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A LDB garante o acesso de todos ao ambiente escolar, com vistas ao diálogo e à participação, o que torna o gestor ainda mais responsável diante da

ausência de ferramentas tecnológicas disponíveis para todos. Afinal, é de competência da gestão criar estratégias, incentivar e buscar novas formas de inserir todos os alunos neste novo cenário pós-pandêmico, por meio de uma gestão democrática assertiva que possibilite e estimule ações favoráveis aos usos das tecnologias por todos os alunos, como meio de potencializar o ensino, considerando, é claro, sua realidade histórica, cultural e social.

A educação sempre tentou acompanhar a evolução e as necessidades de seu tempo, o que não pode ser diferente agora, em que riscos precisam ser assumidos para que a educação tecnológica não seja apenas uma utopia, porém uma realidade acessível. Segundo Paulo Freire (2011, p. 69), isso só será possível quando todos tiverem a convicção e também a consciência do poder de alcance da ação educadora.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

O que Freire vem afirmar é a necessidade de não resistência ao novo, o que pode ser relacionado à discussão aqui proposta, no sentido de a gestão precisar criar meios para atender a esse novo que foi criado a partir da pandemia, que significa aprender e ensinar tendo como ferramenta a utilização de novas tecnologias para promover um ensino mais dinâmico que vá ao encontro da realidade presente no século XXI.

Freire, assim como outros teóricos, compreende a necessidade das tecnologias para a atual educação, mas existe uma preocupação quanto a isso, acerca do tipo de educação que será oferecido e se ela será oferecida a todos de forma igualitária. Em 1984, ao escrever para a Revista BITS, o autor já se mostrava preocupado quanto a essas questões: “Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão?” (FREIRE, 1984, p. 1).

Mais de três décadas se passaram e o questionamento de Freire permanece atual. O ensino, com o uso das novas tecnologias, segundo o autor, não pode limitar-se aos muros da escola, mas também estar presente fora delas, por meio de ferramentas que possam conectar professores e alunos, alunos e alunos, para que troquem informações e criem uma rede de saberes na qual todos estão inseridos, sem exceção, de modo a ampliar e possibilitar uma educação de qualidade.

Para isso, é fundamental a aplicação de políticas públicas educacionais que lutem por mais igualdade e possibilidades de acesso às novas tecnologias e à internet para todos os estudantes, bem como a infinidade de propostas apresentadas por elas que potencializam ainda mais o ensino. Isso vem ao encontro do pensamento de Freire, quanto à necessidade de atualização, assim como o viver e pensar a educação diante da nova realidade imposta pelo meio. Os tempos mudaram e a educação deve acompanhar, isto é, criar uma nova cultura educacional, no sentido de oferecer e estimular o uso das tecnologias por todos.

A educação do futuro não pode mais ser pensada ou vivida sem o uso das novas tecnologias (que são novas a cada dia, pois são reinventadas a todo tempo). Moran (2007) é enfático ao dizer que a educação deve ser inovadora – não mais no futuro, e sim hoje – por meio de um gerenciamento responsável, comprometido e também inovador, que reúna tecnologia, criatividade e os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições, para que tudo isso se torne marca de uma gestão educacional comprometida e alinhada com as necessidades e demandas da contemporaneidade.

Hoje, apesar de o Brasil possuir políticas públicas que visem à inclusão das novas tecnologias no ensino de forma democrática, parece, a estas autaras, que ainda falta empenho para que a utopia de garantia ao acesso a todos vire uma realidade. É preciso colocar em prática o que dizem os documentos oficiais que regem a educação no país, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2017, p. 59).

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de novos meios de gerenciar o ensino, de promover uma gestão educacional que vise à contextualização dos sujeitos, sem negar ou anular o aluno e sua realidade, principalmente os de escolas públicas, que foram os mais afetados durante a pandemia.

Uma lição deve ser tirada de tudo isso: não se pode pensar em ensino híbrido distanciando os mais interessados desse processo, isto é, os alunos. Uma gestão educacional eficaz é construída a partir da compreensão do que é e de como educar no século XXI, com vistas a condições de acesso à informação por todos, de forma igualitária, sem exclusão, com planos e estratégias significativas que visem a resultados em larga escala.

Os casos das capitais da região Sudeste brasileira

Logo que a pandemia da COVID-19 foi decretada, em março de 2020, muitas ações começaram a ser tomadas de forma emergencial pelas gestões das Secretarias Estaduais de Educação das capitais do Sudeste do Brasil, com o objetivo de proporcionar a continuidade dos estudos e do trabalho docente nesse período. Visando a uma melhor compreensão dessas iniciativas, é realizado um estudo de caso, destacando as propostas relatadas nos sites das Secretarias e em pesquisas publicadas.

Rio de Janeiro

Santos Júnior (2020) destaca algumas das ações propostas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC):

- ▶ Antecipação do recesso escolar de julho;
- ▶ Parceria com o Google e utilização da plataforma Google Sala de Aula para os estudos realizados de forma remota;
- ▶ Acesso gratuito aos *links* para conteúdos e atividades realizadas por meio da plataforma utilizada;
- ▶ Tutorial para auxiliar professores e alunos no cadastro e uso da plataforma e realização das atividades;
- ▶ Oferta de material didático impresso aos alunos que apresentassem dificuldade para acessar as atividades remotas;

- ▶ Custeio de pacotes de dados para alunos e professores (chips com dados de internet);
- ▶ Veiculação de duas horas de videoaulas pela TV Band Rio e TV Alerj de forma gratuita para os alunos da Rede;
- ▶ Redirecionamento de recursos que eram destinados à merenda escolar para famílias mais necessitadas, em situação socioeconômica de extrema pobreza (vale de R\$100,00 para cadastrados no Cadastro Único e beneficiários do bolsa-família);
- ▶ Doação de alimentos das unidades escolares para as famílias de alunos necessitados.

Santos Júnior (2020) destaca o fato de que 65,5% dos professores não receberam treinamento para o uso da plataforma do Google e apresentaram dificuldades para trabalhar com elas. A partir da realidade percebida, disponibilizou-se uma capacitação aos docentes por meio do Google Sala de Aula, seguido da publicação de vídeos e tutoriais nas redes sociais para auxiliá-los com a ferramenta.

No que se refere ao acesso dos estudantes da SEEDUC à plataforma e às atividades remotas, a pesquisa declara que 88,9% possuíam acesso, apesar dos problemas relatados no início. Entretanto, o autor salienta que o dado apresentado não é suficiente para indicar que a maior parte dos alunos possuía acesso à plataforma ou a utilizavam, devido ao tamanho da amostra em relação ao total de alunos da Rede.

São Paulo

O site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) destaca algumas ações realizadas para atender alunos e professores durante o período de distanciamento social:

- ▶ A criação do Centro de mídias de São Paulo (CMSP), um aplicativo desenvolvido pela SEDUC para os alunos continuarem as aulas. Nele, alunos e professores acompanham transmissões de aulas ao vivo e podiam interagir entre si;
- ▶ Formação para os professores da Rede para usarem o CMSP;

- ▶ Ampliação das ofertas de educação mediada por tecnologias, inovação e qualidade aos alunos, alinhando as práticas escolares às demandas do século XXI;
- ▶ Conteúdos elaborados por especialistas em cada área de estudo;
- ▶ As aulas passaram a ser transmitidas de estúdios de TV instalados na sede da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE), acompanhadas ao vivo pelo portal do CMSP, bem como por seus aplicativos, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e CMSP Educação Infantil e Anos Iniciais;
- ▶ As aulas também puderam ser acompanhadas pelo canal digital da TV Educação (Anos Finais e Ensino Médio) e TV Unifesp (Educação Infantil e Anos Iniciais);
- ▶ Internet custeada pela SEDUC, não descontada dos usuários;
- ▶ Os conteúdos trabalhados ficaram disponíveis para consulta pelos alunos, responsáveis e profissionais da Rede posteriormente, permitindo mais possibilidades de ensino e aprendizagem, o fomento da cultura digital e maior conexão entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Espírito Santo

No Estado do Espírito Santo, as seguintes ações foram implementadas:

- ▶ O Programa EscoLAR (Atividades Pedagógicas Não Presenciais - APNPs) foi instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e publicado por meio da Portaria Nº 048-R, de 02 de abril de 2020;
- ▶ Foram disponibilizados recursos para apoiar as escolas e os professores na continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, visando à complementação das aprendizagens prévias, ao desenvolvimento de novas aprendizagens e ao reforço escolar dos estudantes;
- ▶ As APNPs foram vinculadas ao desenvolvimento de habilidades e conteúdos previstos no currículo escolar proposto pela SEDU e elaboradas pelos professores, sendo oferecidas fora do ambiente escolar, ou seja, de forma remota;

- ▶ Houve também a transmissão de videoaulas ao vivo ou gravadas (por meio de canais de televisão e redes sociais - Facebook, YouTube, WhatsApp), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas, que cedeu videoaulas à SEDU.³
- ▶ Também foram produzidas videoaulas por professores da SEDU, visando a atender às particularidades do currículo do Espírito Santo e colocar em evidência os trabalhos dos professores capixabas;
- ▶ Houve, ainda, uma parceria com o Google (Google Sala de Aula – SeduDigit@!), para a sistematização das atividades na plataforma, por meio da entrega de atividades e mediação da aprendizagem;
- ▶ Houve a adesão ao Projeto Vamos Aprender, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), com conteúdos pedagógicos por área de conhecimento, em parceria com organizações da sociedade civil e várias instituições de aprendizagem remota.

Minas Gerais

Com a pandemia, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) criou o Regime de Estudo não Presencial, no qual os estudantes passaram a possuir acesso a algumas ferramentas no período em que estiverem socialmente isolados. A seguir, são elencadas as ações encontradas no site da SEE/MG:

- ▶ Plano de Estudos Tutorados, desenvolvido para ser uma alternativa para os alunos da Rede, para que continuem o processo de ensino e aprendizagem. Ele oferece atividades separadas por segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) e ano (ex.: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos - EF Anos Iniciais). Cada material, que parece uma cartilha no formato digital, é dividido por disciplinas e traz orientações aos responsáveis e aos estudantes sobre como utilizá-lo;
- ▶ Criação do aplicativo Conexão Escola, em que professores e alunos da Rede encontram manuais para sua instalação gratuita pela *Play Store*

3. Um exemplo das aulas pode ser visto no canal do YouTube Videoaulas EF - 6º ANO.

(mas também está disponível na versão para a *web*), termos de uso e podem, então, acessar os conteúdos educacionais;

- ▶ Teleaulas do Programa Se Liga na Educação - exibido na Rede Minas (canal 9 da TV aberta) de segunda a sexta-feira pela manhã, de acordo com um cronograma de estudos. As aulas ficam disponíveis no aplicativo Conexão Escola e os alunos podem tirar dúvidas sobre os conteúdos por telefone e WhatsApp (os números são disponibilizados no site), em horários estipulados.
- ▶ Contato com os professores das turmas por *chat*, promovendo interações para esclarecer dúvidas sobre os conteúdos;
- ▶ Pesquisa “Conta aí, como vão seus estudos?” - iniciativa da SEE/MG para entender as necessidades dos alunos e planejar novas ações para “enfrentar melhor os desafios da educação, especialmente nesse contexto de pandemia e suspensão das atividades presenciais”. A pesquisa foi destinada a estudantes com mais de 12 anos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- ▶ Adesão ao Projeto Vamos Aprender, que contempla programas televisivos de 30 a 40 minutos, inicialmente voltados para estudantes da Educação Infantil, com episódios que incluem conteúdos de todas as áreas do conhecimento, inclusive com temas transversais e multidisciplinares. Os vídeos foram elaborados com base na BNCC e os conteúdos ficaram disponíveis, também, para os alunos da rede municipal.

Percebeu-se, nas iniciativas das quatro secretarias de educação das capitais do Sudeste, a preocupação em colocar em prática ações que demonstram o que pode ser uma gestão pró-acesso durante as aulas remotas emergenciais, uma vez que todas se atentaram para as necessidades de alunos e professores de seus estados, por meio do fornecimento de possibilidades e alternativas variadas para poderem disponibilizar e acessar conteúdos variados aos diferentes segmentos da educação, como *chips* com dados de internet, aplicativos, programas de televisão, materiais digitais, materiais impressos nas residências dos alunos, entre outros.

Com isso, verifica-se o quanto as tecnologias foram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem em todos os contextos pesquisados. Isso

traz à tona o seguinte questionamento: o que pode ser feito para que as tecnologias continuem fazendo parte da educação de forma tão presente, como foi no período da pandemia da COVID-19? A sugestão e proposta destas pesquisadoras é que os gestores das escolas, em parceria com os órgãos superiores competentes, incluam esses usos em seus PPPs como oportunidades extras e não obrigatórias de complementar as atividades curriculares, incluindo, como foi no período necessário de distanciamento social, as equipes docentes e discentes favorecidas e as necessitadas nos seus planejamentos, para que o ensino híbrido se torne uma realidade também em tempos de aulas presenciais.

Considerações finais

Ao concluir este capítulo, faz-se relevante retornar ao questionamento inicial: o que as tecnologias podem favorecer ou permitir na educação? Os estudos da área têm mostrado, ao longo dos anos, que elas podem favorecer diversas práticas na educação. E com a pandemia, elas se tornaram essenciais à continuação das atividades escolares.

Assim, não há como pensar em ensino no século XXI separado das ferramentas tecnológicas digitais, principalmente após 2020, em que o mundo foi assolado pelo coronavírus e o ensino passou a funcionar, de fato, de modo híbrido. Com isso, novas práticas foram introduzidas na rotina de professores e alunos de forma emergencial, tornando as tecnologias mais presentes, tanto de forma local como global.

Apesar dos desafios educacionais existentes, esta pesquisa mostra um olhar otimista para o futuro quanto à ação docente e ao ensino no período pós-pandêmico. A tecnologia permitiu novos formatos de aprendizagem, novas práticas curriculares e modelos híbridos de ensino que foram introduzidos nos diferentes estados brasileiros e que devem permanecer e se aperfeiçoar para que as futuras práticas garantam o melhor de uma combinação da modalidade presencial com o ensino remoto a professores e alunos dos variados segmentos. Se aplicados de forma pensada e comprometida, esses modelos poderão trazer resultados significativos em qualquer tempo, com ou sem pandemia.

Portanto, propõe-se que, a partir de toda essa mudança de paradigma na educação de 2020, os PPPs das escolas contemplem ideias que visem a uma

gestão pró-acesso, que considerem os diversos contextos de seus alunos e professores ao pensar em possibilidades de usos das tecnologias nas práticas pedagógicas. Ressalta-se a importância de combinar atividades presenciais e remotas, utilizando a cultura digital de forma a complementar todo o trabalho realizado pela escola de forma presencial. Assim, será uma maneira de tornar possível o discurso de inclusão que tanto é mencionado nos encontros sobre educação.

Referências

- 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.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 set. 2020.
- CHAGAS, E. Quase 20 milhões de alunos deixam de ter aula durante pandemia. **Senado Federal**, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 03 set. 2020.
- FLORES, N.; ARNT, A. Desigualdade social e tecnologia: o ensino remoto serve para quem? **COVID-19**, 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/desigualdade-social-e-tecnologia-o-ensino-remoto-serve-para-quem/>. Acesso em: 05 set. 2020.
- FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, maio 1984. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24#page/1/mode/1up>. Acesso em: 05 set. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LUHAN, M. **The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man**. Toronto, Canada: University of Toronto, 1962.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.
- RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- SILVA, M. O.; LEITE, N. C. Vozes na sala de aula de língua inglesa: uma experiência com os multiletramentos. In: **Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea**. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2016.

SANTOS JÚNIOR, I. B. dos. Percepção de alunos e professores da Seeduc/RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia. **Educação Pública**, v. 20, n. 30, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/30/percepcao-de-alunos-e-professores-da-seeducrj-sobre-o-ensino-ion-linei-de-carater-emergencial-durante-a-pandemia>. Acessado em: 04 set. 2020.

4. Empreendedorismo, universidades e *startups* de tecnologia

João Luiz Lima Marins¹

Edson Terra Azevedo Filho²

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap4

Considerações iniciais

Este trabalho tem por objetivo analisar estratégias de empreendedorismo no ambiente universitário e a sua contribuição no desenvolvimento local e regional. Como principal característica nessa estratégia de gestão de negócios, procura-se inserir as das empresas juniores como uma forma de conexão entre as instituições de ensino e as empresas. Além disso, funcionam na gestão e criação de *startups*³ na localidade, alavancando a área tecnológica regional.

As universidades, como criadoras e disseminadoras de conhecimento, constituem-se em potenciais agentes de práticas de empreendedorismo e desenvolvimento sustentável, uma vez que desenvolvem ações sociais, geram novas tecnologias e formam profissionais de qualidade. Ao analisar esses três pontos (universidades, empresas e governo), pode-se chegar à elaboração das

-
1. Mestrando em Cognição e Linguagem pela UENF/RJ, especialista em Gestão de Pessoas UFF/RJ e Docência do Ensino Superior UCAM/RJ e graduado em Administração de Empresas pela UNIVERSO/RJ.
 2. Doutor em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF (CCH), Mestre em Engenharia de Produção pela UENF (CCT) e Graduado em Administração pela Universidade Federal Fluminense - UFF.
 3. *Startup* é um modelo de negócio repetível, escalável e que funciona em condições de extrema incerteza.

Fonte: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-startup,6979b2a-178c83410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em: 11 maio 2021.

bases de implementação de um programa de empreendedorismo, no qual estariam ligadas: a universidade por meio de incubadoras e empresas juniores; com o apoio dos governos municipal, estadual e federal, e a criação de *startups* que poderiam auxiliar no desenvolvimento local.

A universidade trata de inovação, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão, ou até no fomento de incubadoras, que poderiam muito bem ser *startups*. Dentro de uma determinada região, onde exista uma instituição de ensino superior, a mesma oferece à comunidade profissionais mais capacitados e habilitados a exercerem diversas habilidades, esses mesmos estudantes podem se tornar autônomos ou empresários, que criariam empregos ou gerariam negócios funcionando, assim como uma mola econômica regional. Ademais, essas instituições, através de suas pesquisas, criam novas tecnologias que poderiam ser utilizadas dentro das empresas como um meio de avançá-las economicamente. Uma possibilidade para que essa estrutura funcione de maneira aprimorada seria por meio de uma modalidade educacional mais empreendedora. Uma instituição com um viés mais empreendedor poderia favorecer o desenvolvimento econômico a toda uma localidade.

Startups criam produtos ou serviços inovadores, ao se trabalhar com elas criando-se na universidade incubadoras de empresas desse tipo, ou empresas juniores que operem também criando e auxiliando quem queira trabalhar com *startups*, surgiria assim um modelo de gestão chave para o crescimento econômico e o desenvolvimento social com base no conhecimento. Para isso, contudo, seria muito importante a Instituição de Ensino adotar uma modalidade mais empreendedora.

O ensino do empreendedorismo dentro de uma instituição de Ensino Superior funcionaria como uma ferramenta de sucesso e apoio ao desenvolvimento de uma localidade. Criar uma mentalidade empreendedora ou empreendedores propicia a criação dos novos produtos ou serviços oferecidos ao mercado, proporcionando desenvolvimento de empresas ao seu redor, mais empregos e atendimento a clientes satisfeitos e abertos à inovação.

Existem poucos relatos de metodologias de ensino voltadas ao fomento e incentivo ao planejamento de *startups*, gerando assim novos negócios e novas pesquisas aplicadas à atração de recursos destinados ao desenvolvimento deste tipo de negócio. Desse modo, é necessário criar um ambiente de negócios, com ligação a empresas juniores e *startups* de tecnologia, para desenvolver

novas ideias, buscando incubá-las e acelerá-las, no intuito de desenvolvimento regional, atraindo empregos e oportunidade de negócio.

Conceito de empreendedorismo

Dornellas (2017) conceitua o empreendedorismo em diversas especificidades. Entre elas, o envolvimento de pessoas e processos realizando uma transformação que leva ideias à criação de oportunidades, gerando, assim, um negócio de sucesso. Outra definição proposta para empreendedorismo seria a responsabilidade na introdução de novos produtos ou serviços, criação de novas modalidades de organização ou exploração de novos recursos e materiais, gerando, assim, uma modificação na ordem econômica.

Há também quem o define como o personagem que cria um equilíbrio, encontrando uma posição segura e objetiva, apesar de um ambiente de negócios competitivo e caótico. Contudo, independente da definição, um aspecto que não poderia deixar de ser destacado é que o empreendedor é uma pessoa com extrema habilidade em identificar oportunidades, sendo um indivíduo curioso e em plena observação do ecossistema que o cerca, uma vez que identifica que o conhecimento aumenta suas chances de sucesso.

O empreendedor não seria somente aquele responsável por criar negócios, mas também o responsável por inovar dentro de negócios já existentes, ou seja, dentro de uma empresa em atividade também se é possível empreender, sendo um perfil muito procurado dentro das empresas atualmente. O empreendedor, diferente de um gestor, dentro de um negócio, seria capaz de detectar novas oportunidades, novas modalidades lucrativas em empresas e organizações já existentes. O ato de empreender é visionário, não é avesso a risco, desde que sejam calculados.

Apesar das várias definições e modelos, Dornellas (2017) aponta três características relevantes: o indivíduo possuir iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz, utilizar seus recursos de forma criativa, promovendo uma transformação do ambiente social e econômico de seu ecossistema, e aceitar assumir riscos calculados e a possibilidade de fracassar.

Essa proatividade, bem como a iniciativa, a criatividade, entre os outros fatores apresentados, envolve não só conhecimento como também diversas funções, atividades e ações associadas à criação de novas empresas. Essas

funções, atividades e ações se estruturam por meio de uma cadeia de realizações. Entre elas, pode-se destacar a produção de algo novo, de valor. Não se deve descartar que o nascimento dessa novidade requer muito comprometimento, devoção, dedicação de tempo e esforço nesse novo empreendimento. Para colocar em prática objetivos e fazer o negócio crescer, essa dedicação é primordial, além de uma habilidade muito difícil: a de aceitar e tomar riscos calculados.

Há uma necessidade intrínseca de ousadia e ânimo, uma vez que muitos falham durante o processo. O empreendedor pode ser destacado como um revolucionário, criando novos mercados, novidades, técnicas, ferramentas, serviços, transformando a sua realidade e a das pessoas a sua volta.

Ensino de empreendedorismo

Existe a crença no meio acadêmico de que o empreendedorismo é uma característica inata, como algo impossível de ser ensinado. Nesse caso, o empreendedor seria um ser predestinado, uma pessoa com um dom, como um artista ou atleta, e sua característica principal seria uma facilidade ao mundo dos negócios. Com isso, aqueles que não se enquadram nessas características são completamente desencorajados a empreender. Dornellas (2017) afirma que, nos dias atuais, existem meios pelos quais as pessoas são ensinadas a empreender, e todo esse processo pode ser compreendido por qualquer pessoa.

O sucesso ou não no mundo empresarial seria decorrente de uma série de fatores internos e externos ligados aos produtos ou serviços oferecidos, vinculado muito ao ecossistema das empresas em si, ao perfil do empreendedor e como o mesmo enfrenta e administra as adversidades advindas do negócio. Apesar da existência de empreendedores natos, com características e qualidades de um bom homem de negócio sem ensinamento, existe a possibilidade de aprimorar as capacidades destes homens de negócio criativos dando a eles conhecimentos e habilidades que os façam desenvolver melhor sua organização e aumentar a longevidade de suas empresas.

O ensino de empreendedorismo permite a formação de empresários mais capacitados e habilidosos, favorecendo a criação de empresas mais fortes e gerando mais riqueza a seu ecossistema. Para tanto, um curso ligado à área de empreendedorismo deve manter seu foco em aprender e entender

as habilidades e requisitos necessários ao empreendedor, como, por exemplo, ensinar a montagem e criação de um plano de negócios eficiente com análises de oportunidades e ameaças; criar o pensamento crítico, fazendo com que esses estudantes aprendam a observar situações, circunstâncias ou maneiras possíveis de criação de um produto, serviço, ou processo inovador em determinado ramo de negócio; a estruturação de indivíduos mais visionários com uma identificação clara das possíveis fontes de financiamento para novos negócios, e o ensino de um gerenciamento eficaz, efetivo, eficiente e sustentável, visando sempre ao crescimento da empresa.

De acordo com Dornellas (2017), as características principais de um empreendedor podem ser classificadas em três áreas fundamentais: habilidades técnicas, gerenciamento e características pessoais. As habilidades técnicas envolveriam o saber escrever, saber ouvir as pessoas e captar boas informações, ser um bom orador, ser organizado, saber liderar e trabalhar em equipe, além de possuir conhecimento técnico de sua área de atuação.

O gerenciamento incluiria as áreas envolvidas na criação de novos produtos ou serviços, centrado basicamente no desenvolvimento gerencial de uma nova empresa e apresentando conhecimentos de mercado, vendas, publicidade, gestão de pessoas, controle e organização financeira, produção, tomada de decisão, controle de ações e do ecossistema empresarial e ser um bom negociador. Como características pessoais, pode-se destacar: disciplina, facilidade de assumir riscos, ser inovador, orientado a mudanças, persistência e liderança.

Assessoria ao negócio (universidades)

Segundo Dornellas (2017), os empresários não possuem o hábito de recorrerem às universidades para solução de problemas de tecnologias e gestão em suas empresas, nem mesmo para promover inovação tecnológica. Contudo, existem hoje no Brasil diversas opções de apoio, nas quais os empreendedores devem estar muito atentos a essas oportunidades, principalmente, as *startups* e empresas ligadas à inovação tecnológica. Essa ligação favorece, principalmente, ao pequeno empresário a possibilidade de conteúdos e apoios das instituições de ensino, na gestão da sua empresa, possibilitando o colocar a teoria em prática.

Dentro desse processo existem muitos atores, de um lado estão os pesquisadores detentores do conhecimento e da tecnologia, de outro estão as empresas que necessitam principalmente de suportes ligados à tecnologia e inovação, e como intermediários estão as empresas juniores, formadas por diversos alunos do curso de graduação. Além das empresas juniores, outro meio de ligação entre universidades e mercado seriam as agências de inovação nas universidades, que, por sua vez, buscam facilitar o processo de transferência de tecnologia e promovem também a inovação.

Existem diversos empresários que fazem uso dos benefícios proporcionados pelas empresas juniores e pelas agências de inovação. Para um benefício dentro desse processo, os empresários precisam ter ousadia e procurar essas instituições, sem deixar se abater pela vergonha de assumir seus problemas de gestão, considerando que, como são iniciantes dentro desse processo, os estudantes podem ser morosos na resolutividade. Na realidade, essa costuma ser uma parceria de sucesso, havendo só uma necessidade de clareza dos papéis de cada um dos atores dentro do processo.

As empresas juniores, instituições desenvolvidas dentro do ambiente acadêmico, por serem formadas por alunos e não terem fins lucrativos, acabam por se tornarem uma alternativa de baixo custo e boa qualidade para as empresas, até mesmo pelo respaldo dos professores que auxiliam estes alunos dentro do processo de resolução dos problemas. Essas empresas atuam em diversos ramos de atividade, alguns exemplos seriam a consultoria em gestão de resolução de problemas de engenharia ou química, criação e desenvolvimento de produtos ou serviços destinados a ramos de negócios específicos, desenvolvimento de tecnologias de gerenciamento etc.

Empreendedorismo e empresas juniores

Menezes e Costa (2015) elencam algumas características que justificam a necessidade de trabalhar com empreendedorismo num ambiente acadêmico, a mais relevante seria o aprendizado do trabalho por projetos. A partir do século XXI, muitas empresas passaram a trabalhar por projetos e por curtos períodos, essas transformações colaboram com a reflexão e o modo de trabalho de diversas áreas profissionais, como também o papel das universidades na formação desses profissionais.

O perfil de um profissional empreendedor passa a vigorar melhor dentro dos processos seletivos, isso ocorre devido à falta de preparo de muitos empresários e à necessidade de se ensinar empreendedorismo, além de um alto índice de mortalidade das empresas. O empreendedorismo surge como uma estratégia de sobrevivência dentro de um mercado cada vez mais competitivo e em constantes transformações.

O meio acadêmico pode e deve funcionar como mola propulsora dentro desse processo de desenvolvimento da difusão do ensino de empreender e na formação de profissionais com competências empreendedoras que contribuam para economia de seu ecossistema. A educação com âmbito em gerar negócios, apesar de ser um processo relativamente recente, tem-se intensificado muito. O empreendedorismo já pode ser considerado uma área de conhecimento, tornando-se cada vez mais importante e com significativo espaço nos trabalhos e pesquisas brasileiros, na área de desenvolvimento empresarial e na descoberta de novas tecnologias.

O hábito de empreender como ensino é uma necessidade, tanto no meio acadêmico, como no organizacional, o que justifica a relevância dos estudos ligados às empresas juniores nesse processo, dando uma ênfase muito forte no papel das universidades na promoção e desenvolvimento do empreendedorismo.

Segundo Resende (2006), uma empresa júnior seria uma empresa classificada como um regime jurídico de associação, isto é, um agrupamento de pessoas visando o benefício de uma coletividade, não tendo interesse econômico ou fim lucrativo para seus associados ou administradores. As empresas juniores são compostas basicamente por alunos da graduação, responsáveis pela gestão e execução de projetos. Apesar de não influenciarem de maneira direta, essas organizações contam com a orientação intelectual de alguns professores do corpo docente da universidade que está inserida. Essa modalidade empresarial pode ser conceituada como uma oficina para a prática de conceitos aprendidos em sala de aula, local onde os graus de autonomia e liberdade são encorajados visando à geração de soluções criativas. Nesse caso, a empresa júnior funcionaria como um laboratório de pesquisa.

Ao se trabalhar nessa modalidade de laboratório, como é uma empresa júnior, o aluno passa a desenvolver uma maturidade profissional, exigidos não só na academia, como na sua vida profissional. As iniciativas

necessárias à tomada de decisão, gerenciamento, e atitudes voltadas ao aprimoramento das atividades dentro dessa modalidade de laboratório proporcionam desenvolvimento profissional, uma vez que oferecem aos alunos contato com o mercado de trabalho e a aplicação dos conhecimentos teóricos sob a orientação docente.

Dentre as oportunidades existentes de aprendizagem nessa modalidade de empresa, existem duas formas principais: experiência prática de realização de projetos para clientes, ampliando, assim, os conhecimentos, habilidades e atitudes destes alunos; e as atividades diárias relacionadas a como gerenciar um negócio. Por meio destas oficinas os alunos desenvolvem competências pessoais e de gestão.

As empresas juniores são uma experiência profissional muito mais rica do que um estágio supervisionado, por exemplo. Isso se deve pela necessidade de um maior engajamento e responsabilidade desses alunos. Obtém-se, assim, um compromisso mais enérgico de desenvolvimento de um espírito empreendedor, no qual os aspectos de liderança individual são incentivados e uma visão completa de uma empresa de todos os pontos de se gerir um negócio. Há também uma valorização do trabalho em equipe e cooperação entre os membros, e o relacionamento interpessoal é aprimorado.

O interessante, segundo Menezes e Costa (2015), é que essa modalidade de organização pode ser considerada um laboratório de pesquisa, onde se experimenta na prática teorias que serão utilizadas no mercado de trabalho e na gestão das organizações. A empresa júnior funciona como uma excelente modalidade de empreendedorismo, favorecendo a pesquisa no ensino superior, pois, ao se integrar nessa modalidade de laboratório, o aluno experimenta seu perfil empreendedor, podendo atuar como um empresário no futuro ou nas organizações as quais o mesmo desenvolverá.

Cabe destacar que o principal foco das empresas juniores são os pequenos empreendedores, promovendo o desenvolvimento desse segmento, que é mais suscetível ao aceite de projetos mais flexíveis e propensos à utilização de novas tecnologias e inovações. Essa troca entre ambiente universitário e empresas, por meio dessa transferência de conhecimento, contribui para o desenvolvimento de ambos. Seria muito interessante se, nesse mecanismo de desenvolvimento mútuo, o governo, podendo ser local, regional ou até nacional, favorecesse com incentivos financeiros essa união. Nesse caso, essa

parceria entre universidade, empresa e governo formaria a hélice tríplice, proposta por Etzkowitz.

No processo de formação de empreendedores, é necessário criar um ecossistema propício, voltado para o desenvolvimento do espírito empreendedor, a troca e o contato com outros empreendedores, favorecendo o aprendizado técnico e a liberdade de ação.

A hélice tríplice

No processo de empreendedorismo, torna-se necessário construir uma sinergia que promova o conhecimento e a inovação. Para tal, é necessário um processo de interação entre diversos atores dentro desse espaço. Conforme Casado *et al.* (2012), é preciso a criação de uma rede de interação, podendo ser social, econômica, científica, comercial etc., para edificar um conhecimento compartilhado e transformador. Essa rede passaria a ser responsável pelo desenvolvimento do ecossistema de empreendedorismo de uma determinada região.

Existem diversos estudos e abordagens com metodologias e projetos que buscam a reformulação de estruturas de conceitos da hélice tríplice. A hélice tríplice envolve uma alta relevância a uma cooperação estratégica e do estabelecimento de redes de relacionamento entre diferentes atores (Governo, Empresa e Universidades), segundo Casado *et al.* (2012). Para um melhor entendimento desse processo de inovação, e dessa abordagem proposta por Etzkowitz e Leydesdorff, precisa-se entender a metodologia e a função desses atores no processo. Essa seria uma metodologia em rede formada por três esferas institucionais (hélices), sendo elas: universidade, governo e empresas. A universidade funcionaria com apoio das empresas juniores, o governo com incentivo local à inovação, e as empresas, neste caso, se beneficiariam com esta parceria (universidade, governo e empresa). Esse processo proporcionaria uma dinâmica de inovação dentro de um contexto de evolução organizacional e local.

Ao analisar cada hélice (empresa, universidade e governo), considera-se a empresa, o local de atuação desses projetos voltados para o desenvolvimento organizacional. O governo, por meio de seus fomentos, incentivos fiscais ou financeiros, seria uma fonte de relações de contratos, garantindo,

assim, relação de estabilidade e permuta. Por último, as universidades funcionariam como fonte de conhecimentos e tecnologias, já que são fontes de pesquisa. Estas trabalhariam como um gerador das economias baseadas no conhecimento. Nesse processo, a empresa júnior funcionaria como uma catalisadora do conhecimento certificado, realizando o papel tradicional da universidade de pesquisa e extensão, colocando-os num contexto amplo e primordial no processo de inovação.

Numa sociedade baseada no conhecimento, a Hélice Tríplice funciona como chave para a melhoria das condições inovadoras. A inovação envolve mudanças nos ambientes físicos e sociais, levantando também questões relativas à sustentabilidade e ao interesse público, uma vez que o governo é uma vertente dentro desse processo.

Startups de tecnologia

Startup é uma palavra muito utilizada, contudo o que seria? De acordo com Kon e Monteiro (2014), seria uma organização baseada em projetos de criação de produtos ou serviços, sob condições de extrema incerteza. Essa definição não inclui, ao certo, um tamanho e a quantidade de colaboradores, o que amplia demais o termo. Torres e Souza (2016) consideram *startups* um negócio temporário com um grande foco em inovação, que deixaria de ser uma *startup*, quando atingirem uma maturação, ou crescimento, tornando-se algo palpável.

Quando se pensa na criação de uma *startup*, exige-se alguns esforços específicos, os pesquisadores Kon e Monteiro (2016) e Torres e Souza (2016) apontam dois desses esforços característicos na criação de uma *startup*: um seria a de uma identidade de organização, em que todos caminhariam para um mesmo propósito ou visão, e o outro o desenvolvimento de um produto ou serviço. Além dos produtos que convencionalmente são pensados, existe a possibilidade de desenvolvimento de serviços como novas ferramentas de gestão ou tecnologias. Esses serviços, embora muitas vezes não sejam pensados na criação desse tipo de empresa, podem ser considerados nesse processo de inovação.

Quando se pensa na estruturação e no desenvolvimento de uma *startup*, surgem princípios ou elementos básicos de estruturação. Kon e Monteiro

(2014) apontam que esses elementos básicos seriam a Visão, a Estratégia e o Produto ou Serviço. Esses elementos têm sua função primordial dentro do processo de criação de uma *startup*. Ao se esmiuçar essa criação de maneira mais detalhada, pode-se identificar melhor cada característica desses elementos, sendo: a visão um norteador de todo o processo, não só de desenvolvimento do produto, como também do futuro da organização, sendo um caminho comum escolhido pelos organizadores; a estratégia, funcionando como um ponto fixo, como um pivô, porém poderia sofrer alterações ao longo do tempo; e, por fim, os produtos ou serviços que poderiam sofrer diversas transformações ao longo de todo o processo.

Uma *startup*, por ser uma organização, não só um produto específico, necessita de uma metodologia de gestão moldada a atingir seus objetivos, até porque é uma instituição voltada a trabalhar em ambientes de extrema incerteza, o que faz esse modelo de gestão ser algo muito característico. Essa modalidade existe como aprendizado de construção de um negócio sustentável, validando-se de maneira científica por meio de experimentos, de forma a permitir o teste de cada elemento visionário. Com esse propósito, essa categoria de empresa necessita de uma ligação muito profunda com as universidades.

A ligação entre as organizações e as Instituições de Ensino deve-se às incertezas encontradas pelo caminho, principalmente no que tange às *startups*. Uma união seria muito relevante com o objetivo de favorecer esse incremento à pesquisa com a ajuda de consultores e professores capacitados ligados à instituição, o que contribuiria muito para diminuir as incertezas derivadas do risco do negócio, já que as pesquisas, principalmente as voltadas à análise de mercado, ajudariam a minimizar essas incertezas.

As pesquisas, voltadas às *startups*, também auxiliariam outro fator muito importante: a mensuração de resultados, pois ao longo de todo o processo as respostas dos clientes devem ser medidas, e os membros e colaboradores devem aprender de forma rápida sobre os erros e acertos, para continuar ou não com o processo. As universidades, com o desenvolvimento da pesquisa, poderiam elaborar metodologias de medição desses resultados, análises de qualidade, estudos ligados à capacitação e desempenho de funcionários, entre outros fatores. As métricas de crescimento também devem ser muito bem estabelecidas, com pontos definidos, metodologias de administração do tempo e atividades de trabalho com cálculo de prioridades.

Segundo Kon e Monteiro (2014), em qualquer empresa, os clientes são a razão de funcionamento, contudo, numa *startup*, os clientes podem ser considerados como cofundadores. Os clientes, nesse caso, não vão simplesmente comprar ou utilizar seu produto ou serviço, como também irão orientar o desenvolvimento, determinar as funcionalidades que devem ser incluídas e a definição do modelo de negócio.

Conforme afirmam Kon e Monteiro (2014), no desenvolvimento de *startups* existe uma complexa rede de elementos que contribuem para criação e fomento de uma grande quantidade de instituições, formando dessa maneira um ecossistema integrado com elementos que compõem essa rede de relacionamentos ou networking.

O primeiro elemento seria os centros empreendedores, sendo esse o foco principal para onde todos os elementos do ecossistema converge. O exemplo mais claro de centro empreendedor é o Vale do Silício, nos Estados Unidos, onde diversas *startups* iniciaram e tiveram sua maturação aproveitando o ambiente e o networking local. Ao analisar a importância desse espaço empreendedor, fica clara a necessidade de as universidades participarem e encorajarem a criação desses ambientes. No Brasil, a PUC Rio realiza um bom trabalho no fomento à criação e ao desenvolvimento de um centro empreendedor.

Outro forte elemento na criação desse ecossistema deriva de fatores socioeconômico-culturais, como a formação educacional de alto nível em graduações que encorajem a criação e participação em atividades empreendedoras, como: Ciências, Engenharia, Administração etc. Um conjunto de universidades em São Paulo, como a USP, Unicamp e Unesp, forma, no Brasil, recursos humanos de alta qualidade, onde todas essas universidades também realizam a atividade de criação de empresas juniores que atuam incentivando, ou em paralelo, as incubadoras de *startups* de tecnologia. Essas instituições também auxiliam no ensino de empreendedorismo, por meio de disciplinas dentro do curso, cursos de extensão, treinamento ou capacitação de consultores externos. Não pode ser descartado, dentro desse ecossistema, a presença a uma curta distância de grandes empresas de tecnologia, garantindo não só o acesso a tecnologias, como promovendo ações de fomento e aproximação de empreendedores, já que enxergam a parceria com *startups* como algo estratégico para o negócio.

Uma estratégia na facilitação de criação desse ecossistema seria a criação de eventos para empreendedores e fundadores de *startups*, com uma grande gama de eventos sociais e profissionais em torno de tecnologias e negócios inovadores. Dentro desse ambiente vibrante, a promoção rápida e eficaz de troca de informações, como inúmeras oportunidades de refinamento e aprimoramento de ideias para o negócio acontecem. Além do trabalho com a cultura dessa modalidade de negócio, uma vez que 90% das *startups* falham, não ficar estigmatizado por algum fracasso favorece ao ganho de experiências, e a falha é vista como algo natural, incitando a não desistência de empreender neste tipo de negócio. Nesse ambiente, empreendedores apresentam suas ideias de forma aberta para dezenas de pessoas em busca de feedback, sugestões, melhorias e de contatos profissionais e de negócios.

Um ecossistema a englobar colaboradores, clientes, fornecedores, entre outros, segundo Torres e Souza (2016), possui um pressuposto de que exista uma simbiose entre esses elementos, em que haja uma interação, uma harmonia, almejando uma adaptação caso ocorra a extinção de algum componente. A falta ou inexistência de um desses elementos, Visão, Estratégia e o Produto ou serviço, causa um desequilíbrio, afetando assim o ecossistema como um todo. Um exemplo que pode ser identificado seria a falta de qualificação profissional dentro da equipe, afetando dessa maneira a habilidade do grupo como um todo.

Godoi de Souza e Lopes (2016) afirmam que embora exista um contexto favorável ao crescimento das *startups*, assim como um empreendedorismo tecnológico junto a todo esse ecossistema dentro das universidades, ainda há paradigma, de não aceitação desta modalidade mais empreendedora, a ser vencido no seu desenvolvimento, pois a maioria da literatura que trata do assunto ou funciona como exemplo vem da literatura americana. Muitas das informações ligadas à área acabam por se tornarem disponíveis em blogs e sites, nos quais são divulgadas informações e conceitos sobre tais empresas em iniciação.

Bergman, citado em Souza e Lopes (2016), identifica quatro perfis básicos de *startups*: **Automatora** - focada no consumidor, no produto, autosserviço, de execução rápida; **Transformadora social** - criadoras de novas maneiras de interação social; **Integradora** - responsáveis por pequenas inovações na web e adaptadas para pequenas organizações; e a **Desafiante** - onde ocorrem as vendas corporativas, mercados complexos e rígidos, processos de vendas

repetitivos. *Startups*, conforme explicam Godoi de Souza e Lopes (2016), são intimamente ligadas ao conceito de empreendedorismo e podem ser consideradas importantes agentes de desenvolvimento regional, podendo desempenhar um papel central na transformação de uma região.

Considerações finais

Existe uma escassez nas pesquisas e na literatura existentes voltadas ao incentivo à criação de *startups*, principalmente, quando se aborda essa temática dentro do ambiente universitário brasileiro, mesmo que exista um cenário propício ao desenvolvimento desse tipo de organização. Além disso, outra contrapartida seria a falta de apoio de ações empreendedoras e de inovação tecnológica dentro do ambiente acadêmico, não são muitas as instituições que possuem empresas juniores, incubadoras ou polos de desenvolvimento.

As empresas juniores, incubadoras, entre outras modalidades de fomento ao empreendedorismo, ainda engatinham na maioria das instituições. Elas basicamente ficam restritas a alguns cursos de algumas instituições, como, por exemplo, as graduações de Administração e Engenharia de Produção, já que essas graduações são voltadas ao ramo empresarial e gestão de negócios. As universidades não realizam estudos e pesquisas em outras áreas ligadas à gestão de negócios, ao empreendedorismo na instituição como um todo, com amplitude para diversos cursos.

Há uma carência de ensino de gestão de negócios dentro das outras graduações, principalmente voltados à área de empreendedorismo. As universidades, para adotarem um viés mais empreendedor, precisam ensinar essas disciplinas aos alunos interessados de todos os cursos. Como uma forma de estímulo, poderiam ser criados cursos de gestão de negócios ou empreendedorismo por meio de extensões ou modalidades de curta duração, principalmente ensinando o que seriam *startups* e estrutura de criação. Existe também a possibilidade de realização de eventos, cursos, palestras, com a presença de empreendedores e consultores, como uma estratégia de transformação de uma universidade empreendedora, voltada ao desenvolvimento de empresas juniores, polos tecnológicos e incubadora de *startups*.

As universidades brasileiras precisam criar espaços de desenvolvimento de ideias, incubando-as e acelerando-as, especialmente nas graduações

de Administração, Ciência da Computação, Gestão da Informação, Gestão de Sistema e as Engenharias como um todo, olhando sempre para os problemas reais no ensino, pesquisa e extensão, visando à criação de soluções úteis tanto ao mercado, quanto à sociedade como um todo, buscando sempre um desenvolvimento sustentável.

Transformar a universidade em uma instituição empreendedora é muito positivo, uma vez que quanto maiores forem as ações inovadoras, de proatividade e de capacidade de assumir riscos, melhor será o desempenho de pesquisadores e estudantes em criar novos produtos ou serviços. As organizações proativas seguem as tendências, acham a necessidade de seus clientes, percebem a mudanças em demandas e buscam alcançar novas oportunidades.

É muito significativo a universidade apresentar características de liderança, com perfil empreendedor, incentivando a criação de empresas juniores em alguns cursos, apoiando incubadoras tecnológicas, como a criação de um parque tecnológico no município, em parceria com órgão municipal, por exemplo.

Por fim, seria interessante estudar possíveis ligações entre as empresas juniores e o movimento de criação de *startups*, não só como uma estratégia de desenvolvimento regional, mas também na formação de jovens empreendedores capazes de se adaptarem às mudanças no ambiente organizacional, que sofre constantes transformações cada vez mais em períodos mais curtos.

Referências

- CASADO, F. L.; SILUK, J. C. M.; ZAMPIERI, N. L. V. Universidade Empreendedora e Desenvolvimento Regional Sustentável: proposta de um modelo. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 5, p. 633-649, 2012. ISSN: 1983-4659. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273425839002>. Acesso em: 14 out. 2020.
- DORNELAS, J. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 6. ed. São Paulo: Empreende / Atlas, 2017.
- GODÓI DE SOUSA, E.; LOPES, J. E. F. Empreendedorismo tecnológico e *startups*: uma análise de cenários no contexto de universidades brasileiras. In: IX EGEPE - Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, 2016, Passo Fundo. **Anais**, Passo Fundo: IX EGEPE, 2016. Disponível em: <http://www.egepe.org.br/anais/arquivos/edicaoatual/Artigo154.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

- KON, F.; MONTEIRO, J. Empreendedorismo em computação e *startups* de software. *In: Atualizações em Informática*, cap. 5, **XXXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, p. 176–216, 2014. Disponível em: <http://ccsl.ime.usp.br/startups/files/cap5.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- MENEZES, B. F. R. de; COSTA, A. de S. M. da. Experiência de Trabalho e Formação Empreendedora: Um estudo sobre a Empresa Júnior PUC Rio. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, ano 16, v.20, n. 1, p. 79-105, jan./abr. 2016. ISSN: 2237-5139.
- RESENDE, T. de A. **Roteiro do Terceiro Setor. Associações e Fundações**. 3. ed. Belo Horizonte: Prax, 2006.
- TORRES, N. N. J.; SOUZA, C. R. B. de. Uma revisão de literatura sobre ecossistemas de startups de tecnologia. *In: XII Brazilian Symposium on Information Systems*, 2016, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, maio 2016, p. 385-392. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbsi/article/view/5986>. Acesso em: 14 out. 2020.

5. A importância das tecnologias digitais na educação em tempos de COVID-19: desafios e estratégias no contexto escolar

Ademir Hilário de Souza¹

Fernanda Castro Manhães²

Rosalee Santos Crespo Istoe³

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap5

Considerações iniciais

O presente capítulo nasce das inquietudes produzidas em nossa atividade profissional após identificarmos que as contaminações por COVID-19 em crianças e adolescentes têm aumentado consideravelmente nos últimos meses. Dentre as hipóteses levantadas pelos pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), tem-se o retorno das atividades escolares no modelo presencial em diversos municípios e a disseminação da nova variante da COVID-19, que, diferente da cepa anterior, atinge um número maior de crianças e adolescentes no Brasil, suscitando em nós a vontade profunda de compreender quais os desafios e as estratégias da educação em saúde no contexto escolar têm sido mobilizadas no município de Bom Jesus do Itabapoana/RJ.

-
1. Médico e doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.
 2. Professora do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.
 3. Professora do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

A temática da saúde da criança e do adolescente, em tempos de pandemia, tem sido abordada de forma recorrente por diversos pesquisadores e médicos no Brasil, após a identificação do aumento dos casos na idade pediátrica. Como estratégia, encontramos nas tecnologias digitais uma importante aliada na educação em saúde, uma vez que pode facilitar a promoção e disseminação de informações essenciais sobre os cuidados básicos com a saúde escolar da população infantil em idade escolar. Dentre os possíveis recursos, destaca-se a criação de infográficos como ferramenta pedagógica e fonte de conhecimento interdisciplinar sobre a pandemia da COVID-19.

Algumas pesquisas evidenciam que a tecnologia da informação tem sido essencial no combate e enfrentamento da COVID-19, devido à disseminação de informações e conhecimento sobre o vírus. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a informação se torna ponto crucial para erradicar o vírus que matou milhares e demonstrou a vulnerabilidade humana. Em tempos de notícias falsas, entendemos que promover estratégias de compartilhamento de informações e conhecimentos para a população em idade pediátrica é essencial para pensarmos o cuidado com a saúde escolar em tempos pandêmicos, uma vez que a desinformação é uma grande barreira nos cuidados básicos a saúde para evitar a propagação e contaminação do vírus.

Deste modo, entendemos a necessidade em proporcionar reflexões buscando contribuir com a disseminação da informação e atenção à saúde escolar. Partindo disso, pretende-se, ao longo desse capítulo, compreender a importância das tecnologias digitais nas estratégias de disseminação da informação na saúde da criança, especialmente no contexto escolar, como suporte teórico para a criação de objetos de aprendizagem e materiais socioeducativos para a comunicação em massa da população pediátrica escolar do município de Bom Jesus do Itabapoana, RJ.

Materiais e métodos

Para responder às nossas questões levantadas, o caminho que nos guiou foi a coleção de alguns pressupostos metodológicos de autores que abordam o campo da educação em saúde e da tecnologia da comunicação e informação. Portanto, como metodologia, elencamos a pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2009), é aquela que trabalha com o universo dos significados

das aspirações, crenças e valores, que são entendidos como parte da realidade social vivida e partilhada pelos indivíduos.

Trata-se de uma pesquisa-ação (MONTEIRO, 2010), ainda em desenvolvimento, sobre a elaboração de infográficos como ferramenta pedagógica de informação. Nesse primeiro momento, apresentaremos resultados iniciais das primeiras etapas da pesquisa. Com base nisso, o capítulo é de natureza teórico-interpretativa, no qual buscamos compreender as complexidades e os desafios da sociedade da informação, de modo a identificarmos seus benefícios diante do “novo normal”.

Como parte do processo metodológico, a pesquisa foi dividida em três etapas. Aqui, evidenciaremos as duas primeiras etapas da pesquisa: sendo a primeira etapa a materialização da pesquisa bibliográfica sobre a temática a partir de estudos e documentos sobre a promoção da saúde escolar divulgados recentemente. A segunda etapa, que se encontra em andamento, é a possibilidade de ação interdisciplinar com diferentes profissionais e professores de escolas básicas do município de Bom Jesus do Itabapoana, RJ, para a criação de infográficos para crianças e adolescentes e pais/responsáveis como forma de combater as desinformações veiculadas sobre a pandemia. Essa segunda etapa acontece em formato de rodas de conversas, em grande parte no formato a distância, o que tem nos ajudado na construção da prática pedagógica e na construção de novos processos de ensino-aprendizagem, ancorados na tecnologia da informação e comunicação, contidas na ferramenta do infográfico.

Resultados e discussão

A pandemia da desinformação e a desinformação da pandemia

A globalização da informação foi capaz de produzir e consagrar a ideia do pensamento único, da homogeneização sociocultural, econômica e espacial dos territórios em uma única escala global (HABAESRT; LIMONAND, 2007). Para Milton Santos, o atual estágio da globalização é explicado pelo período denominado por ele como “o meio técnico científico informacional”, elucidado pela unicidade das técnicas, convergência dos momentos, e a mais-valia universal, produzindo espaços da globalização, ou seja, espaços hegemônicos e hegemônicos (SANTOS, 2000 apud STRAFORINI, 2002).

De acordo com Maia (2012), o período tecnológico é a cara espacial da globalização e a informação no qual os sistemas comunicacionais adquirem importância capital em sua leitura. Com a globalização e modernizações tecnológicas, a informação apresentou uma alteração na sua disseminação. Sabemos que a velocidade da informação gerou uma informatização em larga escala, sendo o resultado da globalização e do advento da ‘internet’ no dia a dia, conectando cada vez mais as pessoas, disseminando o conhecimento e propagando a informação de forma rápida e ágil.

Devido à globalização, o cenário de enfrentamento de uma pandemia se alterou. No século XIV, com a primeira grande pandemia, a Peste Bubônica, mais de 200 milhões de pessoas morreram na Europa e Ásia pela falta de entendimento e o compartilhamento de informações errôneas (BITTENCOURT, 2020). Entretanto, durante a pandemia da COVID-19, a abordagem adquirida foi uma rede de conhecimento de ponta pelos chineses, europeus, americanos e brasileiros. Além disso, foi possibilitado a disseminação das informações sobre a pandemia em tempo real, bem como o rápido mapeamento do sequenciamento do genoma do vírus e a produção em massa da vacina. Contudo, a globalização evidenciou outro problema, a rápida disseminação do vírus devido à conexão entre os territórios e o fluxo de pessoas pelos aeroportos.

Com o fechamento de estabelecimentos públicos e propensos à aglomeração, o isolamento físico demonstrou também o constante uso das tecnologias e das redes sociais. No entanto, se por um lado, a internet tem sido desde o início da pandemia o grande aliado para minimizar as barreiras geográficas e importante ferramenta de informação sobre o vírus, por outro lado, o grande fluxo de informações gerou uma crescente onda de disseminação de falsas notícias (*Fake news*), o que muitos autores têm chamado de “infodemia”, ou como aborda Mesquita *et al.* (2020), ao identificar que existe na atualidade uma epidemia global da desinformação.

Segundo os autores citados acima, além de lutar contra a pandemia da COVID-19, outra luta travada pela medicina e a ciência neste momento crucial é a disseminação de informações falsas na internet, visto que elas podem influenciar no comportamento de diversas pessoas, bem como gerar comportamentos sociais que podem colocar em risco a saúde (MESQUITA *et al.*, 2020). D’Ancona (2018, p.63), ao ser citado por Júnior (2019, 282), coloca que as estruturas e instituições do conhecimento foram abaladas “por

uma malha de redes vinculadas, não por laços institucionais, mas pelo poder viral da mídia social, do ciberespaço e dos sites, que se deleitam em sua repugnância em relação a grande mídia”.

O professor de psicologia e ciência neural Jay Van Bavel liderou um estudo sobre o processo de aceitação de notícias falsas. Primeiramente, tem o “viés da confirmação”, que é a busca específica por um fato, ou seja, com total parcialidade, as pessoas buscam informações para comprovar suas crenças por meio de leituras seletivas e fontes partidárias. Quando encontradas “comprovações” da suposição, são estimulados mecanismos neurais que geram um sentimento de bem-estar e endorfina, gerando uma euforia para disseminar as notícias com os familiares e amigos com crenças similares (SOUZA, 2018).

Em tempos de globalização da informação e da comunicação, alguns autores salientam que estamos vivendo, na verdade, a era da “pós-verdade”, marcada pela intensificação em massa do compartilhamento de notícias falsas e pelo grande esforço da ciência em comprovar fatos científicos. De acordo com Alexandra Kuzmanovic, gerente de mídias sociais da OMS, “as informações imprecisas sobre a COVID-19 estão se espalhando mais rapidamente do que o próprio vírus” (PIERRO, 2020). Por isso, a OMS organizou uma equipe de comunicação, com consultores e funcionários capacitados para administrar as redes sociais, assim como mantém constante contato com escritório na China para quando novos rumores e dúvidas surgirem, as respostas possam aparecer consequentemente embasadas na ciência (GALHARDI, 2020).

No Brasil, a disseminação de *fake news* relacionada à saúde não é novidade. No ano de 2008, houve a propagação de receitas milagrosas e falsas informações para curar a febre-amarela, principalmente por mensagens no WhatsApp, que acabou gerando um baixo nível de adesão à campanha de vacinação. Era esperado cerca de 80% da população brasileira, no entanto, apenas 55% da população adotaram a vacinação na época (SACRAMENTO, 2020). A constante justificava pela baixa adesão à campanha de vacinação são as teorias de conspiração contra as indústrias farmacêuticas e a falta de credibilidade da população nas autoridades sanitárias, devido à propagação de que as vacinas, na verdade, causam outras doenças e pode gerar a morte (ZARACOSTAS, 2020; GALHARDI, 2020).

Nos últimos anos, a incredulidade da população na saúde tem se agravado, que gerou inclusive, pela primeira vez em mais de vinte anos, a infanticida

morte de um bebê de oito meses pela falta de vacinação do sarampo no Estado do Rio de Janeiro. Um fenômeno no Brasil que, aparentemente, teria sido superado com a disseminação de informações verídicas sobre a vacina.

Segundo Sylvie Briand, diretora de Gerenciamento de Riscos Infeciosos do Programa de Emergências de Saúde da OMS, devido à pandemia, diversas notícias são propagadas, como um ‘tsunami’ de informações, por isso, há muitos rumores, informações inverídicas e suposições milagrosas de cura. Contudo, com as redes sociais, esse fenômeno é amplificado, gerando uma dupla necessidade na disseminação de informação: informar sobre a doença e fazer isso de forma verídica (GALHARDI, 2020; ZAROCOSTAS, 2020).

Se, por um lado, vivenciamos na atualidade de forma mais drástica em diversos setores da sociedade as adversidades da pandemia e a luta pela pandemia da desinformação, ou como alguns autores abordam, a “infodemia”, que parece ser o grande desafio da pandemia, por outro lado, é possível identificar nos dados relatados, até o momento, a importância da disseminação da informação verídica embasada na ciência.

Pensando nisso, e diante das inúmeras inverdades e informações falsas que são disseminadas diariamente na internet sobre a pandemia, o vírus e a vacinação, encontramos também na tecnologia da informação uma poderosa arma para promover a informação e o conhecimento. Principalmente, em tempos em que a nova variação da COVID-19, no território brasileiro, demonstra uma força maior de propagação do vírus, de contaminação entre os indivíduos e de alto índice entre crianças e adolescentes, que localizamos o objeto central da nossa pesquisa, as tecnologias digitais no contexto da saúde escolar em tempos de crise.

Objetos de aprendizagem baseados em ferramentas de informação para educação em saúde em tempos de crise pandêmica

Em 11 de março de 2021, o decreto de pandemia emitido pela Organização Mundial de Saúde para o surto da doença do novo coronavírus, causado por síndrome respiratória aguda grave, completou um ano. No entanto, os desafios parecem aumentar a cada dia diante do colapso do sistema de saúde brasileiro e do alto número de óbitos confirmados na primeira semana de maio de 2021. Dentre os diversos desafios enfrentados, um em questão vem

merecendo atenção especial em nossa pesquisa, a luta pela informação verídica na pandemia. Concordando com Souza (2018), entendemos ser preciso tomar medidas voltadas a uma educação digital com mudanças na forma de se comunicar, na qual o sistema educacional discuta esse tipo de temática nas escolas. Assim como apontam os autores Penha e Melo (2016, p. 117).

Na atualidade que se vivencia o período técnico-científico-informacional, não tem como dissociar educação e novas tecnologias, seja no ambiente escolar (currículo formal), visto que cada vez mais cedo os jovens vêm utilizando tecnologias. A internet, por exemplo, disponibiliza uma infinidade de informações e pode ser utilizada como recurso pedagógico no auxílio do ensinar-aprender, da construção do conhecimento.

Diante disso, encontramos nas tecnologias digitais um importante dispositivo educacional, pois, como identificamos em diversas pesquisas, as tecnologias digitais são ferramentas socioeducativas que podem auxiliar no conhecimento. Neste contexto, entendemos que abordar a temática da Educação em Saúde em tempos de pandemia é fundamental para facilitar não só o entendimento, mas a diferenciação entre uma notícia falsa e uma notícia verdadeira. Pensamos que a compreensão esteja ligada também ao processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos.

Diversos estudos revelam a importância e eficácia das intervenções e dos programas socioeducativos como possibilidade mais efetiva para facilitar o entendimento sobre informações complexas, bem como as ações de educação continuada voltadas para a capacitação dos profissionais de saúde poderiam proporcionar informações necessárias e adequadas. Ao entendermos, de acordo com a OMS, que estratégias de promoção de educação em saúde são mecanismos de esforços e abordagens multissetoriais que, em diálogo, são orientados para o melhoramento das condições de saúde, de bem-estar e de qualidade de vida da população, que encontramos na possibilidade de ação interdisciplinar com outros profissionais a oportunidade de elaborar material educativo para as escolas do município de Bom Jesus do Itabapoana, RJ.

Num primeiro momento, encontramos na abordagem socioeducacional uma estratégia possível de intervenção. Segundo os estudos de Vieira *et al.* (2019), a atividade de educação em saúde pode resultar em benefícios imediatos, e tem se mostrado superior àquelas obtidas através de intervenções

tradicionais, pois, como afirmam os mesmos autores, poderia contribuir para tornar pessoas mais conscientes.

Por esse motivo, entendemos que a criação e elaboração de materiais didáticos socioeducativos pelas tecnologias digitais podem beneficiar uma aprendizagem móvel, permitindo o processo de aprendizagem em qualquer lugar e em qualquer momento. Um dos grandes benefícios dessa ferramenta é a maneira interativa e colaborativa na disseminação da informação e comunicação de forma lúdica (OLIVEIRA; ALENCAR, 2017). Em nossa questão, o grande desafio é como elaborar uma ferramenta lúdica, interativa e de fácil informação e acesso para as crianças e adolescentes no contexto escolar. Por isso, optamos pelo gênero infográfico, devido às ilustrações e recursos visuais simples.

No campo dos estudos da aprendizagem, o meio de comunicação de gênero infográfico tem sido indicado como um facilitador da construção de conhecimento e aprendizagem, “pois tende a ser didático e substitui o texto informativo, sendo útil para quem não tem conhecimento prévio sobre a temática abordada, o que facilita a compreensão e retenção de conteúdo” (PASSARELLI, 2016, p. 18-19). A grande vantagem dessa ferramenta é a simplificação de conteúdo, dado que, neste recurso, imagem e texto interagem com o propósito de comunicar uma determinada ideia. De forma geral, o infográfico é um recurso gráfico que tenta transmitir informações complexas de maneira lúdica, com rapidez e de fácil compreensão pela população destinada (ARAÚJO, 2014).

Pensando na conjuntura atual e na prática de aprendizagens no ensino remoto desde o fechamento nacional das escolas, em nossas leituras, pesquisas e rodas de conversas em diálogos com diferentes profissionais e professores de escolas do município, encontramos no infográfico um importante objeto de aprendizagem para crianças e adolescentes sobre os cuidados básicos com a higienização, com o isolamento físico e a importância da vacinação.

Nas discussões coletivas de construção das informações básicas sobre a saúde escolar em tempos de pandemia, num primeiro momento, foi feita a organização das ideias a serem abordadas em nosso material, portanto, a construção da sistematização das informações inicialmente fora pautada no conhecimento e experiência prévia dos autores e que foram compartilhadas com os demais profissionais nas rodas de conversas. A primeira sistematização

dos conteúdos selecionados levou também em consideração informações de documentos de ações para a promoção da saúde escolar divulgados pela Fiocruz em 2020. Segundo o documento da Fiocruz, é possível organizar no contexto escolar ações de prevenção à transmissão da COVID-19, mas que considere também a formação continuada dos professores e da comunidade escolar e a inclusão digital da comunidade diante do novo normal da escola digital (IOC/FIOCRUZ, 2020).

Portanto, para além somente da disseminação da informação verídica sobre a pandemia, a elaboração de objetos de aprendizagens pelo gênero infográfico no presente trabalho pretende promover a educação em saúde não somente para crianças/adolescentes e pais responsáveis, mas também como formação continuada para todos os profissionais da comunidade escolar. Por isso, nossa abordagem interdisciplinar tem guiado a pesquisa pelos inúmeros benefícios das ações interdisciplinares e pela construção das ações em conjunto com diversos profissionais na busca pelo combate à desinformação e pela proteção da população que nos últimos meses vem sendo afetada.

Os próximos passos da pesquisa compreendem a materialização da sistematização dos conteúdos no recurso infográfico sobre “educação escolar em tempos de pandemia” e, posteriormente, a divulgação em massa para as escolas do município como promoção da saúde no ambiente escolar. Por isso, a necessidade de pensarmos ferramentas e recursos interativos e dinâmicos, ao entendermos que cada vez mais a conjuntura atual aponta para a necessidade de construção de ecossistemas educativos alternativos (CANDAU, 2000).

Considerações que não são finais

No campo das discussões sobre ações de promoção da saúde escolar em tempos de isolamento social, entende-se que o debate permeia diversas formas de práticas pedagógicas e de objetos de aprendizagens. Pensar a elaboração de ferramentas e recursos de informação é possibilitar novas formas de aprendizagem, de combate à desinformação da pandemia e às informações falsas, mas sobretudo na promoção de cuidados e atenção à saúde de uma população vulnerável à doença da COVID-19 e sua nova variação. Principalmente, ao entendermos que determinados problemas de saúde são mais intensos em grupos sociais mais vulneráveis e mais desassistidos.

Diante disso, consideramos a necessidade de objetos de aprendizagem que facilitem informações e a orientação sobre cuidados de atenção à saúde da criança no ambiente escolar.

Referências

- ARAÚJO, C. R. **Infográficos por infográficos**: uma abordagem metodológica. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Design) - Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA), Volta Redonda, 2014.
- BITTENCOURT, P. J. S. As pandemias na história. **Universidade Federal da Fronteira do Sul**. Abril 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/artigo-as-pandemias-na-historia>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- CANDAU, V. M.(org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALHARDI, C. P. *et al.* Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da COVID-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4201-4210, 2020.
- HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Espaço, tempo e crítica**, [S.l.], v. 1, n. 2 (4), p. 39-52, 2007. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/geres/files/territorio%20globaliza%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: fev. 2021.
- IOC/FIOCRUZ. COVID-19: documento sugere ações para a promoção da saúde no ambiente escolar. **Portal Fiocruz**. 06 de junho de 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/COVID-19-documento-sugere-aco-es-para-promocao-da-saude-no-ambiente-escolar>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- JUNIOR, G. C. Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. **ETD: Educação Temática Digital**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 278-284, 2019.
- MAIA, L. O conceito de Meio Técnico-Científico-Informacional em Milton Santos e a não-visão da luta de classes. **Ateliê Geográfico**, Goiás, v. 6, n. 4, p. 175-196, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16629#:~:text=Este%20texto%20visa%20discutir%20o,e%20pol%C3%ADticas%20de%20certa%20import%C3%A2ncia>. Acesso em: jan. 2021.
- MESQUITA, C. T. *et al.* Infodemia, Fake News and Medicine: Science and The Quest for Truth. **Int. J. Cardiovasc. Sci.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 203-205, Maio 2020.
- MINAYO, M. C. S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**: Porto Alegre, Rio Grande do Sul, v. 33, p. 83-91, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022009000500009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2021.
- MONTEIRO, C. F. S.; MOREIRA, M. R. C.; *et al.* Pesquisa-ação: contribuição para prática investigativa do enfermeiro. **Revista Gaúcha Enfermagem**: Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 167-74, mar. 2010.

- OLIVEIRA, A. R. F.; ALENCAR, M. S. M. O uso de aplicativos de saúde para dispositivos móveis como fontes de informação e educação em saúde. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 234-245, 2017.
- PASSARELLI, M. **Dor crônica**: elaboração de infográfico como ferramenta em educação de leigos. 2016. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2016.
- PENHA, J. M.; MELO, J. A. B. Geografia, novas tecnologias e ensino: (re)conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 116-151, 2016.
- PIERRO, B. Epidemia de fake news. **Revista pesquisa Fapesp**. 7 de abril de 2020. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/epidemia-de-fake-news/?fbclid=IwAR0u-C6y_mq6SIFECzdNSVYXl7YgTeOmsESFrQ81fznO7KMOhkh0QhzRUQ7w/. Acesso em: 24 fev. 2021.
- SACRAMENTO, I.; PAIVA, R. Fake News, WhatsApp e a vacinação contra febre amarela no Brasil. **Matrizes**, São Paulo, v. 14, n.1, p.79-106, 2020.
- SOUZA, F. ‘É como usar drogas’: por que as pessoas acreditam e compartilham notícias falsas? **BBC**. 26 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45767478>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n.18, p. 95-114, 2002.
- VIEIRA, A. S. M. *et al.* Validação de uma cartilha educativa para pessoas com dor crônica: EducaDor. **BrJP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-43, 2019.
- ZAROCOSTAS, J. How to fight an infodemic. **The lancet Journal**, v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS-0140-6736\(20\)30461-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS-0140-6736(20)30461-X/fulltext). Acesso em: 24 abr. 2021.

6. Tecnologias digitais voltadas para a educação em saúde dos idosos com dor crônica: construtos teóricos para abordagens práticas

Olavo Ferreira Nunes¹

Lidiane Silva Torres²

Fernanda Castro Manhães³

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap6

Considerações iniciais

A temática das tecnologias na educação em saúde para idosos é desses assuntos que a atualidade nos impõe. Em tempos em que o envelhecimento passa a ser assunto cada vez mais frequente no âmbito das políticas de atenção à saúde, acredita-se que pensar ações socioeducativas como ferramenta de informação e conhecimento seria a possibilidade de promoção da saúde do idoso. Partindo disso, propõe-se no presente capítulo identificar na literatura possibilidades de ferramentas tecnológicas desenvolvidas para a educação em saúde do idoso como estratégia de diagnóstico precoce sobre dor crônica em idosos.

Como se sabe, o processo de envelhecimento vem acompanhado de diversas mudanças cronológicas, biológicas, psicológicas, cognitivas e funcionais

-
1. Médico e mestrando no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.
 2. Assistente Social e mestranda no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.
 3. Professora do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

do corpo humano ao longo da vida. Alguns autores abordam que o processo de envelhecimento (normal ou usual) pode acarretar diversas mudanças. Dentre as mudanças ao longo desse processo, a dor crônica se destaca por estar entre as queixas mais frequentes dos idosos, sendo, portanto, um dos problemas mais significativos nessa idade, podendo acometer até duas vezes mais indivíduos com 60 anos ou mais do que qualquer outra faixa etária. Desse modo, a dor crônica se tornou um problema de saúde global.

Numa visão estatística, identificamos em estudos que a dor crônica afeta mais de 100 milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, a dor pode chegar a afetar até 70% dos idosos (FERRETTI *et al.*, 2018). Tornando-se crônica, ela passa a ser uma experiência sensorial, subjetiva e dolorosa, com diversas afetações biopsicossociais para os pacientes, bem como para seus familiares. Por esse motivo, a problemática acerca da dor crônica vem ganhando relevância nos debates de saúde pública nos últimos anos.

De caráter multifatorial, a algia tem mobilizado diferentes áreas de atuação, uma vez que a dor é um problema de saúde que atinge e afeta grande parte da população brasileira, com destaque para os idosos. Quando esses problemas de saúde são associados, frequentemente, à falta de informação e a abordagens inadequadas, eles afetam de diferentes formas o quadro de saúde dos pacientes idosos com algia crônica, podendo dificultar a autonomia do idoso no desempenho de funções diárias, afetando a qualidade de vida e seu bem-estar (CUNHA; MAYRINK, 2011).

Diante disso, a temática revela uma preocupação, pois mesmo sendo um problema de saúde pública, identificamos em nossas buscas teóricas que pesquisas sobre tecnologias voltadas para educação em saúde de idosos com algia⁴ crônica ainda são escassas, despertando em nós a curiosidade pelo desenvolvimento de ferramentas educacionais para a promoção da saúde da população que mais cresce no mundo e a necessidade de contribuir com as lacunas existentes na temática em questão.

4. Algia é o termo técnico da área de saúde para designar a dor.

Construções metodológicas

A pesquisa foi norteada pela revisão de literatura, que vem sendo realizada desde 2020, mediante acesso às bases de dados: Google Acadêmico, Pubmed, Scielo e Science Direct. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a partir de Manzo (1971), a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971 apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Diante desse aporte teórico, foi possível oferecer subsídios necessários para o exercício de reflexão em nosso debate. Com base nisso, o capítulo tem como natureza a pesquisa exploratória de análise reflexiva, que segundo Piovesan e Temporini (1995, p. 322) operacionalmente pode-se dizer que “o estudo exploratório é constituído como um “continuum”, que partindo de uma situação de pouco conhecimento, alcance a condição de conhecimento qualitativo autêntico desse mesmo universo”.

Resultados e discussão

Envelhecimento e dor crônica

Já não é mais novidade que o envelhecimento se tornou um fenômeno mundial. Diversas pesquisas, na década de 90, já apontavam que o número de pessoas com mais de 60 anos cresceria mais rápido do que qualquer outra faixa etária. Segundo projeções divulgadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), entre 2015 e 2050, a proporção da população mundial com mais de 60 anos quase dobrará, passando de 12% para 22%. Esse dado revela que o ritmo de envelhecimento da população mundial acontece em um padrão nunca visto antes na história. Isso significa que, pela primeira vez, pessoas com 60 anos ou mais estão vivendo mais do que uma pessoa da mesma faixa etária na década de 1950. Essas projeções apontam que até 2050, haverá cerca de 2 bilhões de idosos no mundo, em comparação ao ano de 2015, que tinham 900 milhões de idosos (OMS, 2018). No entanto, se, por um lado, a população com mais de 60 anos em todo o mundo cresce de forma acelerada, por outro lado, por exemplo, a população com mais de 80 anos cresce de forma mais acelerada ainda. Projeções apontam que em 2050 haverá 434 milhões de pessoas com 80 anos ou mais em todo o mundo (OMS, 2018).

No Brasil, os dados estatísticos divulgados pelo IBGE (2015) sugerem que o segmento populacional que mais cresce é o de idosos, com projeções nas taxas de crescimento de mais de 4% ao ano no período de 2012 a 2022 (SOARES; ISTOE, 2015). Essa transição demográfica na estrutura brasileira, revela que o Brasil, em sua maioria jovem, caminha para se tornar um país em sua maioria idosa (BARROS; GOMES JUNIOR, 2013). Tais mudanças na pirâmide deve-se ao fato de que a expectativa de vida em muitos países foi acompanhada pela melhoria de vida da população, pela queda na taxa de fecundidade e diminuição da taxa de mortalidade, bem como da promoção das políticas de saúde. Isto é, os avanços da medicina e as melhorias nas condições gerais de vida da população elevaram a média de vida do brasileiro.

Nesse processo, destacam-se as mudanças ao longo da vida. Para muitos, o envelhecimento é caracterizado como a transição de modos de vida num ato contínuo. Segundo Azevedo, Ribeiro e Andrade (2015), o processo de envelhecimento apresenta diversas mudanças estruturais e funcionais do corpo humano. Nessas modificações, o processo de envelhecimento produz alterações físicas, psicológicas e sociais no ser humano.

Dito isso, já não é mais novidade que o Brasil caminha a passos largos para se tornar um país “jovem com cabelos brancos”. Identificamos que, nessa mudança, a cada ano, 650 mil novos idosos são inseridos à população brasileira, a maior parte com alguma doença crônica e em alguns com limitações funcionais e dificuldades (VERAS, 2009 apud BARRETO; CARREIRA; MARCON, 2015).

Segundo os autores Barreto, Carreira e Marcon (2015), essa mudança na pirâmide etária brasileira significou uma questão que merece nossa atenção neste trabalho, o Brasil passou para um quadro de enfermidades complexas, característicos de países longevos, devido às inúmeras doenças crônicas dos idosos.

A dor crônica é o principal quadro da doença crônica. Por isso, muitos autores abordam que a dor é uma doença e não um sintoma, visto que persistindo por mais de 1 mês, pode ter consequências graves na vida do idoso. A não possibilidade de controlar a dor traz sempre um sofrimento físico e psíquico para o indivíduo (CUNHA; MAYRINK, 2011).

Num primeiro momento, entende-se que a dor crônica dificilmente é possível ser diagnosticada pela população adulta, já que, mesmo quando existem características e condições parecidas, ela pode mudar de pessoa

para pessoa (LISBOA; LISBOA; SÁ, 2016). Segundo a Associação Internacional para o Estudo da Dor (IASP), a dor é “uma experiência sensitiva e emocional desagradável, podendo estar associada, ou não, a uma lesão tecidual real ou potencial”. Ela é sempre uma vivência individual, influenciada, em graus variáveis, por aspectos biológicos, psicológicos e sensitivos (DE-SANTANA *et al.*, 2020, p. 7).

Por isso, a dor ocorre pela experiência subjetiva e pela percepção dolorosa de cada pessoa, como também pelas mudanças biológicas das respostas e atitudes frente à dor, pela dificuldade com instrumentos de avaliação, pela percepção e subjetividade dos profissionais de saúde na interpretação dos sintomas e interações de aspectos biopsicossociais (LISBOA; LISBOA; SÁ, 2016).

Sobre a experiência subjetiva com a dor, Sarti (2001) coloca que a percepção da dor pode sofrer influências culturais e sociais, como, por exemplo, de crenças errôneas, que para Silva, Marcus e Barroso (2010), nada mais é que deduções que o indivíduo tem ou construiu referente ao alvo, a partir de informações sobre a realidade que podem interferir no comportamento e nas atitudes diante da dor, podendo influenciar na piora do quadro algico. Dentre as percepções, muitos indivíduos acreditam que não é possível controlar a dor ou que a relação entre emoção e dor não existe, que a dor é incapacitante ou ainda que a farmacologia é o melhor ou único tratamento para a dor, dentre outros (MENDEZ *et al.*, 2017).

Segundo Araujo e Romero (2015), por ser definida com uma percepção e vivência subjetiva e multidimensional, a identificação e manuseio da dor dependerão da sensibilidade do profissional em perceber a dor no sujeito, bem como das estratégias escolhidas para o alívio dos sintomas. No entanto, o despreparo e a abordagem inadequada podem desqualificar o processo de cuidado dado ao paciente (ARAUJO; ROMERO, 2015).

Por isso, entende-se que há a necessidade de se ampliar o entendimento sobre a temática da educação em algia crônica e, assim, promover a construção de uma ferramenta que facilite o processo de ensino-aprendizagem do idoso e que capacite cada vez mais profissionais de saúde (PASSARELLI, 2016). Dado que ferramentas educacionais em saúde podem contribuir para a mudança de “crenças errôneas sobre a dor e de comportamentos mal adaptativos, além de fornecer estratégias” e abordagens adequadas para o enfrentamento, muito das vezes doloroso da dor crônica (MENDEZ *et al.*, 2017, p. 199).

Como identificado na literatura e em nosso ambiente laboral de trabalho, a dor é a principal razão pelo qual a população procura os serviços de saúde. Segundo dados epidemiológicos, essa demanda representa de 75 a 80% das demandas por atendimento álgico nos serviços de saúde (BRANDÃO JUNIOR; BESSET, 2015). Mais do que isso, segundo a circular normativa do Ministério da Saúde, a dor é o 5º sinal vital, ou seja, indica que a dor demanda um padrão de cuidado diferenciado, principalmente em relação à população geriátrica. Portanto, ela deve ser sempre avaliada ao mesmo passo em que outros sinais vitais são avaliados, sendo um ato necessário para que exista conhecimento adequado sobre a dor e a escolha adequada das estratégias a serem tomadas (PEDROSO; CELICH, 2006).

É preciso destacar que para que possam ser tomadas estratégias de forma adequada, precisamos diferenciar o que se entende por dor aguda e dor crônica. Primeiramente, antes de ser considerada dor crônica, ela é considerada uma dor aguda. Para Passarelli (2016), a dor aguda é uma função vital de proteção do organismo, sendo resultado de possíveis estímulos emitidos para o sistema corporal como forma de alerta, que pode durar de três a seis meses, passando desse período ela se transforma em dor crônica, ou seja, uma experiência estressante e dolorosa que perdura por mais de seis meses, com uma frequência diária (VIEIRA *et al.*, 2019). Segundo Passarelli (2016), a dor crônica deixa de ser um sintoma, visto que a dor se adapta no sistema nervoso, desenvolvendo memória de proteção, por isso, causa afetações de diferentes formas na pessoa adoecida, bem como em seus familiares.

Devido a sua complexidade, diversas são as formas de tratamento da algia crônica, tais como: abordagem física, farmacológica, abordagem psicológica, abordagem nutricional, abordagem espiritual e abordagem educacional (PASSARELLI, 2016). Aqui, destaca-se a abordagem socioeducacional como uma estratégia possível de intervenção ou, como abordam diversos autores, a possibilidade das tecnologias educativas gerontogeriatricas na educação em saúde (PEREIRA *et al.*, 2019).

Tecnologias digitais na educação em saúde

Se, por um lado, os países têm caminhando para se tornarem cada vez mais longevos, por outro lado, essa mudança na sociedade só foi possível com o desenvolvimento e os avanços do meio técnico-científico-informacional. Não é de hoje que as tecnologias são utilizadas pela educação para

aprendizagem e conhecimento. Para muitos, a tecnologia transformou os modos e os modelos de aprendizagem na sociedade da informação.

No campo da saúde, esse movimento tecnológico vai ao encontro do desenvolvimento de iniciativas pedagógicas criativas, inovadoras e ousadas, que, de forma geral, promove o fortalecimento entre ciência, sociedade e comunicação (FRANÇA; RABELLO; MAGNAGO, 2019). Para os autores, Pereira *et al.* (2019, p. 2), o desenvolvimento das iniciativas na saúde:

Implica-se como um conjunto de ações que possuem como objetivo incrementar o cuidado e o tratamento. Compreende um processo que envolve ações e atitudes baseadas em conhecimento científico, técnico, pessoal, cultural, socioeconômico e político, favorecendo o cuidado integral por meio das práticas em saúde, das quais as educativas fazem parte.

Ou seja, a tecnologia digital na educação em saúde para idosos surge como uma ferramenta facilitadora “para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e mediando a construção de conhecimentos para o cuidado e principalmente, atenção à saúde do idoso” (PEREIRA *et al.*, 2019, p. 3).

Segundo os estudos de Vieira *et al.* (2019), a atividade de educação em saúde pode resultar em benefícios imediatos e tem se mostrado superior àquelas obtidas por meio de intervenções tradicionais, pois, como afirmam os mesmos autores, a prática é capaz de tornar pessoas conscientes e informadas em relação ao significado da dor, como ela se manifesta, suas causas, fatores de risco, meio de diagnosticá-la precocemente, preveni-la e tratá-la de forma efetiva, assim como poderia contribuir para manusear os sintomas e, com isso, minimizar o uso dos serviços de saúde pelos não pacientes que podem vir a desenvolver a dor crônica e pelos profissionais de saúde.

Segundo o coordenador do Núcleo de Programas Estratégicos (NUPES), da Secretária Municipal de Saúde da Cidade de São Paulo, mesmo internados em hospitais, muitas vezes, a dor do paciente é subtratada ou subdiagnosticada (GOMES, 2012). Por isso, parece-nos que a compreensão da algia crônica, por meio de ferramentas socioeducativas, poderá funcionar como estratégia de diagnóstico precoce não só para esse público, mas também para não pacientes e para os profissionais de saúde. Nessa direção, materiais

educativos têm sido utilizados em diversas pesquisas de intervenção e em diversos programas de saúde pública como um importante instrumento de produção de conhecimento, o que facilita a disseminação de informação no eixo ensino-aprendizagem-saúde-comunidade.

Para a Organização Mundial da Saúde, estratégias de promoção de educação em saúde são mecanismos de esforços e abordagens multissetoriais, orientados para o melhoramento das condições de saúde, de bem-estar e da qualidade de vida da população. De acordo com Vieira *et al.* (2019, p. 39), o caráter multifatorial da dor crônica prevê a necessidade de novas ferramentas e ações “preventivas e terapêuticas para o seu controle”.

Segundo aborda Passarelli (2016), existem ferramentas educativas que orientam pacientes sobre seu adoecimento e manejo da dor, como, por exemplo, uma revisão sistemática recente de artigos publicados em inglês, nos últimos 20 anos, que avaliou a eficácia da educação em pacientes com dor crônica e identificou que a intervenção educacional ajuda na redução da dor e na disseminação do conhecimento do paciente sobre a dor, melhorando sua qualidade de vida e minimizando a utilização de cuidados de saúde (LOUW *et al.*, 2016).

No entanto, existem poucos artigos que abordem no campo da saúde em educação para idosos o tema das ferramentas educativas voltadas para dor crônica nessa faixa etária. Por isso, entende-se que a ferramenta, além de possibilitar informação, facilitaria que o indivíduo diagnosticasse mais cedo a sua dor e, com isso, proporcionaria “melhores condições de tratamento e melhor qualidade de vida para quem sofre com a dor” (PASSARELLI, 2016, p. 21).

Entendemos que abordar a temática da educação em saúde na área das algias é fundamental para facilitar não só o entendimento, mas a diferenciação entre a dor aguda e a dor crônica pelo idoso, para prevenção e atenção à saúde. Pensamos que a compreensão da algia esteja ligada também ao processo de ensino-aprendizagem deste indivíduo. Estudos no campo da educação em algia crônica comprova a importância e eficácia das intervenções e dos programas socioeducativos como possibilidades mais efetivas para facilitar o entendimento sobre informações complexas, dado que com o acesso à informação sobre as algias crônicas parece-nos que a adesão do paciente ao tratamento poderia ser maior, bem como as ações de educação continuada

voltadas para a capacitação dos profissionais de saúde poderiam proporcionar tratamentos adequados.

É neste sentido que consideramos a necessidade de estudos futuros, pois como aborda um dos objetivos do Programa Nacional de Assistência à Dor e Cuidados Paliativos, é preciso articular e promover ações de educação continuada para profissionais de saúde e de educação comunitária para a assistência e conscientização da população geriátrica em relação aos afetamentos causados pela dor crônica e cuidados paliativos.

Dentre as possíveis tecnologias educacionais com idosos, alguns estudos abordam “as dinâmicas em grupos, rodas de conversas, palestras, oficinas e atividades individuais, caracterizadas como tecnologias leves, ao promover relações de interações de subjetividade entre trabalhador e usuário”, de modo a facilitar o aprendizado da população idosa (PEREIRA *et al.*, 2019, p. 6).

Já outros estudos abordam o uso de ferramentas digitais como forma de inclusão digital não só do idoso, mas daqueles que contribuem para o cuidado dessa população em instituições de longa permanência, como, por exemplo, os cuidadores e profissionais da enfermagem, enquanto integrantes da equipe de saúde. Por isso, estudos como o de Cardoso *et al.* (2018) sugerem a criação de mais pesquisas com ferramentas digitais voltadas para os cuidadores de idosos, possibilitando a criação de instrumentos dinamizadores na atenção ao cuidado da população que mais cresce no Brasil.

Considerações finais

A partir do estudo e de nossas experiências laborais, percebe-se que grande parte da população idosa (e não somente pacientes), além das dificuldades de compreensão da diferenciação da dor, muitas das vezes, não sabem identificar quando necessitam de ajuda profissional. Por esse motivo, a temática aqui elucidada representa nosso esforço metodológico na construção teórica de ações e práticas futuras, como também de abordagens e atividades para a promoção de ferramentas e instrumentos de educação em saúde no campo da algia crônica na população idosa.

Destaca-se que esse debate da temática da algia crônica pelo olhar interdisciplinar ainda é incipiente, apesar de publicações com diversas temáticas a respeito. Portanto, trata-se de um esforço teórico e metodológico ainda em

construção, na busca de novas compreensões sobre tecnologias na educação em saúde no campo das algias crônicas em idosos, propondo, assim, mostrar que a educação pode oferecer para a saúde a possibilidade de ações socioeducativas interdisciplinares.

A partir do que foi exposto e debatido nessa pesquisa, é possível concluir, num primeiro momento, que as tecnologias digitais na educação parecem ser uma ferramenta promissora no cuidado e atenção à saúde do idoso com dor crônica, possibilitando o esclarecimento de informações complexas de forma criativa e lúdica, como também a construção de conhecimentos ainda não acessíveis para todos os idosos. Por isso, entende-se que pensar novas formas de aprendizagem para essa população é promover ferramentas que facilitem o processo de conhecimento.

Referências

- ARAUJO, L. C. de; ROMERO, B. Dor: avaliação do 5º sinal vital. Uma reflexão teórica. **Rev. Dor**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 291-296, 2015.
- AZEVEDO, J. C.; RIBEIRO, K. R.; ANDRADE, L. V. Processos psicológicos e físicos do envelhecimento: a resiliência e relação entre a perda e o perder. *In*: MANHÃES, F. C.; ISTOE, R. S. C.; SOUZA, C. H. M. (org.) **Envelhecimento Humano em foco**: abordagens interdisciplinares I. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2015.
- BARRETO, M. da S.; CARREIRA, L.; MARCON, S. S. Envelhecimento populacional e doenças crônicas: Reflexões sobre os desafios para o Sistema de Saúde Pública. **Revista Kairós: Gerontologia**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 325-339, mar. 2015.
- BARROS, R. H.; GOMES JUNIOR, E. P. Por uma história do velho ou do envelhecimento no Brasil. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 75-92, jan./dez. 2013.
- BRANDÃO JUNIOR, P. M. C.; BESSET, V. L. Dor crônica: um problema de saúde pública, uma questão para a psicanálise. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 25-41, out. 2015.
- CARDOSO, R. da Silva Serejo *et al.* Tecnologia educacional: um instrumento dinamizador do cuidado com idosos. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 2, p. 786-792, 2018.
- CUNHA, L. L.; MAYRINK, W. C. Influência da dor crônica na qualidade de vida em idosos. **Rev. dor**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 120-124, jun. 2011.
- DESANTANA, J. M. *et al.* Definição de dor revisada após quatro décadas. **BrJP**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 197-198, 2020.
- FERRETTI, F. *et al.* Qualidade de vida de idosos com e sem dor crônica. **BrJP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 111-115, jun. 2018.

- FRANÇA, T.; RABELLO, E. T.; MAGNAGO, C. As mídias e as plataformas digitais no campo da Educação Permanente em Saúde: debates e propostas. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n.1, p. 106-115, ago. 2019.
- GOMES, J. C. P. **Vida com qualidade**. NUPES/SMS-G. 18 julho de 2012. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/nupes/index.php?p=30509>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- LISBOA, L. V.; LISBOA, J. A. A.; SA, K. N. O alívio da dor como forma de legitimação dos direitos humanos. **Rev. dor**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 57-60, mar. 2016.
- LOUW, A. *et al.* The efficacy of pain neuroscience education on musculoskeletal pain: a systematic review of the literature. **Physiotherapy theory and practice**, v. 32, n. 5, p. 332-355, 2016.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Axcctlas, 2003.
- MENDEZ, Sandra Porciuncula *et al.* Desenvolvimento de uma cartilha educativa para pessoas com dor crônica. **Rev. dor**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 199-211, set. 2017.
- SOARES, M. R. P.; ISTOE, R. S. C. Alfabetização e inclusão de pessoas idosas: uma proposta interdisciplinar mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação. **LINKSCIENCEPLACE- Revista Científica Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, n. 17, jul./ago. 2015.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **Envelhecimento e saúde**. Folha informativa. 05 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- PASSARELLI, Mariella. **Dor crônica**: elaboração de infográfico como ferramenta em educação de leigos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2016.
- PEDROSO, Rene Antonio; CELICH, Kátia Lilian Sedrez. Dor: quinto sinal vital, um desafio para o cuidar em enfermagem. **Texto & contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 270-276, jun. 2006.
- PEREIRA, Embert Luan Correa *et al.* Tecnologias educativas gerontogeriatricas nas diferentes temáticas de saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, São João Del Rei, v. 9, e2768, 2019.
- PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995.
- SARTI, C. A. A dor, o indivíduo e a cultura. **Saúde e sociedade**, [S.l.], v. 10, p. 3-13, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902001000100002&scipri=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2021.
- SILVA, Filipe Umbelino; ALCANTARA, Marcus Alessandro de; BARROSO, Olívia Lopes. Crenças em relação às condições crônicas de saúde: uma revisão crítica de instrumentos adaptados para a língua portuguesa. **Fisioter. mov. (Impr.)**, Curitiba, v. 23, n. 4, p. 651-662, dez. 2010.
- VIEIRA, Ana Shirley Maranhão *et al.* Validação de uma cartilha educativa para pessoas com dor crônica: EducaDor. **BrJP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-43, jan./mar. 2019.

7. Saúde infantil, pandemia e era digital: reflexões sobre o “novo” normal

Priscilla Maria Faraco Rosa¹
Carlos Henrique Medeiros de Souza²
DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap7

Considerações iniciais

A pandemia se tornou um grande desafio para todos os setores da sociedade em todos os sentidos. De escala global e contexto hipercomplexo, o surto da Covid-19 se tornou um evento com velocidade exponencial em tempo recorde, ultrapassou as barreiras geográficas e interferiu de diferentes formas nas lógicas de reprodução da ordem social. Todo esse contexto nos coloca uma necessidade urgente em tentar promover reflexões sobre os diversos desdobramentos sociais do “novo” normal imposto pela pandemia da Covid-19.

Diante do contexto atual da pandemia, entendemos que um novo paradigma social tem sido construído, com a (re)invenção das tecnologias e as novas formas de interatividade, são as tecnologias sobre uma nova ordem mundial. Partindo disso, vimos nas mudanças das estruturas digitais diante do contexto a possibilidade de pensar as novas realidades, em nosso caso, dos usos e abusos das telas pela população infantil.

Dessa forma, neste trabalho, o tema que iremos desenvolver vem sendo debatido de forma mais intensa nos últimos meses por diversas áreas, com

-
1. Mestranda do Programa de Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: priscillafaraco123@gmail.com.
 2. Professor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: chmsouza@gmail.com.

destaque para o campo da saúde e da educação. De forma mais acentuada, parece-nos que o contexto da pandemia da Covid-19 tem intensificado debates já elucidados em diversos estudos, realçando preocupações já existentes para aqueles que estudam as disfunções causadas pelo uso prolongado de dispositivos eletrônicos na infância. Propõe-se, no presente capítulo, focalizar em refletir sobre as relações das crianças com as tecnologias digitais no “novo” normal.

Em tempos de isolamento social por causa da pandemia da Covid-19, as tecnologias digitais têm se mostrado uma grande aliada em todos os setores da sociedade. Com isso, as relações sociais e as interações em tempos de isolamento passam a ser mediadas totalmente pelas tecnologias. Contudo, nessa relação entre ciberespaços e infância no “novo” normal, é preciso considerar a possibilidade de ciberdependência devido ao uso excessivo dessa ferramenta. Dito de outro modo, se por um lado, a tecnologia virou uma grande aliada no isolamento social, por outro lado, parece ter trazido grandes preocupações, o que nos parece revelar possíveis riscos do uso exagerado.

Por entendermos que pensar a saúde infantil, na era das tecnologias digitais e em tempos de pandemia, é uma proposição emergente, pautada nas discussões travadas sobre os diferentes usos das tecnologias pelas crianças em tempos de isolamento social, que pretendemos promover neste capítulo uma reflexão crítica sobre os diferentes usos das tecnologias pelas crianças no “novo” normal.

Processo metodológico

O campo de discussões e debates que pretendemos apresentar, no presente capítulo, está em sintonia com uma agenda teórica de estudos relacionados à saúde e à educação infantil na era digital, abordados de forma interdisciplinar por diversos estudos do campo de pesquisa. Como forma de refletir sobre as indagações que constroem esse trabalho, utiliza-se da abordagem teórica-interpretativa como pilar central para compreender nosso tema em questão. Segundo os autores Teodoro *et al.* (2018, p. 2) a descrição interpretativa das ciências aplicadas, como o campo da saúde “consiste numa abordagem indutiva, projetada com a finalidade de criar maneiras de compreender a saúde humana e os aspectos relacionados a vivência”.

Resultados e discussão

Tecnologias digitais em tempos de isolamento social

No ano de 2019, o mundo entrou em alarde quando em uma cidade ao sul da China foi evidenciado uma doença caracterizada por “pneumonia viral”, transmitida pelo vírus SARS-CoV-2, mais tarde conhecido como COVID-19. O surto que começou na China logo se espalhou rapidamente por todo o continente asiático, sendo considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, uma pandemia, originado do grego *pandemias*, que significa “todo o povo” afetado (OMS, 2020).

Com o avanço da pandemia, assistimos a uma mudança significativa das estruturas sociais, políticas e econômicas do mundo. O homem viu-se em situações inesperadas, os hábitos precisaram ser modificados para que o trabalho, a convivência e a educação pudessem continuar de uma forma totalmente diferente do modelo ao qual estávamos acostumados. Novos ordenamentos surgiram e, dentre eles, a imersão nas estruturas digitais foi essencial para as novas relações que deram lugar ao “novo” normal. Dito de outro modo, o mundo mudou e o “novo” normal foi tomado pela tecnologia digital.

Após um ano de pandemia, os impactos causados são sentidos de diferentes formas pelos diferentes setores da sociedade e por diversos países ao redor do mundo. Como medidas de enfrentamento, os países, conduzidos pelas normas da OMS, ainda seguem adotando o distanciamento físico com restrições ao funcionamento de diversos setores, dado que a preocupação com o vírus está no seu poder de contaminação em massa.

Com o distanciamento físico como uma das principais medidas de enfrentamento, diversas escolas, faculdades, empresas e prédios públicos fecharam suas portas para evitar a disseminação do vírus. Dessa forma, todos foram afetados com as mudanças globais, principalmente as crianças e adolescentes com o fechamento das escolas. Segundo Arruda (2020, p. 263), “a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa”. O impacto pela falta de aulas é evidente, a ONU realizou uma pesquisa e constatou que aproximadamente 1,6 bilhões de crianças foram afetadas pelo fechamento das escolas desde o início da pandemia (ARRUDA, 2020).

Vale ressaltar que o espaço escolar é um ambiente extremamente relevante e importante para o desenvolvimento infantil. Na escola, a criança aprende a sociabilizar pela primeira vez com pessoas externas de seu ciclo familiar, estando em contato com diferentes pessoas em diversas situações. De acordo Gadotti (2000, p.38), o objetivo da escola é “orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer”. No entanto, diante do novo “normal” da pandemia, o surto torna a escola um dos ambientes mais temidos pelo risco de transmissibilidade da doença, “pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aquele que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos” (ARRUDA, 2020, p. 259).

Segundo Arruda (2002), a necessidade de confinamento diante do cenário apresentado colocou possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade, e as conexões escolares foram potencializadas pelas tecnologias digitais, ou seja, em tempos de isolamento social, novas formas de interações, aprendizagens e práticas pedagógicas precisaram ser reformuladas. O ensino remoto e as atividades cotidianas agora desfrutam da tecnologia, tornaram-se o “novo” normal para diversas crianças e adolescentes, principalmente no Brasil, um dos países que mais fecharam escolas por um longo período.

Um aspecto a ser destacado nesse contexto é que os efeitos físicos da pandemia são evidentes, entretanto, os efeitos psicológicos são preocupantes, principalmente entre as pessoas mais vulneráveis, como, por exemplo, as crianças e adolescentes. O Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) redigiu um relatório propondo medidas para evitar o colapso da saúde mental das crianças e impedir uma crise mental geral, para isso, é evidenciado a vulnerabilidade infantil diante da situação caótica da pandemia (UNICEF, 2020). Além do contágio da doença, as crianças enfrentam as frustrações pela mudança da rotina, tédio pelo enclausuramento, informações inadequadas que amplificam o pavor, falta de desenvolvimento cognitivo e possíveis perdas financeiras familiar.

Portanto, para superar essa situação imposta pelo “novo normal”, a internet se torna uma alternativa viável, mas se, por um lado, grande parte das atividades cotidianas são realizadas nos ciberespaços, por outro lado, o momento atual tem intensificado a ciberdependência de crianças e adolescentes.

Segundo um estudo veiculado na internet pela empresa americana de tecnologia em mídia digital (SuperAwesome), as crianças da faixa etária entre 6 a 12 anos passam cerca de metade do seu tempo da quarentena em frente as telas - televisão, notebook, tablet ou videogames -, ou seja, o tempo gasto aumentou três vezes mais no “novo” normal em relação ao “antigo” normal (CRISPI, 2020). Entende-se que em tempos de isolamento social as atividades, os estudos, as relações sociais, a comunicação entre familiares e o entretenimento passaram a ser mediados totalmente pelas estruturas digitais, contudo, essa exposição em excesso tem gerado diversas preocupações, principalmente ao considerarmos as possíveis disfunções cognitivas e sociais em crianças que fazem o uso exagerado do tempo de tela.

Como se sabe, a internet foi resultado de avanços tecnológicos que proporcionaram a comunicação global por meio dos satélites e máquinas com capacidades impressionantes, como os computadores e celulares, sendo então um desfecho possível devido à globalização. A internet, portanto, transforma o mundo em um, conectando a todos e tornando-se um dos caminhos mais importantes para obter informação e conhecimento. Dito de outro modo, a pandemia evidencia, de forma mais concreta, a globalização das informações.

O uso das tecnologias digitais como uma via de aprendizado e estudo foi aderido considerando as condições da quarentena, sendo adotado o ensino remoto e a educação a distância para suprir a falta da escola presencial, assim como propagar o estudo regular das crianças, sem perder o ano letivo. Segundo Crispi (2020), em dados divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é um dos países do mundo que as crianças passaram mais tempo fora das salas de aula, considerando que foi declarado fechamento das escolas em março de 2020 e a previsão de retorno das atividades presenciais ainda é incerta, devido à nova onda de contaminação no Brasil e à nova variante da Covid-19, que tem afetado principalmente crianças e adolescentes.

Apesar das preocupações, é preciso destacar a importância e os benefícios das tecnologias digitais hoje, como, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem pela comunicação verbal, da escrita e de habilidades, bem como a possibilidade de interação. Dito de outro modo, as ferramentas digitais proporcionam novas formas de aprendizagem, possibilitando um aprendizado infinito pela gama de conhecimentos disponíveis na internet, assim como o contato com outras culturas e sociedades (BARBOSA *et al.*, 2014).

Além disso, a educação através das ferramentas tecnológicas produz uma quebra de paradigmas com as formas de aprendizado tradicional, proporcionando uma forma mais dinâmica e criativa de conhecer o mundo. Utilizando a tecnologia digitais, a escola impulsiona a formação de “indivíduos mais criativos, que adquirirão novos conhecimentos, integrando-se com um novo modo de aprender e de interagir com a sociedade” (PEREIRA; LOPES 2005, p. 2).

Autores como Barbosa *et al.* (2014) afirmam que a evolução das tecnologias representa os avanços do conhecimento humano com linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (KENSKI, 2007, p. 38 apud BARBOSA *et al.*, 2014, p. 2890). Por esse motivo, as estruturas digitais na pandemia revelam na verdade suas dualidades, por um lado, uma ferramenta essencial para a continuação da vida e minimização das barreiras geográficas e, por outro lado, seu uso em excesso colocam em evidencia temáticas que já vinham sendo debatidas com diversos especialistas em saúde infantil, o excesso de tela e seus aspectos negativos para a criança ainda em desenvolvimento.

Eventualmente, além das diversas formas de aprendizado apresentadas pelas tecnologias, as crianças também utilizam a internet para brincar e como entretenimento. Segundo o autor Venturini (2010) ao citar Falcão (2002), a brincadeira é uma forma de relacionamento com o mundo contribuindo para o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo da criança, além de possibilitar desenvolvimento corporal e a construção de relação ativa e participativa. Assim, como os jogos e brincadeiras tradicionais, na internet as crianças buscam uma forma de brincar também (BARBOSA *et al.*, 2014).

Para Kramer (2006), é natural na vida humana as brincadeiras se transformarem de acordo com cada geração, sendo substituídas e modificadas conforme cada época vivenciada. Como atualmente as tecnologias ocupam um espaço predominante na diversão infantil, o grande questionamento, portanto, não é o tempo que a criança gasta com a internet, mas sim qual o tempo que as crianças passam fora das estruturas digitais.

Sabe-se que a quarentena e o isolamento social proporcionaram um tempo livre para essa faixa etária, considerando a necessidade de permanecer em casa e o distanciamento de aglomerações. Com isso, a utilização da tecnologia

acaba por influenciar e determinar o comportamento das crianças expostas à internet. Entretanto, estando em contato com a tecnologia da informação, as crianças “processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios” (VEEN; WRAKING, 2011, p. 4-5 apud BARBOSA *et al.*, 2014, p. 2892). Se os nativos digitais desenvolvem uma capacidade maior de realizar diversas atividades simultaneamente, pode-se, partindo disso, levantar o principal motivo para a suposta desatenção e desinteresse, uma vez que não estão acostumados a desenvolver uma atividade de cada vez, e sim diversas de forma simultânea (BARBOSA *et al.*, 2014), o que alimenta nossas hipóteses das possíveis disfunções e até mesmo transtornos de atenção nessa faixa etária.

Ciberdependência e possíveis riscos da internet na saúde infantil durante a pandemia

A exposição das crianças e adolescentes na internet é eminente, considerando a quantidade de tempo gasto e a familiaridade com o ambiente cibernético. Contudo, a grande preocupação com os excessos de tela é a dependência que a internet pode causar em crianças e adolescentes, resultado da falta de relações físicas e de sociabilidade com outras crianças, transformando crianças e adolescentes em autistas sociais.

De acordo com Pirocca (2012), os chamados autistas sociais são considerados pessoas que passam tanto tempo na internet e aparelhos eletrônicos que esquecem de como conversar, manter um assunto ou olhar olho no olho dada às constantes horas on-line e à exposição ao brilho da tela intensa dos aparelhos.

Com o acesso cada vez mais facilitado das crianças aos ciberespaços, o uso em excesso da internet tem levando o debate da ciberdependência. A ciberdependência pode trazer consequências negativas físicas e psicológicas, como sono prejudicado, lesão por esforço repetitivo, dores nas costas, cansaço ocular, problemas auditivos por uso de headphones, dores de cabeça, ressecamento dos olhos, vermelhidão, sedentarismo e obesidade, aumentando as hipóteses de complicações de trombose venosa.

Segundo dados veiculados na internet sobre a pesquisa TIC KIDS ONLINE BRASIL 2015, no Brasil, aproximadamente 80% das crianças e adolescentes com idade entre 9 e 17 anos acessam a internet. Desses, 66% usam a

rede mundial mais de uma vez por dia, principalmente pelos smartphones e tablets. E dentre esses, 21% já deixaram de dormir ou comer para navegar na internet, 10% procuraram alguma forma de machucar a si mesmo, 8% relataram utilizar a internet para experimentar ou usar algum tipo de droga e 7% procuraram na internet formas de suicídio (SBP, 2017).

Considerando a dependência da internet, existem oito critérios de diagnóstico: a preocupação excessiva com a internet é o primeiro sintoma da ciberdependência; a constante necessidade de permanecer mais tempo online por gerar uma sensação de prazer e satisfação; a incessante irritabilidade por ser interrompido ou tristeza aguda pela falta; quando a privação de usar internet apresenta labilidade emocional; necessidade de permanecer online por um longo período; os abalos nas relações pessoais e profissionais; mentir sobre o tempo gasto online (YOUNG, 1996).

Outro fator preocupante é o sintoma generalizado de cognições disfuncionais, ou seja, a presença constante na internet estimula a produção de dopamina no corpo, levando à dependência ou em muitos casos a dificuldades para adormecer e ainda em casos mais extremos pode levar a possíveis transtornos de comportamento. Além disso, o uso das telas digitais pode favorecer o sedentarismo (IDOETA, 2020).

Em tempos de pandemia, o uso da internet pelas crianças aumentou de forma considerável. Tal uso de forma excessiva é um resultado do confinamento do “novo” normal, assim como uma parece ser uma fuga psicológica, para adentrar o mundo “invisível” da internet, considerando a situação caótica vivida na atualidade. Portanto, parece que a internet se torna uma válvula de escape e distração da situação difícil na realidade, absorvendo, assim, um mundo fantasioso e de inúmeras possibilidades quando comparado à realidade esdrúxula e cruel (YOUNG *et al.*, 2011).

É evidente a vulnerabilidade infantil e do adolescente diante da internet, principalmente, considerando as fases de descobertas, período em que a criança e o adolescente buscam compreender sua personalidade e importância no mundo. Portanto, o adolescente é uma folha em branco em busca de preencher as lacunas no seu interior e a internet pode ajudar, assim como pode minar o seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

Na pandemia, a mudança de ritmo e a falta das atividades realizadas antes do “novo” normal propiciaram uma série de necessidades. Segundo Ponte e

Neves (2020), mães e pais, em isolamento social, estão diante de demandas que fogem à cotidianidade construída anteriormente à pandemia, levando-os a repensarem formas de dividir o tempo e os cuidados. Como grande parte deles estão também em atividades home office, com demandas sem tempo demarcado, muitos utilizam as telas como forma de distração e entretenimento das crianças nesse momento.

De acordo com uma pesquisa realizada na Índia com 203 crianças, com o objetivo de estudar os impactos da pandemia na saúde das crianças, aproximadamente 65% das crianças estudadas vivenciam a ciberdependência em dispositivos ou sofrem com alguma disfunção, sendo incapazes de manter a distância por mais de 30 minutos. Segundo dados da mesma pesquisa, 65,2% dos estudantes relataram algum tipo de problema físico, dentre eles, 23,40% se encontravam acima do peso, já 26,90% sofrem de dor de cabeça e irritabilidade e 22,40% revelam dores nos olhos e prurido (CRESCER ONLINE, 2020). Um aspecto a destacar da pesquisa é que, dentre os estudantes, 70% deles enfrentam problemas comportamentais e 17,40% deles relatam tempo de atenção reduzido. O estudo revela os diversos impactos negativos na saúde física, mental e emocional das crianças.

Se, anteriormente à pandemia, o tema já revelava a preocupação dos estudiosos no campo da saúde infantil, em tempos de pandemia, o excesso do uso da tela e a ciberdependência revelam a atenção redobrada com a temática. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) tem lançado diversas notas com recomendações sobre o uso saudável das telas. Apesar disso, sabe-se que o “novo” normal adentra com todas as forças nas novas formas de interações mediadas pelas estruturas digitais.

Considerações finais

Uma grande discussão que atravessa nossas pesquisas são as influências das tecnologias digitais na saúde da criança. No lócus da nossa discussão, das ações e práticas mobilizadas, entende-se que o debate permeia diversas formas de pensar a saúde infantil na pandemia. É evidente que o cenário atual revela um contexto hipercomplexo, no qual as novas formas de reorganização das relações sociais, de reprodução da ordem social e interações são mediadas pela globalização das tecnologias.

Nesse cenário, que a atualidade nos coloca a refletir, entendemos que são nos diferentes ciberespaços que grande parte das crianças e adolescentes estão imersos, em muitos casos grande parte do dia. Uma coisa é indiscutível, em tempos de pandemia, estamos cada vez mais dependentes dos dispositivos eletrônicos na contemporaneidade.

Referências

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede -Revista de Educação a Distância**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARBOSA, Gilvana Costa *et al.* Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. *In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 2014, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: UNIREDE, ago. 2014, p. 2888-2899.
- CRESCER ONLINE. Telas x pandemia: 65% das crianças estão viciadas em eletrônicos. **Crescer online**. 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2020/07/telas-x-pandemia-65-das-criancas-estao-viciadas-em-eletronicos.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- CRISPI, Priscila. As crianças e as telas na pandemia. **Por vir Educação**. 26 de novembro de 2020. Disponível em: <https://porvir.org/as-criancas-e-as-telas-na-pandemia/>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, jun. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_abstract. Acesso em: 26 fev. 2021.
- IDOETA, Paula Adamo. Crianças no celular? Como a pandemia mudou o modo como especialistas veem o uso de telas na infância. **BBC News Brasil**. 23 agosto de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53774440>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.
- PEREIRA, Andréia Regina; DE DEUS LOPES, Roseli. Legal: ambiente de autoria para educação infantil apoiada em meios eletrônicos interativos. *In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*, 2005, [S.l.]. **Anais**, [S.l.], 2005, p. 23-30.
- PONTE, Vanessa; NEVES, Fabrício. Vírus, telas e crianças: entrelaçamentos em época de pandemia. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, Vitória, v. 7, n. 1, p. 87-106, 2020.
- UNICEF. Situação de crianças e adolescentes se agravou consideravelmente após nove meses de pandemia. **Unicef Brasil**. 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-situacao-de-criancas-e-adolescentes-se-agravou-consideravelmente-apos-nove-meses-pandemia>. Acesso em: 10 mar. 2021.

- PIROCCA, Caroline. **Dependência da internet, definição e tratamentos**: revisão sistemática da literatura. 2012. Monografia de pós-graduação (Especialização em Terapia Cognitiva e Comportamental) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SBP. Quando a tecnologia se torna uma arma contra crianças e adolescentes. **Blog Ministério da Saúde**. 11 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/promocao-da-saude/52980-quando-a-tecnologia-se-torna-uma-arma-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- TEODORO, Ilara Parente Pinheiro *et al.* Descrição Interpretativa: uma abordagem metodológica viável para a pesquisa em enfermagem. **Escola Anna Nery**, [S.l.], v. 22, n. 3, 2018.
- VENTURINI, Gabriela Rezende de Oliveira *et al.* A importância da ludicidade na Educação Infantil para o desenvolvimento das habilidades motoras. **Efdeportes Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 145, jun. 2010.
- YOUNG, Kimberly S. Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype. **Psychological reports**, Estados Unidos, v. 79, n. 3, p. 899-902, dez. 1996.

8. O impacto das desigualdades sociais e a reprodução da baixa escolaridade dos jovens brasileiros

Chesil Batista Silva¹

Mariana Freitas de Abreu²

Márcia Regina Pacheco Soares³

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap8

Considerações iniciais

No contexto amplo das questões sociais brasileiras, que envolve a dinâmica econômica, desemprego e pobreza, o aumento nas tensões das desigualdades sociais desafia os governantes no monitoramento da dinâmica social do País e na implementação de políticas públicas. Um olhar a partir das condições econômicas e de oportunidades no mercado de trabalho propicia um retrato das desigualdades educacionais em seus mais distintos aspectos, como fruto de um processo de formação desigual. Neste contexto, o presente estudo busca dialogar com duas perspectivas: analisar a complexidade da desigualdade social brasileira e as oportunidades educacionais, pontuando os problemas relacionados às desigualdades econômicas e no mercado de trabalho.

-
1. Mestrando em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (UCAM); Pós-graduado em Controladoria e Finanças (UFF); Pós-graduado em Gestão de Políticas Públicas (FESL); Bacharel em Administração (ISECENSA). E-mail: chesil.batista@gmail.com
 2. Mestranda em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (UCAM); Bacharel em Administração (UCAM). E-mail: marianafabreu@hotmail.com
 3. Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF); Licenciada em Pedagogia (UENF); Bacharel em Administração (ISECENSA); Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (UFF). E-mail: mpachecosoares@gmail.com

O objetivo deste capítulo é abordar a reprodução das desigualdades no acesso e na permanência no sistema educacional brasileiro como resultante das desigualdades sociais e da falta de oportunidade no mercado de trabalho. Desse modo, este trabalho visa destacar aspectos das desigualdades que permeiam a nossa sociedade afetando, principalmente, os jovens em idade escolar, reforçando a falta de oportunidades no mercado de trabalho e, por consequência, avolumando as desigualdades educacionais e sociais, num ciclo vicioso.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa partiram de uma abordagem qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos, apresenta-se como um estudo bibliográfico, realizado por meio de publicações periódicas e do banco de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), principais fontes de informações na construção de conhecimentos teóricos, que ajudaram a compor um quadro analítico do trabalho desenvolvido. O período de referência da análise é de 2012 a 2019.

Desigualdades sociais e vulnerabilidades

A partir da segunda metade do Século XX, tem-se observado em diversos países do mundo o aumento das desigualdades sociais e da precariedade nas condições de vida de suas populações, tendo como uma das principais causas, aspectos relacionados à má distribuição de rendimentos, o que, consequentemente, gera pobreza e dificulta acessos a bens e serviços. Estudos apontam que a superação das desigualdades sociais é condição necessária para o desenvolvimento de um país, uma vez que aqueles com menores rendimentos têm baixo padrão de vida e, na maioria das vezes, são privados de uma vida saudável e com qualidade. As desigualdades sociais, além da questão individual e social, geram instabilidades políticas e econômicas que afetam a sustentabilidade e o crescimento de uma nação. “A desigualdade mede a distância entre as pessoas” (NERI, 2019, p. 1).

No âmbito mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) estabeleceu como agenda para 2030 os Objetivos do Desenvolvimento Sustentá-

vel, que foram adotados pelos 193 países membros. Dentre os objetivos com os quais estes países se comprometeram, consta a tentativa de acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares. O Banco Mundial, agência de custódia dos indicadores de monitoramento, aponta em seu planejamento, a erradicação da pobreza e a prosperidade compartilhada para que se evite um crescimento econômico que negligencie aos pobres. Do mesmo modo, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (*Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Cepal*) define a igualdade como eixo estruturante das ações para os países (IBGE, 2019).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 no Art. 6º destaca como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Para Lobato (2016, p. 90) “a Constituição representou uma ruptura legal baseada em noções pouco sólidas da estrutura social brasileira, como cidadania, democracia e solidariedade social”. Diante de uma sociedade desigual e em desorganização social, uma nova forma de Estado era prevista perante a garantia de bens sociais. Contudo, Grin (2013) ressalta que as ações adotadas no Brasil, depois da Constituição de 1988, não criaram um sistema pautado em disposições entre capital, trabalho e poder público, ou seja, o Estado apenas implantou políticas sociais compensatórias para atenuar problemas estruturais de desigualdades e incapacidade de inserção produtiva.

De acordo com Lobato (2016), apesar da ideia predominante na Constituição/88 evidenciar a responsabilidade do Estado perante os direitos dos cidadãos sob vários aspectos, tais direitos não estão atrelados à noção de igualdade diante das ações públicas e coletivas, mas sim, relacionados aos direitos individuais, muito embora, os sistemas públicos sejam utilizados por todos, não há comunhão entre diferentes segmentos, visto que se mantém na sociedade a estratificação social. Para Grin (2013, p. 188) “o status de cidadão conferiu igualdade aos indivíduos, mas o sistema de classes sociais gerou desigualdades econômicas reais”. Nesse sentido, Lobato (2016) destaca que o estado de bem-estar social democrático, previsto na Constituição/88, não incluiu um pacto de classes. Desse modo, “a noção de cidadania, base política da construção do modelo constitucional, parece não ter alcançado o fundamento da solidariedade social que lhe é inerente” (LOBATO, 2016, p. 93).

A noção de bem-estar social (*Welfare State*) está atrelada a um conjunto de fatores sociais e econômicos que incidem na qualidade de vida dos sujeitos, onde a distribuição de renda e prestação de serviços públicos são formas de combate às desigualdades sociais. Dessa forma, a privação do bem-estar pode ser entendida como a limitação da capacidade do indivíduo em participar na sociedade devido a fatores diversos, tais como: pobreza, oportunidade, segurança, entre outros (IBGE, 2019).

Pessoas em condição de pobreza, sob a ótica monetária, ou seja, pessoas com rendimentos considerados insuficientes para que possam atingir o bem-estar, encontram limitações em participar plenamente da sociedade e viver em condições de dignidade, ficando, dessa forma, expostas à condição de vulnerabilidade social (IBGE, 2019). Para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014) a vulnerabilidade é conceituada como a exposição ao risco e a gestão de risco, incluindo a diversificação de ativos e fontes de receita. Num conceito mais amplo, a vulnerabilidade, relacionada ao desenvolvimento humano, descreve situações de deterioração das capacidades e possibilidades de escolha dos indivíduos, portanto, trata-se de uma vulnerabilidade multifacetada e dinâmica, que envolve, além de rendimentos baixos e irregulares, insegurança pessoal como fonte de privação.

Por outro lado, a maioria dos rendimentos dos indivíduos deriva da sua força de trabalho, o que, conseqüentemente, está atrelado à condição do indivíduo estar inserido no mercado e da qualidade de sua ocupação. “Tal inserção tem estreita relação com a estrutura econômica do Brasil e com a hierarquia social que se revela pelas oportunidades existentes, escolhas individuais, formação escolar, evolução em carreiras específicas, evolução das tecnologias, entre outros fatores” (IBGE, 2019, p. 27).

Na maioria das vezes, o nível de escolaridade é condição necessária para o exercício e ocupação no mercado de trabalho, de modo que, “o nível de instrução é uma propriedade capaz de diferenciar as ocupações do ponto de vista do prestígio, da hierarquia e dos rendimentos” (IBGE, 2019, p. 26). Nesse contexto, Reis (2020) argumenta que na teoria do capital humano, os trabalhadores são remunerados de acordo com a sua produtividade marginal, que, por sua vez, é determinada pelo nível de qualificação acumulada, seja por meio da educação formal ou do treinamento no emprego. Corroborando com esse pensamento, a PNAD Contínua (2020) destaca que o nível de instrução

possui relação com o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos, ou seja, quanto maior o nível de instrução alcançado, maior o rendimento.

De modo geral, a força de trabalho brasileira possui um baixo nível de instrução, uma vez que, segundo o IBGE (2019), em 2018, 41,3% dos que estavam trabalhando não possuíam o ensino médio completo. Em 2019, do total de ocupados, 24,6% eram sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (PNAD CONTÍNUA, 2020). Entre as atividades econômicas que possuíam os maiores percentuais ocupados por trabalhadores sem instrução ou com o nível fundamental incompleto ou equivalente estão a agropecuária (65,9%), serviços domésticos (50,9%) e construção civil (47,3%), enquanto as ocupações exercidas em administração, educação, saúde e serviços sociais, informatização, financeira, entre outras, a taxa de ocupação por trabalhadores que possuíam no mínimo o ensino superior completo variava entre 51,8% e 39,2% (IBGE, 2019).

Do mesmo modo, no diagnóstico das desigualdades de ocupação no mercado de trabalho e de rendimentos por cor e sexo, a PNAD Contínua (2020) destaca que, em 2019, os homens representavam 56,8% da parcela da população que trabalhava, a população branca representava 44,8% da população ocupada, a população parda 43,7%, e a preta, 10,4%. Em relação aos rendimentos em 2019, as pessoas de cor branca apresentaram rendimentos 29,9% superiores à média nacional (R\$ 2 308,00), enquanto as pardas e pretas receberam rendimentos 25,5% e 27,5%, respectivamente, inferiores a essa média nacional. No mesmo ano, a diferença na proporção do rendimento das mulheres em relação ao dos homens era de 77,7%.

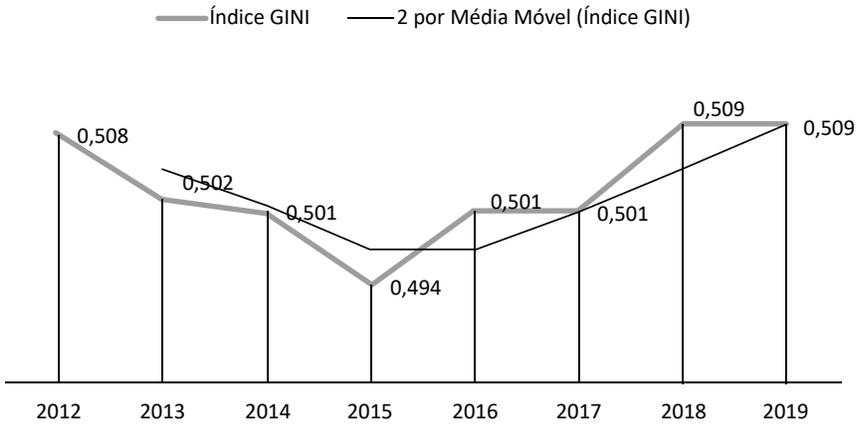
Desigualdade social e de rendimentos

A desigualdade social tem como pressuposto a desigualdade na distribuição de rendimentos, portanto, para avaliá-la, é necessário analisar como o rendimento total se distribui entre a população. O índice mais utilizado para tal análise é o Gini, que possui valores entre 0 e 1, sendo 1 o valor de máxima desigualdade e 0 a perfeita igualdade na distribuição do rendimento.

De acordo com os resultados apresentados pela PNAD (2020), entre os anos de 2012 e 2019, o índice Gini de distribuição de rendimentos médio no Brasil apresentou uma tendência de redução desse indicador entre 2012

e 2015, passando de 0,508 para 0,494. Entretanto, a partir de 2016, apresentou comportamento crescente, chegando a atingir 0,509 em 2019, ou seja, um aumento consecutivo da desigualdade que dura mais de quatro anos e que constitui um recorde de duração nas séries históricas brasileiras (NERI, 2019). (Gráfico 01).

Gráfico 01 – Índice de Gini da distribuição de rendimentos no Brasil entre 2012 e 2019

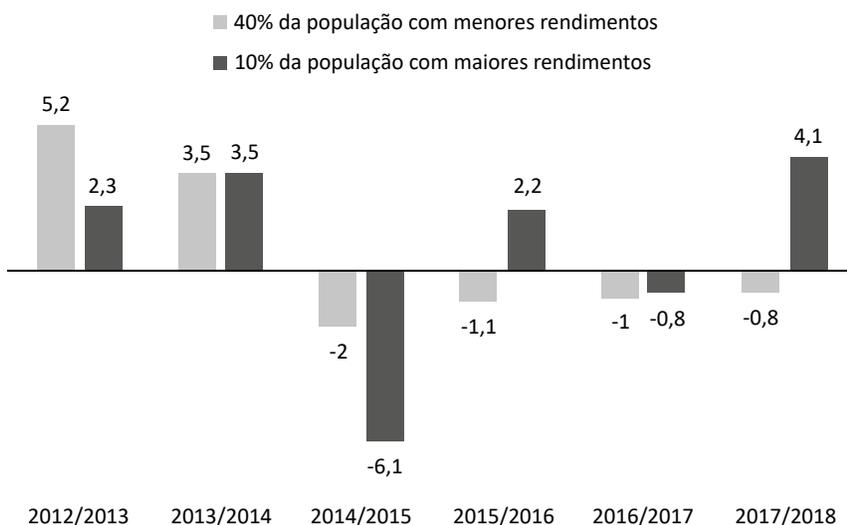


Fonte: dados da PNAD (2020).

O comportamento da desigualdade no mercado de trabalho, analisado pelas variações dos valores de rendimentos médios entre os 10% da população com os maiores rendimentos e os 40% da população com os menores rendimentos, pode ser observado no Gráfico 02. De acordo com os dados do IBGE (2019), no período 2012/2013, as médias cresceram para ambos os segmentos, sendo que a média para os 40% de menor renda cresceu acima dos rendimentos médios dos 10% de maiores rendimentos. Até 2014, houve crescimento de ambos os grupos. No ano seguinte, as médias das rendas dos trabalhos de ambos os grupos caíram, sendo que o rendimento daqueles entre os 10% com maior rendimento caiu mais intensamente. Já, nos anos seguintes, os ocupados entre os 40% com menores rendimentos permaneceram registrando perdas reais de rendimento, enquanto a tendência entre os rendimentos

mais elevados se investe. Em 2018, o resultado da variação dos rendimentos da base da distribuição foi reduzido para -0,8%, contrastando com a elevação das médias mais elevadas que foi de +4,1%, no qual foi possível observar a elevação da desigualdade entre os grupos.

Gráfico 02 – Taxas de variações dos rendimentos médios por classes de rendimentos de trabalho – 2012/2018



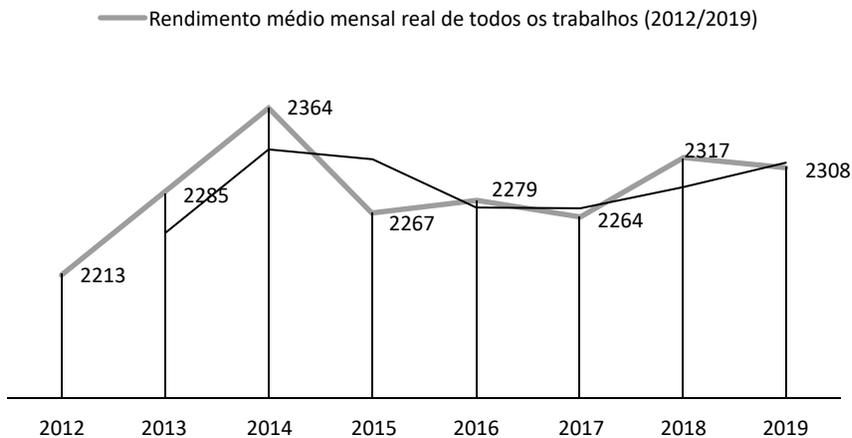
Fonte: dados do IBGE (2019).

De acordo com dados da PNAD (2020), em 2019, constatou-se que a metade dos trabalhadores com menores rendimentos recebeu, em média, R\$ 850,00 ou seja, mais da metade dos brasileiros teve renda mensal inferior a um salário-mínimo (R\$ 998,00). Por outro lado, aquelas pessoas que faziam parte do 1% da população com rendimentos mais elevados, ou seja, R\$ 28 659,00 mensais, em média recebiam 33,7 vezes o rendimento da metade da população com os menores rendimentos (R\$ 850,00 mensais).

Variação da renda média do trabalho

Apesar do alto índice de desocupação, o trabalho é a maior fonte de rendimentos da população brasileira, e analisar o comportamento do resultado derivado da inserção no mercado possibilita reflexão sobre a relação da estrutura econômica e a hierarquia social brasileira. O dinamismo do mercado de trabalho entre os anos de 2012 e 2014 se traduziu em crescimento do valor do rendimento médio do trabalho, variando de R\$ 2.213,00 para R\$ 2.364,00 reais quando ocorreu o maior valor da série. Porém, entre os anos de 2014 e 2015, a crise econômica nacional provocou queda deste rendimento, atingindo R\$ 2.267,00 reais, mantendo estabilidade até o ano de 2017, com pequena ascensão em 2018, e relativa estabilidade até 2019 (Gráfico 03).

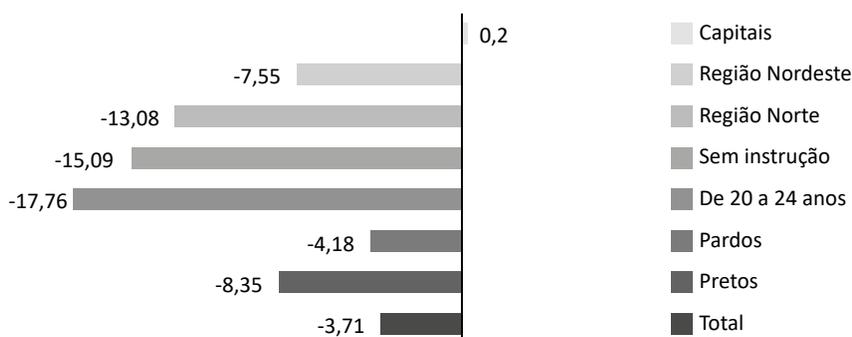
Gráfico 03 – Rendimento médio mensal recebido pelo trabalho (R\$)



Fonte: dados da PNAD (2020).

O aumento da taxa de desemprego e a falta de oportunidade de ingresso ou reingresso no mercado de trabalho, observados a partir de 2014, provocou, consequentemente, uma considerável redução nos rendimentos individuais, principalmente para grupos da população sem instrução, com idade entre 20 e 24 anos, preta e parda, e residente nas regiões Norte e Nordeste, conforme dados sintetizados no Gráfico 04, a seguir.

Gráfico 04 – Taxa média de crescimento da renda individual de trabalho por grupos de 2014 a 2019 (%)



Fonte: Neri (2019).

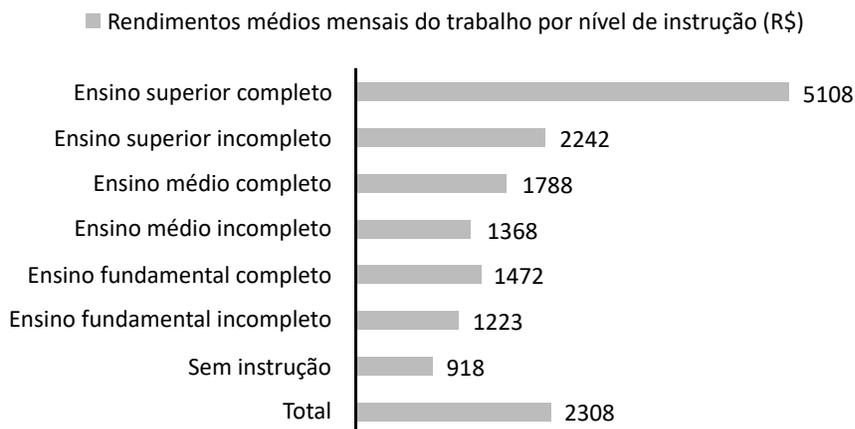
Observando a partir de características de diferentes grupos sociais, foi possível perceber a redução na renda da população ativa a partir de 2014. A queda da renda média do trabalho acumulada, entre 2014 e 2019, foi de -3,71%. Essa perda é mais acentuada entre as pessoas com idade entre 20 e 24 anos (-17,76%), entre os sem instrução (analfabetos), a taxa média de redução da renda foi de aproximadamente -15%. Quando os dados são analisados considerando a cor, os pretos e pardos somam um decréscimo de -12,53% na média da renda individual. Nas regiões Norte e Nordeste, essa queda atinge os percentuais -7,66 e -13,08 respectivamente, “todos com redução de renda pelo menos duas vezes maior que a da renda geral” (NERI, 2019, p. 10).

Rendimento médio mensal segundo o nível de instrução

O nível de instrução/escolaridade traduz as oportunidades no mercado de trabalho e o valor da remuneração dele. Dados da PNAD (2020) apontam que, no ano de 2019, as pessoas que não possuíam instrução apresentaram, em média, o menor rendimento mensal, o equivalente a R\$ 918,00. Aquelas pessoas com ensino fundamental completo tiveram rendimentos mensais em média de R\$ 1.472,00, o que equivale a 60,3% maior dos que não possuíam instrução, os que tinham ensino médio completo receberam R\$ 1.788,00, e os com ensino superior completo registraram rendimento médio mais que o

dobro daqueles que tinham o ensino médio completo, mais de 5 vezes dos que não têm instrução, conforme demonstrado no gráfico 05.

Gráfico 05 – Rendimento médio mensal de todos os trabalhos por nível de instrução (R\$)

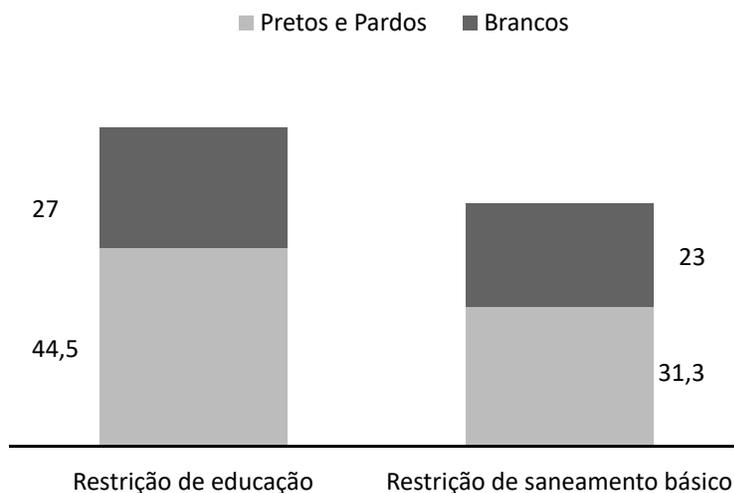


Fonte: dados da PNAD (2020).

Educação e desigualdades

A situação de pobreza e desigualdade social envolve restrições a variadas dimensões, entre elas, podemos destacar: instrução, alimentação, moradia, transporte, serviços básicos de saneamento, saúde, entre outros. Entre a população brasileira, alguns grupos são mais afetados do que os outros, indivíduos pretos e pardos sofrem mais restrições em maiores proporções do que os indivíduos brancos. De acordo com levantamento do IBGE (2019), entre pretos e pardos, 44,5% viviam em ambientes desprovidos de saneamento básico e 31,3% possuíam restrição de educação, enquanto a parcela da população branca, 27,0% tem restrição de saneamento básico e 23,0% de educação. Vale destacar que mais da metade dos trabalhadores domésticos (50,7%) possuem restrições à educação, porém, entre funcionários públicos e militares, essa proporção era de 5,2%. Dados como esses evidenciam as chances desiguais de acesso, trajetória e aprendizado dos estudantes brasileiros, principalmente em função de sua cor e condições socioeconômicas.

Gráfico 06 – Proporção da população com restrição de educação e saneamento básico por cor (%)



Fonte: IBGE (2019).

Em 2018, a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que não frequentava a educação básica obrigatória foi de 11,8% dessa faixa etária, o que corresponde a 1,2 milhões de indivíduos. Quando observado o atraso na etapa de ensino, nessa mesma faixa etária, essa taxa corresponde a 23,1%, e em relação ao abandono escolar antes da conclusão da etapa adequada, a faixa etária de 18 a 24 anos foi a mais afetada com 63,8%. Cabe ressaltar que, entre os que não frequentavam a escola e não haviam concluído a educação básica, a maior parte desse grupo (64,7%) abandonou sem completar o ensino fundamental (IBGE, 2019).

Vale também destacar que o atraso escolar do ensino daqueles com idade de 15 a 17 anos foi 4 vezes maior entre os 20% da população com os menores rendimentos (33,6%), quando comparados com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, os 11,8% dessa faixa etária que abandonaram a escola sem concluir a educação básica obrigatória pertencem aos 20% da população com os menores rendimentos. Esse percentual foi 8 vezes menor (1,4%) para aqueles da mesma faixa etária pertencentes aos 20% da população com os maiores rendimentos. O abandono da educação básica é mais frequente entre os residentes nas re-

giões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), pretos e pardos (8,4%) e homens (8,1%) (IBGE, 2019).

Realidade educacional brasileira

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9.394 de 1996), a educação escolar é composta de educação básica (obrigatória), que contempla a educação infantil (creche e pré-escola), fundamental (primeiro e segundo ciclo) e ensino médio. O ensino fundamental e o ensino médio são oferecidos no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro lado, a educação superior oferece cursos de graduação, pós-graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu. Além disso, são oferecidas a educação profissional e tecnológica, nas modalidades técnica de nível médio, de graduação e pós-graduação.

Apesar de alguns avanços nos números da educação no Brasil, observa-se que as desigualdades educacionais se mantêm, principalmente, para a população negra, nordestina e rural. Em relação à questão de gênero, muitos são os desafios enfrentados pelas mulheres, tanto na educação, como na carreira profissional, especialmente às mulheres negras, sobretudo, por estarem em desvantagem em todos os indicadores em relação aos brancos.

Em 2018, de acordo com a PNAD Contínua (2019), 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não sabiam ler nem escrever; o equivalente a uma taxa 6,8% de analfabetismo nesse grupo populacional. Entre as mulheres, essa taxa era 6,6 % e 7,0 % entre homens na mesma faixa etária. Entre as regiões brasileiras, o Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas, 8,0% e 13,9%, respectivamente, em 2018, entre as pessoas com 15 anos ou mais, reforçando as desigualdades entre as regiões brasileiras. Entre aqueles com idade entre 15 e 17 anos que estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído, as regiões Norte e Nordeste apresentam as menores taxas, 61,9% e 61,3% respectivamente.

Há abismos que precisam ser superados na combinação gênero, raça e educação formal. É possível observar, entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade, no ano de 2018, que 6,9% dos brasileiros não tinham nenhuma instrução formal, 33,1% não completaram o ensino fundamental e 4,5% não completaram o ensino médio, ou seja, mais da metade da população com

25 anos ou mais de idade, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória no Brasil. Quando se observa em relação ao sexo e cor, constata-se que 50,5% eram mulheres e 60% delas eram negras.

Quando comparada a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade entre pretos e pardos com a população de cor branca, observou-se que da cor preta ou parda foram em média de 8,4 anos de estudos, enquanto para brancos foi de 10,3 anos de estudos, uma diferença de aproximadamente 2 anos entre esses grupos, em 2018.

Nesse contexto, percebe-se que as condições de acesso às oportunidades de educação e trabalho de crianças e jovens são desigualmente distribuídas no território brasileiro e entre grupos sociais. Principalmente, aqueles indivíduos pertencentes a famílias de baixa renda e residentes em áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos sofrem de modo desproporcional e em desvantagens de recursos financeiros, transporte, saúde, falta de segurança, entre outros (LUCAS *et al.*, 2016 apud PEREIRA *et al.*, 2020). Tipos de problemas como esses são particularmente recorrentes em áreas periféricas e de baixa renda, onde o transporte é deficiente, a habitação é precária, faltam instituições de ensino, serviços básicos de saúde e saneamento, oportunidades de trabalho, o que além de agravarem a situação de pobreza, restringem o acesso às oportunidades de educação e reforçam e aprofundam as desigualdades sociais.

Considerações finais

No Brasil, as diferenças sociais são marcadas por desigualdades no acesso e na permanência dos indivíduos no sistema escolar. Do mesmo modo, a discriminação motivada por pertencimento a grupos de cor preta e parda, somada às condições socioeconômicas desfavorecidas, encontra-se disseminada em diversos campos da vida social. As diferenças raciais são muito marcantes, pretos e pardos estão menos presentes nas escolas, apresentam altas taxas de analfabetismo, abandonam a escola sem completar o ensino obrigatório. Ressaltar essas características evidentes, na sociedade brasileira, é importante, à medida que a educação é uma ferramenta que possibilita melhor colocação no mercado de trabalho, maiores rendimentos financeiros, o que, conseqüentemente, é uma das formas de ascensão social e de potencialização do acesso a muitos bens produzidos pela sociedade. Desta forma,

enquanto as desigualdades se perpetuarem no campo educacional, também estará garantida a perpetuação das desigualdades sociais e seus mecanismos de reprodução. Do mesmo modo, a busca em compensar o estado de pobreza, gerado pela desigualdade social, que envolve carências de alimentação, moradia, transporte, serviços básicos de saneamento e saúde, limita o jovem de elevar ou continuar a sua escolaridade e ampliar a sua qualificação profissional, o que, conseqüentemente, restringe as suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho com remuneração mais elevada, potencializando um ciclo vicioso de desigualdades educacionais e sociais.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- GRIN, E. J. Regime de Bem-estar Social no Brasil: Três Períodos Históricos, Três Diferenças em Relação ao Modelo Europeu Social-democrata. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 18, p. 186-204, n. 63, 2013.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- LOBATO, L. V. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro Social. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 87-97, 2016.
- NERI, M. C. **A Escalada da desigualdade – Qual foi o impacto da crise sobre a distribuição da renda e a pobreza?** Rio de Janeiro: FGV Social, 2017. Disponível em: <https://cps.fgv.br/desigualdade>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil - UNIC Rio, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- PEREIRA, R. H. M.; BRAGA, C. K. V.; SERRA, B.; NADALIN, V. G. Desigualdades socioespaciais de acesso a oportunidades nas cidades brasileiras – 2019. **Texto para discussão 2535**. Brasília: IPEA, 2020.
- PNAD CONTÍNUA. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua**. Rendimento de todas as fontes 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf. Acesso em: 11 mai. 2021.
- PNAD CONTÍNUA. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua**. Educação 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Traduzido e publicado em edição portuguesa por Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2014.

REIS, M. C. Os ensinos público e privado no brasil e a incidência de sobre-educação no mercado de trabalho. **Texto para discussão nº 2559**. Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

9. O impacto do mercado de bens simbólicos na relação entre desemprego e empreendedorismo por necessidade

Mariana Freitas de Abreu¹

Chesil Batista Silva²

Márcia Regina Pacheco Soares³

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap9

Considerações iniciais

Considerando os crescentes índices de desemprego no Brasil que atingiram o recorde de 12,6% no primeiro semestre de 2020, e a aceleração do fenômeno do empreendedorismo em meio à pandemia, o estudo se iniciou analisando as principais motivações do indivíduo para empreender. A transformação da pirâmide etária, a permanência dos idosos no mercado de trabalho, bem como o ingresso das mulheres no mercado, o êxodo rural, a exigência de maior qualificação, o impacto de tecnologia nas áreas industriais, as reformas trabalhistas e, tão importante quanto os motivos anteriores, a atual crise econômica causada pelo vírus da Covid-19 podem ser

-
1. Mestranda em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (UCAM); bacharel em Administração (UCAM). E-mail: marianafabreu@hotmail.com
 2. Mestrando em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (UCAM); pós-graduado em Controladoria e Finanças (UFF); pós-graduado em Gestão de Políticas Públicas (FESL); bacharel em Administração (ISECENSA). E-mail: chesil.batista@gmail.com
 3. Doutora e mestra em Cognição e Linguagem (UENF); licenciada em Pedagogia (UENF); bacharel em Administração (ISECENSA); pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (UFF). E-mail: mpachecosoares@gmail.com

considerados como os principais fatores do crescimento do empreendedorismo no atual mercado de trabalho do Brasil.

Abordando o conceito de empreendedorismo sob a ótica de pensadores como Schumpeter, o trabalho focaliza no empreendedorismo por necessidade, onde há pouca ou nenhuma inovação no produto ou serviço oferecido ao consumidor. O ato de empreender se apresenta nesse cenário como uma solução de aparência simples frente ao crescente desemprego.

Este estudo analisa e interpreta os dados do relatório do Global Monitor Entrepreneurship (2019), expõe o perfil dos empreendedores estabelecidos no Brasil e busca evidenciar que as dificuldades encontradas dialogam com a concepção de Pierre Bourdieu, que define um padrão de comportamento na sociedade e explicita os principais organizadores das estruturas sociais, classificando *habitus* e *campo*, além de relacionar estes conceitos aos capitais econômico, cultural e social.

O objetivo deste capítulo é compreender a forma com que as ideias trazidas por Bourdieu sobre a estrutura social conversam com o desenho do empreendedorismo no Brasil, buscando interpretar as relações entre o perfil dos empreendedores brasileiros, traçado pelo relatório da GEM (2019), e suas principais limitações à luz dos conceitos de *habitus* e *campo*, e, principalmente, o capital social no mercado de trocas simbólicas abordados pelo autor.

Metodologia

A fim de atender aos propósitos deste artigo, a metodologia utilizada foi qualitativa, exploratória e descritiva, partindo de pesquisas bibliográficas sobre a conjuntura macroeconômica no Brasil e o aumento do desemprego, da interpretação dos dados fornecidos pelo relatório da GEM (2019), do perfil do empreendedorismo no Brasil e de artigos que tratam das obras do autor Pierre Bourdieu acerca do mercado de bens simbólicos.

A organização da sociedade e a importância dos bens simbólicos

Os conceitos de Habitus e de Campo

Entender a contribuição de Pierre Bourdieu, quanto aos principais instrumentos formadores das estruturas de classe, faz-se fundamental para compreender os fatores que levam o empreendedorismo a ser uma ferramenta de combate ao desemprego e esclarecer o porquê de suas maiores limitações.

Ainda sobre as contribuições do autor, deve-se ponderar que ele postulava o pensamento de que existem lógicas ou problemáticas que evidenciam a presença de uma estrutura encoberta nas relações sociais, como moldes, representações e práticas que constituem e são constituídas continuamente (BOURDIEU, 1987). Destarte, conceito de habitus pode ser considerado como dependente do de campo, uma vez que aquele se desenvolve por meio deste, agregando outros conceitos que formam uma rede de interações. Vandenberghe (2006) destaca que um é o meio e consciência do outro, existindo de forma associada.

Para Bourdieu (1987), a importância do habitus está na sua qualidade de ser próximo de um padrão de comportamento perante a realidade, no qual o sentir, o fazer e o pensar nos levam a determinadas atitudes em uma dada circunstância. Mesmo que não se tenha ciência de sua existência, ele reflete estruturas sociais que são resultado de uma aprendizagem natural e que se mostram no comportamento do meio. Entretanto, longe de serem engessados, esses comportamentos, reflexos do habitus de classe, são disposições flexíveis, fazendo parte do exercício de ser condicionável. Por serem capacidades não naturais arbitrárias, podem ser habilidades comportamentais trabalhadas (BOURDIEU, 2001).

Segundo Thiry-Cherques (2006), o habitus é adquirido mediante interação e, ao mesmo tempo, é classificador e organizador dessa interação, condicionante e condicionador das ações. É visto como sendo o agente conhecedor das “regras do jogo” em um determinado campo. Os habitus, ao mesmo tempo que são diferenciados, são diferenciadores, isto é, formam distinções (BOURDIEU, 1996).

A noção de campo, por sua vez, também não é fixa, trata-se de um “produto da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas pri-

vilegiam” (BOURDIEU, 2001, p. 129). O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo (BOURDIEU, 1987).

Fruto do “estruturalismo genético” de Bourdieu, os campos criam seus próprios princípios de compreensão e figuras artísticas, políticas e educacionais. Apesar de existirem propriedades comuns a todos os campos, também há um universo de características próprias em cada espaço denominado campo. Portanto, as relações entre campo e habitus são capazes de criar complexos sistemas que, conforme supracitado, estabelecem as regras do jogo. Um dos resultados dessa relação é o capital social.

O valor dos capitais na estrutura da sociedade

Ao fragmentar a semântica do capital, Bourdieu agrega aos bens econômicos, que usualmente recebem destaque, um conjunto de bens culturais, sociais e simbólicos. No caso específico do capital cultural, pode-se entendê-lo como as qualificações intelectuais disseminadas pela família e pelas instituições escolares, desencadeando um conjunto de conhecimentos e habilidades através de uma determinada postura frente a certas situações. São exemplos desse capital a posse de bens culturais e títulos acadêmicos.

O capital social é equivalente a uma associação de fatores como a rede de relacionamentos, o prestígio, a honra e a importância na posição que exerce em um determinado campo. Já o capital simbólico compreende todos os capitais mencionados, o econômico, o social e o cultural. Desta forma, os capitais são conversíveis uns nos outros, por exemplo, o capital econômico pode ser convertido em capital simbólico e vice-versa (BOURDIEU, 1984).

De acordo com o próprio Bourdieu, o volume e a qualidade do capital que o agente detém são o que determinam sua posição relativa na estrutura. Desta forma, há uma lógica específica de acumulação de capital simbólico, que poderia ser compreendida como o capital gerado no conhecimento e no reconhecimento entre si de sujeitos que gozam de uma mesma posição na sociedade (BOURDIEU, 1987).

Bonamino, Alves e Franco (2010) argumentam que o capital é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou

manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo.

Os frutos das relações sociais entre os indivíduos de um determinado grupo não são meramente consequência de seu relacionamento, mas das trocas simbólicas e materiais incorridas nessas redes que resultam em um reconhecimento grupal, criando o sentimento de pertencimento a um certo nicho social. Sendo assim, o fluxo da troca simbólica nas redes de relacionamento tem como consequência a estrutura de poder dos agentes dominantes sobre os agentes dominados, estabelecendo as regras e os limites do jogo em um dado campo.

Análise de macroambiente e empreendedorismo

Análise mercadológica

O sonho de empreender está vivo no inconsciente de muitos brasileiros, contudo é necessário entender o que leva este desejo a ser retirado do papel, em quais circunstâncias e por quem. Um dos maiores fatores de motivação para esse sonho é o pesadelo vivido pelo desemprego. Segundo Teixeira (2002), existem alguns fatores que são essenciais para o entendimento do desemprego no Brasil, dentre eles, estão a transformação da pirâmide etária, fazendo com que mais jovens exijam novas frentes de trabalho, bem como a permanência de idosos que tiveram sua expectativa de vida aumentada; o ingresso das mulheres no mercado; o êxodo rural; assim como a exigência de maior qualificação, o impacto da tecnologia e da informática na área de serviço e o da robótica na área industrial.

Os acalorados processos supracitados, que corroboram com o desemprego no Brasil, fazem com que as empresas de pequeno porte representem para a economia nacional um papel fundamental por assegurarem o desenvolvimento econômico e social e a estabilidade política da nação. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD 2020) mostram que a taxa de desocupação no terceiro e quarto trimestre de 2020 no Brasil possui estimativa de 14,6% e 13,9% respectivamente. Como explicitado por Marras (2001), o mercado de trabalho é onde se desenvolve a lei da oferta e da procura de mão de obra, e, com o crescente número de mão

de obra e decrescente número de postos de trabalho, o ato de empreender passa a ser questão de sobrevivência.

Empreendedorismo por necessidade

Considerando um cenário macroeconômico, como o do Brasil, repleto de instabilidades políticas, sociais e econômicas que provocaram índices históricos de desemprego, o empreendedorismo emerge como um apelo à sobrevivência dos brasileiros que precisam se adaptar às adversidades e, principalmente, aos postos de trabalho já saturados.

O Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2019) traz um estudo que informa que, com a economia globalizada e alta competitividade, a atividade empreendedora tem se mostrado como uma das mais essenciais forças impulsionadoras e estimuladoras de mudanças econômicas. Contudo, para entender de que forma o empreendedorismo por necessidade colabora com o desenvolvimento econômico, mesmo em épocas de baixa do mercado, é preciso entender, de fato, o que é empreendedorismo.

Apesar de Schumpeter (1942) ter se referido à figura do empreendedor como alguém que perturba e desorganiza a ordem vigente, colocando-se como protagonista da transformação e do desenvolvimento econômico por meio das novas combinações de elementos, introduzindo novos processos ou produtos, e também identificando novos mercados de exportação ou fontes de suprimentos ou criando novos tipos de organizações, não é esse o perfil que se vê no Brasil. De acordo com a publicação do GEM (2019), tanto no caso dos empreendedores iniciais, quanto no caso dos empreendedores estabelecidos, a maioria expressiva dos negócios no Brasil não apresenta inovação, como mostra a Tabela 01, abaixo.

Tabela 01 – Empreendedores iniciais (TEA) e estabelecidos (TEE) segundo as características relacionadas à inovação produzida pelos seus empreendimentos

Abrangência	Empreendedores iniciais (%)		Empreendedores estabelecidos (%)	
	Produto/serviço novo	Tecnologia nova	Produto/serviço novo	Tecnologia nova
Local onde atua	10,4%	10,2%	4,4%	3,7%
Brasil	0,6%	0,0%	0,0%	0,3%
Mundo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Não são novos	89,0%	89,8%	95,6%	96,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: GEM Brasil (2019).

Sobre o perfil da empresa surgida a partir de empreendedorismo por necessidade, cumpre destacar que, apesar de gerar empregos e fomentar o desenvolvimento econômico, em mais de 50% dos empreendimentos iniciais e 73,3% dos consolidados, emprega-se apenas o proprietário e, no máximo, mais uma pessoa, como mostra a Tabela 02.

Tabela 02 – Empreendedores iniciais e estabelecidos segundo a geração de ocupação

Pessoas ocupadas	% dos empreendedores	
	Iniciais	Estabelecidos
Não informou	30,2	4,9
Nenhuma pessoa	41,4	57,6
Uma pessoa	14,5	15,7
Duas pessoas	5,5	10,0
Três pessoas	4,3	4,9
Quatro pessoas	1,1	2,2
Cinco ou mais pessoas	2,8	4,7

Fonte: GEM Brasil (2019).

Perfil do empreendedor brasileiro

Schumpeter (1942) caracteriza o empreendedor como sendo o alguém responsável pelo processo de destruição criativa. Segundo ele, este é o agente capaz de destruir a ordem econômica existente, sendo o impulso fundamental que aciona e mantém o funcionamento do capitalismo. Alguns fatores importantes para o sucesso do empreendimento podem ser apontados como a necessidade das informações sobre o mercado, a preparação do empreendedor e o propósito do empreendimento.

O relatório executivo do GEM (2019) traz uma análise de perfil não qualitativa, mas quantitativa sobre os empreendedores brasileiros, fornecendo uma série de dados que permitem chegar à conclusão de que a maior parte dos empreendedores do país é por necessidade.

O percentual de empreendedores iniciais com renda familiar de até três salários mínimos é de 62%, não apresentando grandes variações entre e os consolidados, que concentram 61,2% nessa faixa de renda. Quanto à escolaridade, é clara a pequena fatia dos que possuem ensino superior completo, tanto entre os iniciantes, quanto entre os consolidados. Apesar de não haver disparidade entre os sexos dos empreendedores iniciantes, os do sexo masculino superam as mulheres em 13% quando se trata dos consolidados. Já a faixa etária mostra que a fase mais ativa dos iniciantes é entre os 25 e 44 anos, enquanto entre os consolidados esse intervalo sobe um nível de faixa etária, sendo mais ativos os indivíduos que estão entre 35 e 54 anos (GEM, 2019).

Mesmo considerando que o indivíduo possua as características inerentes ao empreendedor apontadas pelo SEBRAE, como a persistência, iniciativa e autoconfiança, Nassif, Ghobril e Amaral (2009) revelaram que as maiores dificuldades apontadas por uma amostra de empresários são: a falta de capital para iniciar o projeto e a ausência de crédito no mercado e com fornecedores, a falta de conhecimento no ramo do negócio, bem como a dificuldade para divulgação inicial das empresas aos seus clientes, a falta de experiência na administração do negócio, e a escassez de clientes, além da burocracia para abertura de empresas e manutenção legal da mesma.

De acordo com o GEM (2019), o empreendedorismo é qualquer tentativa de um novo empreendimento, ou seja, uma atividade autônoma e individual, como uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente. Dados do GEM (2019) evidenciam que quase 90% dos empreendedores iniciais

destacaram a escassez de emprego como um dos motivos que os levaram a manifestar a atividade empreendedora na qual estão agora ocupados. Em contrapartida, um terço (1/3) dos empreendedores afirmaram a ambição de construir uma grande riqueza ou obter rendas muito altas, como motivação no processo de iniciação de um novo negócio.

Como ressaltam Barros e Pereira (2008), ao desempregado podem faltar algumas habilidades, motivação ou oportunidade para empreender, o que resultaria numa relação negativa entre desemprego e a taxa de empreendedorismo dos trabalhadores por conta própria.

Resultados e discussão

Diante da conjuntura que leva ao excesso de oferta de mão de obra no Brasil e o desemprego recorde no país, o ato de empreender é a ação escolhida por muitos trabalhadores que estão fora do mercado de trabalho para sustentar suas famílias. Enquadrado como empreendedorismo por necessidade, esse perfil de negócio não se assemelha, na maior parte das vezes, com o conceito apresentado por Schumpeter (1942), que atribui ao empreendedor o sentido de ser alguém que perturba e desorganiza a ordem vigente, ao contrário, pode ser classificado como um agente da transformação e do desenvolvimento econômico, trazendo novos processos e produtos.

O relatório do GEM (2019) mostrou que apenas cerca de 10% dos empreendimentos iniciais apresentam produto, serviço ou tecnologia nova, e esse número decresce para uma média de 4% entre aqueles que já estão estabelecidos no mercado.

Corroborando com o fato de que o empreendedorismo surge como alternativa ao desemprego, o nível de escolaridade e a renda familiar mostram quem são os indivíduos que, em sua maioria, encontravam-se fora do mercado de trabalho. Apenas 15,6% dos empreendedores iniciais e 9,7% dos estabelecidos apresentam ensino superior completo. O maior volume de empreendedores está na categoria daqueles que possuem ensino médio completo, em ambos os tipos de negócio. Estes números de renda familiar e nível de escolaridade somados ao cenário macroeconômico no Brasil são capazes de explicar a amplitude do negócio e as principais dificuldades apontadas pelos

próprios empreendedores à luz das teorias de Bourdieu sobre o mercado das trocas simbólicas.

Em se considerando o habitus como definidor das “regras do jogo”, do modo de ser, agir e pensar dos indivíduos, o produto de suas interações com o ambiente no campo é o capital social. Ao considerar que os bens econômicos, culturais e sociais podem ser convertidos um no outro, pode-se concluir que esse conjunto de empreendedores brasileiros não possui capital simbólico o suficiente para apresentar crescimento significativo do negócio em um sistema cujo mercado é o de bens simbólicos.

Retomando os estudos de Bourdieu, considera-se a educação intrínseca ao capital cultural e a renda familiar um agregado do capital econômico. Quando não se tem nem um, nem outro, dificilmente haverá acúmulo de mais capital econômico ou conversão em capital social, como evidenciam os próprios empreendedores, ao apontarem, entre as suas principais dificuldades, a falta de capital para iniciar o projeto, a falta de crédito no mercado, a falta de conhecimento no ramo aberto, a escassez de clientes, a falta de incentivo e aprendizado para as regras do mercado, a dificuldade para competir com os grandes e a falta de contato e crédito com os fornecedores.

Estas afirmações sobre as dificuldades dos empreendedores, à luz de Bourdieu, explicam porque mais de 55% dessas empresas empregam apenas mais uma pessoa além do proprietário. A falta de acesso ao mercado de bens simbólicos é um grande empecilho no processo de gestão da empresa, sendo crucial destacar, mais uma vez, que os capitais podem ser convertidos uns nos outros. Desta forma, empresas sem diferencial competitivo por inovação e sem uma marca que apresente alto valor agregado, fruto do volume de capital social do proprietário, nos empreendimentos brasileiros, são frutos da falta de acesso ao mercado de trabalho, que, por sua vez, pulverizam-se, mas nem sempre prosperam.

Considerações finais

Para que seja de fato uma ferramenta efetiva no desenvolvimento econômico regional e no combate à desigualdade, e não apenas um instrumento no combate ao desemprego, o empreendedorismo por necessidade deve ser amparado e melhor estruturado pelo Estado. Com ações básicas, o governo deve

ser capaz de fomentar os empresários por meio do capital econômico, facilitando o acesso ao crédito; capital cultural por meio de incentivo à educação com cursos relacionados à gestão e conhecimento do segmento negócio; e o capital social, articulando, por meio da construção de redes de relacionamento, o contato de fornecedores e clientes por intermédio de feiras e convenções, para divulgação e aprimoramento do comércio de materiais e informações entre os empreendedores e as partes interessadas, combatendo as principais dificuldades encontradas pelos empreendedores. É sabido que já existem instituições cuja atribuição é orientar os pequenos empresários, conceder crédito e acompanhar a efetividade dos projetos, mas deve-se questionar a eficácia das ações das organizações envolvidas nesse setor.

Referências

- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bordieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.
- BARROS, A. A. de; PEREIRA, C. M. M. de A.. Empreendedorismo e crescimento econômico: uma análise empírica. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 4, out./dez. 2008.
- BOURDIEU, P. **Distinction - A Social Critique of the Judgment of Taste**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- BOURDIEU, P. Los tres estados del capital cultural. **Sociológica**, México, v. 2, n. 5, p. 11-17, 1987.
- BOURDIEU, P. **Masculine domination**. Califórnia: Stanford University Press, 2001.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.
- GLOBAL ENTRENEURSHIP MONITOR - GEM. Empreendedorismo no Brasil, 2019. **Relatório Executivo**. Brasil, 2019.
- MARRAS, J. P. **Relações trabalhistas no Brasil: administração e estratégia**. [S.l.]: Futura, 2001.
- PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO CONTÍNUA. 4º Trimestre 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_4tri.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.
- SCHUMPETER, J. Creative destruction. **Capitalism, socialism and democracy**, [S.I.], v. 825, p. 82-85, 1942.
- SEBRAE. **Criando seu próprio negócio: como desenvolver o potencial empreendedor**. São Paulo: USP; Edições Sebrae, 1995.
- TEIXEIRA, A. **Geração de emprego e renda**. Belo Horizonte: Instituto JK, 2002

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: A teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, jan./fev. 2006.

VANDENBERGUE, F. Construção e crítica na nova sociologia francesa. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 315-366, maio/ago. 2006.

NASSIF, V. M. J.; GHOBIL, A. N.; AMARAL, D. J. do. Empreendedorismo por Necessidade: O desemprego como Impulsionador da Criação de Novos Negócios no Brasil. **Revista Pensamento & Realidade**, São Paulo, Ano XII, v. 24, jan. 2009.

10. Literatura e História: BNCC e a perspectiva da interdisciplinaridade

Tamara Cecília Rangel Gomes¹

Lívia Vasconcelos de Andrade²

José Alexandre³

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap10

Introdução

Pode ser que me engane; mas estou que o espetáculo da justiça, a prova material de que as boas qualidades e as boas ações não morrem no escuro, foi o que animou o meu amigo a dispersar-se, a aparecer, a divulgar-se, a dar à coletividade humana um pouco das virtudes com que nasceu. Considerou que milhares de pessoas estariam lendo o artigo, à mesma hora em que o lia também; imaginou que o comentavam, que interrogavam, que confirmavam, ouviu mesmo, por um fenômeno de alucinação que a ciência há de explicar, e que não é raro, ouviu distintamente algumas vozes do público. Ouviu que lhe chamavam homem de bem, cavalheiro distinto, amigo dos amigos, laborioso, honesto, todos os qualificativos que ele vira empregados em outros, e

1. Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Professora. E-mail: tamaracangelgomes@gmail.com

2. Doutoranda e mestra do Programa de Cognição e Linguagem – UENF. Psicóloga. E-mail: vasconcelos87@yahoo.com

3. Doutorando e mestre do Programa de Cognição e Linguagem – UENF. Psicólogo. E-mail: alexandre482@yahoo.com.br

que na vida de bicho-do-mato em que ia, nunca presumiu que lhe fossem — tipograficamente — aplicados. — A imprensa é uma grande invenção, disse ele à mulher (ASSIS, 1884).

Historicamente, quando pensamos em educação no Brasil nos reportamos, de início, aos impactos causados pelas reformas pombalinas no Século XVIII. Tais reformas faziam parte de uma ideiação política, em que Marquês de Pombal respondeu como Primeiro Ministro Português, e contemplavam projetos econômicos, religiosos e educacionais.

Aplicando tratativas à educação, promoveu-se a substituição do projeto de catequização indígena jesuítico pela implementação de professores e suas aulas régias. Teoricamente falando, trata-se do entendimento da secularização ou laicização educacional, configurando o nascimento das escolas.

Essa promoção requereu instrumentos jurídicos que estabelecessem diretrizes, como o Alvará de 1759, que pontuava a necessidade de aulas de gramática latina, grega e de retórica – importante ressaltar que, ainda no Século XVII, foi pensado e publicado o estabelecimento de diretrizes metodológicas para execução de política educacional.

Contemporaneamente, podemos conjecturar que a administração da educação — sobretudo a administração da educação pública — é fruto, quase que em exclusividade, do planejamento e execução de políticas públicas. Assistimos à execução da universalização do Ensino Básico, previsto pelo Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), à oferta de vagas por meio das redes de ensino (e seus entes municipais, estaduais e federais) e ao fomento de seu financiamento, cujo tema recentemente voltou a ser pauta em razão da votação e aprovação do Novo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – doravante, assumindo caráter permanente e com maior aporte da União.

Tal administração reverberou ações de atenção à infraestrutura das escolas, como em: prédio escolar e manutenções que se fizerem necessárias; mobiliário escolar; climatização; provimento de água / esgoto / energia / rede de dados; parque computacional em laboratórios de informática; material didático e merenda escolar por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); gestão e remuneração de pessoas (corpo técnico-administrativo, corpo docente e demais funcionários para limpeza e confecção

de merenda escolar) e ações que garantam o acesso, como o planejamento e a execução de oferta de vagas/matricula) e permanência de alunos, com práticas eficazes de combate à evasão escolar, quaisquer que sejam suas motivações. Pensar em educação constitui-se em incluir ao pensamento da metodologia o currículo, a avaliação e o monitoramento.

Quanto ao currículo, em especial, é importante manter o constante desenvolvimento de práticas democráticas que garantam consultas públicas quanto à discussão e ao alinhamento do que e do porquê estudar. São as consultas públicas que podem apresentar dados decisivos quanto à eleição dos componentes curriculares e ao peso que eles irão possuir na organização das futuras matrizes curriculares.

Definir, por exemplo, se no ensino médio haverá ou não a ministração da disciplina Matemática e quantos tempos de aula por semana ela terá é resultado dessa discussão. Decidir se uma disciplina será compreendida como Componente Curricular ou Tema Transversal também é fruto dessa discussão. O entendimento de se o currículo se encontra a serviço de uma matriz ideológica e do “patrulhamento” que os livros, as escolas e seus professores estão submetidos cabe nessa situação. Esses são exemplos de ordem prática do quanto o currículo diz respeito a uma pauta que não podemos nem devemos negligenciar. As redes de ensino têm por rotina de trabalho realizar a publicação de suas matrizes curriculares. Portanto, torna-se pública a carga horária semanal de cada componente curricular ofertado.

De igual forma, as escolas têm por rotina de trabalho a realização de reuniões com seu corpo docente para a escolha de turmas. Estabelecido o critério de que os professores lotados na unidade escolar podem escolher suas turmas para o próximo ano letivo, a reunião se inicia e, na posterior, são elaborados os quadros de horários, que se adequam à disponibilidade dos dias de semana de trabalho informados pelo docente para a organização da carga horária compatível entre seu vínculo com as turmas escolhidas e a carga horária referente ao componente curricular que leciona.

Currículo não é um assunto menor, não somente por ser um tema cujas questões são regulamentadas por intermédio de legislações, mas porque se trata de ponto decisivo para a educação do sujeito. Pensar no indivíduo e em toda sua subjetividade é pensar em que sujeito se pretende formar.

Nessa perspectiva, considerando as alterações sofridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em razão da Lei nº 13.415/2017, que estabelece que o vigente modelo de currículo do ensino médio fosse substituído, destaca-se:

Art. 4º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I- linguagens e suas tecnologias;
- II- matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V- formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

A conclusão da homologação do texto final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do ensino médio data de dezembro de 2018 (dois mil e dezoito) e contou com a colaboração de especialistas em Educação lotados, administrativamente, em secretarias estaduais de educação e secretarias municipais de educação de todo país, em consultas públicas presenciais e/ou online, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) a consolidação dessas contribuições para a construção do documento final.

Tecnicamente falando, cumpre elucidar que a BNCC não diz respeito, exatamente, a um currículo, mas é uma ferramenta que norteia as redes e seus entes na elaboração de seus próprios currículos, acordados com as suas condições, situações e especificidades. O entendimento da BNCC requer o também entendimento do conceito de “competências”, “habilidades” e do quanto corroboram a construção de uma educação de qualidade e a elaboração e execução de políticas públicas que viabilizem acesso e permanência de camadas sociais, expostas à vulnerabilidade social, nas escolas.

Pensar em acesso e permanência dos alunos na escola tem implicações que, por vezes, tangenciam não somente a oferta de vagas, mas a oferta de merenda escolar em qualidade nutricional satisfatória e oferta de transporte escolar. Este engloba o transporte rural complementar, para estudantes que residem em localidades rurais, com ausência de transporte coletivo regular;

o transporte urbano, por meio de tickets, cartões, biometria ou quaisquer outros instrumentos de registros de oferta; e o transporte para alunos com deficiência (PcD), sobretudo aqueles com restrição de mobilidade.

Ensino médio propedêutico ou profissional: A leitura, a história e a literatura

O ensino médio, quer seja propedêutico — com matriz curricular preparatória para formações futuras e, portanto, subsequentes — ou profissional, admite, na orientação curricular do BNCC, as áreas de conhecimento conforme previsto pela LDB.

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018).

O entendimento das linguagens reporta-se à Língua Portuguesa como componente curricular e seu eixo “Leitura”, cuja complexidade de suas práticas se dá a partir da progressão das atividades propostas, sobretudo no desenvolvimento de outras questões, como a empatia e o diálogo – com o vislumbre possível dos campos de atuação social da BNCC: campo da vida social, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma

forma de conhecimento, por meio de sua construção estética (BRASIL, 2018).

Formar leitores/fruidores é uma grande luta. Administrar esse desafio, que envolve questões mais superiores do que alcançar metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB), advindas de avaliações internas e externas e seus indicadores de Fluxo e Desempenho Escolar, implica o acompanhamento do cumprimento das políticas públicas e as propostas de crescimento de ações que objetivem a interdisciplinaridade.

Formar leitores implica a apropriação de competências e habilidades da língua e da história, compreendendo que a linguagem transita nesses mundos em diferentes gêneros textuais aos quais podemos estar expostos: textos literários, propagandísticos, jornalísticos etc.

Ressalta-se a importância de devolver, definitivamente, à literatura e à história sua relevância nesse processo de apropriação da linguagem, e considerar, com frequência e constância, a contribuição de práticas interdisciplinares que promovam o desenvolvimento de leitores fruidores, de cidadãos do mundo.

Ser capaz de realizar leituras favorece a elaboração de perspectivas, conjecturas e amplia a capacidade de empatia e escuta. A literatura e a história, enquanto disciplinas ministradas em salas de aula presenciais ou virtuais (principalmente considerando estes tempos pandêmicos de COVID-19 e a urgente necessidade de reinvenção de professores, alunos e ferramentas de acompanhamento pedagógico) têm, juntas, mais similaridades do que divergências, sobretudo, quando observamos os produtores de seus conteúdos: literatos, ou historiadores, ou jornalistas. Os intelectuais que codificam e decodificam a natureza humana em linhas e entrelinhas.

Nos últimos anos, alguns historiadores têm procurado examinar facetas diferenciadas dos personagens e não apenas, como nas biografias tradicionais, sua vida pública e seus “feitos notáveis”. Assim, emergem em seus textos, entre outros aspectos, os sentimentos, o inconsciente, a cultura, a dimensão privada e o cotidiano (RAGO, 2014, p. 198).

Historiadores e jornalistas têm se aplicado às observações da vida cotidiana e às implicações do cotidiano no público e no privado, tal qual os literatos

fazem em suas obras. Hoje, esses intelectuais contam com um outro elemento, a internet, e a promoção de nuances que as redes sociais trazem.

A literatura e a história conectam-se a partir da possibilidade de integrar cenários e personagens reais na contextualização de processos históricos ao longo do tempo. Literatos e historiadores viabilizam a compreensão desses processos quando permitem que o leitor experimente o acesso a informações que sinalizam a linguagem e a atmosfera de um corte cronológico em específico.

Não raro, literatos apresentam os contextos de suas narrativas com vasto material que permite a criação da ideiação do espírito daquele momento. Descrições sobre a sociedade, sua cultura e seus hábitos, acrescidos de elementos que caracterizam os movimentos literários e históricos, são recursos que a linguagem encontra para envolver o leitor em suas tramas.

Proposta interdisciplinar: Literatura e História

Perante exposto acima, objetivou-se a percepção da literatura como uma possível construção do cotidiano de uma sociedade em uma via de mão dupla: quer sendo influenciada por ela, quer influenciando, tecendo contextos em que inserem suas personagens, que refletem os atores sociais/sujeitos da realidade dos historiadores. Por isso, História e Literatura integram-se, e historiadores e literatos andam de mãos juntas.

O discurso literário e sua narrativa histórica, seu cenário social e ambiental tornaram necessário o desprendimento de especial atenção aos trabalhos acerca de História Social da Literatura no Brasil, que assumem a direção teórica de unidades didáticas de possíveis atividades interdisciplinares e contribuições que os meios digitais podem trazer.

Dantes, professores de Língua Portuguesa e Literatura aplicavam atividades de redação, com técnicas para construção de textos dissertativos objetivando o alcance de notas próximas das máximas em avaliações internas ou externas de caráter nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Hoje, nossos alunos fazem *postagens* em suas redes sociais: *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Telegram*, *Snapchat*, *Tik Tok* e *Podcast*. Os *posts* praticamente denunciam o papel que a tecnologia tem assumido, sobretudo no uso do telefone móvel. Com um aparelho *smartphone*, nossos alunos têm

a possibilidade de não somente produzir postagens, como agregar aos seus textos — curtos ou não — imagens e sons, a partir de vídeos ou fotografias.

Provavelmente, não por acaso, as *selfies* evoluíram para os denominados *stories*, os vídeos de rápido alcance no aplicativo *Instagram* e *status*, no aplicativo *WhatsApp*, literalmente contando suas histórias e compartilhando ideias, impressões e sensações.

Outrossim, “curtir” uma postagem assume o patamar de corroborar seu autor; é admitir — publicamente — concordância com o teor de um texto, de uma fotografia ou de um vídeo. Dessa forma, a tecnologia pode, e muito, contribuir para a execução de atividades de caráter interdisciplinar entre História e Literatura.

A proposição de atividades interdisciplinares, com o intuito de reforçar as competências e habilidades de leitura e compreensão, corroboram os contextos históricos em que se inserem os textos literários. Assim, unem-se textos e contextos, jornalistas, literatos e historiadores – intelectuais na tessitura de narrativas.

Não importa! A história política dos intelectuais passa obrigatoriamente pela pesquisa, longa e ingrata, e pela exegese de textos, e particularmente de textos impressos, primeiro suporte dos fatos de opinião, em cuja gênese, circulação e transmissão os intelectuais desempenham um papel decisivo; e sua história social exige a análise sistemática de elementos dispersos, com finalidades prosopográficas. Aberturas conceituais e progressos do conhecimento custam esse preço, mesmo que nas últimas décadas, em certos setores da corporação historiadora, tenha sido considerado de bem-tom ridicularizar a “erudição” (SIRINELLI, 2003. p. 245).

Os historiadores, literatos, jornalistas e intelectuais contribuem entre si para a construção de narrativa histórica mediante análise de discurso, pesquisa historiográfica, construção e desconstrução de cenários – sendo influenciados pela instalação da realidade que consta na sociedade ou a influenciando, com costumes, comportamentos, linguagens e ações políticas, compreendendo que o acesso à leitura, por si só, é um ato político.

Conclusão

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018).

A leitura é um exercício que flui melhor quando conseguimos associá-lo à escrita e escuta. Faz-se mister a sua instalação e das diferentes linguagens como práticas cotidianas, sendo urgente o fomento de discussões sobre a ausência da literatura como efetivo componente curricular.

Em tempos de pandemia da COVID-19, além de ser importante refletir a relevância dos estudos interdisciplinares de História e Literatura, cumpre, também, razoavelmente, refletir sobre o quanto as desigualdades sociais repercutiram nas ações de enfrentamento ao vírus nas famílias dos nossos alunos.

Tais desigualdades puderam ser presenciadas na organização e distribuição de kits de ajuda alimentar aos discentes devidamente matriculados nas redes de ensino, com recursos advindos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Por razão da quarentena, muitos alunos se mantiveram em suas casas sem acesso à merenda escolar, por vezes, única refeição do dia.

De igual forma, são visíveis as dificuldades de acesso às aulas remotas, ministradas por seus professores, por ausência de computador ou celular disponível para tal. Quando muito, um único aparelho de celular, tipificado como *smartphone*, atende as necessidades de toda a família. Algumas redes de ensino, para preenchimento da lacuna causada pela exclusão digital, adotaram por providência a entrega de material pedagógico impresso complementar, sem apresentar elucidaciones de quais estratégias de controle de frequência ao acompanhamento pedagógico têm sido adotadas como elementos comprobatórios de participação do corpo discente, bem como registros de carga horária adotada.

O término do ano letivo de 2020 apresentou à sociedade o desafio da discussão do retorno das aulas presenciais. Voltar ou não voltar às aulas presenciais? Em caso positivo, sob quais condições? Todas as turmas das escolas?

As instituições possuem infraestrutura para a acomodação, em condições recomendáveis, de todos os seus alunos? Ofertará gel antisséptico ou máscaras descartáveis para professores, funcionários e alunos que necessitarem?

Como avaliar o ano de 2020? Esse é o grande questionamento que atemoriza profissionais de todas as áreas. Aos profissionais da educação, importa admitir a urgente necessidade de retomada da prática da leitura, sobretudo da leitura dos acontecimentos que nos alcançam neste momento. Somente será possível inferir e elaborar observações com a leitura consciente e absolutamente necessária dos nossos dias.

Ler é um ato político, assim como ser alfabetizado e escolher o que vai ser lido. É político o acesso ao livro. Leitura precisa, de fato, constar como política pública. De igual forma, é necessário pensar que a inclusão digital e suas múltiplas possibilidades de interação social e aprendizagem precisam alcançar comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Referências

- ASSIS, Machado de. “Fulano”. In: **Histórias sem data**. ASSIS, Machado de. Rio de Janeiro: Garnier, 1884. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000194.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BARROS, José D’Assunção. **Fontes Históricas**: Introdução aos seus usos historiográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, revoga a Lei nº 11.161/ 2015 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE/CEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98291-texto-referencia-consulta-publica/file>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.
- SIRINELLI, Jean François. “Os Intelectuais”. *In*: REMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 2003. p. 231- 271.
- RAGO, Margareth (org.). **Narrar o passado e repensar a história**. Campinas: UNICAMP, 2014.

11. A inclusão escolar das pessoas surdas: dados dos estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo

Aline Costalonga Gama¹

Josué Rego da Silva²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap11

Considerações iniciais

A partir do último quarto do século XX, as políticas educacionais de inclusão escolar reverberaram, no Brasil, o significativo aumento de estudantes com necessidades educacionais especiais⁴ ingressando nas instituições regulares de educação básica e, também, a presença desses estudantes no ensino superior.

-
1. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Vitória. E-mail: alinecga@yahoo.com.br.
 2. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Serra. E-mail: josuedoutorado@gmail.com.
 3. Professor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.
 4. A Declaração de Salamanca, realizada em 1994 (ONU, 1994), elevou o paradigma de necessidades educacionais especiais que, para além das pessoas com deficiência, inclui também aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

Nesse processo de inclusão, destaca-se a relevância da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que reservou um capítulo especial para tratar dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação, definindo-a como um direito de todos, devendo o Estado ofertar de modo gratuito a educação básica. Amparadas pelo artigo 205, todas as pessoas, independentemente de sua condição física, psíquica ou intelectual, têm direito à educação que visa seu pleno desenvolvimento.

Sobre a inserção escolar das pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e de ensino superior, a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), representa um grande avanço no paradigma da inclusão ao dispor sobre a reserva de vagas para esses estudantes. Contudo, cabe destacar que ao estabelecer a reserva de vaga, a Lei, por si só, não garante o ingresso desses estudantes, muito menos sua permanência, a se considerar as barreiras correlacionadas ao processo seletivo e as vivenciadas no espaço escolar.

No tocante à educação escolar das pessoas surdas e à superação de barreiras, a mobilização e o fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil, a partir do engajamento em prol do reconhecimento da cultura surda, proporcionaram, dentre outros avanços, a promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002). Desde então, o país passa também a ter como língua oficial esse sistema de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Destacando a preocupação do governo e relevância social do debate sobre a inclusão das pessoas surdas, em 2017, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de realização obrigatória para participação no Sistema de Seleção Unificada (SiSU),⁵ foi “desafios para formação de surdos”.

A prova teve quatro textos motivadores: um incluiu dados sobre o número de alunos surdos na educação básica entre 2010 e 2016; outro apresentou um trecho da Constituição Federal afirmando que todos têm direito à educação;

5. Sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos.

o terceiro mostrou aos candidatos a Lei de 2002, que determinou que a Língua brasileira de sinais (Libras) se tornasse a segunda língua oficial do Brasil; e o último apresentou um anúncio do Ministério Público do Trabalho, publicado em 2010, abordando a exclusão dos surdos no mercado de trabalho em decorrência do preconceito, mesmo com formação educacional necessária.

Desse modo, diante da atualidade e importância do tema, examinamos neste trabalho os dados de uma instituição federal de ensino quanto ao acesso dos estudantes com deficiência, focalizando a análise nos discentes surdos. O principal objetivo dessa investigação é inferir sobre a consolidação da inclusão escolar das pessoas com deficiência, buscando refletir e compreender como a imposição legal sobre a reserva de vagas reverbera nos dados das matrículas das instituições federais de ensino.

A emancipação das pessoas com deficiência na perspectiva do modelo biopsicossocial

Compreender o conceito de deficiência e a proteção legal concernente às pessoas com deficiência demanda situar historicamente, em seu tempo e espaço, a visão hegemônica da sociedade, as concepções e tratamento recebido por esses sujeitos e as lutas dos movimentos sociais. Os impedimentos físicos, mentais ou sensoriais, apesar de presentes em toda a história da humanidade, receberam distintos tratamentos ao longo do tempo.

Até 1945, estabeleceu-se a deficiência a partir de um padrão denominado de modelo da prescindência, relacionando a causa da deficiência a motivos religiosos, consequência da raiva dos deuses, e considerando as pessoas com deficiência desnecessárias, visto que não contribuíam com a comunidade. Em decorrência, a sociedade prescindia das pessoas com deficiência por meio de políticas eugênicas ou excluindo-as do convívio social, limitando-as a espaços específicos (PALACIOS, 2008). Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em decorrência da enorme quantidade de sobreviventes com algum tipo de deficiência, principalmente física, correlacionadas às batalhas travadas, esforços foram empregados para incluir esses sobreviventes de guerra no mercado de trabalho.

Nessa época, vigorava o chamado modelo médico, buscando “normalizar” as pessoas com deficiência, esta vista como um problema individual da

pessoa, incapaz de enfrentar a sociedade, oportunizando-as os serviços de assistência social, educação especial, reabilitação médica e cotas laborais.

A partir da década de 1970, esse modelo passa a sofrer críticas motivadas por movimentos sociais e entidades internacionais que abordavam a ideia de que a deficiência deve ser vista como um fenômeno de natureza social, compreendida como o resultado da forma como uma pessoa com impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial interage com a sociedade. Assim, tem-se uma nova visão, denominada de modelo social, ou de direitos humanos, no qual, diferente do modelo biomédico, se entende que a sociedade deve se adaptar às deficiências.

Especialmente após a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência,⁶ proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), ocorrida em 1975, o modelo social começa a guiar as políticas e medidas legislativas voltadas às pessoas com deficiência. Afirma-se os direitos humanos e as liberdades fundamentais, prevendo mecanismos para a promoção e o desenvolvimento social e econômico desses sujeitos.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) altera sua definição de deficiência, incorporando os preceitos do modelo social com a publicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), na qual, diferentemente da primeira versão, as comunidades de pessoas com deficiência tiveram participação ativa em sua elaboração.

Diniz (2003) salienta que essa estruturação do campo dos estudos sobre deficiência nos anos de 1970 e 1980, no qual teoria e política andaram juntos, teve os debates liderados por, na sua maioria, homens institucionalizados por lesões físicas, inconformados com a situação de opressão em que viviam. Contudo, destaca que o fato de serem homens com lesão medular, membros da elite das pessoas com deficiência que acreditavam que a eliminação das barreiras mostraria a capacidade e a potencialidade produtiva desse público, será duramente criticada pelas feministas, que denunciam a supervalorização da independência como um ideal perverso para aqueles incapazes de alcançá-la.

6. Nomenclatura adotada à época.

Foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, exigiram uma discussão sobre aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos, mostrando que, além da experiência da opressão do corpo com impedimentos, há uma interposição com outras variáveis de desigualdades, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade (DINIZ, 2003). Nos anos de 1990 e 2000, as teóricas feministas alertam para os princípios de bem-estar não assentados em uma ética individualista ou da produção, mas no princípio da interdependência das pessoas, passando a vigorar a Segunda Geração do Modelo Social da Deficiência (DINIZ, 2007).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) elabora o principal tratado internacional da história dos direitos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, reafirmando os princípios dos direitos humanos, direitos considerados indispensáveis para a vida humana. Pautados na liberdade, igualdade e dignidade, reconhecem o princípio da acessibilidade, tornando os direitos das pessoas com deficiência uma obrigação dos Estados membros da organização.

Decorrente da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, o modelo interacional ou biopsicossocial preceitua que a deficiência parte de uma condição sobre as estruturas e funções do corpo (de saúde) que gera deficiência dentro de fatores contextuais (sociais). Pessoas com os mesmos impedimentos corporais podem vivenciar situações de deficiência distintas em razão do contexto em que vivem. Por outro lado, a deficiência não é apenas restrita aos fatores ambientais, pois as funções do corpo as influenciam.

Dessa forma, passamos a vislumbrar a deficiência a partir de uma abordagem biopsicossocial, sendo essa uma experiência resultante da interação entre as características corporais do indivíduo (impedimentos) e as condições da sociedade em que ele vive, pouco sensível à diversidade corporal (barreiras). Não cabe à pessoa com deficiência se adaptar, mas sim que a sociedade e o Estado se adaptem de modo a assegurar a igualdade, eliminando as barreiras para sua plena inclusão. Nesse modelo, as pessoas com deficiência são, antes de tudo, seres humanos com gozo do exercício de todos os direitos, sem qualquer discriminação.

Diante do exposto, ao abordarmos os conceitos históricos relacionados ao tratamento recebido pelas pessoas com deficiência, percebemos relações

embrenhadas de exclusão, preconceito e estigma. Ressaltamos, assim, a imperativa urgência do engajamento de todos na eliminação de barreiras e na emancipação social das pessoas, com e sem deficiência.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência

No campo da inclusão escolar das pessoas com deficiência, um marco importante ocorreu em 1994, quando a ONU publica a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), ressaltando que os sistemas educacionais deveriam contemplar as necessidades de todos. No contexto nacional, a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do decreto 6.949 (BRASIL, 2009), com status de emenda constitucional, ascende à compreensão de que os empecilhos (arquitetônico, atitudinal, instrumental etc.) são produtores das desvantagens na participação e na autonomia de determinadas pessoas.

Consonante com a Convenção da ONU, em 2015, é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), compreendendo que a deficiência decorre da relação entre os impedimentos corporais e a construção social de barreiras e, na área da Educação, estabelecendo que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015).

Böck, Gesser e Nuernberg (2020) alertam que, embora a Constituição da República (BRASIL, 1988) resguarde, desde sua promulgação, a educação como direito de todos, muitas pessoas com deficiência continuavam fora da escola, sendo recente a regulamentação de que negar matrícula às pessoas com deficiência é crime. Os citados autores enfatizam que, no contexto da educação formal, as barreiras atitudinais possuem uma relação direta com as práticas capacitistas, ainda tão presentes no país. Assim,

Para que os sistemas de ensino sejam acessíveis e inclusivos de fato, é preciso identificar quais barreiras obstaculizam, impedem ou limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes em seus percursos acadêmicos. Essas barreiras, muitas vezes, revelam-se nos currículos dos diferentes níveis de ensino e são apoiadas pelas concepções de deficiência oriundas da comunidade escolar. O seu enfrentamento se deve pautar na desconstrução das normas capacitistas, que

medeiam a relação deficiência e sociedade, pois, dessa forma, será possível construir uma sociedade acolhedora de todas as diferenças (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 366).

Acerca do termo capacitismo, palavra que indica o afastamento da capacidade pela deficiência, é um neologismo que surge para ratificar o lugar da deficiência como um marcador de opressão, a exemplo do que ocorre nas relações étnico-raciais, de gênero, religião etc., resultado da urgência em se visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência (PAGAIME; MELO, 2021).

Para Mello (2014), o capacitismo se materializa através de atitudes que hierarquizam os sujeitos e seus corpos, idealizando a beleza e a capacidade funcional, e, assim, discriminando pessoas com deficiência.

A recente introdução do termo capacitismo não tem a pretensão de evidenciar algo novo nos estudos do campo das deficiências, mas surge como mais uma forma de posicionamento político que pode ser assumido pelas pessoas com e sem deficiência, na luta contra uma cultura de exclusão, baixa expectativa acadêmica, não empregabilidade e ausência de afetos (PAGAIME, MELO, 2021).

Cabe ressaltar que o pressuposto fundamental da educação inclusiva conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), apresentam avanço no que diz respeito à inclusão escolar, pois os educandos com necessidades educacionais especiais deixam de ser atendidos, exclusivamente, nas escolas especiais e passam a ingressar nas instituições de ensino regular.

Outra ação de especial relevância no contexto da inclusão e na remoção de barreiras foi a promulgação da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo essa, desde então, a segunda língua oficial brasileira e, reconhecidamente, podendo ser a primeira língua das pessoas surdas.

Destaca-se também os avanços promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), estabe-

lecendo que as instituições de ensino apresentem um projeto pedagógico, com atendimento educacional especializado, que atenda às demandas dos estudantes com deficiência e garanta, em condições de igualdade, seu pleno acesso ao currículo.

Não podemos deixar de mencionar a relevância das políticas de ação afirmativa como forma de eliminar a discriminação e marginalização de determinados grupos, objetivando alcançar a igualdade material para esses sujeitos. Dentro dessas políticas, o especial destaque às cotas nas universidades públicas brasileiras e instituições federais de ensino, buscando democratizar o acesso e reduzir as desigualdades.

A Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), estabelece que as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Ressalta-se que, em 2016, a Lei 13.409 (BRASIL, 2016), promoveu alteração na Lei 12.711 para dispor também sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas citadas instituições.

Entendendo as instituições de ensino como espaços de pluralidade, a obrigatoriedade de cotas para pessoas com deficiência busca criar oportunidades de acesso, visando, dentre outras coisas, reduzir disparidades e segregações, corroborando com a construção de um sistema educacional inclusivo e atendendo ao ratificado em acordos internacionais.

Uma pequena abordagem histórica da educação escolar das pessoas surdas no Brasil

No Brasil, os primeiros registros sobre a educação de surdos remetem ao ano de 1855, com a chegada do professor surdo Ernest Huet, vindo da França, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas, fato que se concretizou no ano de 1857 com a criação do atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Esse instituto, fundado por Ernest Huet, foi por muito tempo a única escola no Brasil voltada para a educação das pessoas surdas e, até os dias atuais, é uma grande referência da área da surdez.

As metodologias que eram utilizadas na educação dos discentes surdos matriculados no Instituto tinham como base do ensino linguagem escrita,

articulada e falada, uso da datilologia e sinais, sendo dessa forma que ocorreram os primeiros contatos por parte dos estudantes surdos que já utilizavam sistemas de sinais de suas regiões com a língua de sinais francesa, o que ocasionou o que conhecemos hoje como Língua Brasileira de Sinais – Libras (STROBEL, 2009).

Em 1880, aconteceu na cidade de Milão um congresso de educadores surdos no qual foi decidido que o método de ensino oral deveria ser a metodologia utilizada na educação das pessoas surdas. O INES, acompanhando a tendência mundial, assumiu o oralismo como metodologia aplicada no ensino dos educandos matriculados no Instituto.

O oralismo tem como princípio a integração das pessoas surdas a partir da oralidade. Alguns defensores dessa metodologia argumentam que a linguagem se restringe somente à língua oral, fazendo desta a única forma de comunicação da sociedade e, conseqüentemente, para as pessoas surdas, a utilização da língua de sinais é rejeitada. A surdez, nessa perspectiva, é vista somente pelo lado patológico, com o objetivo de reabilitar a pessoa surda por meio do estímulo oral e auditivo em direção à chamada “normalidade”. A metodologia oralista perdurou até meados do século vinte, quando surgiram pesquisas “demonstrando que a Língua de Sinais constituía-se em uma língua com as mesmas características das línguas orais” (POKER, 2010, p. 3).

Chamada de comunicação total, a metodologia que veio após o oralismo foi criada nos Estados Unidos e tinha como objetivo auxiliar a educação de surdos contemplando também a utilização da língua de sinais. Sua filosofia tinha como principal preocupação o processo comunicativo entre surdos e ouvintes, incorporando modelos auditivos, orais e manuais e objetivando a comunicação plena das pessoas surdas. Essa abordagem sofreu muitas críticas, visto que o desempenho acadêmico dos seus usuários foi muito abaixo do esperado pelos seus incentivadores.

Atualmente, o modelo adotado como metodologia de ensino aplicada às pessoas surdas é o bilinguismo, defendido por linguistas favoráveis ao ensino da língua de sinais como primeira língua em contato com a comunidade surda. Tal metodologia defende a autonomia no uso da língua de sinais e não de forma simultânea com a língua oral, sendo esta ensinada na modalidade escrita e, quando possível, em sua modalidade oral.

Quadros (1997) afirma que o bilinguismo é uma proposta utilizada por escolas com objetivo de tornar acessível às pessoas surdas duas línguas dentro do contexto escolar. Alguns estudos apontam que essa abordagem é a mais adequada para o ensino das crianças surdas, visto que considera a língua de sinais como língua natural e que, a partir da aquisição desta, o ensino da segunda língua se torna mais favorável.

Procedimentos metodológicos e análise de dados

Com o objetivo de investigar a inserção das pessoas surdas como discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e contribuir na produção de indicadores, realizamos uma pesquisa de natureza quantitativa, tomando como objeto de análise as informações públicas dos estudantes da educação especial matriculados no Ifes, disponibilizadas no Portal Brasileiro de Dados Abertos.⁷

Essas informações foram obtidas utilizando como primeiro filtro de busca “Instituto Federal do Espírito Santo”, por meio do qual obtivemos 45 conjuntos de dados, dentre eles, o link de acesso à planilha eletrônica com os números estratificados e analisados neste trabalho. Esses dados, com informações de 2014 a 2020, apresentam os alunos da educação especial matriculados no Ifes, compostos por: matrícula, *campus*, situação de deficiência (sim/não), tipo de deficiência, curso, tipo de curso, ano/período de ingresso, forma de ingresso e modalidade da oferta (presencial/à distância).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), desde a criação da Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo, em 1909, até a transformação em Instituto Federal do Espírito Santo, é referência em educação no estado, promovendo educação profissional pública de excelência e integrando ensino, pesquisa e extensão para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável. Com 22 *campi* em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), o Ifes se faz presente em todas as microrregiões capixabas. Oferece desde cursos técnicos a mestrados e possui aproximadamente 36 mil alunos.

7. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 29 dez. 2021.

São cerca de 100 cursos técnicos, 60 cursos de graduação, 10 especializações, 11 mestrados e 1 doutorado profissional.

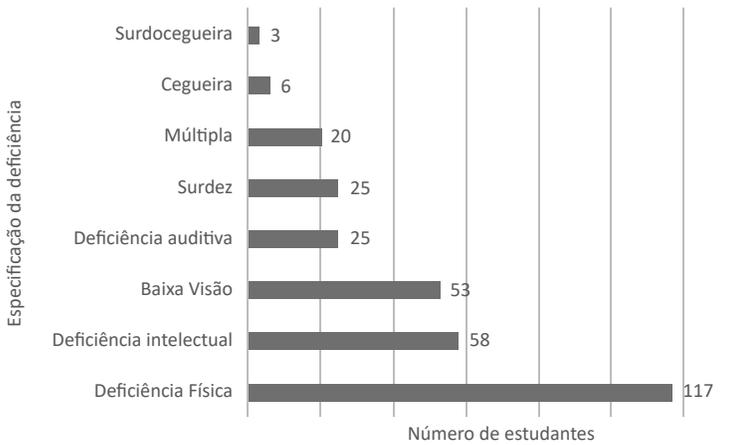
Na sequência, apresentamos os dados e sua respectiva análise, caminhando de um panorama geral para a focalização no objeto de interesse da pesquisa: as pessoas surdas.

A amostra inicial analisada foi composta por 321 pessoas, sendo que 262 apresentaram indicativo positivo para Pessoa com Deficiência (PcD) e 59 indicações negativas. Desses estudantes assinalados como pessoas sem deficiência, 52 estavam associados ao transtorno geral de desenvolvimento/transtorno do espectro autista, 3 às altas habilidades/superdotação, 1 ao transtorno geral de desenvolvimento (TGD)/transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades (AH)/superdotação (S), 1 à deficiência auditiva, 1 à deficiência física e 1 estudante no qual não havia nenhuma informação positiva acerca da especificidade da deficiência ou demais categorias (TGD/TEA/AH/S) informadas na tabela.

Mesmo com o indicativo de deficiência auditiva e deficiência física apresentada para duas pessoas, os dados desses 59 estudantes com apontamento negativo para a situação de deficiência foram excluídos, concentrando assim nossa análise nas informações dos 262 alunos que afirmaram a condição de deficiência. Na sequência, apresentaremos a apreciação desses dados.

A Figura 1 apresenta a especificação da deficiência dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Figura 1 – Estudantes com necessidades especiais matriculados no Ifes



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da pesquisa.

Descrição da Figura 1: Gráfico com barras horizontais através das quais são informadas a especificação da deficiência e o número de estudantes com a respectiva característica. Deficiência física, 117; Deficiência intelectual, 58; Baixa visão, 53; Deficiência auditiva, 25; Surdez, 25; Múltipla, 20; Cegueira, 6; Surdocegueira, 3.

Constatamos, pela análise dos dados apresentados na Figura 1, que a especificação de deficiência com maior número de estudantes é a deficiência física, seguida pela deficiência intelectual e, na sequência, baixa visão.

Destacamos também que, dentre os 20 estudantes com deficiência múltipla matriculados na instituição, 5 estudantes apresentam deficiência física e intelectual, 3 alunos têm deficiência física e baixa visão, 3 sujeitos possuem baixa visão e deficiência intelectual, 2 pessoas apresentam deficiência intelectual e auditiva, 2 pessoas deficiência auditiva e física, 1 intelectual e surdez, 1 aluno deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva, 1 estudante surdez, cegueira e física, 1 cegueira, deficiência física e intelectual e 1 surdocegueira e intelectual.

Na compreensão de que a situação de deficiência é vivenciada na interação dos impedimentos corporais com as barreiras sociais, encorpamos o alerta de Zerbato e Mendes (2018) quanto à criação de um ambiente verdadeiramente

inclusivo, que não depende apenas das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula, mas sim, da construção de uma cultura colaborativa, na qual não só o acesso, mas a permanência, participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial sejam garantidas. Para as autoras, o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras, se destaca.

Nessa abordagem, ainda pouco conhecida e disseminada no Brasil, em vez de se pensar em uma adaptação específica para um aluno particular, em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes, de modo a beneficiar a todos na compreensão dos conteúdos ensinados (ZERBATO; MENDES, 2018).

Pensando na multiplicidade de especificidades experimentadas pelos estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne), o propósito do DUA dialoga com princípios de educação inclusiva, no entendimento de que a elaboração de recursos e materiais para o aprendizado de todos contempla a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Como ressalta Orsati (2013), o planejamento do ensino para a diversidade implica, em primeiro lugar, aceitar as habilidades, estilos de aprendizado, capacidades e interesses diferenciados existentes dentro da sala de aula.

Todos os 21 *campi*, com exceção apenas do Cefor, possuem discentes com deficiência matriculados. Justificando a ausência de discentes com deficiência no Cefor, esclarecemos que a função específica do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, criado em 2014, migração do antigo Centro de Educação a Distância (Cead), é promover a integração sistêmica entre os *campi* do Ifes, para a consolidação das políticas institucionais de apoio à EaD e de formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação.

A Figura 2 ilustra a distribuição geográfica, no Espírito Santo, das matrículas das pessoas com deficiência nos *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo.

Figura 2 – Ilustração da distribuição geográfica, no Espírito Santo, das matrículas das pessoas com deficiência nos *campi* do Ifes

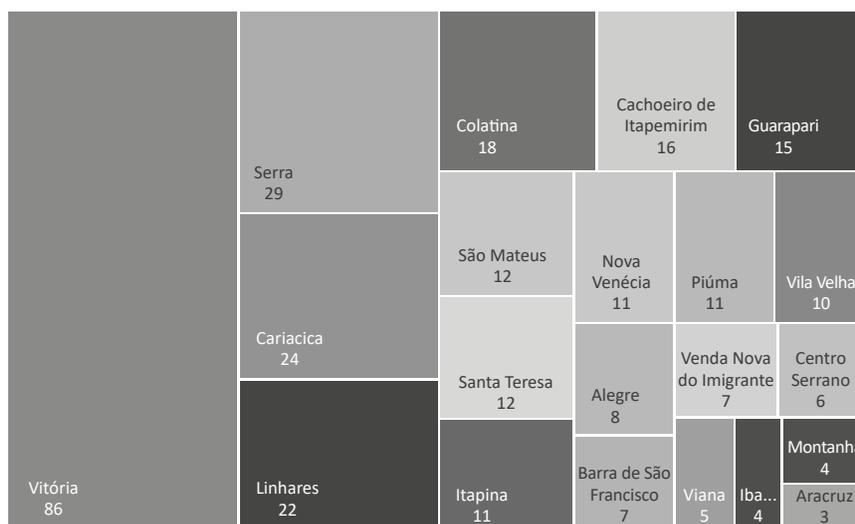


Fonte: Elaboração própria dos autores por meio do software *Tableau Public* com a utilização do *OpenStreetMap*®.

Descrição da Figura 2: Em cinza, mapa do Espírito Santo. Pontos em cinza escuro mostram a localização dos *campi* do Ifes com matrículas dos estudantes com deficiência. Na imagem observamos que os pontos estão distribuídos por todas as regiões, com uma pequena concentração na região próxima à capital do estado.

A Figura 3 apresenta o gráfico, em forma de árvore, com a distribuição de pessoas com deficiência matriculados na instituição investigada.

Figura 3 – Distribuição das matrículas das pessoas com deficiência por *campus* do Ifes



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da pesquisa.

Descrição da Figura 3: Quadrados e retângulos em tamanhos distintos, sendo a área da figura geométrica proporcional ao número de apresentado, com cores distintas, indicando o nome do *campus* e número de estudantes com deficiência em cada localidade: Alegre, 8; Aracruz, 3; Barra de São Francisco, 7; Cachoeiro de Itapemirim, 16; Cariacica, 24; Centro Serrano, 6; Colatina, 18; Guarapari, 15; Ibatiba, 4; Itapina, 11; Linhares, 22; Montanha, 4; Nova Venécia, 11; Piúma, 11; São Mateus, 12; Santa Teresa, 12; Serra, 29; Venda Nova do Imigrante, 7; Viana, 5; Vila Velha, 10; Vitória, 86.

Por meio da Figura 2, é possível constatar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo apresenta representatividade nas mais distintas regiões do estado, estando os *campi* distribuídos e atendendo as demandas da sociedade capixaba com as pessoas com deficiência presentes em todos eles, excetuando o Cefor. Contudo, a Figura 3 mostra que é ainda grande a concentração desses estudantes em torno da capital Vitória. Os *campi* localizados nos municípios de Vitória, Serra e Cariacica recebem 53% dos discentes com deficiência (139 estudantes) atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Essa concentração de estudantes em determinada região pode estar associada a muitas variáveis, dentre elas, os recursos ofertados pela capital do estado, especialmente no atendimento às demandas de especialidades médicas e maior facilidade de transporte público. Contudo, também pode alertar sobre a acessibilidade dos processos seletivos no contexto da divulgação e de complicações associadas às inscrições.

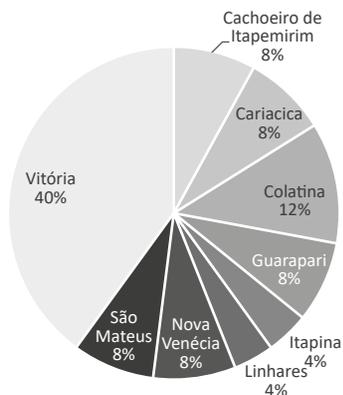
Guimarães (2021) salienta que, em relação à política de cotas, exige-se das pessoas com deficiência uma infinidade de documentos, declarações e atestados, por vezes, com curto prazo de validade, para se comprovar a situação de deficiência. Isso representa uma burocracia reforçada pelo capacitismo estrutural e que potencializa as barreiras na trajetória desse público.

No contexto social, em que se estabelecem determinados padrões relacionados aos corpos, no qual, por exemplo, a visão e a fala são supervalorizadas, produz-se vulnerabilidades e reforça-se a necessidade de incorporar o capacitismo como uma opressão, revelando-o como uma tecnologia cultural de discriminação interseccional reproduzida mesmo no interior dos discursos mais radicais e heterogêneos. Isso contribui para a produção de uma condição de precariedade da vida, criando relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ou patologizantes dos corpos (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Prosseguindo para o foco da pesquisa, que são as pessoas surdas, todos os estudantes afirmaram a condição de pessoa com deficiência no preenchimento do formulário estratificado nos dados tabelados. Destes, 2 estudantes apresentaram a condição de deficiência múltipla, sendo 1 com surdez e deficiência intelectual e outro com surdez e cegueira (não assinalando a condição de surdocego).

Na Figura 4, apresentamos a distribuição desses estudantes por *campus* e, na Figura 5, o ano de ingresso dos estudantes.

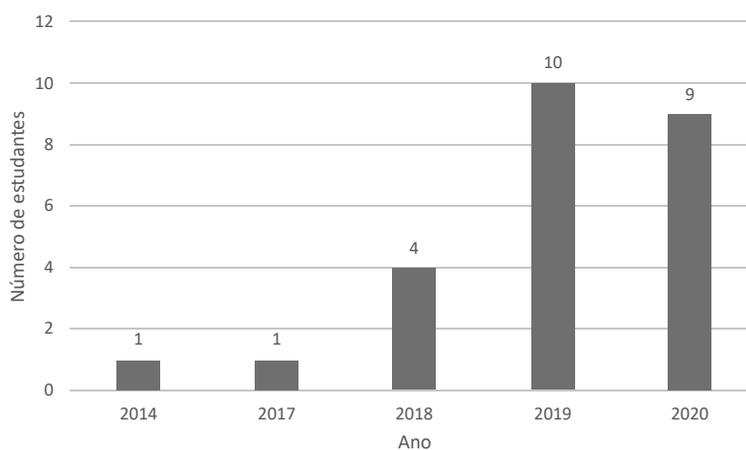
Figura 4 – Distribuição dos estudantes surdos por *campus* do Ifes



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da pesquisa.

Descrição da Figura 4: Gráfico em formato de pizza com repartições em tamanho e cores distintas indicando: Vitória, 40%; São Mateus, 8%; Nova Venécia, 8%; Linhares, 4%; Itapina, 4%; Guarapari, 8%; Colatina, 12%; Cariacica, 8% e Cachoeiro de Itapemirim, 8%.

Figura 5 – Ano de ingresso dos estudantes surdos no Ifes



Fonte: Elaboração dos autores.

Descrição da Figura 5: Gráfico em barras verticais indicando, na horizontal, o ano e, na vertical, o número de estudantes, com os seguintes dados: 2014, 1; 2017, 1; 2018, 4; 2018, 10; 2020, 9.

Resultados das conquistas do movimento de educação inclusiva no Brasil, abalizado por lutas, tensões e desafios, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012, 2016) representou um marco ao dispor sobre a inclusão das pessoas com deficiência no público cotista. Na Figura 5, fica evidenciada a influência dessa ação, indicando que, a partir de 2018, ocorreu um acréscimo de estudantes com deficiência, no caso em questão, alunos surdos na instituição pública investigada. Contudo, na Figura 4, constatamos que apenas nove *campi* do Ifes (41%) apresentam estudantes surdos, sendo que o *Campus* Vitória, localizado na capital do estado, recebe 40% desses estudantes. Demonstramos, assim, que a Lei não finda em si mesma, sendo necessárias ações institucionais que promovam, entre outros aspectos, a divulgação e desburocratização do processo seletivo.

Considerando a inserção destes estudantes na instituição, em resposta aos desafios que se tornam visíveis e latentes nos contextos educacionais, urge ajustes, adequações e ressignificações às práticas docentes, uma vez que “as atitudes que supervalorizam as capacidades na educação formal” reproduzem “currículos capacitistas que hierarquizam e elegem um único modo de aprender” (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 363), gerando a experiência da invisibilidade aos que não se adequam a esse perfil de ensino.

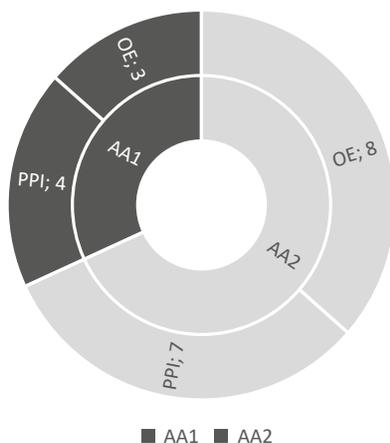
Böck, Gesser e Nuernberg (2020) enfatizam ainda a existência de atitudes permeadas pelo modelo médico de deficiência, sustentando as práticas de comparação e de medição das capacidades das pessoas e dos desvios geralmente chamados de deficiência. Defendem assim:

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como um princípio do cuidado na prática docente que pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promover direitos humanos ao romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 364).

Quanto à forma de ingresso, apenas dois alunos ingressaram pela ampla concorrência, ambos ingressantes em 2019, sendo um estudante do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, no *Campus* Vitória, e outro do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, no *Campus* Colatina. O estudante matriculado em 2014 utilizou a modalidade de ingresso pela reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo *per capita* que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas que sejam pessoas com deficiência. Apesar de ser essa informação disponível no sistema consultado, destacamos que em 2014 não havia ainda reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Apresentamos na Figura 6 a modalidade de reserva de vagas dos estudantes surdos, todos ingressantes da condição de pessoa com deficiência, filtrando da amostra os três alunos citados anteriormente.

Figura 6 – Modalidade de ingresso dos estudantes surdos no Ifes



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da pesquisa.

Legenda:

AA1 (Ação Afirmativa 1): candidatos(as) que tenham cursado integralmente o ensino fundamental/ensino médio em escolas públicas e tenham renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*;

AA2 (Ação Afirmativa 2): candidatos(as) que tenham cursado integralmente o ensino fundamental/ensino médio em escolas públicas sem a necessidade de comprovação de renda;

PPI: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas;

OE: candidatos que se autodeclararem de outras etnias (OE).

Descrição da Figura 6: Gráfico em formato de rosca com as cores cinza escuro, em área menor, representando a Ação Afirmativa 1 - PPI, 4; OE, 3, e cinza claro, representando a Ação Afirmativa 2 - PPI, 7; OE, 8.

Na complexidade das relações sociais, não podemos deixar de apontar o conceito de interseccionalidade, utilizado primeiramente por autoras feministas negras ao destacarem a transversalidade das questões de gênero com as de raça, sexualidade, classe social e outras formas de discriminação que corroboram a produção de diferentes formas de opressão. Esse conceito, inicialmente incorporado nos estudos de gênero e, mais recentemente, nos estudos da deficiência, tem contribuído para a ampliação do potencial analítico e político desses dois campos de estudo, bem como para a qualificação das políticas sociais (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). As citadas autoras destacam a interseccionalidade como uma lente analítica que busca visibilizar e legitimar experiências de opressões interligadas, trazendo, por exemplo, elementos que apontam para as singularidades da intersecção da deficiência com a pobreza, idade e gênero.

Observamos que todos os discentes surdos estudam em cursos presenciais, sendo 4% (1 estudante) de pós-graduação stricto sensu, 36% (9 estudantes) da educação superior, 44% (11 estudantes) da educação básica, sendo essa na forma de educação profissional técnica de nível médio, com 8 discentes frequentando a forma integrada e 3 a concomitante, 12% (3 estudantes) da educação profissional técnica de nível médio subsequente. Um estudante (4%) frequenta o curso de Cadista para a Construção Civil na oferta Integrada ao Ensino Médio, na perspectiva do Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo decreto nº 5.840/2006, que inclui a formação inicial e continuada entre as possibilidades de integração ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Ressaltamos que cabe à educação eliminar estigmas e padrões que desqualificam as pessoas pelas suas características distintas, não devendo reproduzir o capacitismo, mas sim promover estratégias que ampliem seu acesso a todas as pessoas, rompendo com as barreiras produtoras de exclusão (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020).

A Figura 7 apresenta, no formato de nuvem de palavras, os cursos frequentados pelos estudantes surdos matriculados no Instituto Federal do Espírito Santo.

Figura 7 – Nuvem de palavras dos cursos frequentados pelos estudantes surdos no Ifes



Fonte: Elaboração dos autores.

Descrição da Figura 7: Palavras, em cores e tamanhos distintos, indicando os cursos frequentados pelos estudantes. Em destaque, em ordem de tamanho decrescente as seguintes palavras: Mecânica, Portos, Edificações, Sistema de Informação, Arquitetura e urbanismo, Agronomia, Estradas, Meio Ambiente.

Observando a diversidade de cursos frequentados pelos estudantes surdos, vale ressaltar, como aponta Glat e Blanco (2007), que a educação inclusiva não se reduz ao significado de educação escolar do público da educação especial, ou escolarização desse público em classe comum, mas se refere a uma população muito mais ampla, na qual perpassa por pensar o acesso e a permanência de todos e todas com a disseminação de procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. A proposta de educação inclusiva implica a reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, que demanda formar seus professores e equipe de gestão, repensar sua estrutura organizacional e rever suas metodologias e estratégias de ensino (GLAT; BLANCO, 2007).

Finalizando nossa análise, considerando a inserção desses estudantes em cursos técnicos e na educação superior, destacamos a importância da reflexão crítica sobre a ênfase dada na inclusão social por meio da inserção no mercado de trabalho, elemento norteador da mudança de paradigma ocorrido após a Segunda Guerra Mundial. É urgente a demanda por uma reformulação radical do significado e organização do trabalho, produzindo mudanças na cultura e no ambiente para erradicação das desigualdades estruturais, nas quais se espera das pessoas com deficiência produtividade semelhante aos seus pares sem deficiência, constituindo um dos aspectos mais opressivos da sociedade moderna (BARNES, 2016).

Considerações finais

Considerando o objetivo da pesquisa de investigar a inserção das pessoas surdas como discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, constatamos nos dados que houve significativo aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência entre 2017 e 2020, o que evidencia o impacto e fortalece a importância da Lei 13.409, de 29 de dezembro de 2016, no perfil dos estudantes das instituições federais.

Porém, a partir dessa inserção, não podemos deixar de apontar a importância, em um processo mais amplo de inclusão, da formação dos professores, que, por vezes, reproduzem as concepções de deficiência pautadas em discursos assistencialistas, capacitistas e biomédicos, mantendo barreiras atitudinais e práticas excludentes. Faz-se necessário o reconhecimento da diversidade humana, de modo a realizar planejamentos emancipatórios e

acolhedores de todas as formas e maneiras de ser e estar nesse mundo, e, para além, é relevante que as instituições de ensino e a sociedade estejam engajadas em um projeto de ruptura com currículos capacitistas, com participação e envolvimento de todos na estruturação de mudanças atitudinais.

Por fim, enfatizamos o pensamento de Freire (2000) que nos ensina que, se somos progressistas e sonhamos com uma sociedade menos agressiva, injusta, violenta e mais humana, e as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, devemos pensar, indagar e intervir no mundo, transformando-o, mesmo que essa mudança ocorra em um tempo tão prolongado que atravesse gerações.

Referências

- BARNES, Colin. Deficiência, trabalho e proteção social: aplicação do modelo social. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando (org.). **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, 2016. p. 121-157.
- BÖCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Educação, Artes e Inclusão**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 12 set. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Conferência ministrada no VII Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, jul. 2003, Brasília. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf). Acesso em: 29 dez. 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. 248p. p. 17-35.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In:* Glat, Rosana. (org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GUIMARÃES, Décio Nascimento. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. *In:* MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GUERRA, Érica Simony Fernandes de Melo; FURTADO, Margareth Maciel Figueiredo Dias (org.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade:** reflexões contemporâneas. Campos de Goytacazes- RJ, Encontrografia Editora, 2021. 304p. p. 122-132.

MELLO, Anahí Guedes. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 262f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) –Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Unesco, 1994.
- ORSATI, Fernanda Tebexreni. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, [s. l.], v. 19, n. 107, p. 213-22, 2013.
- PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Vamos falar de capacitismo na escola? *In*: DRAGO, Rogério Drago; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçostempos educativos**: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 42-57.
- PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI. Madrid: Ediciones Cinca, 2008.
- POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Marília: UNESP, [2010]. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.
- PROEN. **Alunos com deficiência**. Portal brasileiro de dados abertos, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- QUADROS, Ronice Müller de. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- STROBEL, Karin Lilian. **História da Educação de Surdos 2009**. Licenciatura em Letras-Libras Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2009.
- ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

12. A transversalidade da educação em direitos humanos com foco nas questões urbanas e ambientais

Daniela Bogado Bastos de Oliveira¹
DOI: 10.52695/978-65-88977-45-3-cap12

Introdução

Diante um contexto (inter)nacional de crises — econômica, urbana, ambiental, sanitária, política e ética —, sobressai a importância de, no nosso cotidiano, inclusive no ambiente educativo, tratarmos sobre urbanismo e meio ambiente, com suas demandas sociais, ambientais, ecológicas, urbanas, culturais, jurídicas, econômicas e tecnológicas próprias de uma sociedade neocapitalista, mercadológica, consumista, informacional e em rede. Nesse contexto, o papel da arquitetura e do urbanismo, com sua função pública, é mais do que pensar o espaço urbano, é expressar valores que subsidiam direitos, (re)considerando a relação entre a natureza, cultura e tecnologia com o ser humano para viver a história da cidade, valorizando o meio ambiente.

-
1. Doutora em Sociologia Política (UENF). Mestra em Direito (FDC-UNIFLU). Especialista em Direito Ambiental (UCAM). Graduada em Direito (FDC-UNIFLU). Professora do Instituto Federal Fluminense (IFF), sendo docente no Doutorado Profissional em Modelagem e Tecnologia para Meio Ambiente Aplicadas a Recursos Hídricos (AmbHidro); no Mestrado Profissional em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias (PPGAU-IFF); na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Arquitetura da Cidade: suas demandas e tecnologias; na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental; na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência no Século XXI: educação e tecnologias digitais e no Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. Atua principalmente nos seguintes temas, com ênfase nos direitos fundamentais: Ambiental e Urbanismo na ótica do Direito à Cidade; Gênero e Diversidade; Direitos Humanos, Cidadania e Educação. Pesquisadora do Ateliê de Pesquisas da Paisagem (APPA) e do Núcleo de Estudos Avançados em Educação (NESAE). E-mail: dbogado@iff.edu.br.

O processo de formar-se e educar-se precisa ser constante, como também é salutar investir no capital cívico e cultural para que, por meio de estudos e pesquisas, possamos intervir no cumprimento da função socioambiental da cidade. Por isso, durante o processo de ensino-aprendizagem, buscamos estimular o debate que, ao reforçar a pluralidade da compreensão dos direitos humanos, motiva pensar de forma global e agir localmente para a implementação dos direitos. Além disso, tal discussão permite refletir sobre a ecocidadania, cyber ou webcidadania e superação da subcidadania, promovendo a igualdade com consideração à diversidade na cidade, preocupando-se com a inclusão, com o(s) (des)envolvimento(s), com a sustentabilidade, com a questão climática e energética, com o combate à desigualdade, almejando cidades que tenham vivacidade, que possam ser compartilhadas, e que sejam seguras, socialmente sustentáveis, calcadas em políticas urbanas e ambientais participativas e democráticas.

O direito à cidade na perspectiva dos direitos humanos

De acordo com Amartya Sen (2011, p. 392-393), os direitos humanos “são declarações éticas realmente fortes sobre o que deve ser feito”, referindo-se “à importância fundamental de certas liberdades”² e “à necessidade de aceitar alguns deveres sociais de promover ou salvaguardar essas liberdades”, que resistem a um exame crítico aberto imparcial e informado. O seu reconhecimento é uma maneira de “admitir que a pessoa que tem condições de fazer algo efetivo para impedir a violação desse direito tem uma boa razão para agir dessa maneira” (SEN, 2011, p. 408). Essa concepção favorece a compreensão da relação dos direitos humanos com a ideia de justiça “em termos de vida humana e liberdades que as pessoas podem respectivamente exercer” com responsabilidades (SEN, 2011, p. 13).

Vivemos na Era dos Direitos, na qual se faz fundamental conjugar direitos humanos, democracia e paz, compreendendo a historicidade dos direitos (BOBBIO, 2004). Por isso, conforme sinalizado por Henri Lefebvre (2001), indubitavelmente afloram direitos: das idades e dos sexos, direitos das condições de classe, direitos à instrução e à educação, ao trabalho, à cultura, ao repouso, aos lazeres, à saúde, à habitação e à natureza. Direitos que abrem caminhos e que mudam a realidade quando entram para a prática social, reforçando o direito à vida. Por isso é necessário pensar na direção da prática de um direito – o direito à cidade como o direito à vida

urbana (constantemente transformada), como condição de um humanismo e democracia renovados, que se manifesta como forma superior do direito à liberdade, à individualização na socialização, ao hábitat e ao habitar, incluindo o direito à obra (à atividade participante); à apropriação (que se distingue do direito à propriedade) e aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e utilização do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais. E também como o direito a não ser excluído da centralidade do seu movimento (LEFEBVRE, 1999, p. 135). Logo, é perceptível como a concepção lefebvriana de direito à cidade se mantém pertinente e atual.

Nesse contexto, os ideais de direitos humanos passaram para o primeiro plano, tanto política quanto eticamente. Até porque, como salienta David Harvey (2014, p. 28):

A questão do tipo de cidade queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais, que estilo de vida desejamos levar, quais são nossos valores estéticos. O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é o direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades é (...) um dos nossos direitos humanos mais preciosos, ainda que um dos mais menosprezados.

Assim sendo, podemos afirmar que o direito à cidade — enquanto reivindicação do urbano como direito humano — está hodiernamente na ordem do dia, seja na agenda do poder público³ e/ou dos movimentos sociais, até porque, no âmbito do enfrentamento político, há demandas e pautas específicas ligadas ao urbano, que fazem surgir coletivos e lutas relacionadas ao direito ao transporte, à moradia, ao lazer, bem como a paisagens qualificadas, à arte, ao tempo livre, à vida, colocando em xeque a desigualdade social.

Consequentemente, algumas questões se impõem, atualmente, a quem se interessa pelas dimensões dos direitos humanos: “Qual é o potencial eman-

ciatório da luta por cidades mais humanas? Como ela se liga a outros direitos?” (LIMA *et al.*, 2017, p. 292-293). Como, por exemplo, ao “direito da paisagem”, que envolve o “acesso à leitura crítica de mundo, capaz de mobilizar os indivíduos em prol de uma vida mais humanizada”, no qual a paisagem faz a mediação entre a natureza e a dimensão humana (LIMA *et al.*, 2017, p. 307-308). Portanto, as convergências entre as reivindicações dos variados direitos humanos revelam “possibilidade de formular alternativas (utópicas ou não) ao presente”, considerando que “quanto maior o grau de decisão autônoma, de consciência, maiores as possibilidades de desalienação” humana (LIMA *et al.*, 2017, p. 306) e de efetivação dos direitos fundamentais.

Como ressaltado por Jan Gehl (2015), temos que estar atentos à menor escala do planejamento urbano: a paisagem humana. Considerando o ideal de cidade de pessoas para pessoas, e que somos nós que moldamos as cidades que nos moldam, quanto mais humano e com respeito à diversidade for o espaço urbano que produzimos, mais valorizada a dimensão humana estará. E essa noção é necessária tanto para o valor da dignidade humana quanto para o planejamento que almeja a consolidação de cidades vivas, seguras, sustentáveis e saudáveis.

Nesse sentido, de acordo com Montaner e Muxi (2014), embora a transcendência dos direitos humanos fosse algo já assinalado pelo iluminismo e pela modernidade, a sensibilidade pela diversidade e o olhar para o outro e do outro, a devolução do poder de decisão à sociedade com os processos de participação e a consciência dos limites e da escassez de recursos, por sua vez, não estavam no horizonte da modernidade, passando a definir e caracterizar a condição pós-moderna, que, por sua vez, também requer um novo urbanismo. Assim sendo, as condições para este novo urbanismo alternativo e sustentável

[...] apontam para uma arquitetura e um urbanismo da complexidade e da diversidade, pensados para reforçar os laços dentro da comunidade, com projetos que favorecem a inter-relação, potencializam a igualdade e a justiça, baseiam-se na participação e na intervenção dos usuários e são mais sustentáveis por tentarem levar em consideração as condições do lugar e a cultura e os imaginários, as necessidades e os movimentos de seus habitantes (...) recorrendo-se às possibilidades técnicas e industriais de cada lugar, aos

novos meios tecnológicos, de transporte público e de informação (MONTANER; MUXI, 2014, p. 225).

Essa percepção reforça os conceitos de cidade inteligente, cidade sensível, cidade digital e de cidade do conhecimento,⁴ que precisa levar em conta os direitos humanos relacionando, principalmente, os direitos em voga no direito urbanístico e no ambiental, com os direitos afins tutelados nos ramos do direito civil, penal, administrativo, tributário, informático, de propriedade intelectual e do consumidor, em consonância com os direitos constitucionalmente consagrados e a lógica da constitucionalização dos direitos.

Direitos humanos e práticas educacionais no ensino do direito à cidade em cursos de Arquitetura e Urbanismo

A educação em direitos humanos no ensino da Arquitetura e Urbanismo⁵ viabiliza aprofundar a reflexão do direito à cidade e da (in)aplicabilidade⁶ da legislação urbana e ambiental, e a transversalidade dos direitos humanos permite realizar um debate interdisciplinar, integrando componentes curriculares. Inclusive, com a verticalização do ensino, além de se fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão, favorece-se uma atuação profissional mais qualificada, que propicia um aperfeiçoamento das habilidades⁷ e competências, gerando conhecimentos especializados, interdisciplinares e transversais que promovem a disseminação de referenciais teóricos, da ciência social aplicada e da tecnologia em prol de uma sociedade mais justa e sustentável,⁸ permitindo a incorporação e aprofundamento de temáticas⁹ relevantes para a sociedade contemporânea.

No que tange às orientações gerais e basilares de modo a contribuir para a atualização e o fortalecimento do ensino e da pesquisa na pós-graduação, o Documento da Área 29 da Capes – MEC/2019, referente à Arquitetura, Urbanismo e Design, baseia-se no entendimento da cidade como um bem público, de construção coletiva, vista da perspectiva do pleno direito e da redistribuição social das mais-valias urbanas.

Nesse contexto, abordar os direitos humanos com foco nas questões urbanas e ambientais é crucial quando se propõe, nas ementas das disciplinas, tratar, de modo articulado, de direitos fundamentais e cidadania; da inter e transdisciplinaridade entre Direito, Arquitetura e Urbanismo; da

subjetividade¹⁰ do exercício do direito à cidade; dos aspectos teóricos, jurídicos, sociais, ambientais, ecológicos, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos do Direito à Cidade; da legislação urbana-ambiental vigente; das competências urbanísticas e ambientais; da política urbana como direito fundamental; da função socioambiental da cidade e da propriedade e da gestão democrática da cidade, dando ênfase aos instrumentos do Estatuto da Cidade, especialmente o Plano Diretor.

Assim sendo, essa abordagem permite: refletir sobre os direitos humanos num viés crítico e ético, de forma a ressaltar sua historicidade e dimensões; demonstrar a cidade como local de efetivação dos direitos; tratar da legislação urbana e ambiental em consonância com as diretrizes constitucionais e principiologia do Direito; focar a gestão democrática e participativa da cidade, com ênfase no cumprimento de sua função socioambiental; bem como analisar situações concretas, considerando a interseccionalidade, envolvendo, especialmente, as questões ambientais e urbanas contemporâneas que têm desdobramentos na sociedade urbana e tangenciam o Direito, a ética e os tipos de cidadania, propiciando, assim, a percepção da influência entre as transformações socioambientais, culturais, urbanísticas, tecnológicas e o Direito de forma dinâmica.

O ensino referente ao direito à cidade, numa perspectiva teórica, tem respaldo em Henri Lefebvre (2001) e David Harvey (2014), que o enfatizam como o direito a mudar o mundo, a mudar a vida, a criar e a reinventar a cidade em consonância com nossos mais profundos desejos. Afinal, trata-se de um direito coletivo, tanto como palavra de ordem quanto ideal político, de manter a vida urbana para que a política urbana faça sentido. Dessa forma, reivindicar o direito à cidade equivale a requerer algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização e sobre o modo como nossas cidades são (re)feitas (HARVEY, 2014). E as leituras do direito à cidade propiciam, num viés inter/transdisciplinar, reflexões jurídicas e sociopolíticas.

Lefebvre (2001) frisa a necessidade de que as questões relativas à cidade e à realidade urbana sejam (re)conhecidas, assumindo importância política, para que estes problemas¹¹ entrem na consciência e nos programas políticos.

Harvey (2014, p. 15) deixa claro que a ideia do direito à cidade “surge basicamente das ruas, dos bairros, como um grito de socorro e de amparo de pessoas oprimidas em tempos de desespero”. E que apesar de pautas específicas

— relacionadas aos “sem-teto, gentrificação e desalojamento, criminalização dos pobres e dos diferentes etc.” (HARVEY, 2014, p. 15), tal qual mulheres, negros, pessoas com deficiência e LGBTQ —, a luta pela cidade como um todo envolve suas próprias lutas, porque “a cidade e o processo urbano que a produz” são “importantes esferas de luta política, social e de classe” (HARVEY, 2014, p. 133).

Nesse sentido, o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001, p. 117) acaba sendo uma queixa ou um apelo, como “uma resposta à dor existencial de uma crise devastadora da vida cotidiana na cidade”, e uma exigência, como:

Uma ordem para encarar a crise nos olhos e criar uma vida urbana alternativa que fosse menos alienada, mais significativa e divertida, porém, (...) conflitante e dialética, aberta ao futuro, aos embates (tanto temíveis como prazerosos), e à eterna busca de uma verdade incognoscível (HARVEY, 2014, p. 11).

Em suma, o direito à cidade se configura pelo estabelecimento do controle democrático sobre a utilização dos excedentes da urbanização. E, assim sendo, sua reivindicação clama por um caminho alternativo ao capitalismo. Isto porque sabemos que, com o direito à cidade estando nas mãos de interesses privados, fica “muito mais estreitamente confinado, na maior parte dos casos, nas mãos de uma pequena elite política e econômica com condições de moldar a cidade cada vez mais segundo suas necessidades particulares e seus mais profundos desejos” (HARVEY, 2014, p. 63). Para tal, criam “condições materiais, simbólicas e normativas” (ROLNIK, 2015, p. 378) que, por sua vez, dominam o processo urbano. Isso reforça as segregações¹² socialmente injustas e práticas ambientalmente insustentáveis, tornando a cidade mais propensa ao conflito, pois, ao se fragmentar, abalam-se “os ideais de identidade urbana, cidadania e pertença, de uma política urbana coerente” (HARVEY, 2014, p. 49).

Nesse sentido, Jonathas Magalhães Pereira da Silva (2019, p. 42) explica: “Os mecanismos de segregação e a prevalência do direito de propriedade sobre sua função social geram diferentes tecidos na cidade: os condomínios fechados, as favelas, as vacâncias das áreas centrais etc.”. E, nesse processo de segregação,¹³ o “direito à cidade” é “garantido apenas para uma parcela da população”, pois “a discussão relativa ao ‘direito à cidade’, se deixada às rédeas do mercado, estará intrinsecamente ligada ao processo de precificação

do solo urbano – e conseqüentemente no aprofundamento da segregação social”, já que “disputas de grupos sociais com interesses divergentes” acabam resultando em legislações urbanísticas e ambientais, que por sua vez acabam por “condicionar acessos e induzir o valor do solo” (SILVA, 2019, p. 44), acarretando exclusão e a apropriação do solo não urbanizável por quem não está incluído na economia de mercado.

Por mais que a função social da propriedade e o direito à cidade já estejam positivados no ordenamento jurídico, sendo amplamente estudados e debatidos, são temas que precisam ser mais concretizados e evidenciados na construção de políticas públicas urbanas e nas decisões judiciais relacionadas à justiça socioambiental. Isto requer, conforme exposto por Montaner e Muxi (2014), uma mudança na lógica da legislação, da propriedade e da gestão urbana.

Contudo, resta-nos examinar¹⁴ o processo urbano, com “suas possibilidades emancipatórias e anticapitalistas”, do “ponto de vista de todos aqueles que tentam ganhar a vida e reproduzir seu cotidiano no contexto do processo urbano” (HARVEY, 2014, p. 133). Cotidiano que, sendo a “dimensão do vivido”¹⁵ e a “base da reprodução da vida”, é o local “da observação, da atenção, das ações diárias, da alienação,” mas que também “contém o seu contrário: a inovação, a transformação, o inusitado, a resistência, a desalienação; as contradições e as potencialidades de transformação” (MACEDO *et al.*, 2018, p. 43).

Diante disso, “o exercício cotidiano de formulação e luta pelo direito à cidade” está “em cada resistência a despejos e remoções, em cada luta antiprivatização e homogeneização do espaço, em cada apropriação do espaço coletivo como lugar da multiplicidade e da liberdade” (ROLNIK, 2015, p. 378). Em razão disso, podemos afirmar que “o conceito lefebvriano de direito à cidade está definitivamente vivo e nas ruas” (ROLNIK, 2015, p. 379), e que esta luta por direitos nos orienta a seguirmos na direção da cidadania (com politização e governança urbana) e “da universalização do direito à cidade e de reapropriação dos ‘commons’ – ou espaços comuns públicos – como centro da ação de planejar” (ROLNIK, 2015, p. 379).

Nesse contexto, sobressaem-se as pertinentes perguntas que Alberto Acosta (2016) faz: Será possível que, a partir da atual crise do capitalismo, chegue-se a uma nova organização civilizatória que permita reconstruir re-

novados espaços locais e regionais, para, então, construir democraticamente espaços globais democráticos, enfim, outros mapas territoriais e conceituais? Como obter soluções inovadoras para os atuais desafios sociais e ecológicos? Qual “a ‘forma social’ implícita nos avanços tecnológicos aparentemente democratizadores”? (ACOSTA, 2016, p. 45). Em razão da crise multifacetada (social, econômica, ecológica, política e civilizatória), como “repensar e re-desenhar as cidades convertidas em gigantescas máquinas de desolação?” (ACOSTA, 2016, p. 18). Como lidar com a perda de diversidade que perpassa pela simplificação planetária da arquitetura e pela homogeneização de desejos e sonhos?¹⁶

Na busca coletiva de alternativas¹⁷ múltiplas, a filosofia do Bem Viver, pautando-se em modos de vida baseados nos direitos humanos e no direito da natureza, sem visar à acumulação do capital e almejando vida digna para todos os seres, destaca as diferentes formas de democracia (demodiversidade); a justiça social; a economia solidária e plural; a ética da suficiência; a autogestão com horizontalidade do poder, a “vida em pequena escala, sustentável e equilibrada” (ACOSTA, 2016, p. 23); a interculturalidade; os saberes indígenas e populares; a articulação política da vida fortalecida nas relações comunitárias e solidárias, em espaços comuns de sociabilização, no comércio justo, no trabalho colaborativo “e nas mais diversas formas do viver coletivo, com diversidade e respeito ao próximo” (ACOSTA, 2016, p. 24).

Outra filosofia é a do Neo-humanismo (SARKAR, 2001, 2002, 2009), que propõe a superação do geossentimento e sociosentimento, almejando uma visão universalista de inclusão de todos os seres numa sociedade justa. O ideal neo-humanista é base para a Teoria da Utilização Progressiva (PROUT) (Teoria da Utilização Progressiva), teoria socioeconômica que, objetivando o desenvolvimento multidimensional, prioriza as dimensões ambiental e cultural. Baseia-se em valores universais ligados à autossuficiência, autogestão, descentralização, cooperativismo, solidariedade, unidade na diversidade,¹⁸ não discriminação, justiça social, na qual a ética é atributo da boa cidadania e a educação libertadora potencial para o exercício de virtudes, com expansão do nível psíquico. Prabhat Rainjan Sarkar (2002, p. 220) considera que “em cada esfera da vida – social, econômica, mental e espiritual – fazer os seres humanos conscientes de seus direitos leva à expansão do conhecimento e, à plena aplicação desses direitos, chama-se de cultivação da ciência”.

Marcelo Lopes de Souza (2018) ratifica a importância da adoção de uma agenda não elitista — redistributivista, de significativa abertura à participação popular direta —, de modo a promover a liberdade e a igualdade. Por isso é não somente legítimo de forma moral, mas politicamente indispensável que os ativismos (e, em especial, os movimentos) sociais tentem ir além de agendas basicamente reativas e pautadas em demandas muito pontuais, construindo agendas o mais possível propositivas, atuando proativamente, não apenas como modeladores do espaço, mas como agentes de um planejamento crítico.

Os movimentos sociais emancipatórios, em especial aqueles realmente imbuídos dos princípios de autonomia e autogestão (e autoplanejamento), costumam desafiar a ideia hegemônica para mostrar, na prática, que pode surgir uma sociedade menos injusta, desigual e assimétrica, (re)pensando, de modo arejado, refuncionalizações e reestruturações que realmente atendam às necessidades da maioria da população, buscando a vitalidade, o sentido, a adequação, o acesso etc.

Importa ressaltarmos que, dentre as metas apresentadas por Jane Jacobs (2011) para o planejamento urbano consta: catalisar a diversidade¹⁹ e nutrir ruas vivas e atraentes, evidenciando as atribuições da autogestão das ruas: tecer redes de vigilância pública; formar redes em escala reduzida na vida cotidiana da população; gerar redes de confiança, de controle social e de responsabilidade; propiciar a integração intergeracional em uma vida urbana acolhedora, na qual haja identificação com o lugar. Entendemos que o fomento da vitalidade está atrelado à diversidade, por isso, é importante pensar na permeabilidade urbana, intensificando e alinhavando a complexidade e a multiplicidade de usos.

Ao tratar do planejamento do espaço público numa perspectiva de urbanística integral e numa abordagem que acentua, além de sustentabilidade, “comunicação, conexão e celebração”, Bauman (2009, p. 72) declara que há uma ambivalência na vida urbana, pois, “quanto maior e mais heterogênea for uma cidade”, mais atrativos oferece (BAUMAN, 2009, p. 47). Até porque, os usos alternativos agem como catalisadores da interação humana. Com relação à diversidade, o autor salienta que são nos espaços públicos que se reconhece o seu valor criativo e a sua capacidade de tornar a vida mais intensa, dialógica e significativa, com respeito às diferenças.

Como descrito por Harvey (2014, p. 134), “a cidade é o lugar onde pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida comum, embora perpetuamente mutável e transitória”. Isso nos remete ao que Bauman (2009, p. 86) denomina “luta entre mixofilia e mixofobia”. Esta, relacionada ao preconceito e ao medo de misturar-se, deve ser minorada, enquanto aquela, considerada como “um forte interesse, uma propensão, um desejo de misturar-se com as diferenças, com os que são diferentes de nós” (Bauman, 2009, p. 86), deve ser incrementada. De acordo com o sociólogo, estando consciente disso e do valor da alteridade, nós devemos enfrentar a tarefa de, de fato, humanizar a sociedade humana, contribuindo para a coexistência ao ratificar as qualidades humanas de compaixão e cuidado.

Para além de todas essas fundamentações teóricas, há ainda todo o embasamento jurídico referente ao direito à cidade.

O direito à cidade, no viés da legislação e das políticas públicas, perpassa a compreensão das competências (legislativas e executivas) urbanísticas e ambientais, bem como do diálogo das fontes legislativas com a interpretação sistemática das normas e relevância da principiologia jurídica.

No ordenamento jurídico brasileiro, a política urbana é tratada como direito fundamental nos art. 182 e 183 da Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88²⁰ (BRASIL, 1988), tendo sido regulamentada pela Lei nº 10.257/01, denominada Estatuto da Cidade. Dessa forma, o direito à cidade tem respaldo jurídico constitucional corroborado no art. 2º do Estatuto da Cidade, que dispõe que a política urbana deve se pautar “no pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana” (BRASIL, 2001), mediante diretrizes gerais, tais como:

- a) a garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, com equidade intergeracional;
- b) a gestão democrática por meio da participação popular e representativa dos vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano;

- c) cooperação entre os governos, a iniciativa privada e os demais setores da sociedade no processo de urbanização, em atendimento ao interesse social;
- d) planejamento do desenvolvimento urbano, da distribuição espacial da população e das atividades econômicas do município, de modo a evitar e corrigir as distorções do crescimento urbano e seus efeitos negativos sobre o meio ambiente;
- e) proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico e paisagístico;
- f) a justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do processo de urbanização.

Constatamos, portanto, o paradigma da socialidade expresso na função socioambiental que promove direitos a partir da ponderação de valores, considerando a supremacia do interesse público/coletivo sobre o privado/individual.

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015), com os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, [2021]), coaduna-se com essas diretrizes, principalmente por conta do Objetivo 11, referente às cidades e comunidades sustentáveis, que se integra aos demais 16 objetivos, enfatizando a inclusão, a segurança, a resiliência e a sustentabilidade.

Ressaltamos ainda que, de acordo com o Código de Ética e Disciplina do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (2013), o arquiteto e urbanista deve defender os direitos fundamentais da pessoa humana, conforme expressos na Constituição Brasileira e em acordos internacionais, bem como respeitar a legislação urbanística e ambiental, colaborando para o seu aperfeiçoamento.

No que se refere às práticas e vivências educacionais, podemos realizar atividades que estimulem o aprendizado, integrando ensino, pesquisa e extensão,²¹ com base em uma concepção pedagógica plural que dá ênfase ao aperfeiçoamento humano e ao desenvolvimento da pesquisa.²² Para isso, essas atividades se norteiam pelo: estímulo à autonomia intelectual; no respeito à diversidade; na sustentabilidade, entendendo a necessidade de atender às demandas socioambientais; nas práticas educativas emancipatórias, com estratégias democratizantes e participativas, o que exige a integração

das dimensões social, ambiental, ecológica, cultural, histórica, geográfica, política, econômica, tecnológica, epistemológica e ética, na ótica dos direitos humanos, promovendo, assim, o ensino que, considerando a interseccionalidade que envolve as questões de gênero, étnico-racial e de classe, valorize a dignidade humana, os saberes e experiências dos docentes, dos discentes e da comunidade local, de modo a ocasionar inclusão, levando em conta a igualdade substancial e as liberdades.

No que tange às estratégias metodológicas,²³ tem sido válido desenvolver seminários com os estudantes. “Seminários de Leitura” são aplicados quando se almeja a revisão bibliográfica de modo a propiciar o embasamento teórico a partir das (re)leituras dos textos referenciais selecionados, que culminam em debates. “Seminários de Pesquisa”, para atrelar as pesquisas a serem desenvolvidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) às discussões ligadas ao direito à cidade e à legislação pertinente, refletindo sobre inúmeras perspectivas do direito à cidade a partir dos variados recortes dos temas dos discentes. Há, também, a possibilidade de “Seminários Temáticos”, como o Seminário sobre o Plano Diretor ou o Seminário “Da cidade ideal à cidade real: diagnóstico e análise da função social dos bairros”.

Solicitar diagnósticos dos bairros para análise da observância da função social da propriedade e da cidade permite trabalhar a escala do bairro como “lugar da experiência e da ação”; “espaço vivido e sentido” que “elabora o sentimento de pertencimento ao lugar”, sendo o “espaço das práticas cotidianas” (SERPA, 2007, p. 10). Além disso, o exercício de cidadania — por ensejar o exame das leis (especialmente as municipais) para verificar, a partir dos levantamentos feitos nos bairros, se a cidade e se a propriedade urbana estão cumprindo a sua função socioambiental — gera reflexões sobre a interpretação, a eficácia e a hierarquia das normas, sobre a imperiosidade da fiscalização, bem como sobre a competência²⁴ do município.

Isso motiva também uma constatação da subjetividade na percepção e vivência da cidade, o que se desdobra, por um lado, em registros fotográficos e/ou vídeos e, por outro, na autoanálise sobre a nossa própria função social, a nossa ética pessoal, cívica e profissional. Acarreta, ainda, o pensar sobre a trajetória da legislação urbana na cidade, e como, de certo modo, ela conta a própria história da cidade,²⁵ o que viabiliza: analisar os efeitos culturais, econômicos e políticos da legislação; questionar a ideia de que a legislação urbana é um instrumento puramente técnico, sem implicações

que transbordem para outros aspectos da questão urbana; bem como notar, como Rolnik (1997) esclarece, que a ineficácia das normas urbanas em regular a produção da cidade é a verdadeira fonte de seu sucesso político, financeiro e cultural, em um contexto onde a riqueza e o poder estiveram sempre concentrados.

Mister registrar que tem sido interessante a utilização do *jamboard* e *word clouds*. O quadro digital interativo e colaborativo serve como instrumento para registrar as reações, impressões e mini sínteses dos textos ou material audiovisual estudado, facilitando o posterior debate. É como se fizéssemos um *patchwork* de ideias que reforça o *patchwork* intelectual, gerando muitas concatenações. Já a nuvem de palavras é excelente para fazermos um *brains-torm*, que fomenta o debate, demonstrando na prática a concepção freiriana (FREIRE, 1996) de respeito aos saberes socialmente construídos dos educandos, em que se discute com eles a realidade concreta, demonstrando que podem contribuir com o conhecimento que já têm na compreensão e interpretação dos fatos.

Outras experiências avaliativas exitosas são a elaboração de diários sobre a vivência do direito à cidade, bem como a organização e montagem de exposições, como as intituladas “Direito à cidade: a arte arquitetando cidadania” e “As estratégias de desenvolvimento do Plano Diretor”.²⁶

Aulas de campo, com vivências nos Espaços Livres Públicos (ELP) – praças/jardins e unidade de conservação, com algumas experiências de heterotopia,²⁷ objetivam a valorização do patrimônio natural e cultural, a incorporação do sentimento de pertencimento e de afetividade, criando lugares de memória e corroborando a ideia de cidade saudável e sustentável. Realizamos visitas técnicas em áreas de interesse ambiental, por exemplo, no Trajeto das Lagoas, ou em áreas de interesse cultural, como no Trajeto da Colonização, estimulando a discussão sobre o uso e a apropriação da cidade na sua dimensão socioambiental e cultural. Trata-se também de conhecer os lugares tutelados pelo Plano Diretor.

O direito à cidade também pode ser trabalhado por meio de filmes, documentários, curtas, pela Mostra de Cinema em Direitos Humanos, enfim, por material audiovisual, inclusive por vídeos feitos e editados pelos próprios estudantes. Além disso, devemos estimular a escrita sobre o direito à cidade, com elaboração e apresentação de textos sobre a temática da

disciplina e/ou a redação de artigos científicos e Trabalhos de Conclusão de Curso. Como demonstrado por Harvey (2014, p. 134), a cidade com a comunalidade da vida urbana é:

Tema frequente de uma vasta gama de textos e representações (em romances, filmes, pinturas, vídeos e outros meios afins) que tentam apreender o caráter dessa vida (ou o caráter particular da vida em uma cidade específica em um lugar e um tempo determinados) e o seu significado mais profundo.

Outra dinâmica realizada em tempos de redes sociais que teve um retorno positivo foi a postagem de fotos no Instagram com o uso da *hashtag*: #direitoacidadeiff. A proposta consistiu em uma imersão na subjetividade do nosso exercício do direito à cidade, de modo a observar e registrar o (des) cumprimento da função social (da propriedade/da cidade), bem como os pontos positivos e negativos da cidade na perspectiva do nosso olhar, de nossas vivências, especialmente durante o nosso trajeto diário.

Ressaltamos ainda que, por meio de atividades complementares, intensifica-se a vida acadêmica. São exemplos dessas atividades complementares viagens técnicas,²⁸ Semanas de Arquitetura e Urbanismo, rodas de conversa, palestras,²⁹ Audiência Pública³⁰ sobre remoção e habitação de interesse social, seminários devolutivos, congressos, Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura e Urbanismo no Brasil (ENEPEA),³¹ oficinas, Dias dos Estudantes de Arquitetura (DEA), Encontro Regional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (EREA) Goytacá, Semana do Saber Fazer Saber, bancas de TCC /dissertações /teses que participamos, organizamos e/ou mediamos etc. Tais atividades se tornam marcantes seja pela integração e vínculos afetivos que geram, seja por repercutir na agenda acadêmica e política de nossa cidade.

Em suma, lecionando sobre o direito à cidade, desenvolvemos práticas pedagógicas inter e transdisciplinares que contribuem para a formação e aprimoramento do papel social das pessoas para o exercício da cidadania. Para tanto, articula-se ensino, pesquisa e extensão, estimulando a criatividade nos seminários, nas exposições e no material das apresentações orais ou escritas, as trocas de saberes e interações nas aulas (presenciais ou remotas, teóricas ou práticas) e nas demais atividades acadêmicas, bem como o comprometimento ético e social com o intuito de fortalecer o sentido de

humanidade e a vertente socioambiental da educação em prol dos direitos humanos (OLIVEIRA, 2017b).

O respeito à complexidade socioambiental, considerando a diversidade, requer adequação, “princípios éticos, teóricos e de método que norteiam a ação, ou melhor, a participação para a construção (sempre dinâmica)” da cidade (MACEDO *et al.*, 2018, p. 28).

Dessa forma, imbuído da ética — da responsabilidade, da compreensão, da solidariedade, da (des)esperança, da resistência e da aceitação, da compaixão, do gênero humano —, Edgar Morin (2011a, 2011b), conjugando a ética e política, apresenta os imperativos da ética planetária, que permeiam as seguintes tomadas de consciência:

- 1ª) da identidade humana comum na diversidade individual, cultural, de linguística;
- 2ª) da comunidade de destino que liga cada destino humano ao do planeta, até na vida cotidiana;
- 3ª) de que devemos nos educar para a compreensão dos próximos, mas também dos estranhos e distantes do nosso planeta;
- 4ª) da finitude humana no cosmos, o que nos leva a conceber que a humanidade deve definir os limites da sua expansão material e, ao mesmo tempo, empreender o seu desenvolvimento psíquico, moral e espiritual;
- 5ª) ecológica, relativa à nossa condição terrestre, que depende da nossa relação vital com a biosfera, compreendendo que a Terra é uma totalidade complexa física-biológica-antropológica em que a vida é uma emergência da sua história e os humanos uma emergência da história da vida. Por isso, a relação humana com a natureza não pode ser concebida de modo reduzido ou separado. A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, simultaneamente (sobre) natural, deve buscar forças na natureza viva e física da qual emerge e se distingue pela cultura, pelo pensamento e pela consciência, sem almejar controlá-la;
- 6ª) da necessidade vital da “dupla pilotagem do planeta”, combinando a “pilotagem consciente e reflexiva da humanidade com a pilotagem eco-organizadora inconsciente da natureza”;

- 7^a) da prolongação da ética da responsabilidade e da solidariedade com os nossos descendentes, a partir de uma consciência teleobjetiva, mirando alto e longe no espaço e no tempo;
- 8^a) da Terra-Pátria como comunidade de destino/de origem/de perdição, ratificando a importância da intersolidariedade nacional e étnica, que valoriza singularidades culturais e se importa com as diversas realidades locais, num princípio de hospitalidade universal, que nos remete à ética da humanidade e à necessidade de conhecermos os problemas planetários e as necessárias medidas políticas, sociais e éticas para a salvação do planeta (MORIN, 2011b).

A tão desejada qualidade de vida pressupõe que se considere “as necessidades poéticas do ser humano” (MORIN, 2011b, p. 174), especialmente a de amar, porque “a fé ética é o amor” e o “amor é também coragem” (MORIN, 2011b, p. 202-203). Em consonância com Morin (2011a), a ética é um dos saberes necessários à educação, que precisa estar baseada no “espírito de religião”, num círculo virtuoso e de desenvolvimento de potencialidades.

Conclusão

As práticas educacionais e a verticalização do ensino, com ênfase na educação continuada em e para os direitos humanos, podem nos remeter aos “degraus” do saber, da construção gradativa, permanente e complexa do conhecimento. “Degraus” para exitosas conquistas educacionais e profissionais. “Degraus” da efetivação dos direitos — como o direito à educação e o direito à cidade — que, quando em prol da inclusão, nos conscientizam da relevância de, compreendendo a interseccionalidade, minimizarmos e combatermos as desigualdades, segregações e todas as formas de preconceitos e opressão.

“Degraus” que fortalecem a dimensão socioambiental, colocando a educação, o meio ambiente e a sustentabilidade em patamar elevado. “Degraus” das virtudes que nos propiciam educar e nos educarmos, constantemente, com sapiência, inteligência emocional, criatividade, visão crítica, autonomia, propósito de vida, humildade, generosidade, solidariedade, empatia, engajamento, proatividade, adaptabilidade, conectividade, inovação, cooperação, bom senso, justiça, ética e esperança. “Degraus” do aprimoramento humano que se fundamenta no respeito à dignidade, que atrai e requer a concretização dos direitos civis, políticos, sociais, culturais, econômicos e difusos, ligados

às funções elementares do urbanismo: habitação, trabalho, circulação e re-criação, que implementam e corroboram os direitos humanos.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ALIPRANDI, D. C.; BOGADO, D.; GODOY, A. L. C. ; OLIVEIRA, F. N.; RANGEL, A.; FRANCA, L. Os processos de transformação urbana em Campos dos Goytacazes/RJ: desdobramentos do Programa Habitacional Morar Feliz. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA REDE LUSÓFONA DE MORFOLOGIA URBANA, 5., 2016, Guimarães, Portugal. **Actas da** [...]. PNUM: Guimarães, Portugal, 2016.
- ATELIÊ de Pesquisas da Paisagem. Portal CNPq, [2018]. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2793686253078309. Acesso em: 21 mar. 2021.
- ARQIFF tube. Youtube, [2021]. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ARQIFFtube/videos>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BIAR, M. (org.). **E o povo reinventou as ruas**: olhares diversos sobre as manifestações de 2013. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm?msclid=f332e02aa8c411ec8a49a2c5fc8b61f7. Acesso em: 22 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área 29**: Arquitetura, Urbanismo e Design. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documento-area-aud-pdf>. Acesso em 28 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf?msclid=8622c131a8ad11ecab3dfc7a083563d6. Acesso em: 21 mar. 2021.
- CASTELLS, M. **Redes de Indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CAPELLA, A. C. N. Perspectivas Teóricas sobre o processo de formulação de Políticas públicas. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 87-124.

- CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Lei Complementar nº 0015, de 07 de janeiro de 2020**. Institui o Plano Diretor do município de Campos dos Goytacazes e dá outras providências. Campos dos Goytacazes: Diário Oficial, 07 jan. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/c/campos-dos-goytacazes/lei-complementar/2020/2/15/lei-complementar-n-15-2020-institui-o-novo-plano-diretor-do-municipio-de-campos-dos-goytacazes-e-da-outras-providencias?q=015%2F2020>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Código de Ética e Disciplina para arquitetos e urbanistas**. Brasília, DF: CAU, 2013. Disponível em: https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Etica_CAUBR_06_2015_WEB.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE PAISAGISMO EM ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL, 15., 2020, [Campos dos Goytacazes]. [Campos dos Goytacazes]: Instituto Federal Fluminense, 2020. Disponível em: <https://enepea2020.wixsite.com/emcasa>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GEHL, J. **Cidades para Pessoas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- GODOY, A. L. C.; OLIVEIRA, D. B. B.; ALIPRANDI, D. C. Da margem à luta por direitos: a Comunidade da Margem da Linha. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 113-134, 2015. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/129>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- GODOY, A. L. C.; OLIVEIRA, D. B. B.; ALIPRANDI, D. C.; OLIVEIRA, F. N.; BARRETO, C.; LUNA, C. Além dos muros da universidade: intervenção urbana como forma de inclusão social - o caso da Comunidade da Margem da Linha em Campos dos Goytacazes/RJ. In: 5ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA REDE LUSÓFONA DE MORFOLOGIA URBANA, 5., 2016, Guimarães, Portugal. **Actas da [...]**. Guimarães, Portugal: PNUM, 2016.
- HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução nº 12, de 10 de março de 2020**: Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo do Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes: IFF, 2020. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-8>. Acesso em: 28 out. 2020.
- JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEFEBVRE, H. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIMA, C. P. C. S.; ALBUQUERQUE; E. M. de; LIMA, G. C. dos S.; WEHMANN, Hulda Erna. O direito ao (in) compressível: arte, cidade, paisagem e transformação social. **RUA**, [s. l.], n. 23, v. 2, p. 291-309, nov. 2017. Disponível em: https://www.labeurb-unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao_id=160. Acesso em: 16 mar. 2021.

- MACEDO, S. S. *et al.* **Os Sistemas de Espaços Livres e a constituição da Esfera Pública Contemporânea no Brasil**. São Paulo: USP, 2018.
- MARICATO, E. *et al.* **Cidades Rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MONGIN, O. **A condição urbana**: a cidade na era da globalização. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011a.
- MORIN, E. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- MONTANER, J. M.; MUXI, Zaida. **Arquitetura e política**: ensaios para mundos alternativos. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Portal Nações Unidas Brasil, Brasília, DF, 15 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel?msclkid=8d43fd70a-8c711ec817f9e76e933db45>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Portal Nações Unidas Brasil, Brasília, DF, [2021]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- OLIVEIRA, D. B. B. **Educação Ambiental e diversidade sociocultural na sociedade de consumo**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017a.
- OLIVEIRA, D. B. B. Educação, direito e cidadania no contexto da sociedade em rede. *In*: GUIMARÃES, D. N. (Org.). **Escola Hoje**: contexto contemporâneo da educação. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016. p. 86-107.
- OLIVEIRA, D. B. B. Cidade Democrática: os direitos pleiteados nas ruas. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Campos dos Goytacazes, ano XI, n. 12, p. 27-60, jan./dez. 2014.
- OLIVEIRA, D. B. B. O ensino da legislação urbana arquitetando educação ambiental e cidadania. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 36., 2017, Brasília, DF; CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 19., 2017, Brasília, DF. **41ª Caderno da ABEA**. Brasília, DF: ABEA, 2017. p. 237-249. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qHa8wBz5XSqdSACvK2kO9XVTpezQqe-2/edit>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- OLIVEIRA, D. B. B.; PETERSEN, M.; MAIA, H. A. P.; PALMARES, T. B. Multifuncionalidade da paisagem urbana e sua relação com a diversidade: O caso do Centro histórico, do novo Centro e de uma periferia, em Campos dos Goytacazes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE PAISAGISMO EM ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL ESCALAS DA PAISAGEM - DOS FRAGMENTOS À RECONNECTIVIDADE, 14., 2018, Cachoeira do Sul, RS. **Anais [...]**. Cachoeira do Sul, RS: UFSM-CS, 2018.

- OLIVEIRA, F. N.; ALIPRANDI, D. C.; GODOY, A. L. C.; OLIVEIRA, D. B. B.; PETTERSEN, M. C. M.; ARAUJO, K. R. A paisagem como espelho do contexto socioeconômico: mapeamento e análise da transformação na paisagem urbana do entorno da comunidade Margem da Linha, Campos dos Goytacazes/RJ. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE PAISAGISMO EM ESCOLAS DE ARQUITETURA, 13., 2016, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ENEPEA, 2016.
- ROLNIK, R. **Guerra dos lugares**: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.
- ROLNIK, R. **A cidade e a lei**: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- SARKAR, P. R. **Neo-humanismo**: ecologia, espiritualidade e expansão mental. São Paulo: Ananda Marga Publicações, 2001.
- SARKAR, P. R. **Os pensamentos de P. R. Sarkar**. São Paulo: Ananda Marga Publicações, 2002.
- SARKAR, P. R. **Democracia Econômica**: Teoria da Utilização Progressiva. Brasília/DF: Ananda Marga Yoga e Meditação, 2009.
- SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
- SERPA, A. **Cidade popular**: trama de relações socio-espaciais. Salvador: EDUFBA, 2007.
- SILVA, J. M. P. da. **Desenho como questionamento**: distintas dimensões de planos e projetos urbanos. Rio de Janeiro: Rio Books, 2019.
- SOFFIATI, A. **Do global ao local**: reflexões sobre ecologismo e eco-história. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.
- SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- VILLAÇA, Flávio. A crise do planejamento urbano. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 45-51, 1995. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v09n02/v09n02_07.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

Notas de fim

- 2 Liberdade que reforça o valor da autonomia e do exercício de liberdades, numa perspectiva plural: liberdade de ir e vir, de expressão, de crença, de pensamento, de consciência, de associação, de profissão que corroboram nossos direitos civis / liberdades individuais. A propósito, segundo Morin (2011a, p. 96), “o desenvolvimento das complexidades políticas, econômicas, e sociais nutre os avanços da individualidade”, que se afirma em seus direitos (humanos e de cidadão) “e adquire liberdades existenciais (escolha autônoma do cônjuge, da residência, do lazer...)”.
- 3 Por exemplo, a Lei Complementar nº 015/2020, do município de Campos dos Goytacazes/RJ, que instituiu o novo Plano Diretor (PDCG), deixa expresso, no art. 5º, VII c/c/ art. 54, que este instrumento da política urbana de desenvolvimento municipal se fundamenta no Direito à Cidade, pelo processo de universalização do acesso aos benefícios e às comodidades da vida urbana por parte de todos os cidadãos, pela oferta e uso dos

- serviços, equipamentos e infraestruturas públicas, com respeito aos direitos humanos (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2020).
- 4 O Plano Diretor de Campos dos Goytacazes/RJ, por exemplo, nos arts. 6º, XIII e XIV, e 80, §2º da Lei Municipal Complementar nº 15/2020, menciona os termos “cidade inteligente” e “cidade do conhecimento”, apresentando como uns dos seus objetivos: I) A garantia do acesso à internet, à inclusão digital, à webcidadania, à internet das coisas e aos serviços eletrônicos de governo como direito do cidadão, constituindo a cidade inteligente; II) O acesso à informação e ao conhecimento como forma de aprendizado contínuo, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), expressar saberes, ideias e sua cultura em pleno direito da liberdade de expressão, constituindo a cidade do conhecimento. Destaca, ainda, no art. 127, IV da Lei Municipal Complementar nº 15/2020, a universalização do acesso às TIC para garantia do exercício da cidadania no município (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2020).
 - 5 No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *Campus* Campos Centro, o ensino de Arquitetura e Urbanismo, de forma verticalizada, ocorre no Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo; na Pós-Graduação Lato Sensu, em Arquitetura da Cidade: suas demandas e tecnologias, e no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), com o Mestrado Profissional em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias. Na Graduação, como componente curricular obrigatório, ofertava-se a disciplina “Legislação Urbana e Ética Profissional”, de 40h. Porém, a partir de 2020, com a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado na Resolução nº 12/2020 do IFF, no qual consta, na menção às bases legais, a Resolução CNE/CP n.º 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, houve um desmembramento do componente curricular, passando-se a ofertar a disciplina de “Direito à Cidade e Direitos Humanos”, com carga horária de 60h, mais a disciplina de Ética e Prática Profissional, de 40h. Além disso, há na previsão de disciplinas eletivas os seguintes componentes curriculares: “Direito à Cidade Arquetetando Cidadania” e “Direito Ambiental”. Na especialização, temos a disciplina “Direito à Cidade”, com carga horária de 24h, e no mestrado há as disciplinas “Tecnologias sociais e direito à cidade” e “Direito urbanístico e ambiental”, com carga horária de 30h.
 - 6 Essa reflexão da (in)aplicabilidade das normas é abordada, por exemplo, por Macedo *et al.* (2018); Silva (2019); Maricato (2013); Rolnik (2015, 1997); Villaça (1995). A propósito, Jacobs (2011, p. 359) fala do “emaranhado de instrumentos legislativos, financeiros, arquitetônicos e analíticos aplicado às cidades”.
 - 7 O Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo do IFF objetiva a capacitação dos estudantes para atuar crítica e criativamente no campo da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo, norteado por valores éticos, visando à prática profissional competente reflexiva e responsável. Dentre os objetivos específicos do Curso, ressaltamos os seguintes: I) promover o conhecimento dos aspectos antropológicos, sociológicos, jurídicos e econômicos relevantes e de todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas quanto ao ambiente construído, tendo em vista o desenvolvimento sustentável; II) desenvolver as habilidades necessárias para conceber projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e para realizar construções, considerando os fatores de custo, de durabilidade, de manutenção e de especificações, bem como os regulamentos legais, de modo a satisfazer as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, jurídicas e ambientais de acessibilidade dos usuários; III) desenvolver, ainda, os conhecimentos de teoria e de história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, considerando sua produção no contexto social, cultural, político, jurídico e econômico e tendo como objetivo a reflexão crítica e a pesquisa. Quanto ao perfil do egresso, almeja-se que haja a habilidade de criar projetos de arquitetura, seja de edificações, de urbanismo ou de arquitetura paisagística, que satisfaçam tanto os requisitos estéticos quanto os técnicos e jurídicos (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2020).

- 8 O Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Arquitetura e Urbanismo do IFF apresenta estratégias de fomento ao desenvolvimento sustentável, cooperativismo e à inovação tecnológica (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2020).
- 9 O fato é que lidamos com antigos e novos desafios nas demandas urbanas, requerendo um diálogo multidisciplinar para pensar: a arquitetura e o paisagismo como patrimônios públicos da humanidade; a arquitetura emergencial; o sistema de espaços livres balizando o planejamento urbano de forma integrada; o adequado uso dos recursos naturais, especialmente a gestão das águas e dos resíduos sólidos; o uso racional da tecnologia e nossa dependência tecnológica; urbanismo, vulnerabilidades sociais e a equidade de gênero, de orientação sexual, étnico-racial e de classe, que requerem a superação das desigualdades que são refletidas de modo socioespacial e que estão acirradas no contexto pandêmico; a mobilidade (ativa); a importância da inclusão, inclusive a digital etc.
- 10 A subjetividade do exercício do direito à cidade valida examinar o ponto de vista de todos aqueles que tentam ganhar a vida e reproduzir seu cotidiano no contexto de processo urbano (LEFEBVRE, 2011), o que nos remete a pensar nos estilos de vida, modos de viver, valores culturais e políticos, visões de mundo, assim como na dignidade humana como cláusula geral que tutela os direitos da personalidade. Jacobs (2011) trata da privacidade urbana, vida pública informal e escolhas. Bauman (2009) discorre sobre estilos de vida, variedade de tipos humanos e multiforme e plurilinguística cultura do meio ambiente urbano. Harvey, por exemplo, afirma que “o modo como vemos o mundo e definimos possibilidades depende do lado da pista que nos encontramos e a que tipo de consumismo temos acesso”. (HARVEY, 2014, p. 47). Então questiona: “De que lado cada um de nós ficará? Que rua ocuparemos?” (HARVEY, 2014, p. 285).
- 11 Como esclarecido por Ana Cláudia Capella (2007, p. 88), “problemas são construções sociais, envolvendo interpretações”. Questões (situações sociais percebidas, mas que necessariamente não despertam ações em contrapartida) podem se transformar em problemas (quando os formuladores de política acreditam que devem fazer algo a respeito) e, posteriormente, alcançar a agenda governamental. Por isso, a maneira como um problema “é definido, articulado, concentrando a atenção dos formuladores de política, pode determinar o sucesso de uma questão no processo altamente competitivo de agenda-setting” (CAPELLA, 2007, p. 91), pois o “o modo como os problemas são conceituados no processo de formulação de políticas e as maneiras pelas quais as alternativas são apresentadas e selecionadas são questões fundamentais para a compreensão da dinâmica da ação estatal. Focalizar a formação da agenda de um governo, compreender como questões se tornam relevantes num determinado momento, mobilizando esforços e recursos, são também questões importantes” (CAPELLA, 2007, p. 121). Uma questão social torna-se um problema público quando demandas de segmentos específicos conseguem se impor como problemas de todos, tornando-se uma problemática obrigatória que acaba sendo incorporada pelo próprio Estado, principalmente por conta da mobilização da opinião pública e do engajamento de movimentos sociais.
- 12 Bauman (2009) chama a atenção para os efeitos negativos da exclusão, ao tratar de: segregação (inclusive fazendo menção expressa, na p. 40, sobre a tendência a segregar, a excluir, no Brasil); superfluidade; descartabilidade; desconexão; subcidadania; marginalização; intolerância; acentuada polarização; forte vinculação entre as pressões e os problemas globalizantes e o modo que as questões locais são impactadas, negociadas e (re)modeladas; fragmentação; distanciamentos; isolamento; incerteza, medo e insegurança; mixofobia; desintegração de vida comunitária etc.
- 13 Além de Lefebvre (2001), que aborda o fenômeno segregacional, ver também Macedo *et al.* (2018) sobre o processo da segregação socioespacial urbana.

- 14 Neste exame das condições da vida urbana, cabe verificar o modo como percebemos a existência na cidade e quais são as esperanças e apreensões que tendemos a associar ao ambiente urbano (BAUMAN, 2009).
- 15 “O espírito da cidade é formado pelo acúmulo de minúsculas interações cotidianas” (BAUMAN, 2009, p. 88), onde a vida cotidiana é caracterizada por ser “multivocal”. (BAUMAN, 2009, p. 45).
- 16 Ailton Krenak (2019) aborda o sonho como um jeito de comunicar um lugar, uma prática que é reconhecida em diferentes culturas e povos não como a experiência de sonhar quando se dorme, “mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as nossas escolhas do dia a dia” (KRENAK, 2019, p. 51-52). Também não é “abdicar da realidade”, renunciando ao “sentido prático da vida”. (KRENAK, 2019, p. 52). Então, apresenta o sonho “não como experiência onírica”, porém, “como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autocohecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas” (KRENAK, 2019, p. 52-53).
- 17 Harvey (2014, p. 285) trata da construção de alternativa “tanto como uma oportunidade quanto uma obrigação inevitável”.
- 18 Morin (2011b, p. 163, 165) também se baseia no reconhecimento da unidade de diversidade humana e da diversidade da unidade humana, ao explicar que “o universalismo concreto não opõe o diverso ao uno”. Daí, ele afirma que a missão “antropo-ético-política” do milênio é realizar a unidade planetária na diversidade. Afinal, devemos “alcançar a unidade planetária na diversidade”, a partir da decisão consciente e esclarecida de “alcançar a humanidade em nós mesmos na nossa consciência pessoal”, assumindo “o destino humano em suas antinomias e plenitude” (MORIN, 2011a, p. 94).
- 19 Jacobs (2011) apresenta 4 condições para gerar a diversidade: 1) os lugares, com boa infraestrutura, atenderem a mais de uma função principal, com movimento em horários diferentes, por motivos diferentes; 2) quadras curtas; 3) combinação de edifícios com idades e estados de conservação variados e 4) densidade suficientemente alta de pessoas. Demonstra ainda que “a própria diversidade urbana permite e estimula mais diversidade” (JACOBS, 2011, p. 159). Lefebvre (2001, p. 102) menciona “os grupos, as etnias, as idades e os sexos, as atividades, os trabalhos, as funções, os conhecimentos” como a diversidade necessária para o urbano.
- 20 O art. 182 da CF/88 dispõe que a política de desenvolvimento urbano, executada pelo poder público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes (BRASIL, 1988). Em razão disso, deixa expresso, nos §§ 1º ao 4º do art. 182, que o plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana; que a propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor; que as desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro, mas que é facultado ao poder público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena sucessiva de: parcelamento ou edificação compulsórios; imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo; desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais (BRASIL, 1988). Já no art. 183, trata da usucapião especial (BRASIL, 1988).
- 21 O Núcleo de Pesquisa Ateliê de Pesquisas da Paisagem (APPA/IFF) desenvolve pesquisas sobre a paisagem de Campos dos Goytacazes/RJ e região, objetivando compreender: a

estrutura da forma urbana e dos elementos que compõem a paisagem, em especial, seu Sistema de Espaço Livre (SEL); os modos de apropriação dos espaços livres; o desenvolvimento da esfera pública; as características morfológicas e simbólicas e os agentes produtores. Objetiva contribuir para a elaboração de políticas públicas que visem à qualificação do SEL e da forma urbana. Envolve projetos multidisciplinares, com abordagens interescolares. O grupo tem o SEL como principal chave de leitura por desempenhar papel fundamental no ambiente urbano e no bem-estar social, com funções variadas, como circulação, drenagem, conservação, lazer, convívio e conforto ambiental, compreendendo-o como importante ferramenta na análise e no estudo da forma urbana e da paisagem, em constante transformação, bem como para o planejamento urbano e o exercício do direito à cidade. Suas linhas de pesquisa são: Diversidade e subjetividade na paisagem; Políticas públicas e gestão urbana e Sistema de Espaços Livres e morfologia urbana.

- 22 Nos últimos anos, tenho coordenado pesquisas sobre Urbanismo, Gênero e Cidadania e sobre o Plano Diretor de Campos dos Goytacazes/RJ, com foco na função socioambiental e na proteção do patrimônio natural e cultural.
- 23 Retrato algumas dessas experiências em Oliveira (2017b). Deixo registrado que certas atividades incluem estudantes da graduação e da pós-graduação, além de repercutir localmente (ATELIÊ..., 2018). É necessário fazer a seguinte observação: a pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, ao impossibilitar aulas presenciais e práticas, inviabilizando consequentemente aulas de campo, tem demandado, diante do ensino remoto, algumas adaptações e outras estratégias pedagógicas e experiências virtuais. Por exemplo: Seminários são bastante viáveis, nem que seja com parte do debate/interação pelo chat. Outro exemplo: se não é possível a vivência em espaços livres públicos, compartilhemos, por meio digital, imagens com reflexões relativas à nossa paisagem pessoal ou à falta dos espaços livres públicos, ou organizemos um *tour* virtual. Otimizemos o uso de ferramentas tecnológicas, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem potencializar o ensino, buscando meios de realizar, temporariamente, aulas remotas, compatibilizando atividades síncronas e assíncronas, sem perder de vista a imprescindibilidade do ensino presencial. Até porque, como outrora mencionado por Lefebvre (2001, p. 102), o estado virtual é a “presença-ausência”.
- 24 De acordo com o art. 30, I, II, VIII e IX da CF/88, compete aos municípios: legislar sobre assuntos de interesse local; suplementar a legislação federal e a estadual no que couber; promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano; promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual (BRASIL, 1988).
- 25 “A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas” (LEFEBVRE, 2001, p. 52).
- 26 As exposições são realizadas no IFF *campus* Campos Centro, gerando interação e ampliando o debate para além da sala de aula, dando maior visibilidade ao conteúdo programático da disciplina.
- 27 Sobre heterotopia, ler: Lefebvre (2001); Harvey (2014) e Oliveira, Pettersen, Maia e Palmares (2018).
- 28 O PPC de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo do IFF, prevê, conforme expresso na Resolução nº 12/2020 do IFF, as viagens/visitas técnicas na Metodologia de Ensino e como atividades extensionistas (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2020). Prepara-se um caderno de viagem para registro das experiências e para que sejam respondidas algumas questões que relacionam a viagem com o conteúdo das disciplinas cursadas. Geralmente solicitamos ao estudante que relate sua percepção de vivência de direitos durante a viagem, bem como que anote o que observar relativo aos reflexos do planejamento urbano no

exercício do direito à cidade, sobre a qualidade de vida dos cidadãos e sobre o cumprimento da função social na cidade visitada.

- 29 Durante o isolamento social por conta do contexto pandêmico, realizamos e participamos de *Lives* transmitidas pelo Youtube, Instagram e/ou Facebook em razão do Projeto de Extensão ArqIFF em casa (ARQIFF TUBE, [2021]).
- 30 A Audiência Pública realizada em 16/07/2014, no IFF, ocorreu como um desdobramento de projetos de pesquisa e extensão na linha de Arquitetura, Inclusão e Cidadania (ArqIn-Ci) que foram desenvolvidos na Comunidade da Margem da Linha, em Campos dos Goytacazes/RJ, reunindo moradores, o Centro Juvenil São Pedro (CJSP), gestores públicos, a Defensoria Pública, pesquisadores e estudantes do IFF, da UENF e da UFF, para tratar dos dilemas entre a Habitação de Interesse Social e a especulação imobiliária no município. Temos as seguintes publicações acadêmicas relacionada às pesquisas e às ações extensionistas desenvolvidas na Margem da Linha: Godoy, Oliveira e Aliprandi (2015); Aliprandi, Bogado, Godoy, Oliveira, Rangel e França (2016); Godoy, Oliveira, Aliprandi, Oliveira, Barreto e Luna (2016); Oliveira, Aliprandi, Godoy, Oliveira, Pettersen e Araújo (2016); Oliveira, Pettersen, Maia e Palmares (2018).
- 31 O XV ENEPEA foi organizado pelo APPA (ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE PAISAGISMO EM ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL, 2020).

A presente obra resulta de uma produção coletiva composta por doze trabalhos de autoria de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes campos do saber, tendo como centro das discussões a gestão, a educação e as tecnologias. Trata-se de questões interdisciplinares postas em evidência no cenário contemporâneo, em que escolas e universidades públicas resistem ao processo de precarização. Destacam-se os desafios em torno da gestão e o uso pedagógico das tecnologias digitais, estabelecendo consistentes reflexões sobre as transformações que a educação brasileira tem experienciado.

Encorajamos as leitoras e leitores a explorarem a presente coletânea com curiosidade e sensibilidade investigativa, deixando para trás preconceitos academicistas que tornam turva a visão, impedindo a percepção do novo, que surge na construção de saberes, experiências e liberdades.

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães

Doutor em Cognição e Linguagem (UENF)

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense



ISBN: 978-65-88977-45-3



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia