

COLEÇÃO



Educação,
Conhecimento
e Sociedade

Educação, conhecimento e sociedade:

práticas de pesquisa
no sul de Minas

Organizadores

Joelma Pereira de Faria Nogueira
Atilio Catosso Salles



Pedro & João
editores

**EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE:
PRÁTICAS DE PESQUISA NO SUL DE MINAS**

**JOELMA PEREIRA DE FARIA NOGUEIRA
ATILIO CATOSSO SALLES
(ORGANIZADORES)**

**EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE:
PRÁTICAS DE PESQUISA NO SUL DE MINAS**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Joelma Pereira de Faria Nogueira; Atilio Catosso Salles [Orgs.]

Educação, conhecimento e sociedade: práticas de pesquisa no sul de Minas.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 203p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1342-2 [Digital]

1. Pesquisa. 2. Sul de Minas Gerais-BR. 3. Educação. 4. Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS. I. Título.

CDD – 370

Capa: Patricia Perez

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Valdemir Miotello

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Parecer e revisão por pares. Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação	7
Joelma Pereira de Faria Nogueira Atilio Catosso Salles	
Trajetória da Educação Inclusiva: uma revisão de literatura no sul de Minas	9
Estela Costa Ferreira Alberto de Vitta	
A formação do professor universitário: desafios e dilemas	25
Magda Cristina Nascimento Rochael Atilio Catosso Salles Alba Helena Fernandes Caldas	
Políticas públicas em educação: “as instituições importam?” - Uma ilustração no sul de Minas Gerais	41
Gilson Carvalho Roberto Camilo Órfão Morais Isaac Cassemiro Ribeiro	
Desvendando o camuflado: mitos, mistérios e verdades da educação militar	71
Paula Caroline Pepa Oliveira Atilio Catosso Salles	
Relatar a educação por meio de experiências como exílio advindas da pandemia	83
Josiane Pereira Fonseca Chinágliã Luiz Fernando Pereira Lopes	

Informação, conhecimento e controle – liberdade vigiada nas aulas de língua inglesa	101
Caroline Ferreira Cunha Santos Sérgio Murilo Lucas	
Cuidados paliativos e a terminalidade da vida: entre a educação e o cuidado	111
Bruna Araújo dos Santos José Dias da Silva Neto Virgínio Cândido Tosta de Souza	
Promoção da qualidade de vida do professor por meio da psicologia corporal	125
Patrícia Della Torre de Oliveira Diego Henrique Pereira	
A relevância da inteligência emocional no âmbito da educação, do conhecimento e da sociedade	143
Regina Daniele Ribeiro Torres Ronaldo Júlia Baganha	
Uso de substâncias psicoativas e ideação suicida em população estudantil de uma universidade no sul de Minas: desafios em fazer psicoeducação como forma de prevenção	173
Vitor Hugo Moreira Marques Arthur Chukwuemeka Agostinho	
Sobre os organizadores	191
Sobre os autores	193

Apresentação

Reconhecendo a educação como um processo permanente (*life long learning* / educação ao longo da vida) e complexo (tendo em vista que diferentes variáveis devem ser consideradas na sua produção), buscamos nesse livro problematizar de maneira rigorosa e crítica os processos educativos que nos desafiam na atualidade, extrapolando o contexto de ensino e aprendizagem, da pesquisa e da formação, para outros que dizem respeito a esse processo, tais como: práticas sociais, políticas públicas, práticas relacionadas ao mundo do trabalho e da profissionalização, legislações, práticas discursivas e condições materiais de existência.

Os capítulos que compõem essa obra resultam de um trabalho desenvolvido na disciplina Tópicos Avançados em Educação, Conhecimento e Sociedade, do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS). Esse programa se caracteriza especialmente pela articulação entre os três conceitos que compõem o seu título. Considerando a Educação como um processo amplamente presente na sociedade em seus mais diversos níveis, o curso busca dedicar-se aos estudos da área da educação com ênfase nos processos de produção e circulação de conhecimento e seus efeitos na sociedade. Desta forma, busca estar atento às transformações sociais bem como às novas formas de conhecimentos que advém de diferentes modos de fazer na sociedade contemporânea, marcada pela tecnologia digital.

A articulação entre educação, conhecimento e sociedade é constitutiva dos processos formativos e do próprio desenvolvimento da sociedade, não podendo um ser pensado de forma apartada dos outros dois. Por conta dessa especificidade, busca-se nesse livro tratar de questões atuais ou anteriores de

forma conseqüente às questões sociais e históricas que dão forma aos processos educativos, por sua vez, relacionados aos conhecimentos formais e não formais em circulação em um dado momento histórico. Assim, busca-se não somente compreender e analisar os processos, mas também propor novas soluções às questões que se colocam de forma desafiadora à educação na atualidade.

Joelma Pereira de Faria Nogueira
Atilio Catosso Salles

Trajetória da Educação Inclusiva: uma revisão de literatura no sul de Minas

Estela Costa Ferreira

Alberto de Vitta

Neste capítulo, traremos uma reflexão sobre as pesquisas voltadas a educação inclusiva no sul de Minas Gerais. Para isso, consultamos o catálogo de teses e dissertações da CAPES buscando pesquisas na área de educação a partir de 2018. Foram encontradas algumas dissertações que abordam a inclusão nas seguintes instituições: Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS); Pontifícia Universidade Católica (PUC); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Alguns artigos, disponíveis na base de dados do Scielo, referentes a publicações destas instituições também foram consultados.

De acordo com os temas encontrados nas publicações consultadas, discutiremos brevemente sobre a formação do professor, a relação entre a escola e a família e a história da educação na perspectiva da educação inclusiva. A inclusão permeia diferentes vertentes da educação. Não conseguiremos construir uma escola verdadeiramente inclusiva sem professores aptos para lidar com a diferença, ou sem o apoio e participação da família e da sociedade. Assim, pretendemos refletir: qual a participação de cada pessoa (professores, gestores, família, alunos) na escola inclusiva?

Atualmente, a educação inclusiva é um tema muito debatido. A legislação brasileira contempla o tema da Educação Especial de maneira prolixa. Mas, infelizmente, o processo de inclusão não se

faz apenas com respaldo legislativo; mudanças no contexto socioeconômico, cultural e de planejamento contínuo são necessárias, alterando valores da sociedade como um todo (BUENO, 1993). Fazer cumprir a lei e avançar nas discussões de tratamento e cuidado é essencial para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

Percebemos que, implicitamente, carregamos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem que precisam ser revistos para a garantia de igualdade e condições de acesso e permanência na escola. Devemos assegurar a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todos os alunos à participação nos diferentes espaços da estrutura social (DUTRA, 2006). Ressaltamos, ainda, que não basta estar no mesmo ambiente; é preciso pertencer a esse ambiente. Seguir um padrão de normalidade nos faz buscar “curas” que talvez não existam. Falar de inclusão é discutir a diversidade e aceitar a diferença. Qual a necessidade em moldar pessoas para que elas caibam em caixas? É preciso identificar o diferente e o abraçar, mudar o olhar que temos do mundo, garantir diversidade e construir caminhos para incluir.

De maneira histórica, Diniz (2007) ressalta que a pessoa com deficiência foi vista como um fato isolado e dessa forma não era necessário que a sociedade se adequasse às suas necessidades. Assim, a sociedade era isenta de responsabilidades, acreditando que a pessoa com deficiência era apenas resultado de uma lesão ou uma tragédia pessoal, individual e biológica que deveria ser defrontada através de tratamentos que buscassem normalizar a pessoa. Esses argumentos eram respaldados pela concepção médica que percebe a pessoa com deficiência apenas através de um problema a ser “curado”. Percebemos aqui que a pessoa com deficiência era tratada como um fardo que a sociedade deve carregar, e esta concepção aliviava e isentava a família e a escola de suas obrigações, na medida que a pessoa com deficiência não correspondia aos padrões de normalidade impostos pela sociedade. Amparados na concepção médica, as pessoas com deficiência foram segregadas do convívio em sociedade.

Entretanto, vale destacar que essa política de “favor” limita o desenvolvimento da educação (BUENO, 1993).

Esse pensamento, infelizmente, ainda perdura nos dias de hoje. As adaptações necessárias para que as pessoas com deficiência tenham condições de se locomover ou exercer sua cidadania são, muitas vezes, vistas com descaso. Quantas rampas de acesso não dão acesso a nada? Ou porque estão voltadas para paredes e postes ou porque estão muito inclinadas ou ainda porque estão quebradas ou mal elaboradas. Se algo tão simples, como fazer uma rampa, acarreta tantos problemas, o que esperar sobre tantas outras necessidades que deveriam ser adaptadas a todos?

Além da má execução de projetos para acessibilidade, temos um discurso econômico que vocifera sobre os custos para realizar adaptações ou adquirir algum equipamento específico, justificando que o dinheiro de muitos estaria sendo gasto em benefício de poucos; fazendo alusão à ideia de que a pessoa com deficiência é um fato isolado. Entretanto, essa ideia vale se pensarmos ao contrário? Quantas pessoas cadeirantes pagam por cadeiras nas escolas? Quantas pessoas cegas pagam por quadros e projetores? Quantos surdos pagaram por caixas de som? A sociedade não se faz em detrimento de um ou outro, ela se constrói para o bem de todos. De acordo com o IBGE¹, cerca de 45 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, aproximadamente 24% da população brasileira. Não podemos tratar quase um quarto dos brasileiros como casos isolados!

A política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) certifica a ideia de que a educação inclusiva está fundamentada na concepção dos direitos humanos no sentido de considerar igualdade e diferenças como valores indissociáveis, seguindo na direção da busca por equidade dentro e fora da escola.

¹ Censo publicado em 2010. Mais informações estão compiladas em: <<https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>>

Contexto Histórico

De acordo com Borges e Campos (2018), identificamos três fases da Educação Especial no Brasil. A primeira começa no ano de 1930 e se estende até 1950; nesse período predominaram as classes especiais. A segunda fase inicia em 1950 e vai até 1990, prevalecendo as escolas especiais. E a terceira e última fase, que tem início em 1990 e prevalece até os dias atuais, é a fase da educação inclusiva.

Os anos de 1930 marcaram intenso debate sobre questões políticas, econômicas e educacionais em todo o mundo. No Brasil, as divergências educacionais giravam em torno de quatro eixos principais: a obrigatoriedade do ensino elementar; gratuidade do ensino elementar; currículo laico; e adoção do mesmo currículo escolar para meninos e meninas em classes mistas. Após a Conferência Nacional de Educação de 1931, presidida por Vargas, não se conseguiu entrar em consenso sobre a elaboração de um projeto educacional para o país; e Fernando de Azevedo escreve o Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola (PALMA, 2010). Em 1932, surge a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, ato de um grupo organizado, mas com a centralidade do nome de Helena Antipoff. De acordo com Borges (2015, p. 1),

[...] a formação multicultural de Helena Antipoff influenciou a maneira como as classes especiais se configuraram em Minas Gerais e, posteriormente, no Brasil, contribuindo para o tratamento e a educação das crianças deficientes no país. As classes especiais mineiras, principalmente as do Instituto Pestalozzi, constituíram-se como locais de aplicação de uma metodologia diferenciada.

Apesar do conceito de classes especiais não ser considerado o ideal nos dias de hoje, as classes especiais mineiras representaram uma proposta inovadora para a época. Pois, antes da instituição das classes especiais, “as crianças consideradas anormais² eram

² Anormal era o termo utilizado na época para se referir a pessoas com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. O conceito de normalidade do sujeito

internadas em asilos psiquiátricos ou mantidas enclausuradas em casa”. Dessa forma, as classes especiais apresentaram uma nova metodologia de ensino que reconhecia e respeitava as diferenças individuais, além de acreditar “na educabilidade de crianças consideradas até então, irrecuperáveis” (BORGES, 2015, p. 360).

A partir de 1950 há um fortalecimento das escolas especiais em detrimento das classes especiais. Em Minas Gerais, o papel do Instituto Pestalozzi, da Fazenda do Rosário e da Escola Estadual Yolanda Martins Silva, anexada ao Hospital de Neuropsiquiatria Infantil de Minas Gerais, recebem destaque na educação de alunos com deficiência (BORGES; CAMPOS, 2018). As classes e escolas especiais coexistiram e reformularam seu papel na educação de alunos com deficiência e dificuldade de aprendizado.

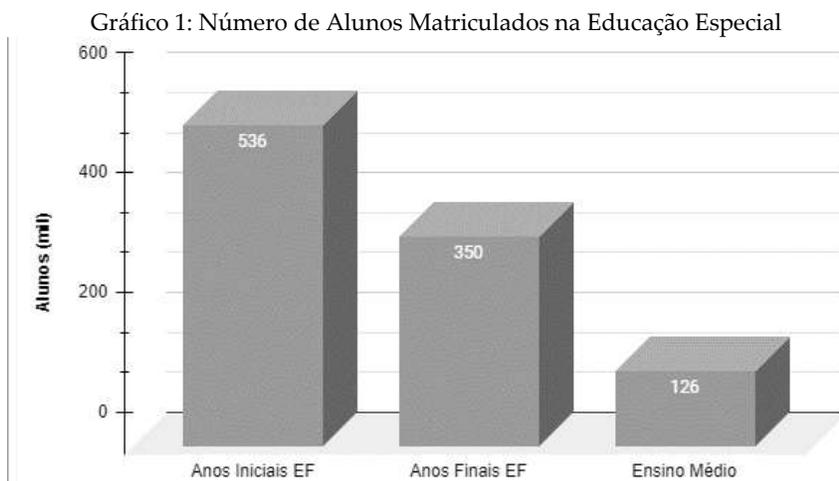
Pode-se supor, a partir dos dados apresentados, que, na fase das escolas especiais, alunos com deficiência paulatinamente vão deixando as classes especiais das escolas comuns e migram para as escolas especiais. E as classes especiais vão sendo ocupadas pelos alunos que não possuíam deficiência, mas que não conseguiam se enquadrar dentro dos padrões da escola (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 79).

Após os anos 1990, o fim das classes especiais é problematizado. Torezan e Caiado (1995) trazem questionamentos sobre as inúmeras crianças em classes especiais sem deficiência. Levantam o debate sobre a segregação social, de alunos “indesejáveis” ou com mal comportamento. Discutem, ainda, sobre a migração dos alunos de escolas especiais para escolas regulares.

O acesso de pessoas com deficiência às escolas regulares aumentou significativamente. Entretanto, a garantia de permanência e de aprendizagem desses alunos ainda é um desafio. Segundo dados do censo de educação básica 2020 (MEC, 2020), o

é questionável. Dessa forma, nos dias de hoje, a deficiência, que era considerada apenas uma condição médica do sujeito, ou seja, tratada como anormalidade física, mental ou cognitiva, passa a ser vista como o resultado da falta de propostas da sociedade para atender as características de cada um. O antigo modelo médico é substituído por uma nova concepção da deficiência, denominada social.

número de matrículas de alunos, público alvo da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental, era de aproximadamente 536 mil alunos; nos anos finais do ensino fundamental era cerca de 350 mil alunos, e no ensino médio passava para 126 mil alunos. Dessa forma, percebemos uma diminuição gradativa no número de matrículas à medida que avançamos nas etapas da educação básica, conforme Gráfico 1 a seguir.



Fonte: Adaptado de Censo de Educação Básica (MEC, 2020).

As classes especiais foram extintas em Minas Gerais em 2015. Elas tiveram um importante papel na história da educação de alunos com deficiência na primeira metade do século XX. Com a intensificação das escolas especiais, as classes especiais passaram a atender outro público, pessoas com dificuldade e/ou problemas de aprendizagem, e este modelo demonstrou falhas. Acabou se tornando um ambiente de segregação, sendo ocupado pelas crianças que não se encaixavam na escola, ou seja, não pertenciam ao padrão de normalidade imposto à época. Ressaltamos a importância de políticas públicas inclusivas, que não sejam influenciadas e deturpadas por ações excludentes.

Omote (2018, p. 20) destaca que “em última instância, a caracterização de uma condição como deficiência ou não depende

de critérios antes políticos que científicos ou técnicos”. Ou seja, o conceito de deficiência existe, primeiramente, em um contexto social e político e não em questões médicas e/ou científicas. Dessa forma, nos respaldando na concepção social, a deficiência não está na pessoa, está na falta de adaptação da sociedade para com todos. Simplificadamente, o problema não está na pessoa que precisa de uma cadeira de rodas para se locomover, e sim, no ambiente que não possui rampas adequadas para sua locomoção. Logo, a inclusão é um problema social.

Formação de Professor

Você, como professor, considera que sua formação é suficiente para trabalhar em sala de aula e garantir a inclusão de todos os alunos? O que precisamos considerar para formar professores capacitados para tal? Os trabalhos de Faustino (2019), Diniz (2019) e Franco (2018) trazem discussões sobre a formação e atuação do professor sobre uma perspectiva da educação inclusiva em cidades do sul de Minas.

De acordo com as discussões propostas por Diniz (2019), para refletirmos sobre a formação de professores precisamos compreender a qualidade educacional. Pois, a educação está inserida na cultura, e precisamos levar em consideração toda a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos, e ainda contar com a colaboração do professor para a formação do aluno e a institucionalização de práticas educativas que possam favorecer a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas. Deve existir uma articulação entre o professor regente de turma e o professor de AEE, conforme salienta Faustino (2019), para que as adaptações metodológicas e pedagógicas caminhem de acordo com as necessidades dos alunos.

A formação de professores, como peça fundamental do sistema educativo, deve acompanhar as transformações sociais, proporcionando ao professor rever sua prática pedagógica, refletir sobre erros e acertos efetuados, de modo a modificá-la de acordo com as necessidades dos alunos. A prática

propicia retomar criticamente os saberes apreendidos em cursos de formação (DINIZ, 2019, p. 31).

Franco (2018, p. 152) destaca a importância da formação continuada do professor para romper com a desarticulação entre teoria e prática, e “[...] *nos alarma para o debate de que o enfrentamento das condições da realidade perpassa a necessidade de requalificar a atuação docente nos pressupostos educacionais inclusivos*”. O autor articula sobre o fato de que a educação deve ser ofertada para todos os alunos, respeitando suas diferenças e singularidades. Para que haja uma formação continuada e em exercício de professores voltada para a educação inclusiva é necessário a formação de espaços de colaboração e reflexão para que esses profissionais possam discutir sobre suas incertezas para se adaptarem à nova realidade da inclusão (RODRIGUES; GOMES, 2020).

Pensar a formação do professor também é refletir sobre a remuneração do professor, sobre a infraestrutura da escola e sobre os recursos didáticos pedagógicos. Em sua escola, os professores são receptivos a novas formas de ensinar? A escola faz melhorias em seu espaço físico e na aquisição de equipamentos didáticos? O trabalho do professor é reconhecido e ele se sente motivado e bem remunerado para exercê-lo? Para garantirmos um bom profissional, precisamos que a profissão seja atrativa e ofereça os recursos necessários para uma educação pautada na inclusão. Rodrigues (2020, p. 57550) frisa os vários desafios para a educação inclusiva nas instituições de ensino comum, perpassando pela emergencial mudança na forma de ensinar, incluindo a formação de professores. “[...] Uma educação inclusiva exige das escolas e dos seus professores uma preparação pedagógica, científica e cultural para assumir novos valores profissionais que considerem e valorizem, efetivamente, as singularidades dos discentes”.

Relação Família e Escola

O trabalho de Rodrigues e Gomes (2020) traz questionamentos e discussões sobre a relação entre a escola e a família. Aponta uma dualidade entre o que os responsáveis pelos alunos esperam da escola e a frustração dos professores frente à falta de reconhecimento do trabalho pedagógico. São muitos os desafios para a inclusão na escola regular, e um deles é estabelecer uma relação saudável entre família e escola. Esta relação tem como ideal a colaboração entre ambos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Por um lado, os pais e/ou responsáveis não entendem o aspecto amplo do trabalho do professor e tratam a escola como se suas funções fossem “apenas zelar pelo cuidado das crianças, não abrangendo o trabalho pedagógico em seus papéis”, e neste sentido esperam apenas que cuidem da criança no período escolar, monitorando alimentação, sono e atividades recreativas (RODRIGUES; GOMES, 2020, p. 57562). Entretanto, devemos esperar que a escola ofereça um ambiente para o aprendizado, a fim de que a criança melhore suas habilidades aprendendo cada dia mais. É importante que a família compreenda o papel da escola. Por outro lado, a escola se sente despreparada para lidar com a ampla diversidade de necessidades educacionais. Faltam professores especializados, infraestrutura, organização dos espaços e participação efetiva. Além de ser responsabilidade da escola conscientizar a família sobre a importância de seu envolvimento com as atividades escolares, destacamos que:

[...] o processo de educação inclusiva é de responsabilidade de todos os profissionais que trabalham nas escolas, isto é, não é de única responsabilidade do docente, uma vez que o trabalho de inclusão corresponde à tentativa de adaptar todo o espaço de ensino para receber as diferenças de todos os discentes, independentemente de suas especificidades (RODRIGUES; GOMES, 2020, p. 57550).

A educação inclusiva abrange o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, não se restringindo apenas àqueles que possuem alguma deficiência. Nesse sentido, a educação inclusiva “corresponde à tentativa de reformulação das ações educacionais a um postulado verdadeiramente democrático” (RODRIGUES; GOMES, 2020, p. 57550). De acordo com o Relatório Warnock, um sujeito possui necessidades educacionais especiais

[...] quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas (SILVA, 2009, p. 140).

Para Mantoan (2006), a educação, em uma perspectiva da educação inclusiva, é uma provocação que atenta sobre os casos de fracasso escolar, considerando que seu propósito é melhorar a qualidade de ensino nas escolas, objetivando uma reestruturação da escola para a modernização de seus espaços e aperfeiçoamento de todos os processos de ensino e de aprendizagem com a finalidade de se tornarem efetivos.

Entretanto, Cabral, Falke e Martin (2021, p. 495), ressaltam que o relacionamento entre escola e família, muitas vezes, é baseado em uma “relação unilateral de informações e cobranças”. A escola inclina-se em atribuir a culpa para os pais pelas dificuldades no processo de aprendizagem, mas o apoio familiar exigido pela escola é dificultado pela falta de orientação sobre a melhor rotina a seguir e pelo distanciamento entre a família e a escola.

Refletindo sobre o papel da família na escola, percebemos o quão importante é a participação dos responsáveis nos processos escolares. Assim como é imprescindível que a escola compreenda os diferentes tipos de família existentes hoje em dia. A concepção naturalizante na existência de apenas um único modelo idealizado de família dificulta a aproximação e sua relação com a escola. Muitas vezes, os professores esperam que a família dê o primeiro passo para iniciar o contato com a escola. Entretanto, alguns pais

não sabem como fazê-lo ou se colocam em uma posição confortável de transferir as responsabilidades exclusivamente para a escola.

Afinal, para uma convivência ideal entre família e escola precisamos da participação, colaboração e atitude de ambos os lados. Para que a inclusão aconteça é necessário que a escola esteja preparada, pedagogicamente e estruturalmente, para receber os diferentes alunos. A família precisa conhecer os processos de ensino e de aprendizagem de seus filhos e acompanhar seu progresso para que possa haver uma troca de experiências entre educador, educando e comunidade escolar. A troca de conhecimentos e experiências é fundamental para o aperfeiçoamento dos métodos utilizados e para “podar arestas soltas” durante o desenvolvimento escolar.

Vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

A escola e a família possuem papéis diferentes e, ao mesmo tempo coincidentes, na educação do aluno/filho. Ambos são importantes e devem assumir suas responsabilidades e estar alinhados ao mesmo objetivo, colaborar no processo de desenvolvimento do indivíduo. Souza (2009, p. 18) salienta que a “vida familiar e a vida escolar perpassam por caminhos concomitantes”, e destaca que quanto maior for o fortalecimento da relação família/escola, melhor será o desempenho escolar do filho/aluno tornando-se inviável a separação do conceito filho/aluno. “Nesse sentido, é importante que família e escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança” (SOUZA, 2009, p. 18).

Quando a família demanda o trabalho de criação para a escola, isto contribui para a desmotivação dos professores, acrescido a

outros fatores desestimulantes como a “desvalorização do trabalho docente, trabalho solitário, falta de recursos, ausência de formação continuada” (Rodrigues, 2020, p. 57558). Apesar do cuidar ser uma parte do trabalho docente, enfatizar apenas essa faceta da profissão desmerece toda a formação inicial e continuada do professor, dificultando a aproximação entre família e escola.

[...] conclui-se que uma das maiores demandas que se percebe através dessa investigação é a de uma atuação crítica que vincule a necessária formação técnica, teórica e política a uma ação de qualificação relacional da docência, favorecendo a constituição de relações escolares que efetivem o direito de acesso, permanência e desenvolvimento aos alunos em seus mais variados perfis culturais, sociais e históricos, ação esta possível apenas com o estabelecimento de uma relação entre escola-família (RODRIGUES, 2020, p. 57562).

Fica a reflexão: estamos desempenhando nosso papel na educação dos filhos/alunos ou estamos transferindo nossa responsabilidade e culpabilizando a família/escola? Onde começa a inclusão, em casa ou na escola? Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?

Reflexões e Ponderações

Refletimos sobre as fases da educação inclusiva em Minas e no Brasil, e vimos que muito foi feito e que muito ainda precisa ser feito para que alcancemos a tão sonhada inclusão de todos. A sociedade precisa se mobilizar para que haja avanço e melhoria nas oportunidades para as pessoas com deficiência. O papel da escola e do professor é imprescindível para a inclusão dos alunos, assim como a família é necessária para acompanhar e exercer seu papel no cuidado de seus filhos. Escola e família precisam caminhar juntas e assumir suas responsabilidades para a inclusão das pessoas com deficiência.

A inclusão escolar não é uma tarefa fácil. É necessário estudo, adaptação e mudanças constantes na forma de ensinar e na

estrutura educacional. Primeiramente, precisamos entender e aceitar³ a diversidade existente entre as pessoas. Todas as pessoas são diferentes, logo, todas as pessoas são únicas. Ao mesmo tempo que isto é um desafio, também mostra a beleza da natureza humana e as potencialidades de aprender e ensinar.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de maneira segregados não são recomendados, pois torna a educação simplória e descontextualizada da realidade. Como a ideia da inclusão está fundamentada em uma filosofia de reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade, não faz sentido a segregação e/ou a exclusão de alunos das aulas e escolas.

A educação se faz pelo movimento, e conseqüentemente a inclusão se fará da mesma forma. Não podemos nos manter estagnados nas mesmas crenças, metodologias e métodos que sempre foram usados. É preciso seguir em frente e buscar uma escola que nos caiba. Já dizia Fernando Teixeira de Andrade:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. Rev. bras. educ. espec., 2015 21(3), jul. 2015.

³ A palavra “aceitar” está sendo usada aqui não com o sentido de se acomodar as situações, mas sim de acolher as diferenças.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de F. A escolarização de Alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 69-84, 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H.. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**, col. primeiros passos, ed. brasiliense. 1.ed. 2007. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf> Acesso: 17 out. 2022.

DUTRA, P. Editorial. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Ano 2, n. 3, dez de 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Ministério Da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar de 2020**. Brasília, 29 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 99-108, 2010.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: As contribuições da educação especial**, p. 15-32. Cultura acadêmica editora: São Paulo, 2008.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: UNIVESP, v. 1, p. 85-103, 2010.

- RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio; GOMES, Claudia. Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 57548-57564, 2020.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, v. 13, p. 135-153.
- SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná**, p. 1764-8, 2009.
- Torezan, A. M., & Caiado, K. R. M. Classes especiais: Manter, ampliar ou extinguir? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2(3), p. 31-38.4

JOELMA PEREIRA DE FARIA NOGUEIRA
ATILIO CATOSSO SALLES

A formação do professor universitário: desafios e dilemas

Magda Cristina Nascimento Rochael
Atilio Catosso Salles
Alba Helena Fernandes Caldas

Este capítulo tem como objetivo apresentar as competências necessárias para a formação qualificada do professor universitário, discutindo sobre a questão de que muitas vezes o professor possui somente conhecimento específico, e não se qualifica com o conjunto de saberes pedagógicos tão necessários para sua prática efetiva de sala de aula. É necessário que exista uma discussão profunda a respeito das competências e habilidades na formação do professor universitário, para que aconteça uma educação efetiva nas nossas instituições de ensino superior - IES. Apesar do mundo ter mudado, trazendo a tecnologia para o dia a dia das pessoas, e com ela a informação rápida e fácil, é difícil imaginar o aluno construindo sua aprendizagem significativa sem a mediação de um professor, porém para que a mediação aconteça é preciso que o docente exerça seu papel no processo de desenvolvimento autônomo do conhecimento no aluno.

Dentro desse contexto, é preciso refletir sobre os inúmeros papéis e desafios que se colocam à frente das instituições de ensino e dos docentes. Assim, ao levantar a questão da formação docente é preciso ressaltar um fator bem significativo: competências e habilidades pedagógicas são tão importantes e necessárias ao professor quanto os conhecimentos específicos.

Um dos principais desafios relacionados ao professor universitário está ligado à sua formação, já que na sua maioria, não

possui capacitação na área pedagógica. O professor, muitas vezes, faz um curso de bacharelado, que não tem em suas diretrizes curriculares a obrigatoriedade de contemplar disciplinas dedicadas às atividades formativas sobre como elaborar objetivos de ensino, como selecionar conteúdos, como escolher a melhor metodologia e estratégias para efetivar a aprendizagem, como determinar os instrumentos avaliativos para verificação da aprendizagem, enfim, temas que envolvem o planejamento educacional. Também, não se preocupa com os conhecimentos que fundamentam a evolução da educação e suas articulações com a sociedade.

Isso faz, muitas vezes, com que o professor universitário tenha contato com conhecimentos e habilidades relacionados a *Didática* somente em cursos de mestrado e doutorado, que têm em sua essência a pesquisa científica, o que na realidade não está errado, enfatizando um dos pilares do ensino superior. No entanto, é difícil conceber que um professor não precise de competências que o habilite para trabalhar dentro de sala de aula.

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz (GIL, 2007, p. 1).

Apesar da importância do professor dominar não só o conhecimento técnico, mas também, transitar pelas competências pedagógicas, o Decreto 9.235, de 15.12.2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, aponta que, para que as IES privadas possam solicitar credenciamento ou reconhecimento, precisam atender alguns requisitos, entre eles, possuir um terço do seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, conforme Artigo 16 – II; no entanto, o mesmo documento não aponta nenhum artigo que enfatiza requisitos pedagógicos para o professor.

Algumas IES, preocupadas com a formação do seu corpo docente e, conseqüentemente, com a qualidade do ensino, oferecem cursos de especialização e de extensão na área pedagógica para amenizar os danos colaterais que a má formação didática do docente pode acarretar nos alunos e nos futuros profissionais. No entanto, essa preocupação nem sempre está nos planos de ações dos gestores educacionais.

Shulman (1986), em seu artigo intitulado “Those who understand: knowledge growth in teaching” (Aqueles que entendem: o crescimento do conhecimento no ensino), cita George Bernard Shaw (1965), que afirma que “aquele que pode, faz; aquele que não pode, ensina” (SHAW, 1965 *apud* SHULMAN, 1986, p. 4). Assim, é possível refletir que o conhecimento do conteúdo ou conhecimento técnico da disciplina que o professor irá ministrar é o que importa como requisito para a contratação de um docente, demonstrando um certo descaso com a competência pedagógica, tão necessária para o processo ensino e aprendizagem.

A docência, como circunscrita ao âmbito da prática, do fazer, é uma profissão e, como tal, faz-se imprescindível que as pessoas que a exerçam tenham competência profissional adequada, isto é, sejam formadas para o exercício profissional docente. Essa formação é dupla, pois exige a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) e a formação pedagógica (MIRANDA NETO, 2023, p. 40).

Para o exercício da docência é necessário dominar as competências técnica e pedagógica, o que habilita o professor a atuar no processo de ensino e de aprendizagem. Somente assim, o docente terá responsabilidade do porquê está ensinando um determinado conteúdo e utilizando uma determinada metodologia, ou porque está aplicando um determinado instrumento avaliativo.

Nesse cenário, evidencia-se que a formação docente do ensino superior precisa ser qualificada, alicerçada em competências e habilidades. Assim, desenvolver as competências necessárias para a formação qualificada do professor universitário é fundamental

para uma prática pedagógica eficiente. O que nos leva a pensar com mais cuidado nas dimensões técnica e pedagógica na formação do professor universitário.

Por muito tempo, o professor do ensino superior no Brasil foi considerado aquele profissional que dominava sua área de atuação (GIL, 2007, p. 3); diferentemente do professor da educação básica que necessitava de uma formação específica para trabalhar com alunos de zero aos dezessete anos, alunos que supostamente requerem atenção no processo de aprendizagem. O que se imagina não ser necessário para os alunos do ensino superior.

Assim, no ensino superior, o professor precisava somente do conhecimento específico de seu conteúdo e envolvimento com a pesquisa; dessa forma, já poderia atuar na educação universitária, já que iria lidar com alunos adultos, de comportamentos e personalidades já formadas. Teoria que pode ser confirmada na citação de Gil.

Os estudantes universitários, por já possuírem uma “personalidade formada” e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas (GIL, 2007, p. 1).

Assim, é possível constatar que o professor universitário não precisava desenvolver as qualificações inerentes à função docente, considerando apenas as suas habilidades e competências técnicas, isto é, o domínio do conteúdo.

Grande parte da história da educação no Brasil remete a uma docência universitária marcada exclusivamente pelo modelo de transmissão de conhecimento, cujo aluno é meramente um receptor, um ser passivo à mercê da autoridade do professor, que era visto como o centro de todo o saber, o detentor da verdade absoluta. Dessa maneira, o professor universitário era aquele profissional bem-sucedido no mercado de trabalho, que por meio de sua experiência passava o seu conhecimento a respeito de uma determinada disciplina/assunto, sem a preocupação com os vieses pedagógicos.

Essa tendência norteou o modelo de *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Sendo que, o professor em sala de aula se preocupa unicamente em passar o conteúdo por meio das aulas expositivas e teóricas, com aula “*palestra*”. Com o passar do tempo, esse papel de transmissor de informação já não se encaixava mais dentro da educação contemporânea. Para Masetto (2003)

O papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos de ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, nos quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na internet (MASETTO, 2003, p. 27).

Hoje é preciso pensar em novas formas de trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, sabendo que os alunos não conseguem e não querem mais aprender da mesma forma que seus pais e avós. Ainda mais que a sociedade como um todo evoluiu, tornou-se mais tecnológica e competitiva, adotando novos paradigmas e novas formas de trabalho. Para Melo (2014), a estrutura do mercado de trabalho molda o desenvolvimento profissional.

Um mercado em constante transformação exige mais do que qualificação profissional; requer que o profissional esteja sempre atento às novas tendências e tenha atitudes capazes de produzir rapidamente as soluções que o mercado demanda (MELO, 2014, p. 14).

Bell (1977) já pontuava que o futuro profissional precisava ser preparado e possuir habilidades.

O profissional contemporâneo inserido no contexto do conhecimento tecnológico deve ser “preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos” (BELL, 1977, p. 148).

Se as empresas hoje pedem novos modelos organizacionais, a educação superior não pode continuar o processo de ensino e aprendizagem de forma tradicional e desconectada do mundo.

A EIS precisa ser capaz de produzir capital humano, mas para que isto aconteça, é necessário uma reestruturação na formação do professor, e trabalhar com uma visão ampliada da docência com profissionalismo. O corpo docente de uma IES é a base de um ensino de qualidade, e conseqüentemente, para uma formação profissional competente e transformadora.

Para que o professor do ensino superior tenha uma formação adequada é preciso que sua formação inicial e continuada seja permeada de competências e habilidades não só técnica, mas também pedagógica. “Nessa área de competência já entrevemos o nível de conhecimento que se pretende de um docente que almeje de fato participar do processo ensino-aprendizagem com profissionalismo” (MASETTO, 2003, p. 21).

São várias as competências que o professor universitário precisa desenvolver durante sua formação e ao longo de sua jornada profissional, no entanto, muitas vezes o professor “está” professor, mas “não é” professor de formação. Isso se dá pelo fato que muitos não tem qualificação e nem domínio da área pedagógica. O professor precisa lidar com os dilemas pedagógicos, transitar bem pela avaliação da aprendizagem e elaborar um bom planejamento educacional, pontos básicos e fundamentais para o exercício da docência universitária ou de qualquer outro nível de ensino.

O fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a “habitamos”. Quando alguém apenas “ocupa” um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. [...] “Habitar” a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa. (É preciso, então,) ativar nossas forças no sentido de habitar o lugar que apenas ocupamos. (DUSSEL; CARUSO, 2004, p. 26)

“A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2000, p. 15). Afirmar isso significa dizer que para se compreender a natureza da educação precisamos compreender a

natureza humana, e para compreender a natureza humana o professor precisa desempenhar vários papéis.

[...] as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio [...] delineiam um cenário educacional com exigências para cujo entendimento os professores não foram nem estão sendo preparados (BRASIL, 2000, p. 5).

O professor universitário, somente com sua formação inicial de bacharelado e sua experiência profissional no mercado de trabalho, não será capaz de conduzir processos de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos conhecerem, compreenderem, aplicarem, analisarem, sintetizarem e avaliarem. É de extrema importância que esse professor construa sua prática docente por meio de cursos voltados para área pedagógica e didática.

Segundo Perrenoud (1999, p. 30) “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. O professor precisa construir competências e habilidades que possam ser utilizadas no exercício da docência, e só assim poderá estimular e desenvolver uma aprendizagem efetiva nos alunos.

A docência no ensino superior supõe que o professor transite por alguns domínios básicos necessários, como ter cursado disciplinas que ofereçam construção de um conjunto de saberes, pedagógico e técnico, que o possibilitou ser professor.

Gil (2007) identifica vinte e sete papéis que o professor universitário acaba percorrendo, como: administrador, especialista, aprendiz, membro de equipe, participante, didata, educador, diagnosticador de necessidade, conferencista, modelo profissional, modelo de professor, facilitador da aprendizagem, assessor do estudante, mentor, avaliador, assessor de currículo, preparador de material, elaborador de guias de estudo, líder,

agente de socialização, instrutor, animador de grupos, pesquisador, pessoa, planejador de disciplina, coach e conselheiro.

Na visão de Rios (2002), o investimento na qualidade da formação do professor é aspecto capaz de melhorar os resultados da escolarização e alterar o quadro de fracasso escolar, e afirma que um bom professor é aquele que perpassa pelo domínio dos conteúdos de sua área específica, socializa esses conhecimentos e define finalidades para a sua ação; isto é, um bom professor precisa transitar por competências: técnicas, pedagógicas e éticas.

Dimensão Técnica

O termo “técnica” é usado para indicar o “conjunto de processos de uma arte” ou a “maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (CUNHA, 1982, p. 759), o que remete ao ensino técnico, ao conteúdo procedimental, aquele que irá instrumentalizar a prática do futuro profissional. Isso leva ao ato de pensar a educação como um ato político. A necessidade de o professor entender que o conteúdo que será trabalhado por ele dentro de sala de aula irá transformar ou conservar a sociedade.

A dimensão técnica é aquela que vai formar, propriamente dito, o profissional, e engloba as disciplinas e procedimentos que foram trabalhadas ao longo do tempo de integralização do curso enquanto aluno universitário. O profissional docente precisa ter o domínio do assunto que será abordado em sua aula. Caso seja professor de matemática, precisa conhecer, aplicar e dominar os números, cálculo diferencial de uma variável e de várias variáveis, raiz quadrada e assim por diante. Caso seja professor de biologia, precisa conhecer e dominar conhecimentos de ecologia, genética, evolução, fisiologia animal entre outros assuntos.

Todos os cursos de graduação seguem por obrigatoriedade as suas diretrizes curriculares, norteadas com eixos que embasam os conhecimentos necessários para cada área e cada curso específico; independente de ser ou não ser professor de formação, o profissional precisa dominar estes conjuntos de saberes.

Se conhecer é o processo pelo qual o homem compreende o mundo, o conhecimento é um conjunto de enunciados, formalizados ou não, sobre o mundo; enunciados que o homem produz e do qual necessita, não só para comunicar-se, mas, também, para sobreviver, sendo assim uma ação que se vincula ao individual e ao coletivo (BOMBASSARO, 1992).

Anastasiou (2003) afirma que o “conhecimento é a capacidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às necessidades humanas”, o que confirma a importância de o professor universitário mobilizar conteúdos de sua área de conhecimento, saber fazer transposição didática, como também utilizá-lo para resolver problemas reais. E instrumentalizar seus alunos para que possam fazer o mesmo. E ele só conseguirá se tiver sido habilitado, se sua formação inicial foi qualificada para isto.

É impossível conceber educação sem pensar no ato político que ela representa como formadora de pessoas e ideias, os interesses que movem a sociedade, e como o professor, sendo agente de transformação, pode, por meio de sua prática, transformá-la em prol de união, justiça e bem-estar de todos.

Paulo Freire em seu livro “*Pedagogia do Oprimido*” (1983), uma de suas obras mais conhecidas e importantes, propõe uma nova forma de relacionamento entre professor, aluno e sociedade, e critica e analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”, apontando que o ato de educar é indissociável do ato político.

[...] não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador. Assim, para compreender a “cultura do silêncio”, é necessário primeiro fazer uma análise da dependência como fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, de expressar-se, as da “cultura do silêncio” e as da cultura que “tem a palavra” (FREIRE, 1983, p. 64).

Para Freire, o grande objetivo da educação é conscientizar o aluno, o que dá a oportunidade à sociedade menos favorecida, à população oprimida, a chance de libertação, a chance de ler, escrever e interpretar a realidade, transformando-a. Isso é o ato político da educação. Mary Rangel (1994) contribui com a discussão quando

aponta em seu livro representações e reflexões sobre o 'bom professor', e afirma que “bons professores” não caem do céu. Eles devem ser formados, respeitados e incentivados concretamente pela sociedade que deles necessita; talvez somente assim, conseguiremos esfacelar as estruturas injustas do nosso modelo societário.

Mas como o professor universitário terá todo este poder de mudar uma sociedade? Nesse momento, é provável que se imagina o professor como um super-herói, que com sua capa poderosa consiga transformar o mundo em um lugar melhor. Talvez não seja tão impossível assim, não como super-herói, mas como profissional com uma boa formação.

A competência técnica pode ser constatada na escolha dos conteúdos que irão ser trabalhados dentro de sala de aula, na forma como o conhecimento será construído; e perceber e analisar quais valores estão sendo inculcados no decorrer de sua aula. É bom enfatizar a importância da formação adequada que o professor universitário precisa ter, para conseguir perceber a relevância de sua prática dentro de sala de aula no ato de ensinar. Caso contrário, continuaremos dentro de um ciclo vicioso de se formar pessoas para a manutenção de uma sociedade injusta e estratificada.

A técnica reporta, assim, à realização de uma ação de certa forma de fazer algo, a um ofício. No seu ofício, alguém faz alguma coisa — aí se requer ou se demonstra alguma habilidade (RIOS, 2002, p. 69).

Desta forma, Rios (2002) aponta que a técnica revela a ação do professor. Mas, ela somente será determinante quando relacionada as outras competências, caso contrário, a educação vinculará uma visão tecnicista, de caráter padronizado, minimizando as interferências subjetivas.

Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica ressalta a essência do ser professor. O que difere um curso de bacharelado de um de licenciatura é exatamente o conhecimento pedagógico, aquele que vai capacitar a

prática educativa do docente. O trabalho do professor pode ser considerado como um dos mais amplo e importante da nossa sociedade. Ele permeia todo o desenvolvimento de uma cultura, e promove condições e meios pelos quais os alunos constroem o conhecimento, contribuindo assim, para a evolução do meio social.

A docência é uma atividade complexa que exige uma multiplicidade de saberes e de conhecimentos que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. No entanto, no ensino superior, historicamente, os professores se constituíram tendo como base a profissão que exercem no mercado de trabalho (MIRANDA NETO, 2023, p. 108).

Porém para que isto aconteça, se faz necessário que a prática do professor universitário seja alicerçada não somente nos princípios técnicos ou políticos; precisa saber utilizar de metodologias ativas, tornando as aulas mais dinâmicas e produtivas, e onde o aluno é o agente protagonista do seu próprio processo de aprendizagem; e sempre realizar a verificação da aprendizagem por meio de uma avaliação diagnóstica, contínua e formativa; e executar o planejamento educacional com objetivo fundamental para que os alunos possam realmente aprender.

[...] o reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se como o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente. Sua perícia técnica se encontra no reconhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem (CONTRERAS DOMINGO, 2002, p. 95).

Planejamento, avaliação, metodologias e uma boa relação professor-aluno são, portanto, necessárias e importantes no processo de ensino e aprendizagem e constitui permanente desafio para que o professor universitário exerça sua profissão.

O professor de formação é aquele que se apropriou de conhecimentos das disciplinas, como: didática, metodologia, políticas da educação, que fornecerão possibilidades de

compreender a verdadeira essência do processo de ensino e aprendizagem; a compreensão do que seja ensinar.

Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu explicar um conteúdo, mas o aluno desse não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (ANASTASIOU, ALVES, 2003).

É preciso que o aluno apreenda. Para isto, ele tem que ser sujeito de sua aprendizagem. E o professor o mediador, a ponte que dará acesso do aluno ao conhecimento.

Trata-se de uma ação que o professor fará com intencionalidade, para que resulte em aprendizagem por parte do aluno. Uma prática social entre sujeitos, professor e aluno, que irá resultar na efetividade de conhecimento dentro e fora de sala de aula.

É possível notar que a formação do professor deve percorrer por várias competências, e somente desta forma o professor universitário cumprirá seu papel, que é o de elaborar-reelaborar o conhecimento. Segundo Perrenoud (2002), competência não é ensinada, é desenvolvida pela prática, pela ação reflexiva. Se quisermos desenvolver competências, não devemos mais “dar aulas”, mas precisamos criar condições para que os alunos as desenvolvam – nada é ensinado, tudo é apreendido e transformado em novas escolhas e em novos conhecimentos.

Reconhecendo que, devido às condições históricas, o ensino superior continua enfatizando o domínio do conhecimento do conteúdo ou competência técnica que o professor vai trabalhar em sala de aula, isto é, o valor que se dá no saber profissional do docente é mais valioso do que o conhecimento pedagógico que o professor pode possuir; a função na docência universitária, os saberes técnicos são priorizados e se bastam para assumir uma sala de aula.

O trabalho do professor requer uma relação íntima com as competências técnicas, mas também, pedagógicas. Um profissional da saúde precisa deter o procedimento técnico, mas o professor de medicina, precisa conhecer, além da anatomia humana, metodologias e estratégias de ensino, instrumentos de avaliação e formas de planejamento eficaz para a efetivação do processo do ensino e da aprendizagem.

Um bom professor precisa ser capaz de escolher seus procedimentos didáticos, mirando sempre no bem-estar de seus alunos, fundamentando sua práxis educativa em princípios de superação da dicotomia entre o ensino e a aprendizagem, do conhecimento técnico e do conhecimento pedagógico, da ação e da reflexão, que a profissão docente exige para a construção de um ensino de qualidade.

Enfim, ao mesmo tempo que a docência do ensino superior é encantadora, também, é muito desafiadora. É preciso romper com o paradigma de que “quem sabe, sabe ensinar” e partir para uma profissionalização pedagógica da docência do ensino superior, despertar o compromisso de que ser professor vai além do mero repasse de informação, ou mesmo a execução de metodologias prontas e sem intencionalidade.

Nada mais racional na docência do ensino superior do que trabalhar em prol de oportunidades para a construção do conhecimento por todos os envolvidos no processo educacional, por meio de competência técnica e pedagógica desenvolvidas na formação do docente.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade** – Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis: Vozes 1992.

BRASIL. **Decreto nº. 9.235**, de 15.12.2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; CHING, Hong Yuh (orgs.). **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior**: experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (col.). **Nos bastidores da educação brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____ (org.) **Gestão universitária – os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula** – uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

- KLEBER, Kleber; TREVISAN, Leonardo (orgs.). **Produzindo capital humano**: o papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo: Cultura, 2010.
- MACHADO, José Nílson. **Educação** - competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELO, Paulo *et al.* **Marketing pessoal e empregabilidade** [recurso eletrônico]: do planejamento de carreira ao networking. São Paulo: Érica. 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536517872/cfi/2!4/4@0.00:0.00>. Acesso em: 07 mar. 2024.
- MIRANDA NETO, Henrique Carivaldo de; RODRIGUES, Maria Marta do Couto Pereira. **Docência na educação superior**: elementos essenciais e aspectos práticos. São Paulo: Dialética, 2023.
- MIRANDA NETO, Henrique Carivaldo de. **Formação profissional docente**: reflexão, desafios e perspectivas. Curitiba: Appris, 2023.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. (org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o 'bom professor'**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002
- TACHIZAWA, T; FERREIRA, V.C; FORTUNA, A.A.M. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. Rio de Janeiro: FVG, 2001.

Políticas públicas em educação: “as instituições importam?” - Uma ilustração no sul de Minas Gerais

Gilson Carvalho
Roberto Camilo Órfão Morais
Isaac Cassemiro Ribeiro

Introdução

A proposta do presente trabalho é discutir a importância das instituições, quando as políticas públicas em educação são trazidas para o centro da reflexão e, como ilustração, apresentar como reagem os atores sul-mineiros por estímulos decorrentes de instituição como o programa Prêmio Escola Transformação, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Varginha (SRE-Varginha), MG.

Trata-se de uma questão importante para as teorias neoinstitucionalistas, cujas contribuições pretende-se apresentar também no campo das políticas públicas em educação. Instituições, para os fins propostos, serão compreendidas a partir do conceito formulado por Douglas North (1990), como regras formais e informais que estruturam as interações sociais, políticas e econômicas.

O neoinstitucionalismo investiga o que não está dito nas aparências das ações, sob as estruturas que as condicionam, como fatores exógenos ao comportamento, por uma trajetória histórica das instituições, que também atuam como por modelos mentais para tomada de decisões e, não raro, são condicionadas por práticas culturais, no seu aspecto sociológico.

Daron Acemoglu e James Robinson (2012), na obra “Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty”, após 15 anos de pesquisa, afirmaram que boas instituições, como estruturas criadas pelo homem, são o que sustentam o sucesso econômico e, ao contrário, instituições frágeis determinam o fracasso das nações.

Acemoglu e Robinson (2012) demonstraram que mudanças institucionais mais plurais, de inovações progressistas e êxito econômico podem contribuir para melhora das condições das nações, enquanto o contrário estabelecerá mais instituições repressoras que levam os países à decadência e à estagnação.

Se as instituições, segundo os neoinstitucionalistas, podem ser a causa do fracasso ou do sucesso das nações (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012), a hipótese é de que a qualidade da educação (ou não) também está sujeita às instituições com suas trajetórias históricas, como modelos mentais para tomada de decisões e, no limite, as restrições, estímulos e constrangimentos traçados no plano das instituições modelam comportamentos para um determinado fim.

O cientista político Adam Przeworski, em críticas ao institucionalismo, propõe que “se instituições diferentes geram resultados diferentes, pode-se então inserir quaisquer instituições em quaisquer condições históricas e esperar que funcionem da mesma forma como funcionaram em outro contexto” (PRZEWORSKI, 2005). Noutro giro, o cientista também afirma que “o neoinstitucionalismo também reconhece que as instituições são endógenas [aos órgãos que as engendram], [...] e o raciocínio embarçosamente óbvio é que se a endogeneidade é suficientemente forte as instituições não podem ter uma eficácia causal própria” (PRZEWORSKI, 2005).

Ocorre que o cientista não considera a relativa autonomia das instituições, que são aplicadas e interpretadas por diferentes atores ou agentes, de diferentes modos e contextos, fugindo do controle dos órgãos que as engendraram e do contexto em que surgiram. Por outro lado, por conviverem muito tempo com determinadas

instituições, suas regras são internalizadas e, mesmo após o seu declínio, continuam regulando determinadas relações, com influência sobre as instituições do presente e condicionando as do futuro, como será demonstrado.

As condições moldam as instituições e as instituições produzem e reproduzem os efeitos causais dessas condições, mas ganham relativa autonomia no determinado contexto, e alteram o custo das transações políticas, econômicas e sociais. Nesse mesmo ambiente, com as políticas em educação não são diferentes.

A grande questão do centro teórico do neoinstitucionalismo é se o comportamento dos atores políticos é determinado por fatores endógenos ou se há uma racionalidade exógena, decorrente do arranjo institucional, que influencia a tomada de decisão e o comportamento (PERES, 2008). E, porque afetam a formulação e gestão de políticas públicas na educação, pesquisas sobre as instituições revelam-se de grande importância ao sistema de educação em qualquer espaço mundial.

Os atores e agentes que atuam na educação, as organizações escolares, são estimulados, restringidos e constrangidos por instituições, portanto, discutir se essas regras realmente servem de modelos mentais para tomada de decisão, se provocam arranjos marginais e se atuam como fator que altera o custo das transações políticas, no âmbito da educação, será imprescindível para os fins propostos. Assim, as instituições são variáveis que não podem ser desprezadas pelo cientista social e pelos gestores da esfera da educação.

Não basta transplantar uma instituição de um local para outro para produzir os mesmos resultados, pois a cultura e os valores são diferentes. As instituições dependem de escolhas passadas, do *path dependence*. Pode ser mais difícil chegar a um determinado local dependendo de onde se encontra (CARVALHO, 2016). O caminho pode ser mais complexo, a história das transações políticas, econômicas e sociais dos grupos sociais são diferentes em cada sociedade, reproduzindo ajustes marginais de tipos diferentes (NORTH, 1990, p. 100).

O objetivo geral será discutir se as instituições, como regras formais e informais estruturantes da vida social, política e econômica, importam quando as políticas em educação são trazidas para o centro da reflexão e como reagem as escolas do Sul de Minas, sob o comando da Superintendência Regional de Ensino de Varginha, quanto aos estímulos da política pública denominada Prêmio Escola Transformação, como instituição.

Os objetivos específicos serão: a) caracterizar o neoinstitucionalismo em suas versões histórica, da escolha racional e sociológica; b) explicitar os objetivos das instituições; c) relacionar o neoinstitucionalismo histórico com política em educação; d) relacionar o neoinstitucionalismo da escolha racional e educação; e) relacionar o neoinstitucionalismo sociológico e educação; e) discutir, por meio da análise documental, como as organizações escolares do ensino fundamental e do ensino médio, da rede pública estadual, no Sul de Minas Gerais, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Varginha, respondem aos estímulos, restrições e constrangimentos institucionais, decorrentes do programa mineiro “Prêmio Escola Transformação”; e) as considerações finais retomam os aspectos fundamentais e discutem se as instituições realmente importam quando está no centro da reflexão a qualidade da educação.

Como método, utilizou-se da técnica de revisão bibliográfica e da análise documental.

Neoinstitucionalismo e seus objetivos

As instituições, atraídas para o centro da reflexão sobre o comportamento das organizações educacionais, dos atores políticos que nelas atuam e sobre o conteúdo das decisões de políticas públicas em educação, impõem a necessidade de consideração a fatores exógenos ao comportamento, decorrentes de arranjos institucionais, para explicar fenômenos políticos, sociais e econômicos em um ambiente de restrições, estímulos e constrangimentos.

As instituições têm por objetivo alterar o custo das transações políticas, econômica e sociais (NORTH, 1990), e podem alterar o custo das ações no âmbito da educação.

O custo da transação, seja política, social ou econômica, é alterado pela articulação institucional de estímulos, restrições e constrangimentos, como será discutido mais adiante, visando um pretendido resultado pelas organizações, mais amplamente definido, ainda que por aproximação.

O centro da teoria institucionalista está no argumento de que a capacidade dos atores políticos de alterar e transformar a estrutura tem uma trajetória entre estímulos, restrições e constrangimentos, decorrentes das regras do jogo, até um resultado mais amplamente desejado (CARVALHO, 2016), e condicionado, em certa medida, pelos arranjos institucionais.

Para o neoinstitucionalismo, as instituições fazem a diferença; são forças endógenas aos órgãos que as engendram e podem transformar e reestruturar as relações entre os indivíduos e entre as organizações públicas e os indivíduos (PRZEWORSKI, 2005), portanto, “são capazes de antecipar consequências, promover a estabilidade de decisões coletivas, provocar arranjos marginais, rupturas abruptas e/ou de processo lento” (CARVALHO, 2016); e também podem deixar profundas marcas nas instituições do futuro, quando declinam.

As instituições são um apelo para produção de conhecimento científico, porque prescrevem ações e são capazes de antecipar consequências (ARRETCHE, 2007), podem definir o resultado do jogo político na esfera da educação e de outros interesses públicos dessa mesma relevância.

As instituições, pela versão da escolha racional, atuam como modelos mentais para tomada de decisões estratégicas dos atores políticos, reproduzem as forças que as criaram e podem provocar arranjos marginais (CARVALHO, 2016) e, assim, têm como seu objeto a alteração do custo das barganhas políticas, o que reverbera sobre a qualidade da educação.

Se as instituições não fornecem a direção e não conduzem os atores políticos, por meio da articulação entre restrições, estímulos e constrangimentos, a um fim construído democraticamente, se passam a forçar as organizações e a sociedade a outro rumo, são elas mesmas as variáveis que provocaram as rupturas e irritações, provocam resistências, prestigiam forças e distribuem o poder de forma desigual e, portanto, são interessantes à pesquisa científica, especialmente na esfera da educação.

A própria ruptura para mudanças institucionais, assentada sobre a condensação da causalidade provocada pelas regras do jogo traz, em si, a imprescindibilidade da pesquisa institucionalista como possibilidade analítica para a qualidade da educação.

Rezende (2013, p. 18) questiona o poder das instituições para explicar mudanças:

Como podem dizer efetivamente se as variáveis institucionais realmente importam quando se trata de explicar mudanças e, mais amplamente, como diferenciar as instituições de efeitos estruturais específicos (intencionais e não intencionais)?

Certamente, fatores exógenos não podem ser negligenciados, entretanto, reconhece-se que o ambiente da mudança, em grande medida, tem o estímulo a partir do interior das instituições, portanto endógeno a elas e exógeno aos atores políticos. Não oferecendo uma mínima possibilidade de transação política aos que devem observá-las, as instituições influenciam fatores externos e criam um ambiente propício à mudança.

Os neoinstitucionalistas têm a preocupação atraída, não pelas preferências dos indivíduos, mas pelos seus comportamentos. As instituições criam incentivos favoráveis aos comportamentos desejados, trazem restrições aos indesejados e estimulam, premiam, os comportamentos harmônicos aos seus fins, “de tal sorte que seja possível influir na vida social propondo instituições políticas que criem incentivos favoráveis aos comportamentos desejados” (ARRETCHE, 2007, p. 148).

Não se trata de explicar fenômenos sociais de forma trivial dizendo que “as instituições importam”. A contribuição central é demonstrar como, “isto é, por meio de que processos e mecanismos” (ARRETCHE, 2007) elas fazem a diferença.

Se as instituições importam, também os mecanismos pelos quais as organizações as põem em marcha podem resultar a dispersão ou centralização da autoridade política, na medida em que podem limitar a autonomia decisória dos governos locais ou, ao contrário, ampliar essa autonomia, afetando a produção, execução e reformulação de políticas públicas na educação.

Na visão teórica mais ampla do neoinstitucionalismo, o comportamento dos atores políticos é determinado, em grande medida, por restrições, estímulos e constrangimentos exógenos, oriundos dos arranjos institucionais (PERES, 2008).

As instituições podem reforçar, por meio de estímulos, ações políticas e impor vetos por meios de constrangimentos e punições a comportamentos negativos ou positivos, encorajar a tomada de decisões ou omissões, dirigindo o sujeito a um resultado esperado, mesmo que por aproximação.

As instituições são formais (como constituições, leis e regulamentos) e informais (código de condutas) que estimulam e vetam determinados tipos de ações, com impacto direto sobre a educação ou outro interesse público.

A formulação de políticas públicas educacionais, o seu alcance, depende do desenho institucional e, segundo Przeworski (1995), “estudos empíricos sobre a responsabilidade política do governo indicam que a capacidade dos cidadãos para controlar os políticos é contingente aos arranjos institucionais específicos”.

As instituições que permearam a história da educação brasileira têm muito a dizer sobre as possibilidades do ensino, da prática da docência e da exclusão de grande parte do povo desse direito social fundamental e emancipatório, seja na formulação das políticas públicas, seja sobre a capacidade de controle dos políticos.

O neoinstitucionalismo tem se apresentado em várias versões, entretanto, o presente trabalho restringe-se às três versões

apresentadas por Peter Hall e Rosemary Taylor (2003): neoinstitucionalismo histórico, neoinstitucionalismo da escolha racional, e neoinstitucionalismo sociológico.

Três versões do institucionalismo: histórico, escolha racional e sociológico

O neoinstitucionalismo da escolha racional, na perspectiva “calculadora”, tem sua ênfase nos aspectos do comportamento humano orientado pelo cálculo e que são instrumentais.

Na versão da escolha racional, os indivíduos ou as organizações (educacionais) buscam ampliar os seus rendimentos, com referência aos seus objetivos e, ao fazê-lo, adotam um comportamento estratégico. Examinam as escolhas possíveis, selecionam as mais vantajosas, por um conjunto de estímulos, restrições e constrangimentos institucionais, tomam decisões, utilizando-se das regras formais e informais para analisar o custo da transação dos demais atores em disputa no ambiente.

As instituições possibilitam antecipar possíveis restrições e constrangimentos para ação fora ou à margem das regras e como estas podem elevar o custo da transação de um dos “jogadores”.

Em geral, os objetivos ou preferências do ator são definidos de maneira exógena com relação à análise institucional e o sucesso para alcançá-los depende do arranjo institucional.

O que fazem as instituições, segundo a perspectiva racional ou “calculadora”? Se de credibilidade, afetam os comportamentos, de forma bem sucedida, para um fim mais amplamente definido. Em primeiro momento, oferecerem aos atores uma certeza considerável quanto ao comportamento presente e futuro dos outros atores (HALL; TAYLOR, 2003).

Essa configuração aponta o centro reservado às instituições, ou seja, a interação estratégica na análise. As instituições possibilitam prever o comportamento dos outros, oferecem mecanismo de ação para a construção de acordos, indicam as penalidades em caso de defecção (constrangimentos) e, no centro, afetam e incidem sobre o

comportamento e expectativas dos indivíduos no que diz respeito ao comportamento dos outros, como reações contrárias ou convergentes.

Os indivíduos aderem aos modelos de comportamentos delineados pelas instituições, e estas possibilitam algo na ordem de um equilíbrio. Na perspectiva calculadora, em outros termos, os atores aderem porque poderá perder mais em evitá-las, em decorrência das restrições e dos constrangimentos. Quanto mais credibilidade tem uma instituição e quanto mais contribui para resolver ou evitar problemas relativos à ação coletiva, mais dirige as trocas e seus ganhos, mais robusta será quanto mais produzir e reproduzir seus fins (HALL; TAYLOR, 2003).

Os teóricos do institucionalismo histórico vinculam as instituições ao seu desenvolvimento histórico, são defensores de que a trajetória histórica percorrida pelas instituições, *path dependence*⁴, pode influenciar a causalidade social e rejeitam o postulado de que as mesmas instituições, como força ativas, produzem em todo lugar o mesmo resultado.

As instituições seriam contextualistas e suas forças seriam modificadas em cada contexto, por propriedades essas herdadas do passado, mas essas propriedades são consideradas como de natureza institucional, que mantém o desenvolvimento histórico de um conjunto de “trajetos” (HALL; TAYLOR, 2013).

Os adeptos do institucionalismo histórico procuram entender como as instituições definem esses trajetos, como estruturam respostas a novos desafios e persistem no argumento de que as instituições do passado, mesmo após declinarem, condicionam as instituições ulteriores, ao estimularem as forças sociais a resistirem a mudanças de certas orientações em preferência a outras (HALL; TAYLOR, 2013). Desenvolvem interesse na manutenção de políticas públicas cujo abandono pode representar risco e alterar o custo da transação, que pode ser eleitoral, educacional etc.

⁴ NOTA: Em tradução livre “dependência da trajetória” ou ‘dependência do caminho”

O institucionalismo histórico tem notável atenção à importância que as instituições concentram no poder e na sua distribuição, sempre assimétrica, cujos estudos têm incidência direta sobre relações de poder, no esforço de elucidação das dimensões no curso do debate sobre o poder nas comunidades locais.

O modo como as instituições distribuem o poder de forma desigual entre os grupos sociais que, ao invés de basear seus cenários sobre a liberdade de firmar contratos, “postulam um mundo onde as instituições conferem a certos grupos ou interesses um acesso desproporcional ao processo de decisão” (HALL; TAYLOR, 2003); e, nesse cenário, “tendem a insistir no fato de que certos grupos sociais revelam-se perdedores, enquanto outros são ganhadores” (HALL; TAYLOR, 2003), dependendo da forma de distribuição do poder e da trajetória das instituições que elevam o custo da transação de políticas ulteriores.

Ao conviver muito tempo com determinadas instituições, os atores desenvolvem a internalização das regras e o seu abandono não será fácil, mesmo após o seu declínio, e acabam por promover resistência à mudança, provavelmente, por riscos da mudança que afetaria a transação política.

A BBC traz imagem, em matéria de 20 de abril de 2020, com pessoas pedindo a intervenção militar e o fechamento da Suprema Corte de Justiça do Brasil, com faixa sustentadas por pessoas que passaram pelo sistema de educação, onde não aprenderam, desde cedo, os valores das liberdades democráticas. Os manifestantes sonham com um passado que nunca houve, mistificado, desnudando o desastre da aprendizagem da história e do pensamento crítico, e agridem a Constituição Democrática do próprio Estado em que vivem. A Figura 1 é prova da insensatez que pode gerar, em grande medida, uma educação sem qualidade, decorrente de instituições frágeis e autoritárias do passado.

A CNN aponta imagem dramática do regime autoritário, da ditadura no Brasil, sob o título “Por que o Brasil ainda flerta com a ideia de uma intervenção militar?” E, quase 60 anos depois, segundo a reportagem, o “(...) país ainda não conseguiu virar a

página da ditadura como possibilidade de salvação”. Essa tragédia pode, em alguma medida, ser causa e causar instituições sem compromissos com valores democráticos, e diz respeito à própria qualidade da educação como direito humano social fundamental.

Figura 1. Ato na capital federal contra a democracia



Fonte: Imagem extraída de matéria jornalística da BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52353804>. Acesso em fev. 2023.

Observa-se que instituições frágeis ou vinculadas ao autoritarismo, quando da elaboração das políticas em educação, podem ser a causa do sucesso ou do retrocesso da nação para um passado glorificado como farsa, e influenciar aqueles que, embora tenham tido acesso e fluxo escolar, não foram guiados por instituições comprometidas com uma educação de qualidade.

O passado está registrado em imagens históricas e, mesmo apresentadas, não sensibilizam os manifestantes que insistem por intervenção militar, como ilustra a figura 2.

Figura 2. Confronto entre manifestantes favoráveis a greve e policiais militares no centro de São Bernardo do Campo, no ABC paulista, em abril de 1980



Fonte: CNN. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/por-que-o-brasil-ainda-flerta-com-a-ideia-de-uma-intervencao-militar/>.

Acesso em: fev. 2023.

A educação sem qualidade, em alguma medida, pode ser a causa desse flerte com regime autoritário e pode causar comprometimento para a educação das futuras gerações, sem boas instituições comprometidas com a qualidade e que criem um espaço dialógico e de pensamento crítico sobre os próprios atos, sobre os outros, e dos outros sobre si.

Na versão neoinstitucionalista sociológica, os sociólogos passaram a contestar a distinção entre esfera do mundo social como reflexo da razão entre meios e fins, tipo burocrático, e as esferas influenciadas por um conjunto de práticas culturais. Vários sociólogos consideravam as estruturas burocráticas como resultado de um intenso esforço de elaboração eficaz, destinadas a cumprir tarefas formais vinculadas às organizações (HALL; TAYLOR, 2003).

Tendo a cultura como aparentemente algo diverso, parecia-lhes que a forma organizacional dessas estruturas praticamente não se diferenciava, devido à racionalidade a elas inerente, necessária para o cumprimento de suas tarefas.

Segundo Hall e Taylor (2003), nos anos 70, os neoinstitucionalistas “começaram a sustentar que muitas das formas e dos procedimentos institucionais utilizados pelas organizações modernas não eram adotadas simplesmente porque fossem as mais eficazes tendo em vista as tarefas a cumprir”; ainda segundo eles, “essas formas e procedimentos deveriam ser considerados como práticas culturais, comparáveis aos mitos e às cerimônias elaborados por numerosas sociedades” (HALL; TAYLOR, 2003).

Nessa vertente institucionalista, as práticas são incorporadas às organizações, não somente por aumentarem a sua eficácia, mas pelo mesmo tipo de processo que dá origem às práticas culturais, portanto deveria ser explicada nos termos culturalistas (DIMAGGIO; POWELL, 1991).

Com uma visão específica, os sociólogos institucionalistas focam no problema que envolve por que as organizações adotam determinadas formas e procedimentos ou símbolos institucionais, com atenção à difusão dessas práticas, e com isso eles tentam “explicar as surpreendentes semelhanças, do ponto de vista da forma e das práticas institucionais, entre os ministérios da educação através do mundo” (HALL; TAYLOR, 2003).

O neoinstitucionalismo sociológico apresenta três características básicas:

a) tenta definir instituições de maneira mais global do que as demais vertentes;

b) tende a redefinir a “cultura” como sinônimo de “instituições”;

c) sustentam que as organizações adotam nova prática institucional por razões que têm menos a ver com a eficiência do que com o reforço à sua legitimidade social e à de seus adeptos.

Hall e Taylor sublinham que, para os teóricos do neoinstitucionalismo sociológico, “aquilo que um indivíduo tende a considerar como uma “ação racional” é ele próprio um objeto socialmente constituído” (HALL; TAYLOR, 2003).

Se na vertente da escolha racional os sujeitos buscam maximizar o seu bem-estar, na vertente sociológica, esses mesmos

sujeitos, no universo individual e das organizações, estão em busca de exprimir suas identidades conforme modos socialmente apropriados (HALL; TAYLOR, 2003).

Secchi (2013), ao tratar das instituições no processo de política pública, aponta que as regras do jogo “são variáveis independentes e condicionam o jogo político e as estratégias dos jogadores”. São as instituições que influenciam e determinam quem deve ou não participar do jogo, e é nesse ambiente de regras e práticas que as políticas públicas são elaboradas, que condicionam as possibilidades de coalizões, pressões e enfrentamentos (SECCHI, 2013); portanto, o cientista social e/ou político, ou gestor da educação, não pode deixar de ter a sensibilidade de tratar dessa variável.

Com essas considerações, fica demonstrada que as instituições importam, e se aproxima da execução da política pública intitulada Prêmio Escola Transformação, instituída em 2021, para discutir como, no Sul de Minas, as escolas ligadas à Superintendência Regional de Ensino de Varginha reagem às instituições, representadas pela referida política pública, e se houve eficiente articulação de estímulos, restrições e constrangimentos.

A inflexão para as escolas no Sul de Minas, vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Varginha, MG, trata de buscar uma ilustração empírica sobre a reação das organizações da educação a partir das instituições que as formam, informam e conformam.

Programa Prêmio Escola Transformação como instituição: as escolas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Varginha – MG

O Prêmio Escola Transformação, como política pública, foi instituído pelo Governo do Estado de Minas Gerais, através da Resolução SEE nº 4.524/2021, a ser concedido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) para as escolas do ensino público estadual que tiveram destaque nos resultados de acesso e fluxo

escolar nas seguintes etapas de ensino regular: ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, e ensino médio.

Trata-se de um prêmio destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar e, para tanto, cria o Índice Escola Transformação (Inest).

A Resolução SEE nº 4.524/2021, art. 1º, § 2º, exclui da participação as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, e as escolas exclusivas de Educação Especial; isso se passa sem sentido ou fundamento, sendo, portanto, falha da instituição ao examinar sob o âmbito da inclusão/exclusão esses segmentos educacionais.

O Prêmio “Escola Transformação” tem como objetivo reconhecer publicamente as “práticas e experiências exitosas” das unidades escolares no processo de melhoria da “qualidade do ensino”, todavia não define o que seria “experiência exitosa” e nem o padrão de “qualidade da educação” para além do acesso e do fluxo escolar pelos alunos.

Foi instituído o Índice Escola Transformação (Inest), cujos indicadores (art. 3º da Resolução SEE nº 4.524/2021) são os seguintes: de fluxo escolar e de desempenho, gerando um resultado por etapa de ensino, calculado três vezes ao longo do ano (Inest-1, Inest-2 e Inest-3). O indicador de fluxo escolar calcula-se pela média harmônica das taxas de aprovação bimestrais dos anos de escolaridade de cada etapa de ensino, por meio da frequência e notas registradas no sistema Diário Escolar Digital (DED).

O indicador de desempenho calcula-se pela média entre as proficiências de língua portuguesa e matemática, colocadas em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), nas avaliações de rede aplicadas, quais sejam: avaliação diagnóstica, primeira avaliação trimestral e segunda avaliação trimestral. O cálculo é concretizado apenas para o último ano de escolaridade da etapa de ensino: quinto ano do ensino fundamental, nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, conforme detalhamento no Anexo I desta Resolução, quando os resultados já seriam incontornáveis.

A Resolução SEE nº 4.524/2021, art. 2º, aponta como objetivo “reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das unidades escolares no processo de melhoria da *qualidade do ensino*”. Entretanto, não trouxe no seu texto como seria construído esse conceito de qualidade do ensino ou com qual conceito trabalha essa instituição.

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, relacionadas à educação, com exame dos traçados dos limites e perspectivas para o alcance dos objetivos (SAVIANI, 2008), como as restrições para os neoinstitucionalistas. Pode-se dizer que é a articulação entre estímulos, restrições e constrangimentos institucionais que caracterizam a política pública como boa instituição, visando o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

Ao tratar da experiência “exitosa” das unidades escolares para a premiação, não há um delineamento do que seria considerado “exitoso” na esfera educacional, nem há publicação descritiva dessas experiências vencedoras e premiadas para servir de base para a discussão, para cooperação e colaboração entre as escolas que não alcançaram as metas e o prêmio.

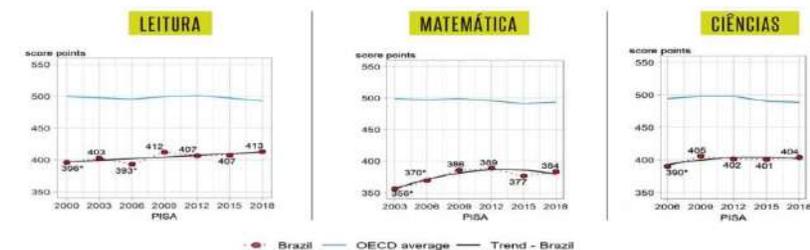
Ademais, não há uma definição do que seria essa qualidade esperada pelo Estado de Minas. A palavra “qualidade” nas Resoluções que instituíram o Prêmio Escola Transformação” aparece uma vez em cada uma delas, para dizer que o objeto da premiação seria reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das unidades escolares no processo de melhoria da qualidade do ensino. Não há clareza sobre o que seria considerado qualidade do ensino, com a utilização por uma vez em cada resolução e sem bases conceituais, ainda que por um rico conceito aberto.

Sabe-se que, no Brasil, a qualidade da educação ou a falta dela foi percebida de três formas distintas: a) pela oferta insuficiente; b) pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; c) por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005).

O primeiro indicador, condicionado pela oferta limitada, significou que a primeira noção de qualidade da educação seria construir escolas e criar vagas suficientes (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005), dado que, desde os primórdios, o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada (Beisiegel, 1986), mas estar na escola e ter acesso não significa qualidade. Tem-se percebido portadores de diplomas, sem a menor condição de reflexão crítica, defendendo políticas autoritárias contra os próprios interesses e contra a democracia, como se passou no Brasil dos anos 2019 até a presente data.

Oliveira e Araújo (2005), ao tratarem da qualidade do ensino como uma nova dimensão da luta pelo direito à educação, apontam essa falta de definição da qualidade para exercício concreto da educação como direito público subjetivo. Os autores demonstraram a importância do acesso e do fluxo escolar, todavia também esclareceram que essas políticas, embora representem avanços, pois não é possível a qualidade sem acesso e fluxo escolar, mas na classificação dos países segundo habilidade de leitura de alunos de 15 anos (PISA – 2000), o Brasil ficou em último lugar. Nos dados da última avaliação (PISA 2018), o Brasil avançou pouco nos exames em leitura, matemática e ciências:

PERFORMANCE EM LEITURA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DOS ALUNOS BRASILEIROS NO PISA 2018:



Fonte: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/13/educacao-basica-alunos-pisa>.

Segundo Oliveira e Araújo (2005), é preciso criar as condições de definição de um padrão de qualidade como nova dimensão do direito à educação, e traduzir esse “padrão de qualidade” num

conjunto de indicadores passíveis de exigência judicial, o que o Prêmio Escola Transformação não atingiu nas escolas ligadas à Superintendência de Varginha, MG.

O Prêmio Escola Transformação, ao tratar de experiência exitosa e sem definir o padrão de qualidade esperado, não articula com eficiência os estímulos da premiação a um padrão de qualidade, que não pode ser somente a acesso e fluxo escolar, mas a uma formação que proporcione aos educandos e aos educadores a compreensão de suas ações sobre a sociedade e da sociedade sobre eles.

Observa-se que a realidade institucional, que serve de modelo aos atores que atuam na esfera da educação no Estado de Minas, especificamente nas escolas sob a direção da Superintendência Regional de Ensino de Varginha, no primeiro indicador, restringe-se à ação dos atores para obtenção a frequências e notas, a serem lançadas no DED.

O segundo indicador, restrito entre as proficiências de língua portuguesa e matemática, é previsto ao último ano de escolaridade da etapa de ensino: quinto ano do ensino fundamental, nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, quando nenhuma medida poderá ser adotada para resgatar os alunos das dificuldades que já terão sofrido e carregarão esses déficits pela vida.

O art. 6º da Resolução SEE nº 4.524/2021 estabelece que o indicador de desempenho, o mais importante, somente é realizado para o último ano de escolaridade do nível de ensino: 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio:

Art. 6º (...)

§4º – O indicador de desempenho é calculado pela média entre as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática, colocadas em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), nas avaliações de rede aplicadas. Esse cálculo é realizado apenas para o último ano de escolaridade do nível de ensino: 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, conforme detalhamento no Anexo desta Resolução.

O que fazer quando, no último ano, é detectado que não há desempenho satisfatório? Trata-se de uma falha institucional que pode ser determinante na vida do educando e dos docentes, cujos efeitos serão arrastados pela vida e terão reflexos sobre a sociedade.

Como base no Inest são realizadas três premiações em períodos diferentes do ano, com divulgação prévia das datas nos meios de comunicação da SEE.

Em 2021, foram destinados até 300 (trezentos) prêmios, na seguinte proporção: 60 (sessenta) para o ensino fundamental anos iniciais, 120 (cento e vinte) para o ensino fundamental anos finais e 120 (cento e vinte) para o ensino médio.

A segunda premiação, segundo o art. 6º, incisos I e II, da Resolução SEE nº 4.524/2021, contou com até 300 (trezentos) prêmios destinados às unidades escolares, por etapa de ensino, que tenham obtido os melhores resultados nas seguintes categorias:

I – maiores pontuações obtidas no Inest-2.

II – maiores variações percentuais positivas entre o Inest-1 e o Inest-2, considerando variação mínima de 1% (um por cento).

Para a categoria a que se refere o inciso I, seriam destinados até 100 (cem) prêmios, na seguinte divisão: 20 (vinte) para o ensino fundamental anos iniciais, 40 (quarenta) para o ensino fundamental anos finais e 40 (quarenta) para o ensino médio.

Para a categoria a que se refere o inciso II, serão destinados até 200 (duzentos) prêmios, na seguinte divisão: 40 (quarenta) para o ensino fundamental anos iniciais, 80 (oitenta) para o ensino fundamental anos finais, e 80 (oitenta) para o ensino médio.

Não premiam a unidade escolar em ambas as categorias, para cada etapa de ensino, mas somente em uma delas. Assim, uma vez premiada em determinada etapa de ensino na categoria do inciso I, a referida etapa não participa da premiação destinada à categoria indicada no inciso II. Ou seja, se foi bem no Inest 1, primeira avaliação, há um desestímulo à participação na outra etapa, se contentando com qualquer melhora acima da variação positiva mínima de 1% entre uma avaliação (Inest 1) e outra (Inest 2). Como

instituição, o Programa falha na falta de estímulos para uma outra etapa.

A Superintendência Regional de Ensino de Varginha (SREV) abrange escolas estaduais em 28 municípios: Alfenas, Boa Esperança, Cambuquira, Campanha, Campo do Meio, Campos Gerais, Carmo da Cachoeira, Carvalhópolis, Coqueiral, Cordislândia, Elói Mendes, Fama, Guapé, Ilicínea, Lambari, Luminária, Machado, Monsenhor Paulo, Nepomuceno, Paraguaçu, Poço Fundo, Santana da Vargem, São Bento Abade, São Gonçalo do Sapucaí, Três Corações, Três Pontas, Turvolândia e Varginha.

Como não premiam a unidade escolar em ambas as categorias, para cada etapa de ensino, mas somente em uma delas, isso desestimula para outras categorias de premiação, desnudando assim a formulação inadequada da política pública. Assim, uma vez premiada em determinada etapa de ensino na categoria do inciso I, a referida etapa não participa da premiação destinada à categoria indicada no inciso II.

O Inest é calculado três vezes ao longo do ano (Inest-1, Inest-2 e Inest-3), a cada avaliação de rede aplicada. Um fato que chama a atenção é que as escolas da Superintendência Regional de Varginha são sempre as mesmas, conforme tabelas a seguir:

Tabela 1: Primeira edição do Prêmio Escola Transformação

RESULTADOS FINAIS DA 1ª EDIÇÃO DO PRÊMIO ESCOLA TRANSFORMAÇÃO, INSTITUÍDO PELA RESOLUÇÃO SEE Nº 4.524/2021			
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (Divulgação em 11/08/2021)			
CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
Nessa edição não apresenta a classificação	VARGINHA	MACHADO	EE DOM PEDRO I
	VARGINHA	MONSENHOR PAULO	EE PROFESSOR JOÃO MESTRE

VARGINHA	NEPOMUCENO	EE DE SANTO ANTÔNIO DO CRUZEIRO
----------	------------	---------------------------------------

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
Nessa edição não apresenta a classificação	VARGINHA	NEPOMUCENO	EE DE SANTO ANTÔNIO DO CRUZEIRO

ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ENSINO MÉDIO.

NENHUMA ESCOLA DA REGIONAL DE VARGINHA FOI CLASSIFICADA

Nota: Elaborada pelo autor a partir das Resoluções da SEE/MG que definiram os resultados.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, na primeira edição, as escolas premiadas estão nos Municípios de Machado (EE DOM PEDRO I), Monsenhor Paulo (EE PROFESSOR JOÃO MESTRE) e Nepomuceno (EE DE SANTO ANTÔNIO DO CRUZEIRO) e, nos anos finais, somente Nepomuceno, pela Escola Estadual de Santo Antônio do Cruzeiro pontuou.

Na segunda edição, para os mesmos anos iniciais do fundamental, as escolas da SRE-Varginha não pontuam, e o resultado sugere que, ou não se mantêm no ritmo evolutivo pretendido com o estímulo para o alcance dos objetivos da política pública, ou regrediram, demonstrando que somente o estímulo da premiação não é suficiente, sem a articulação eficaz entre estímulos, restrições e constrangimentos no plano institucional.

Tabela 2: Segunda edição do Prêmio Escola Transformação

RESULTADO FINAL DA 2ª EDIÇÃO DO PRÊMIO ESCOLA TRANSFORMAÇÃO – RESOLUÇÃO SEE Nº 4.640, 01º DE OUTUBRO DE 2021			
CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
CATEGORIA I – MAIORES PONTUAÇÕES OBTIDAS NO INEST-2: Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Até 30 prêmios: SRE-Varginha não pontuam			
LISTA DE ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ATÉ 60 PRÊMIOS			
CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
	VARGINHA	MACHADO	E. E. DOURADINHO
	VARGINHA	NEPOMUCENO	E. E. DE SANTO ANTÔNIO DO CRUXEIRO
LISTA DE ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ENSINO MÉDIO - ATÉ 60 PRÊMIOS			
CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
	VARGINHA	CAMPOS GERAIS	E. E. PADRE ANTÔNIO VIEIRA
CATEGORIA II – MAIORES VARIAÇÕES PERCENTUAIS POSITIVAS ENTRE O INEST-1 E O INEST-2, CONSIDERANDO VARIAÇÃO MÍNIMA DE 1% (UM POR CENTO). Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Até 40 prêmios. (REGIONAL DE VARGINHA NÃO PONTUA)			
ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ATÉ 80 PRÊMIOS.			
CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
	VARGINHA	MACHADO	E. E. DOURADINHO
LISTA DE ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ENSINO MÉDIO - ATÉ 80 PRÊMIOS. (REGIONAL VARGINHA NÃO PONTUA)			

Nota: Elaborado pelo autor com base nos resultados divulgados pela SEE/MG

Os resultados demonstram que as escolas premiadas, na segunda edição, para os anos são as mesmas, sugerindo que não estão bem articulados os estímulos, as restrições e os constrangimentos. Não há obrigatoriedade de justificar, o sistema

de *accountability* é falho, não há responsabilização dos gestores e demais dirigentes, com constrangimentos e restrições.

Na terceira edição do prêmio Escola Transformação, as escolas vinculadas à SRE-Varginha, ao contrário dos avanços esperados, não conseguem pontuar e a escola que pontua para o objetivo é a mesma das edições anteriores e algumas não conseguem chegar ao objetivo atingido nas edições anteriores. Não foram articulados de forma eficiente e eficaz os estímulos, as restrições e os constrangimentos, e falta o sistema *accountability* sério, e outras escolas não voltaram a pontuar e as demais não aparecem na premiação, como demonstra a Tabela 3, com base na Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais nº 4.653, 28 de outubro de 2021, que tratou dos resultados preliminares da 3ª Edição.

Não basta premiação, a cooperação é imprescindível e o dever de *accountability* deve ser instituído. Justificar o resultado e apontar os obstáculos seriam deveres que auxiliariam na melhoria da política pública, na reformulação.

Tabela 3. Resultados preliminares da 3ª Edição do Prêmio Escola Transformação, instituído pela Resolução SEE nº 4.524/2021

ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ATÉ 30 PRÊMIOS.			
CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
30 (Última colocada)	VARGINHA	Machado	EE DOM PEDRO
ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ATÉ 60 PRÊMIOS.			
Regional Varginha não pontua			
ESCOLAS PREMIADAS NA ETAPA: ENSINO MÉDIO - ATÉ 60 PRÊMIOS.			
CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
47º em 60 escolas	Varginha	Campos Gerais	Padre Antônio Vieira

CATEGORIA II – MAIORES VARIAÇÕES PERCENTUAIS POSITIVAS ENTRE O INEST-2 E O INEST-3, CONSIDERANDO VARIAÇÃO MÍNIMA DE 1% (UM POR CENTO).

Lista de escolas premiadas na etapa: Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Até 40 prêmios

CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
---------------	----------	-----------	--------

Regional de Varginha não pontua

Lista de escolas premiadas na etapa: Anos Finais do Ensino Fundamental até 80 prêmios

Regional de Varginha não é classificada

Lista de escolas premiadas na etapa: Ensino Médio - Até 80 prêmios

CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA
---------------	----------	-----------	--------

73º entre 83 Varginha Machado E. E. de
classificados Douradinho

Nota: Elaborada pelo autor, com base na Resolução nº 4.643/2021 da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, que tratou dos resultados preliminares da 3ª Edição

Na categoria I, as maiores pontuações obtidas no Inest-3 anos iniciais do ensino fundamental, com até 30 prêmios, na lista de escolas premiadas na etapa, a Escola Estadual Dom Pedro, do Município de Machado, é a última colocada, e na etapa dos anos finais do ensino fundamental, até 60 prêmios, escolas da SRE-Varginha não são pontuadas e não premiam. No ensino médio - até 60 prêmios, apenas a escola Padre Antônio Vieira de Campos Gerais é premiada.

Na categoria II, das maiores variações percentuais positivas entre o INEST-2 e o INEST-3, considerando variação mínima de 1% (um por cento), na lista de escolas premiadas na etapa dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, com até 40 prêmios, e na etapa dos anos finais do ensino fundamental, com até 80 prêmios, na SRE-Varginha não há escola classificada.

Na Lista de escolas premiadas na etapa, ensino médio, com até 80 prêmios, somente a Escola Estadual de Douradinho é classificada,

em 73º lugar, entre 83 classificadas, como a tabela 3 revela. Se as instituições não articulam bem os estímulos com as restrições, representadas por limitação das ações dentro de conteúdos de qualidade, sem constrangimentos da obrigação de justificar os resultados, o que poderia desvelar os obstáculos para a melhoria da educação e, sem o mais importante, o estímulo à cooperação entre escolas, e com um sistemas de responsabilização de cada esfera dos órgãos dirigentes e gestores, as instituições são falhas e a elas pode ser atribuído, em grande medida, o fracasso da educação.

A instituição denominada Prêmio Escola Transformação, como política pública de educação, nas edições examinadas, para as escolas vinculadas à SRE-Varginha, não traz eficiente e eficaz articulação de estímulos, restrições e constrangimentos, nem prestigia a cooperação entre os participantes e nem a qualidade dos conteúdos ensinados, e se limita ao acesso e ao fluxo, com desempenho medido nesses quesitos, apresentando-se como instituição frágil. As instituições prescrevem ações e são capazes de antecipar consequências (FEREJOHN; PASQUINO, 2001; ARRETCHE, 2007), como apontado, e podem definir o resultado do jogo político na esfera da educação; todavia, quando são frágeis provocam arranjos marginais e não concretizam os objetivos esperados na qualidade da educação.

É possível “influir na vida social propondo instituições políticas que criem incentivos favoráveis aos comportamentos desejados” (ARRETCHE, 2007, p. 148), mas, evidentemente, os mecanismos pelos quais o sistema de educação, no caso da SRE-Varginha, as põem em marcha é resultado de centralizada autoridade política, o que limita a autonomia decisória local, afetando a produção, execução e reformulação de políticas públicas na educação.

É preciso uma margem de autonomia local para o processo dialógico, na construção e na reformulação das instituições que põem em marcha a política pública da educação, com boas articulações dos estímulos, das restrições e dos constrangimentos. As escolas devem justificar seu desempenho insatisfatório e estabelecer um plano de mudança, o que poderia orientar os

gestores na cooperação das melhorias, e, em caso de persistência, prever a intervenção na escola por um conselho local.

O Programa Escola Transformação é de responsabilização fraca, o sistema de *accountability* não é previsto na regra, com definição dos responsáveis pelas ações do programa; e nem define as medidas para a superação das fragilidades das escolas.

A política pública, representada pelo Prêmio Escola Transformação, não apontou o que espera do sistema educacional, o que pretende do sistema, o que quer dos nossos educandos. Se a pretensão for a busca pela formação de grandes mentes para o futuro, melhores cientistas, formação de pessoas capazes de um pensamento crítico, então não é eficaz e nem eficiente a instituição sob exame, pois só lhe interessa o acesso e o fluxo, sem dar ênfase na definição mínima de qualidade.

Na formulação de políticas públicas eficientes deve ser observada a trajetória histórica da população envolvida, quais instituições modelaram aqueles comportamentos. O institucionalismo histórico favorece a esse exame, para construção de instituições com autonomia e espaço dialógico local, que modelem novos comportamentos desejados.

As práticas culturais, os valores compartilhados, devem ser considerados, e o neoinstitucionalismo, na vertente sociológica, pode contribuir nessa análise, considerando nessa vertente o entendimento de que as pessoas não buscam apenas maximizar seus ganhos, mas firmar legitimidades e identidades no grupo.

Na vertente sociológica, os sujeitos, no universo individual e das organizações, estão em busca de exprimir suas identidades conforme modos socialmente apropriados (HALL; TAYLOR, 2003).

Por fim, o neoinstitucionalismo da escolha racional orienta que o custo da transação política pode ser elevado ou minimizado pelas instituições, inclusive, na esfera da educação. Assim, o ator político, na educação, considerará o custo da transação por decisões tomadas contra ou à margem das regras do jogo, e pode agir de modo a minimizar a consequências de suas ações ineficientes nas escolas, por escolhas racionais.

Considerações finais

As instituições importam, quando as políticas públicas em educação são trazidas para o centro da reflexão. As instituições são variáveis que não podem ser negligenciadas pelo pesquisador, considerando que podem reforçar, por eficiente articulação de estímulos, e limitação do campo de ação dos atores envolvidos na educação. O programa “Prêmio Escola Transformação” não articula de modo eficaz e eficiente os estímulos, não traz os limites de ação por restrições e nem prevê constrangimentos para ações ou inércias que podem condenar a educação à fragilidade; ao menos nas escolas vinculadas à SRE-Varginha, não surtiram resultados nas etapas examinadas.

Não houve a apresentação de um estudo sobre a trajetória histórica das organizações escolares no Sul de Minas, da comunidade vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Varginha e, como demonstrado, as instituições são contextualistas e seguem uma *path dependence* histórica; portanto, instituições do passado podem representar uma base de resistência ao sucesso da política pública.

Noutro giro, o aspecto sociológico não foi considerado e o Prêmio Escola Transformação não traz o conceito mínimo de qualidade, não prestigia a cooperação entre as escolas premiadas e as não premiadas, não fixa um sistema de responsabilização (*accountability*) e de obrigação de justificar os resultados de cada escola. Ao se limitar a premiar por acesso e fluxo, o Prêmio Escola Transformação negligencia o aspecto da qualidade de conteúdo, mesmo apontando ser esse o objeto da política pública, e não esclarece o que espera do educando.

Se a pretensão for a busca pela formação de grandes mentes para o futuro, melhores cientistas, formação de pessoas capazes de um pensamento crítico, então não é eficaz e nem eficiente a política pública institucionalizada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, sob o título “Prêmio Escola Transformação”, com

base na ilustração no âmbito das escolas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Varginha, MG.

Boas instituições, que servem à escolha racional, são aquelas construídas no espaço dialógico, onde a comunidade escolar apropria-se do poder decisório (cidadania deliberativa) e tem as regras como criação próprias e, portanto, as conhecem e podem exigir sua efetividade.

As instituições importam quando a educação está no centro da reflexão. Mas quais instituições importam? Em quais espaços devem ser construídas? Essas **são as questões que ficarão em aberto para a reflexão dos gestores e pensadores da educação.**

Referências

ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James A. **Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty**. Profile books Ltda. Great Britain, 2012.

ARRETCHE, M. T. S. A agenda institucional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22 n. 64, p. 148-151, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n64/a11v2264.pdf>>. Acesso em: nov. 2022.

BEISIEGEL, Celso de Rui (1964). Ação política e expansão da rede escolar. **Pesquisa e Educação**, nº 1. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE).

CARVALHO, Gilson. **A institucionalização dos municípios no Brasil: estímulos, restrições e constrangimentos na trajetória dos municípios brasileiros**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e Sociedade. Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Minas Gerais, 113p. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/991/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Gilson%20Carvalho.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W.W. Powell. **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. University of Chicago Press, 1991, p. 1-40.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. R. As três Versões do neoinstitucionalismo. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 58, p. 193-223, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a10n58.pdf>>.

Acesso em: nov. 2022.

NORTH, D. C. **Institutions, institutional change and economic performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 3-117.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 6 Jan /Fev /Mar /Abr 2005, n.º. 28.

PERES, P. S. Comportamento ou instituições?: a evolução histórica do neoinstitucionalismo da ciência política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 68, p. 53-71, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000300005>. Acesso em: nov. 2022..

PRZEWORSKI, Adam. A última instância: As instituições são a causa primordial do desenvolvimento econômico? Traduzido do inglês por Alexandre Morales, *Novos Estudos* n.º. 72, CEBRAP, julho 2005, p. 59-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rnB9BX68PvCvCFnQQ64sVpF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: nov. 2022.

REZENDE, F. C. Convergências e controvérsias sobre a mudança institucional: modelos tradicionais em perspectiva comparada. *Revista Conexão Política*, Teresina, v. 2, n. 1, p. 11-49, 2013. Disponível em: <www.ojs.ufpi.br/index.php/conexaopolitica/article/download/1926/pdf>. Acesso em: nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises, caso prático**. 2.ed. Cengage Learning, São Paulo: 2013.

Desvendando o camuflado: mitos, mistérios e verdades da educação militar

Paula Caroline Pepa Oliveira
Atilio Catosso Salles

Introdução

Falar de educação é algo que desperta profusos sentimentos, questionamentos e inquietações. Qual é a melhor forma para se educar? A formal, a informal, a não-formal? E qual o método utilizado é o ideal? O modelo construtivista, o democrático, Montessoriano, Waldorf, sociointeracionista, Freiriano, o modelo tradicional de ensino ou o militar? Como sabermos qual educação queremos despertar, incentivar nos nossos filhos, netos ou em nós mesmos? São tantas incertezas que nos contornam, uma vez que ambigualmente desejamos formar cidadãos emancipados, mas também preparados para essa sociedade avassaladora, competitiva, meritocrática que (sobre)vivemos. Será que essa formação dualista é possível, ou apenas uma utopia?

E, refletindo nos díspares contextos da educação, irei abordar brevemente a educação militar objetivada para a formação do sargento do Exército Brasileiro, que está em direção ao nível superior de maneira formal. Vários são os discursos que recaem sobre essa educação, sendo encobertos por mitos e mistérios, mas o que se tem de veracidade nos discursos é a fomentação da hierarquia e da disciplina, não apontando que isso seja falho nas outras redes de ensino, mas é algo acentuado na formação militar.

Para propiciar o entendimento de como se deu a construção da educação militar, tracei uma linha do tempo acerca do ensino

militar, adentrando na legitimidade da profissão. Mas afinal, o que é instrução militar? É o que abordei no terceiro tópico. Por fim, apresento alguns apontamentos finais da educação militar.

Permeando sutilmente pela história do ensino militar

As Forças Armadas são instituições federais, permanentes, com conscrição masculina obrigatória aos 18 anos de idade. Constituída pela Marinha, Aeronáutica e Exército, todos com subordinação ao Ministério da Defesa e comando supremo do Presidente da República. Sua missão constitucional é “defender a honra, a integridade e a soberania da Pátria contra agressões externas e garantir a ordem e a segurança internas, as leis e o exercício dos poderes constitucionais” (DECRETO LEI nº 3.864/1941, art.2º).

O Exército Brasileiro é responsável pelas operações militares na área terrestre. Surgiu com a própria nação, inicialmente com a simples junção de homens miscigenados lutando por território, servindo por um ideal de libertação da pátria. No dia 7 de setembro do ano de 1.822, com a Independência do Brasil nascia oficialmente o Exército Brasileiro, com atuação interna, derrotando todas as tentativas de fragmentação territorial e social do país.

A história do Brasil foi marcada por disputas, lutas e guerras num processo de conquista da independência do país, constituindo assim as tropas militares brasileira com o objetivo de proteger os domínios portugueses na América. Primitivamente, as expedições militares eram compostas por homens sem nenhuma preparação militar prévia, apenas avançavam para a linha de combate de forma ainda inábil. Com o progredir da sociedade, houve a necessidade de reorganizar o serviço, que começa a operar de forma unificada e uniformizada seguindo normas e regras, que posteriormente seria nomeado de doutrina militar. E foi em 1824, no reinado de D. Pedro I, que o Exército Brasileiro começou a se organizar, enfraquecendo as formações díspares, segmentárias e limitadas que existiam entre as tropas, germinando timidamente o processo educacional do Exército Brasileiro.

As doutrinas militares são compreendidas como um “conjunto harmônico de ideias e de entendimentos que define, ordena, distingue e qualifica as atividades de organização, preparo e emprego das forças armadas” (MIN. DA DEFESA, 2007, p. 11). Desta forma, tais doutrinas abrangem a administração, a organização e o funcionamento das instituições militares.

A educação militar prepara os indivíduos tanto para as carreiras militares quanto para as profissões da sociedade civil, priorizando os valores éticos, morais, históricos e culturais provenientes do meio militar. O processo educacional militar foi se moldando com a própria sociedade que demandava essa evolução, iniciando de forma muito remota e precária, passando por várias reformulações e influências de outros países para chegar aos padrões atuais. Sem demarcar datas específicas, é possível traçar uma linha do tempo demonstrando as transformações ocorridas no transcorrer histórico do ensino militar brasileiro, que em nenhum momento acompanharam as reformas de ensino feitas no país.

Característico de cada época, o ensino atendia (e atende) as necessidades e demandas de cada período histórico, e assim não é factível referir se era um ensino de boa qualidade ou não. O que se tem retratado acerca do ensino é sua deficiência quanto ao corpo docente, aos materiais didáticos e à formulação pedagógica, o que já não ocorre nos dias atuais. O primeiro marco de mudanças quanto ao processo educacional militar, se deu com a chegada da Família Real ao Brasil, que necessitava de um exército para realizar a sua segurança e a defesa nacional. E assim, esforços foram mobilizados para que a força militar existente fosse reestruturada de forma mais profissional e menos desprovida de treinamentos. Os primeiros cursos realizados foram na cidade do Rio de Janeiro, destinados a formar oficiais das armas de artilharia, infantaria, engenharia e cavalaria. Vale ressaltar que os cursos não foram oferecidos concomitantemente, mas sim de forma gradativa de acordo com as necessidades temporais. Nesta época os cursos eram baseados no teorismo, na formação técnica e científica com escassa prática militar, deixando o ensino militar profissional para segundo

plano, o que gerou pouca procura e adesão dos alunos aos cursos, já que o público que procurava esse tipo de ensino estava interessado no militarismo, o que de certa forma foi benéfico, pois foi à alavanca que impulsionou uma reforma do ensino.

No início do século XX, alguns militares brasileiros foram enviados à Alemanha para estagiar nas tropas, trazer novas ideias e referenciais para o ensino militar brasileiro. E assim, seguindo moldes dos exércitos europeus, esse ensino cientificista que priorizava o desenvolvimento cognitivo focado nas disciplinas curriculares, se remodela e passa a orientar seus alunos de forma mais disciplinar e rígida, focando em um ensino militar profissional aperfeiçoado.

Atualmente, os candidatos que se mostram dispostos e aptos para a carreira militar do Exército Brasileiro passam por uma seleção de conhecimentos científicos e teste de aptidão física. O período de formação é variado a depender do quadro profissional, sendo dividido em: Escola de Sargento das Armas/ESA e Escola de Sargento de Logística/EsLog (formação de sargento a nível superior); Escola Preparatória de Cadetes (EsPCEX- 3º ano do nível médio); Escola de Formação de Oficiais (AMAN – formação de oficiais a nível superior); Escola de Saúde e Formação Complementar do Exército (ESFCEX – formação do oficial de carreira nas diversas áreas de interesse do Exército Brasileiro, dentro do serviço de saúde, quadro complementar de oficiais e serviço de assistência religiosa); Instituto Militar de Engenharia (IME – formação de engenheiros militares a nível superior).

Em passos lentos, mas contínuos, desde a sua constituição o ensino militar passou por reformas, modificações, reformulações, corrigindo “imperfeições” e se delineando às novas demandas da profissionalização militar. Reformas essas que são contínuas, na busca de formar profissionais aptos para as diversidades sociais, históricas, físicas, cognitivas e psicológicas que a profissão exige, e militares conscientes da sua missão profissional com a pátria e com o próximo.

A legitimidade da formação militar do Exército Brasileiro

Os militares oficiais e sargentos do Exército Brasileiro são formados em estabelecimentos de ensino militar em níveis acadêmicos de graduação, especialização *lato sensu* e *stricto sensu*, mas nem sempre foi assim. A história do ensino militar remonta ao próprio surgimento do Exército Brasileiro em Guararapes. Naquela época, algumas técnicas de guerra foram transmitidas em formações próximas ao fogo do combate, poucos momentos antes dos embates, por falta de tempo e completo desconhecimento e preparo dos recém-alistados para o ensino acadêmico bélico português.

A evolução da nação contou com o constante aperfeiçoamento do ensino bélico⁵ no Exército, sendo uma constante preocupação do monarca Rei João, Príncipes Dom Pedro I e II, das Regências e dos Presidentes, até o presente momento. Não houve descanso para a Força Terrestre, no sentido de aprimorar métodos de ensino aos seus oficiais e sargentos na busca da excelência da guerra, mesmo estando em constantes conflitos. Usou-se da ajuda francesa, alemã, norte-americana e até mesmo inglesa para se adquirir conhecimentos na área de ensino das técnicas e tecnologias para o combate.

O Exército sempre se preocupou em estar alinhado com a legalidade do ensino civil e, dessa forma, se moldava a cada mudança dos parâmetros educacionais, sem perder sua autonomia nos assuntos técnicos militares. Surgem então as Instituições de Ensino Militares de nível superior para os oficiais e de nível fundamental para os praças (sargentos). A legalidade dessa ruptura em relação à educação geral, gerenciada pelo Ministério da Educação, consta da legislação pátria vigente. O ensino militar possui autonomia em relação ao Sistema Federal de Ensino explícita na Lei nº 9.394, de 20 dez 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, informando, por meio do Art. 83, que:

⁵ Ensino bélico: é destinado à qualificação continuada de pessoal necessário à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre (Brasil, art. 8, 1999).

O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Três anos após a lei supracitada, nasceu a Lei nº 9.786/99, que dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro, vindo à regular, por meio do Art. 3º e 6º, o seguinte:

O Sistema de Ensino do Exército fundamenta-se, basicamente, nos seguintes princípios:

- titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino;
graduação, que qualifica em profissões de nível superior, com ou sem correspondentes civis, para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções militares.

Nesse contexto, foi editado o Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, aprovando a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, constando do anexo I, art. 1º, o seguinte:

O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos:

III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar.

Como se pode ver, o sistema de ensino do Exército Brasileiro passou (e passa) por várias fases e modificações, acompanhando o desenvolvimento do país, sempre alinhado aos princípios constitucionais e legais vigentes e com as normas gerais de ensino civil em vigor, com adequação constante aos novos desafios da globalização e digitalização de informações. Esse comprometimento com as diretrizes do ensino regular e, especialmente, o técnico-militar, é uma praxe no Exército Brasileiro.

O que é instrução militar?

Alguns imaginam infundáveis castigos físicos associados à prática acadêmica alienígena da forma civil de ensino, sendo certo afirmar que a maioria jamais teve acesso a uma explicação detalhada sobre o que vem a ser “Instrução Militar”, como se denomina tecnicamente as aulas dentro dos quartéis. As amplas atividades e missões realizadas pelo Exército exigem aperfeiçoamento, preparo técnico e científico da tropa na busca da capacitação (instrução militar) operacional da força terrestre, que é realizada por militares previamente treinados e aptos para desenvolver tal função. Se na escola civil tem professores, no meio militar essa nomenclatura é substituída pelo instrutor e, seguindo a mesma linha, as aulas ministradas são chamadas de instruções.

A natureza da profissão militar exige um preparo para a obtenção imediata do poder de combate, justificando os treinamentos militares mesmo que não haja iminência de guerra, porém há territórios brasileiros em contínuos conflitos por terras, tráfico dos mais diversos tipos, que exigem a intervenção de militares da força terrestre. Além disso, conjuntamente, os militares desempenham atividades com a comunidade que necessitam igualmente de treinamento. Pensando que o Exército é um instrumento que garante a defesa da nação a qualquer momento, justifica-se um sistema de instrução militar objetivando manter efetiva e constantemente seus militares treinados e preparados para qualquer adversidade proveniente da profissão militar.

Vários são os vocábulos utilizados no meio militar, e “adestramento” é um deles. Pessoalmente tal nomenclatura para esse fim não me faz confortável por parecer algo pejorativo, mas, na prática militar, a intenção não se faz ofensiva. Seu conceito aqui é definido como a atividade-fim da instrução militar

operacionalizada com a tropa. Ou seja, o êxito da instrução é mensurado pelo bom adestramento da tropa⁶.

Algumas vivências se fazem necessárias para a formação do profissional militar, assim como qualquer profissão. O exemplo do estudante de medicina que treina a realização de uma sutura em peças anatômicas; o de direito que participa de julgamentos fictícios; o de engenharia que visita obras; o aluno militar tem que vivenciar cenas de combate, de reconhecimento do território diurno e noturno, de manuseio de armamentos, blindados, e para isso é necessário planejamento estratégico e condicionamento físico. Certa vez me perguntaram o que justifica os extremos, como privação de sono, marchas de longa distância, aliado a um raciocínio rápido e controle emocional. Isso me fez refletir como a profissão militar exige um indivíduo preparado na sua totalidade, visto que o físico, o cognitivo e o psíquico são treinados e testados constantemente, com o objetivo de formar e aperfeiçoar o profissional militar e não fomentar atrocidades, como por vezes ouvimos comentários infundáveis. O aluno militar é treinado para possuir um bom condicionamento físico, saber planejar, pensar em estratégias e suportar possíveis pressões psicológicas advindas da profissão. As batalhas nunca cessam, só mudam as cenas, os figurantes e os inimigos, por isso a educação militar vai se moldando e habilitando seus alunos de acordo com a globalização e as necessidades temporais. Além dos inimigos reais, hoje temos muitos inimigos que aparecem invisivelmente, advindos de produtos da evolução digital, da informação, da cibernética; os prisioneiros somos nós mesmos aprisionados em nossas mentes, que se tornam o maior inimigo; as angústias, as crises de ansiedade, o pânico, a depressão, o medo incontrolável de não conseguir controlar esse labirinto que é nosso cérebro, nossa mente, nossos sentimentos, o medo de perder essa guerra para nós mesmos. Por

⁶ Tropa: termo coletivo que designa o pessoal de uma organização militar agindo com estratégia para alcançar os objetivos propostos sob uma liderança (Brasil, 2015, pg. 272).

esse motivo, a educação militar ultrapassa barreiras físicas, emocionais, cognitivas e psíquicas, na busca de formar um militar apto para enfrentar todas as adversidades da profissão.

Todo ensinamento passado dentro dos quartéis, seja uma aula nas escolas militares, seja a explicação de como funciona um aparato novo, um armamento, ou como se realiza uma atividade, é uma instrução militar que segue um roteiro básico: apresentação, desenvolvimento e conclusão, similar a um trabalho estudantil no meio civil. Pode-se ver que as instruções militares não são maldades, crueldades e futilidades, mas sim atividades necessárias para se alcançar o objetivo fim: a formação do profissional militar. Não se muda algo que já é feito, consolidado, só se consegue moldar o que já se tem. E é a partir desse “feito” que se tenta trabalhar, modelar, esculpir o indivíduo que revestirá o camuflado.

Apontamentos finais

A forma de educação, de formação do profissional militar permeia as mudanças da sociedade com o intuito de acompanhar as necessidades temporais. Atualmente estamos na era digital, da cibernética, e a força braçal foi sendo aos poucos substituída pelas teias que conduzem tecnologia e informação promovendo interconexão entre os emissores e receptores. A evolução tecnológica gerou uma nova sociedade, chamada pelo Exército Brasileiro de Era do Conhecimento. Essa sociedade digital exige da força terrestre novas habilidades, capacidades e competências para o combate.

Outro apontamento que vale ressaltar, é a mudança no ambiente operacional que se torna cada vez mais urbano e com a presença de civis. Os cenários de combate passaram a ser geograficamente os espaços de convivência dos cidadãos, o que aumenta significativamente a probabilidade de eventos colaterais.

A Era do Conhecimento carrega consigo diversas mudanças no meio operacional, mudanças essas que despertam sentimentos ambíguos que podem tanto auxiliar quanto prejudicar uma missão

terrestre. Pensando que, ao mesmo tempo em que a tecnologia conduz efetivamente, e em tempo real, informações importantes para o sucesso do combate com equipamentos tecnológicos de alto espectro, essa mesma tecnologia e acesso, facilitadores da internet por grande parte da população, possibilitam a disponibilização de informações, antes restritas, e sua disseminação rápida na mídia, prejudicando o contexto dos conflitos.

A evolução e novas práticas sempre vêm acompanhadas de melhorias e desafios, e devem ser trabalhadas, superadas e servir como pilares de fortalecimento para que se tenha o maior êxito possível na resolução dos conflitos terrestres.

A tríade docente, discente e conhecimento nessa Era Digital, serão os responsáveis por conduzir o êxito esperado das missões terrestres. Os docentes, como parte integrante nessa engrenagem, deverão empregar os modernos e eficazes métodos pedagógicos por meios de tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem, pensando sempre nas características comportamentais das novas gerações. Esses alunos, que nasceram na era da tecnologia e possuem habilidades familiarizadas com tais competências, deverão ser fomentados pelo sistema de educação do Exército a desenvolver atitudes necessárias para o bom desempenho profissional no decorrer da carreira na Era do Conhecimento.

A condução da educação militar contemporânea segue os moldes da sociedade capitalista, competitiva e assim motiva seus profissionais na elevação do nível de qualificação, em um contexto de pós-graduação e de extensão, de educação continuada, pós-técnico e tecnológico.

Independente do momento histórico, do contexto social e político vivenciado por nosso país e das transformações que o Exército Brasileiro tem que engendrar para realizar a missão de defender a pátria e garantir os poderes constitucionais, os valores como amor à profissão, espírito de corpo, respeito ao público, patriotismo, civismo, entre outros, permanecem intactos e operantes.

Referências

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto-lei nº 3.864, de 24 de novembro de 1941**. Estatuto dos militares.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Coleção de leis do Brasil. p. 6544. v. 12.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999**. Seção II, art. 8º. Brasil. **Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o ensino do exército brasileiro e dá outras providências. Coleção de leis do Brasil – 1999, p. 613, v. 2.

Brasil. **Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999**. Regulamenta a lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no exército brasileiro e dá outras providências. Diário oficial da união - seção 1.

Brasil. Ministério da Defesa. Secretaria de política, estratégia e assuntos internacionais. **Doutrina militar de defesa**. Brasília: 2.ed. p. 1-52, 2007

Brasil. Ministério da Defesa. Estado-maior conjunto das forças armadas. **Glossário das forças armadas**. Brasília: 5.ed. p. 272, 2015.

Brasil. Exército Brasileiro. Escola de saúde e formação complementar do exército. **O curso de formação de oficiais**. Brasília: 2016.

Brasil. **Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do ministério da educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do grupo - direção e assessoramento superiores – DAS por funções comissionadas do poder executivo – FCPE. Diário oficial da união – seção 1.

Brasil. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Gabinete do comandante. **Concepção de transformação do exército**. Brasília: 2013-2022.

Nogueira, Jefferson Gomes. **Educação militar no Brasil: um breve histórico**. Revista CAMINE: caminhos da educação. Franca, v. 6, n. 1, 2014

Relatar a educação por meio de experiências como exílio advindas da pandemia

Josiane Pereira Fonseca Chinágliã
Luiz Fernando Pereira Lopes

Introdução

Ao contrário do texto, o contexto é invisível, isto é, não se apresenta diretamente ao leitor. O contexto deve ser procurado, pesquisado, reconstruído (BRUNI, 2004).

Refletir quais os melhores caminhos para uma boa educação? No campo em que ela trabalha, ou seja, para um crescimento do ser humano; em quais ambientes ela se desenvolve melhor, em casa na família, na escola, nas ruas, na sala de aula ou a distância via internet? Ela por definição, ou seja, aquela que nos faz sair de si para buscarmos melhores fontes para nosso desenvolvimento, nos coloca como em estado de suspensão: no que podemos dizer – como estar em estado de exilados, ou um estar em exílio? Dos hábitos adquiridos tanto pela educação formal, como os que são fruto de livre vivências, e agora com o aparecimento do ensino a distância, será importante repensarmos suas estruturas para adquirir liberdade?

Paulo Freire (2015) nos traz um alerta para o uso da tecnologia e o problema diante do uso dela pelo poder: “O resultado dessa sociedade que se transforma seguindo ritmos diferentes é que o ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política” (p. 14). Alerta político, como sendo apenas uma das questões; o criar, na imagem da ponta de um iceberg, que sabemos possui o seu corpo, a maior

parte dele escondido, imerso nas águas; questões de controle dos algoritmos, redes de web, conectividade são parâmetros de controle que não temos, a tão sonhada liberdade, e somos nada mais que números, ligados ao grande fator de consumo; ainda necessitamos muito cuidado e atenção diante de tantas promessas. Lembrar que a internet, com todas as novas tecnologias apontadas e ainda a serem descobertas, apresenta-se somente como mais uma ferramenta com boas possibilidades a serem exploradas, mas que não poderá substituir nunca nossa humanidade. Como aponta Fernando D'Addario em seu texto no blog *Outras Palavras – Crise Civilizatória* sobre o coreano *Byung-Chul Han*, que lança seu último livro *Infocracia*:

O grande feito da infocracia é ter induzido em seus consumidores/ produtores uma falsa percepção de liberdade. O paradoxo é que “as pessoas estão presas à informação. Elas mesmo se colocam grilhões ao comunicar e produzir informações. A prisão digital é transparente”. É precisamente esse sentimento de liberdade que garante a dominação. Por fim, atualiza o mito platônico: “Hoje vivemos aprisionados em uma caverna digital mesmo acreditando que estamos livres” (D'ADDARIO, 2022)

Saber também que por diferenças geracionais, como a nossa, em que tínhamos mais liberdade nas cidades, pois eram tempos mais seguros, e agora em que as crianças vivem mais sob um controle, no qual cada criança pode apresentar maiores desempenhos diante da inspiração e do criar, desde que cresçam com bases para evoluírem e manterem dentro de si uma faísca inspiradora, como estando diante da leitura, como observa Walter Benjamin:

Criança lendo...A sua respiração para no ar dos acontecimentos e sente na face o sopro de todas as figuras. Ela se mistura muito mais de perto com as personagens do que o adulto. Sente-se indescritivelmente tocada pelos acontecimentos e pelos diálogos, e quando se levanta está inteiramente coberta da neve que caiu da leitura (BENJAMIN, 2013, p. 34).

Nesta importante construção da educação, o caminho da criança ao adulto se serve do brincar como fonte para inspiração e

criação, pelo ato do jogo na adolescência e, como refletido por Vygotsky (1996), pelo poder de rever ou transgredir regras, para no mundo adulto manter esse ato pleno da criação, experienciado pela liberdade, relacionado com seus pares em bases solidas e complexas no intersubjetivo, apoiado na ética, plural e diversa existentes em todo ato, no equilíbrio construtivo e transformador do ser humano.

Para este texto propomos três pontos que consideramos importantes para levantarmos uma discussão: esta **introdução/apresentação** pelas experiências que definem em quais **contextos para educação se apoiar**; abrimos esta pesquisa com alunos das 3^{as} séries dos cursos técnicos em agropecuária, informática e alimentos integrados ao ensino médio do Campus Muzambinho, e traremos as falas destes alunos neste período vivido pela pandemia, que chamaremos de **contextos de exílio**; e finalizamos com algumas **considerações e possíveis (re)tomadas**.

Contextos para educação

Hoje se sabe a que ponto contextos que jogam um homem contra outro geram inferno, enquanto contextos que geram solidariedade constroem ambientes onde as pessoas se sentem realizadas” (FREIRE, 2012)

Na educação o papel importante do sair de si, ou seja aquele lugar colocado como sensação estrangeira, diante de um lugar não conhecido, refletida por muitos como Benjamin (2006), Sennett (2009), Mattos (2010), Schlesener (2011) e outros, que aportam discussões sobre esse retirar de nossos contextos originais para contextos de empréstimo, como apontado por Freire (2012) quando traz o seu exílio, e assim poder alimentar-nos na busca por liberdade, enquanto crescimento ético e portanto mais humanos. Paulo Freire, em seu livro *A Sombra Dessa Mangueira*, reflete desde seu exílio, lugar de possíveis diálogos entre os envolvidos na busca por educação e seu papel, e coloca:

É em face de tudo isto ou por causa de tudo isto que insisto e reinsisto tanto em uma educação crítica, desveladora, desocultadora e não ocultadora de verdades. O argumento segundo o qual o puro *ensino* do conteúdo, o conteúdo depositado no educando, (que, para mim, não é ensino de acordo com a compreensão que de seu processo tenho) cedo ou tarde provocará a percepção crítica da realidade não me satisfaz nem convence porque, devendo ser, na perspectiva progressista, o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a *apreender* o objeto ou conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da *curiosidade epistemológica* do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo *deixar* para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra (FREIRE, 2015, p. 72).

Relacionar desta forma, de saída, um lugar apontado por Freire (2015, p. 65): “No fundo, um espaço-tempo por que não optamos e a que chegamos marcados de sustos, de raivas, de medos, de sofrimentos, de saudades antecipadas, de amor, de esperanças desfeitas, mas também de esperanças que, tímidas, nos acenam com a volta”. Crianças que saem do seguro do lar para uma escolaridade, seja em instituições oficiais ou no autoaprendizado, adultos que buscam ampliar seus conhecimentos e se atiram na busca por caminhos ainda não trilhados, caminhos a um exílio diante de possíveis contextos para o crescimento como seres humanos. Não queremos desta forma tecer elogios a reprimendas, mas sabemos que em toda educação a dor e o prazer devem se somar para em nossas autoavaliações chegarmos na liberdade para a entrega diante do amor, diante da vida, e do ato comunitário tão fundamental para nosso crescer. Importante também frisar que, nessa passagem da criança ao adulto, se mantenha aquele espírito do brincar, da força que se lança na curiosidade da descoberta, na inocência de se atirar para a frente, no fervilhar da imaginação, refletidos por Benjamin (2005), Huizinga (1996), Machado (2010), para citar alguns que discorrem nesse tema do exílio, como brincar de esconde-esconde, a ausentar-se e reaparecer em um grito de ‘achei!’.

Este exílio, saída ao estrangeiro, ou retiro em sua própria casa, torna-se um oportuno tempo para (re)visões, formação e conhecimento, sobre o qual o educador Paulo Freire reflete: “Como tempo de ‘re-visões’ e de formação o exílio se impunha a quem não pretendia voltar como se jamais tivesse saído” (FREIRE, 2015, p. 59).

Por certo se dá no campo da educação esse travar uma batalha diante de si mesmo e seus hábitos, seja nas experiências como exilado, estrangeiro, seja no papel da crítica e as relações fundamentais de dialogismo com nossos educadores, torna-se de fundamental importância na construção de nossas sociedades para alvos mais democráticos, éticos e humanos, com seres partidários do exercício consciente de nossa ética e, em torno do comum a que podemos chegar um dia de forma mais equilibrada, plural e igualitária, e com real exercício diante de nossa natureza em todo seu esplendor orgânico, racional e emocional, na construção de nosso meio ambiente. Então poderemos, com toda nossa consciência conectada, existirmos como fluxo formador e acionador de todas as transformações constantes que lhe são características no desenvolver e desenrolar a vida.

Contextos de exílio

A educação e a natureza são semelhantes, porque a primeira transforma o homem, e transformando-o, constitui a sua natureza (DEMÓCRITO DE ABDERA *apud* PERNILOLA, 1993)

Neste século XXI vivemos a inegável existência de uma grande crise em nossa civilização e em nosso planeta, partes de um mesmo tempo, no interno/nação e no externo/internacional, economia e ecologia, sociedade e cultura, política e instituição, além de cultural, educacional e pessoal. Vivemos uma crise que é externa e interna. Externa no que afeta as condições materiais de nossa existência e a vida no Planeta, e interna porque está intimamente relacionada com a nossa natureza humana e a nossa forma de construir conhecimento

e sentido de vida. É neste ponto, onde surge novamente o papel indispensável que a educação deve desempenhar como facilitadora e promotora do desenvolvimento da consciência, da vontade, da compreensão e do compromisso, como dimensões estratégicas de aprendizagem e o ensino da condição humana, que vislumbramos apontes feitos para um encontro recém promovido para estudos do pensamento complexo de Edgar Morin dialogando com Paulo Freire, para possíveis embates na condição humana.

Vamos analisar a partir de uma coletânea de relatos, como parte de um trabalho de Língua Espanhola realizado pela professora Josiane Pereira Fonseca Chinágli com os alunos das 3^{as} séries dos cursos técnicos em agropecuária, Informática e alimentos integrados ao ensino médio do Campus Muzambinho.

A Atividade da disciplina de Língua Espanhola, que originou os relatos que serão apresentados aqui, foi realizada no final do ano de 2021, durante a pandemia, momento em que todos estávamos em um período de isolamento social, e os alunos do Campus Muzambinho estavam realizando os estudos na modalidade remota.

Para a atividade em questão, foi solicitado aos alunos que produzissem textos que relatassem suas impressões e vivências ao longo de quase dois anos de pandemia. Os relatos deveriam ser escritos em Língua Portuguesa e depois traduzidos para a Língua Espanhola para atender aos objetivos integrais da disciplina e da atividade proposta. Inicialmente os registros eram apenas para uma avaliação da disciplina de Língua Espanhola; mas ao solicitar a atividade aos alunos, considerando a relevância dos registros que foram apresentados, foi estabelecida a possibilidade de uma possível publicação.

Após a leitura dos textos, percebemos que o registro de tais relatos deveriam ser publicado, considerando a espontaneidade na escrita de cada um dos alunos autores sobre um período de grandes dificuldades em suas vidas particulares e no âmbito escolar.

Para a composição dos relatos que serão apresentados não houve uma seleção específica, e assim participam desta coletânea

todos os alunos que enviaram os relatos no formato e orientações propostas e posteriormente autorizaram sua publicação.

As coletâneas de textos que traremos aqui serão apenas em Língua Portuguesa, para que seja mais significativa a percepção de que os relatos apresentados nos aproximam uns dos outros, ao percebermos que as angústias, tristezas, medos e superações vivenciadas pelos alunos autores são as mesmas vivenciadas por cada um de nós.

Como traremos alguns relatos que consideramos de maior significado para nossos questionamentos, manteremos secretas as identidades dos alunos e adotamos apelidos para proteção das mesmas identidades; dados importantes ao acercar e refletir os fatos, e como apresentar a relação entre exílio e educação, para criar uma discussão crítica dentro dos dados que estes relatos nos trazem.

Adotamos o método da Análise de Conteúdo, de Laurance Bardin (2011), que assinala três etapas básicas no trabalho para a análise dos conteúdos: pré-análise, apresentada aqui como condicionante à pandemia declarada pela OMS – Organização Mundial de Saúde, descrição analítica nos contextos trazidos pelos alunos, e interpretação inferencial nos dados que selecionamos pós leitura dos relatos.

Nas falas organizadas, segundo os próprios depoimentos dos alunos, encontramos descrições que nos aproximam do estado de exílio, que nos propusemos a observar, e como Freire (2015) comenta: “Cada exilado experimenta o exílio à sua maneira. Só uma coisa é igual para todos os exilados e exiladas: estarem ou encontrarem-se num contexto de empréstimo, longe portanto de seu contexto original”. Tomamos como observação nos relatos estes dois tipos de contexto, de empréstimo ou o original, além deste dado ao olhar para seus títulos que, basicamente, nos apresentam em quatro formatos, e decidimos montar a tabela na sequência:

Títulos e apelidos dos autores e numeração, segundo ordem de leitura dos textos, e também por gêneros; marcamos pelos sinais, asteriscos e parênteses, (*) femininos e (°) masculinos:

I	Título com referência direta à pandemia	Autor/apelido
02*	O impacto da pandemia no cenário atual	CAMI
04*	Meus estudos durante a pandemia	LEA
09*	Problemas oriundos da pandemia	GIO
10*	Pandemia	DEI
12*	A complexidade do momento pandêmico	TÂ
13*	Pandemia do Covid-19 e a necessidade do fechamento provisório das escolas	GIU
14*	A pandemia que assola a humanidade	ISA
16°	A grande pandemia	MA
17°	Como frear a desumanização durante a pandemia?	GA
18*	Os estudos em tempos pandêmicos	GI
20*	A vida de uma adolescente em pandemia	JU
23°	Traduzindo a pandemia	PEÍQUE
II	Título com referência direta ao vírus	Autor/apelido
01*	Vírus da desumanização	MADU
07°	Vírus Mortal	JO
11°	Vírus surpreendente	SAM
III	Título com referências adjetivadas	Autor/apelido
03*	Evento catastrófico	CLA
08*	Evento Inesperado	JUL
21*	Momento Caótico	LE
IV	Título com outras referências	Autor/apelido
05°	O Espanhol em sua forma On-line	BRE
06*	A esperança que vive no presente	MALU
15°	Tempos de adaptações, frustrações e superações	OTA
22°	De repente em casa	IKE
19*	Sem título	PA

Total de participações e gêneros: **08** masculino e **15** feminino = **23 relatos**

Com mais da metade no total de relatos, ou seja, 12 falas, segundo os títulos dados nos trabalhos, em que fazem referência direta à Pandemia, 03 ao vírus, 03 adjetivadas e 04 com outros argumentos, dentro deles observamos: como contextos de

empréstimo 60% (01, 02, 03, 05, 06, 07, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23), dado este confirmando nossa opção na comparação pelo exílio segundo a definição de Freire (2015); como contexto original 20% (03, 04, 10, 12, 22); 10% de adjetivações (05, 09,); e outros 10% (05, 06):

• MADU 01*: *No contexto pandêmico a sociedade trava lutas que vão além do combate ao covid-19, se juntado a rotina da máscara e álcool 70º também inclui-se protestos para lembrar que vidas são importantes,*

• CAMI 02*: *Após o início da pandemia, fomos obrigados a nos acostumar com uma nova realidade. O uso de máscaras, álcool, distanciamento e diversas medidas protetivas se tornaram algo rotineiro.*

• CLA 03*: *Não posso mentir e dizer que foi um momento de aprendizado, não posso fingir que foi importante para o autoconhecimento, quando na verdade o que houve aflorou muito mais sentimentos negativos e de culpa do que uma nostalgia boa. [...]. Muitas pessoas perderam seus empregos e não conseguiram outro, perdendo o poder de compra totalmente. Outros mantiveram seus empregos em home office, o que muitas pessoas pensam ser uma vantagem, quando na verdade não é, pois o trabalho neste modelo nunca termina, continua até que a demanda seja totalmente suprida. A escola passou para a forma remota, muitos alunos ficaram extremamente prejudicados pelo fato de não possuírem acesso aos meios de comunicação que permitiriam o estudo online, e muitas acabaram deixando a escola por causa disso. [...]Não vejo a hora de que tudo isso acabe totalmente, para retomarmos o contato presencial.*

• LEA 04*: *Primeiramente, tenho a dizer que os primeiros meses foram bem tensos em relação a adaptação pois tive que aprender a usar a plataforma nova, baixar aplicativo para escanear as páginas do caderno, aprender a editar vídeo, saber todos as funções do word (exagero?) Temos que sofrer com a internet lenta que resolvia cair nos momentos mais importantes, também morria de medo da câmera ou do microfone estarem ligados durante a aula, tudo isso sem contar que nem sempre (na verdade quase nunca) minha casa estava silenciosa, o que me deixava bem estressada e improdutiva. [...]. Depois de terminar o segundo ano praticamente inteiro em casa, eu já tinha aprendido a me adaptar melhor ao EAD, conseguia conciliar as matérias e as atividades de casa e assim mantive minhas notas estáveis, porém não dava para negar que minha saúde mental estava se esgotando, acredito que isso ocorreu porque eu não tinha esperanças de que as coisas melhorariam, pois, os casos e as mortes só aumentavam. Além disso, em casa eu não tinha contato com meus amigos e professores olho a olho, que mesmo não fazendo parte dos estudos em si, acredito que momentos assim são fundamentais para o aprendizado, e com toda a certeza foi o que mais me fez falta. Foi na pandemia que descobri o quanto eu necessito de interagir com outras pessoas, e o quanto eu amo isso.*

• BRE 05°: *Estabelecimentos sendo fechados, pessoas dando os seus últimos suspiros e pânico na população. Este foi o cenário e este é o cenário. Mas, o sentimento de esperança ficou e cresceu entre todos e, por meio desse sentimento, as escolas instalam o Ensino Emergencial remoto, a fim de que, mesmo em tempos ruins, a educação seja a única forma de combater os males afóra. Claro, tudo tem seus prós e contras, até mesmo o ensino remoto. Prazos de envio de atividades curtos, textos e mais textos para serem lidos e a ansiedade para saber até quando iremos ficar assim persistia sobre os alunos e professores. [...]. Triste por não ter tido essa linda matéria presencialmente, mas feliz pois tive a oportunidade que muitos jovens não tiveram: Uma escola que teve a preocupação de nos ensinar não só o Espanhol, mas todo o necessário.*

• MALU 06*: *Nos acostumamos as aulas online e trabalhos, a ligar um microfone para perguntar algo, levantar uma mão virtual ao invés de uma em uma sala de aula e utilizar um chat para dar "Bom dia" para os colegas e professores. Há tempos não nos reunimos com quem gostamos, não visitamos aqueles parentes que moram longe ou comemoramos com longas festas, reunir com a turma para um passeio da escola, uma conversa fora no intervalo entre aulas ou um pequeno desespero antes das provas. Muitos não perceberam que em momentos assim, sendo os mais simples ou caóticos, a união ainda os mantinham dentro de um só lugar – no presente.*

• JO 07°: *Não poder sair de sua própria casa por tempo indeterminado, se adequar a nova forma de trabalho e a uma nova forma de vida, não foi fácil para nenhum de nós.*

• GIO 09*: *Esse impasse nos causou muitas estranhezas*

• DEI 10*: *Foi possível vivenciar fatos que mostram a incerteza da vida, que por um momento pode não mais existir. Devemos amar hoje, cuidar hoje, perdoar hoje, e quem sabe amanhã teremos uma nova chance de viver novamente. [...]. Todo momento você tem uma nova oportunidade, isso não quer dizer que a todo momento você precisa estar estudando, lutando contra tudo e todos, movendo o mundo... não é isso! Aprecie a oportunidade de respirar, de estar aqui nesse corpo incrível, de poder se alimentar, de poder tabular, de poder descansar. Você não só pode como deve fazer as coisas que você gosta*

• SAM 11°: *É válido ressaltar a minha solidariedade com a perda de cada vida nesse momento pandêmico em nosso país, a falta de atividade governamental em nosso país é um pivô para que deixássemos de voltar às nossas atividades diárias e o mais importante de que poderíamos poupar tantas vidas se representantes responsáveis estivessem trabalhando pelo povo e não contra o povo.*

• TÂ 12*: *A pandemia foi algo inesperado, onde todos achavam que seriam apenas quinze dias e isso se torna mais de dois anos cujo término é incerto ou talvez nem acabe por completo. Não está sendo fácil ficar sem receber e nem doar o calor humano que tanto estávamos acostumados, ir à casa de familiares sem poder abraçar, ver os amigos e apenas acenar de longe, algo muito complexo que nem estava em nossos planos e muito menos passava por nossas mentes. Tudo mudou de tal forma que o mundo parece estar de cabeça pra baixo. Uma menina que era tão calma e alegre por*

um momento deixou sua luz se apagar, pois desencadeou crises de ansiedade por conta de um corpo em constante mudança e em efeito sanfona. Sim, tudo se abalou em um estalar de dedos, só que com o tempo passando a gente aprende ou pelo menos tenta aprender a conviver, ou melhor, a sobreviver dessa maneira. Não que estejamos felizes com isso, porém é necessário e o que resta fazer. [...]. Uma tristeza invade o coração de muitos em momentos de receber notícias de falecimento de seus familiares, que estavam internados e que não foi possível ao menos se despedirem. Um caixão lacrado onde o medo da transmissão maior dessa doença prevalece. Uma percepção surge de que o ser humano seria um perigo, contaminado e faz com que a comunidade se encare diferente. Uma população que era tão unida tem receio um dos outros. As crianças já não sabem o que é brincar nas ruas e as menores não têm infância. [...]. Talvez esse sentimento de exclusão e de ser evitado seja o mais triste na opinião de muitos e inclusive na minha.

• *OTA 15°: Tudo se tornou extremamente assustador. [...] Ao sair de casa, a preocupação se tornou constante, todos tinham medo, não apenas de se contaminar, mas de ferir aqueles que ama. [...]. Ainda assim, os ensinamentos formaram sociedades mais resilientes, mais coletivas, mais conscientes e mais responsáveis. Assim espero. [...] De fato a pandemia ainda não acabou, mas como diz o velho ditado “a esperança é a última que morre”, e assim deve ser. Quando tudo isso acabar, trataremos das feridas, nos reconstruiremos e seguiremos em frente, pois, desistir não é uma opção.*

• *GABI 17°: Contudo, com a facilidade de propagação de notícias da contemporaneidade, é fato que esta alta apresentação contínua de informações cruas e frias cria, no telespectador, o ‘hábito’ e o conformismo com a atual realidade, que gera a apatia popular e a desumanização da vida neste contexto.*

• *GI 18*: Problemas com internet, falta de acesso a um lugar para estudar em casa, falta de materiais, ter que trabalhar para ajudar em casa, escolas despreparadas para o ensino remoto, falta de verbas, falta de contato entre aluno e professor, distanciamento social, mortes e medo constante sobre a Covid-19.*

• *PA 19*: [...] auxiliando de alguma forma nessas perdas de inúmeras vidas o governo deveria promover mais redes sociais desse tipo, encarregadas apenas para isso, com o intuito de prestar uma homenagem sequer à essas vidas, e realizar uma certa conexão com as famílias que sofreram essas perdas para que sintam que o seu familiar era sim alguém importante e não um simples lixo descartável.*

• *JU 20*: Relatos da vida de uma adolescente em pandemia. Março de 2020. Foi quando minha vida sofreu uma grande reviravolta. Ou melhor, não a minha apenas, a da maioria das pessoas do planeta. Não posso dizer que minha vida era a mais feliz do mundo, mas como meu avô costuma dizer, éramos felizes e não sabíamos. Morava em Muzambinho durante a semana para estudar, junto com outras 5 amigas no mesmo quarto, sempre ali em contato, dando risadas e compartilhando todos os momentos. Nos fins de semana voltava para a casa dos meus pais. De repente tudo mudou. Exatamente do dia 17 de março foi o dia que vim para a minha cidade, e*

desde lá quase dois anos já se passaram e contínuo por aqui. Me lembro como ontem do último dia de aula. O ambiente era meio caótico, me remetia ao cenário de alguns filmes apocalípticos, estudantes do curso de informática andando pelo campus, nos informando sobre a doença que pouco sabíamos até o momento. Muitos alunos já haviam faltado naquele dia com medo. Os que foram também estavam com medo e resolveram logo ir embora também. Almocei no refeitório como nunca me esquecerei, todos com metros de distanciamento uns dos outros, e resolvi me esconder no quarto. Ficamos todas apreensivas, e naquela mesma noite o diretor suspendeu as aulas por tempo indeterminado, mal sabíamos que nunca mais voltaríamos a frequentar as salas de aula. No dia seguinte foram nos buscar. Nunca mais vi diversas pessoas... [...]. A verdade é que nossas vidas passaram a ser muito monótonas. Por muito tempo eu sequer vi outras pessoas. E quando via a sensação não era das mais confortáveis. As relações se tornaram quase que praticamente virtuais. Mas devo confessar, é horrível este novo modelo. A distância é como uma inimiga do afeto. Chega a ser cansativa a obrigação de manter contato através de redes sociais. Mas se não for desta maneira, como será? [...]. Mas vale ressaltar que aulas remotas não significam aulas tranquilas, pelo contrário, são extremamente cansativas e desgastantes. Tudo isso ainda tendo que encaixar tempo para estudar para os vestibulares, e também para viver, dentro dessa rotina. Novamente, foi difícil.

• **IKE 22°:** *A consequência disso foi desastrosa: mais de 600 mil mortos, famílias devastadas, pais que perderam filhos, filhos que perderam pais, pessoas que perderam os amores das suas vidas, mas em todos os casos muita tristeza, milhares de litros de lágrimas derramados. [...]. No meu caso, o maior desafio enfrentado foi lidar com os estudos de modo remoto. Primeiro que falta motivação para simplesmente sentar e estudar; é difícil para o cérebro se acostumar com a ideia de que sua casa agora é sua escola, os ambientes se misturam e meu quarto não é mais meu refúgio, ele praticamente se transformou em um escritório. Segundo que nem sempre é o lugar mais propício, em meio aos barulhos da família, dos animais, TV, cozinha... vou tentando me concentrar, mas a tarefa não é fácil. Por último ainda enfrento dificuldades de compreensão mesmo, acho que não consegui me adaptar à nova maneira de aulas e atividades, sem contar que antes ainda tínhamos alguma diversão nesse processo, as aulas eram interativas, por vezes alguém fazia alguma graça, dávamos algumas risadas, tinha suas partes legais, agora é somente uma obrigação, o que torna ainda mais desgastante todo o contexto.*

• **PE 23°:** *Revolução, mudança abrupta, caos, reviravolta... qualquer um desses conceitos descreve muito bem o contexto da pandemia. Particularmente, tal ocorrência alterou minha vida em todos os sentidos. Isolamento social, alteração de rotina, impactos na saúde (sobretudo psicológica), criação de novos hábitos... enfim, esses são alguns dos desafios com os quais tive que lidar por quase dois anos. [...]. Mas, como nem tudo são flores, a avalanche de informações negativas que assolaram as redes sociais e os telejornais (índices de mortalidade por COVID-19 e as situações de miséria, desemprego e fome enfrentadas por muitos, por exemplo), bem como o*

Lockdown, tiveram impacto direto em minha saúde mental, me fazendo buscar válvulas de escape e partir na jornada do cuidado pessoal. Em tal cenário, a música, a meditação e vídeos sobre autoconhecimento assumiram um papel bastante relevante em meu dia a dia, me possibilitando expressar minhas emoções e conectar comigo mesmo em diferentes níveis. Ademais, durante a pandemia, me vi forçado a mudar meus hábitos e minha rotina. [...]. Daí em diante, seria eu quem definiria os meus próprios horários, quem deveria conciliar relações familiares, estudos, vestibulares, cuidado pessoal e afazeres domésticos - tudo em um mesmo espaço, restringindo meu tempo de revisão de conteúdos para provas de universidades - motivo de ansiedade.

Considerações e possíveis (re)tomadas

Dentro de nossas considerações alguns pressupostos se fazem necessário, como esclarecer que, partindo do ponto da educação/educar em sua etimologia como ação de criar ou nutrir, instruir, cultura, cultivo; na sua conjugação verbal parte de transmitir, revelar, expor, tirar ou externalizar na ação de condução para fora de si – abrir-nos á ‘novos’ conhecimentos e habilidades e, claro, as que nos fazem crescer como seres humanos éticos, plurais, tolerantes e envoltos pelo amor de sua origem. Importante frisar o ponto necessário do caminho como estrangeiro, fora de seu lugar, ao que, diante do novo, abre-se nas vivências (*elerbnis*) e experiências (*erfaahrung*), como aponta Sennett:

É o conceito de experiência, palavra de conotações mais vagas em inglês que no alemão, que a divide em duas, *Elerbnis e Erfaahrung*. A primeira designa um acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima, a segunda, um fato, ação ou relação que nos volta para fora e antes requer habilidade que sensibilidade (2009, p. 321).

Questões revistas e fundamentais para repensar o contemporâneo e a falta que se fez no início da era moderna ao negar a experiência, uma vez que na indústria nascente as estruturas de poder não se interessavam mais pelo indivíduo. Convalescência programada, consumo desenfreado, pegada ecológica, diante de uma natureza frágil que nos reclama o reequilíbrio. O que nos levou à crise atual e à busca por recuperar-

nos diante da lacuna causada por um consumo descontrolado, o qual nos leva a repensar, diante das atuais manifestações da natureza, já prevista por diversos ambientalistas e ecologistas desde os primeiros ensaios da indústria nascente, conceitos partidos na relação da natureza, da qual nos afastamos, mas estamos retomando com seu aprendizado pelo reequilíbrio. Nosso planeta sempre apresenta ciclos de transformação e o necessário recompor de suas forças diante de claros sinais com a espécie humana, ainda em desenvolvimento, mas como enganosamente acreditávamos estar no topo do comando destas forças, ela nos emite sinais, como os vírus de uma pandemia, como a recém do Covid-19, que no Brasil, com quase 700.000 mortes, nos fez parar; entramos como em um exílio, para diante dele podermos rever atitudes, pensamentos e ações para um seguir adiante. E estas reações pelo desequilibrar, como atitudes previstas e estudadas, como quando destruímos muito e desequilibramos algo natural, e ele reage fazendo surgir respostas como a de um vírus que cresce, pois seus combatentes, que sempre estiveram ali constituintes de seu material, foram eliminados em grande parte e perdem a força fazendo que, em sua própria defesa natural, surjam vírus para retomar o equilíbrio anterior, impossível de se conseguir pois o salto para a nova dimensão, uma vez dado, o que nos sobram são memórias de experiências. Como narra:

TÂ: Talvez esse sentimento de exclusão e de ser evitado seja o mais triste na opinião de muitos e inclusive na minha.*

Resiliência é uma das capacidades contidas em nossas transformações como em seu relato aponta:

OTAº: Ainda assim, os ensinamentos formaram sociedades mais resilientes, mais coletivas, mais conscientes e mais responsáveis. Assim espero.

Exilados que estamos, refugiados, expatriados, mas que já iniciamos por caminhos que também já foram apontados, diante desta tamanha dicotomia matéria/espírito que está fazendo rever-nos para reestruturar nossa economia, nossas relações ecológicas e

de compartilhamento neste planeta a que chamamos Terra; essa mesma discussão, retomada em nossa era moderna, nas universidades e em muitos estudos feitos durante a nascente indústria, um período denominado por Walter Benjamin da escola de Frankfurt como fantasmagoria, e as muitas possíveis descobertas, mas que foram adiadas diante da crise de uma guerra com a bomba atômica e a morte de milhares de seres humanos, o que nos fez descrentes diante de qualquer possibilidade de auto evolução de nossa espécie.

O mundo se curva diante de um novo reinado da Indústria de consumo de bens, mas que agora novamente, diante de uma nova crise, e desta vez mais conscientes do meio natural, por ela propagado. Estudos que ainda estamos (re)iniciando dentro das academias com as novas descobertas como os quarks, e não mais os átomos; estamos já diante de uma matéria energética na qual conseguimos medir e codificar, mas estamos diante um alerta novo de uma possível expansão para um mundo virtual. Seria esta uma nova distração para nos reconduzir ao mundo não real, mas material, e não olharmos para nossa essência real e espiritual? Sentidos presentes nos relatos nas falas dos alunos, como:

IKEº: No meu caso, o maior desafio enfrentado foi lidar com os estudos de modo remoto. Primeiro que falta motivação para simplesmente sentar e estudar, é difícil para o cérebro se acostumar com a ideia de que sua casa agora é sua escola, os ambientes se misturam e meu quarto não é mais meu refúgio, ele praticamente se transformou em um escritório. Segundo que nem sempre é o lugar mais propício, em meio aos barulhos da família, dos animais, TV, cozinha... vou tentando me concentrar, mas a tarefa não é fácil. Por último ainda enfrento dificuldades de compreensão mesmo, acho que não consegui me adaptar à nova maneira de aulas e atividades, sem contar que antes ainda tínhamos alguma diversão nesse processo, as aulas eram interativas, por vezes alguém fazia alguma gracinha, dávamos algumas risadas, tinha suas partes legais, agora é somente uma obrigação, o que torna ainda mais desgastante todo o contexto.

E ainda na fala que deixa claro o caminho certo para a educação e a gratidão como forma de expressão de algo superior a todos nós, mas conectados nesta energia para o *educere*:

Bre 05°: Triste por não ter tido essa linda matéria presencialmente, mas feliz pois tive a oportunidade que muitos jovens não tiveram: Uma escola que teve a preocupação de nos ensinar não só o Espanhol, mas todo o necessário.

Olharmos para nossa história, embora nossas próprias experiências aqui deixadas, para pontuar uma pequenina parte que essa cruel relação pelo poder e o domínio deste mundo dito material, das estruturas de poucos, corrompendo com uma massa manipulada e agora vista como algoritmos! Estamos como diante de histórias futuristas dominados por máquinas e controlados pelo capital material. Sinais de transformação; e novamente o ciclo para os caminhos de mudanças fundamentais que somente podem ser iniciados dentro de cada indivíduo.

Referências

- ADDARIO, Fernando. **Byung-Chul Han: Infocracia e a caverna digital**, Blog Outras Palavras – Jornalismo de profundidade e pós-capitalismo, 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/byung-chul-han-a-infocracia-e-a-caverna-digital/>
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, 155p.
1. _____. **Passagens**. W. Bolle, São Paulo: IMESP, 2006.
2. _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 1.ed. 2002, 2ª reimpressão, 2005.
- BRUNI, José Carlos, **Como Ler**. Sugestões para uma prática produtiva da leitura. Material didático distribuído em 1983. Rediagramado e revisto por Ana Lúcia Schritzmeyer. Departamento de Antropologia, USP, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A Sombra Dessa Mangueira**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015, 177p.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

LOPES, Luiz Fernando Pereira. **Rever o (re)úso de materiais em artes: desenhar / instalar / (per)formar / a espiritualidade no contemporâneo / exposição e curadoria educativa**. Orientação Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi. Tese. Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, S.P., 2021, 289p. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-15022022-110157/pt-br.php>

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo – sucata e a criança – A importância do brincar Atividades e materiais**. 7.ed., São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MATTOS, Olgaria C. F. **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, 302p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, Brasil, 2005, 344p.

PERNIOLA, Mario. **Do Sentir**. Trad. Antônio Guerreiro. Editora Presença, Lisboa, Portugal, 1993, 138p.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009, 362p.

SCHLESENER, Anita Helena. **Educação e Infância em alguns escritos de Walter Benjamin**. Paideia. vol. 21. n. 48, p. 129-135. janeiro/abril, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor. 1996. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>.

Informação, conhecimento e controle – liberdade vigiada nas aulas de língua inglesa

Caroline Ferreira Cunha Santos
Sérgio Murilo Lucas

O objetivo deste artigo é instigar uma reflexão a respeito das angústias que se apresentam no ambiente educacional a partir de uma percepção de mundo globalizado em que a escola não é mais a única fonte e depósito do conhecimento, e em que a informação, acessível ao toque dos dedos em uma tela de celular, traz ao educando a sensação/ilusão de ser, ele próprio, o depositário de todo o saber. Nessas circunstâncias, o educador não se vê mais como o sujeito-todo-saber e começa a experimentar uma angústia que, num passado muito recente, era exclusiva do educando no processo ensino-aprendizagem: o receio de ser questionado.

Assim, “obrigado” a saber sob o risco de ser confrontado e corrigido instantaneamente por seu aluno que detém a informação na palma da mão, é preciso restabelecer a ordem, realocar o poder a quem é de direito. Ocorre que o domínio da informação e do conhecimento que, ao longo da história, mostrou-se ferramenta política poderosa, de repente se viu descentralizado. Ninguém mais é dono da informação. Ela está distribuída na sociedade. Todos agora têm acesso a esse poder e isso provoca um desequilíbrio político nas instituições de ensino, um rearranjo de forças na relação aluno-professor.

Nesse rearranjo, como é comum em qualquer jogo de poder, a todas as subversões de ordens estabelecidas, por menores que sejam, a primeira reação é sempre um movimento de tentativa de controle, por isso, na contramão de um mundo que se abre, a escola

se fecha: proibem-se os celulares em sala de aula, condenam-se as cópias da internet, muros e grades isolam-na cada vez mais do mundo exterior; a vigilância nunca foi tão urgente. Assim, para o sujeito-estudante, que não é uma essência, mas resultado de processos de subjetivação em um projeto levado a cabo por aparelhos ideológicos poderosos (ALTHUSSER, 1970), como a família, a escola, as autoridades constituídas, os grupos sociais, as instituições religiosas etc.; antecipando-se a falha, antecipa-se o extremo desses aparelhos: a prisão.

Analisando o aparecimento e funcionamento de todas essas instituições, Foucault (1987) concluiu que todas funcionavam através de um mesmo modelo arquitetural idealizado por Jeremy Bentham em 1793, e que se tornaria a matriz arquitetônica das prisões europeias, a que ele chamou panóptico: uma construção com celas distribuídas em um anel periférico com uma torre no centro. As celas têm janelas que dão para dentro e para fora, permitindo que a luz sempre atravessasse e que o vigia na torre tenha uma melhor visão do prisioneiro: “um louco, um doente, um condenado, um operário ou um **escolar** [...] sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível” (FOUCAULT, 1987, p. 166. Grifo nosso).

Na escuridão de uma masmorra não dá para ver o recluso, mas a luz nas celas do panóptico torna visível o estranho, o desprezível, o anormal, o excluído. O sujeito sabe que está sendo observado o tempo todo e sabe que está sozinho nesta observação. Essa sensação precisa prevalecer, mesmo nos momentos em que não está efetivamente sob o olhar do vigia. O sujeito vive sob os holofotes e, ao mesmo tempo, na mais completa ignorância, não sabe se está sendo observado ou não, se tem alguém na torre ou não, se estão anotando ou não, se está sob severa investigação ou se foi esquecido lá.

A visibilidade se torna uma arapuca, uma estratégia do poder que se coloca no lugar da privação e da clausura. Assim se observa, se aprende, se controla e mais facilmente se pune. Por sua enorme competência e eficácia, o Panóptico se torna rapidamente o modelo

arquitetural da sociedade. Todas as instituições começam lentamente a se parecer com ele.

Paradoxalmente, em um mundo globalizado em que estamos todos sob a luz de holofotes, sendo monitorados por indivíduos e instituições o tempo todo, as escolas se cercam de grades e muros, dividem-se em pavilhões e restringem o acesso aos celulares, restringindo assim os próprios mecanismos de vigilância. Alegando questões pedagógicas e de segurança, a instituição tenta retomar o monopólio de um controle que há muito vem perdendo.

O professor, nesse contexto, assume a torre de vigilância do moderno panóptico, mas, agora ele é um vigia visível, um vigia vigiado. Entretanto, porque persiste a ilusória obrigação de que ele seja a fonte do saber, pesa sobre ele uma injunção ao controle da torre, controle da classe, controle do aluno, controle do discurso... e as ferramentas de que dispõe são autoritárias, porque são as ferramentas que lhe oferece a escola, que nasceu de uma estrutura panóptica e passa por um processo lento de compreensão de seu papel em uma sociedade em que conhecimento e informação são descentralizados e distribuídos.

Dessa forma, fechada por muros e grades, temendo e limitando o acesso ao mundo exterior, a escola, formatada como uma prisão, busca manter a ordem pelo controle, e insiste em um discurso contraditório que busca convencer o estudante de que é alternativa ao risco da marginalidade e da... prisão.

Cativar para ensinar e o paradoxo da dupla negativa

Trazendo a questão para um contexto mais restrito do ensino de línguas, especialmente da língua inglesa, deparamo-nos com uma intensificação dessa mão dupla de vigilância da qual se falou, especialmente porque professor e aluno falam línguas diferentes dentro de um mesmo idioma. A língua do outro tende a não ser reconhecida. Entretanto, Revuz (2002) afirma que a aprendizagem de línguas envolve, entre outras coisas, uma afirmação do eu e que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (p.

227). O professor não nativo fala de uma posição em que ele próprio se percebe como outro, o que tende a colocar em xeque sua posição de controle.

Nesse contexto, surge a idealização do *native speaker accent* como parâmetro injusto e inatingível de avaliação recíproca entre professor e aluno, sem que se considere o óbvio:

1- A identidade linguística é indelével, ou seja: ninguém vai se tornar um nativo de outra língua. Além disso, há uma complexidade de variações linguísticas relacionadas a inúmeros aspectos sociais e culturais;

2- Não há um, mas inúmeros *native speaker accents*, principalmente, levando-se em conta que o inglês é utilizado como segunda língua ESL ou língua estrangeira EFL em praticamente todos os países do mundo, o que torna impossível eleger apenas um padrão de “falante nativo” como ideal linguístico.

Rajagopalan (2009) destaca como o efeito do processo de globalização se reflete na identidade de muitas línguas, uma vez que as fronteiras nacionais se desmoronam rapidamente. O autor reconhece que a língua inglesa tem sido elevada ao status de “*World English*”, ou Inglês Mundial e, nesse processo, passando constantemente por várias transformações, é uma língua em formação, que pertence a todos os seus falantes, não podendo ser considerada língua materna de ninguém.

A definição, portanto, de um padrão - o “falante nativo” - é impraticável, uma vez que, segundo Rajagopalan (2009),

de dois terços a três quartos dos falantes regulares de inglês em todo o mundo são falantes não nativos, ou seja, pessoas que pertencem a países onde o inglês é uma segunda língua [...] E é totalmente irrealista esperar que o inglês que eles falam continue a obedecer às normas estabelecidas para o chamado inglês padrão (RAJAGOPALAN, 2009, p.101, 102, tradução nossa).

Nesse sentido, considerando o mundo como uma aldeia global que tem o inglês como a língua oficial, todos os nascidos desse contexto, falantes dessa língua, com suas diversas variações e sotaques, são, de certa forma, *native English speakers*.

Paralelamente a esse fenômeno, é inegável que há um predomínio de uma indústria cultural norte americana a impor padrões de língua (expressões idiomáticas, gírias, jargões, modos de dizer etc.) aos estudantes de inglês que nem sempre são de domínio ou mesmo de interesse dos professores, mas que precisam ser considerados no processo com o objetivo de “cativar” os estudantes.

Assim, desde os tempos em que o professor de Inglês se dirigia à sala de aula munido de um toca-fitas para apresentar ao aluno músicas de seu interesse no idioma a ser “ensinado” até os dias de hoje, em que muitas salas de aula já contam com modernos equipamentos de áudio e vídeo conectados à internet, a preocupação maior tem sido selecionar conteúdos que ilustrem, com vocabulário **conhecido** e expressões **controladas**, as **regras** apresentadas em tópicos gramaticais **específicos**. Especificidade, regras, controle, familiaridade não parecem fazer sentido quando se busca despertar interesse de uma sala heterogênea, mas fazem muito sentido quando o foco é manter a autoridade.

Um exemplo clássico é a música *Another brick in the wall* da banda Pink Floyd (1979), que foi sucesso nas aulas de inglês dos anos 80 no tópico tradução descontextualizada. A própria letra da música era uma crítica ao sistema panóptico de educação, porém não se ousava problematizar além de questões de vocabulário. Não se podia questionar o sistema a produzir sujeitos como quem produz tijolos para uma muro (novamente a metáfora da prisão), nem correr o risco de ter que esclarecer as duplas negativas em “*We don't need **no** education / We don't need **no** thought control*”, ainda que houvesse um paralelo interessante na música brasileira que fazia sucesso na mesma época: “A gente somos inútil” da banda Ultraje a Rigor (1985). Ocorre que esta também trazia aos professores de português a mesma angústia. Era melhor silenciar, vigiar e, muitas vezes, punir o “erro”.

Em outras palavras, porque a língua é fluida, “movimento, mudança contínua, metáfora”, e “não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas” (ORLANDI; SOUZA, 1988,

p.34, 38), e o professor se sente incapaz (porque é impossível) de conhecer todo o vocabulário, sotaques e modos de dizer do universo do aluno, sequer na língua materna que compartilham; tende a se fechar em seu 'mundo gramatical', aquele que Orlandi (1988) chama de língua imaginária, definida como língua-sistema, norma, coerção, língua-instituição.

Assim, não raro tendo mais tempo e motivação para consumir conteúdo em inglês, o estudante tem muito mais acesso à língua inglesa do que o professor da disciplina, que, por sua vez, sentindo-se vigiado e cobrado, atribui-se a tarefa impossível de estar conectado com o universo do aluno, o que tende a gerar medo, frustração e angústia. Esta impossibilidade, porém, não é falha do professor, mas característica inerente à própria língua que se constitui junto com cada sujeito. O professor pode não (porque não pode) saber tudo, e está tudo bem! Mas o sistema panóptico no qual ele próprio se constituiu como professor cobra dele a posição de detentor do conhecimento, o monopólio de um poder ilusório.

A língua como instrumento de poder

Quando se fala em poder, muitas vezes remete-se à ideia de que o poder está centralizado em uma pessoa ou instituição, no entanto, Foucault apresenta o poder a partir de uma outra perspectiva, como algo descentralizado, difuso, que se estabelece por meio de relações:

[...] a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (FOUCAULT, 2012, p. 141).

Nesse sentido, identificamos as relações de poder no contexto da sala de aula, principalmente, entre professor e alunos, em que a figura do professor deve se apresentar como autoridade, aquele

que define “as regras do jogo” e, apesar dos avanços com relação à educação percebida como processo de construção participativa, ainda permanece o imaginário do professor como o detentor do saber. O próprio modelo panóptico corrobora com essa visão, na medida em que a estrutura física e a organização da sala de aula tradicional se apresentam com as carteiras enfileiradas, alunos sentados, e o professor de pé, na frente do quadro, como o centro desse ambiente.

Pensando mais especificamente no contexto de uma aula de língua estrangeira, é preciso destacar que essas relações de poder se constituem no próprio saber linguístico, ou seja, o domínio de um idioma, no caso, a língua inglesa, contribui para que se estabeleça uma relação em que os que possuem maior conhecimento e fluência no idioma possuem também maior poder de influência e de comunicação dentro da sala de aula. Isso não se restringe à relação professor-aluno, uma vez que os discentes que apresentam maior domínio da língua estrangeira acabam se destacando em relação aos colegas e exercendo maior influência sobre eles. Aqueles que possuem conhecimento mais limitado do idioma, por outro lado, normalmente se sentem intimidados e até mesmo desmotivados e submissos às ideias e opiniões daqueles que “dominam” a língua. Conhecimento, dominação e submissão fazem parte, portanto, de um jogo político que ocorre também em sala de aula.

Ao apresentar a Microfísica do poder, Foucault (2012) destaca justamente que poder e saber estão intrinsecamente ligados, o que ele chama de “relações de poder-saber”. Segundo o autor, não se constitui relação de poder sem um campo de saber, ao mesmo tempo em que não há saber que não estabeleça relações de poder. E essas relações que se estabelecem são constitutivas do sujeito, não sendo possível separar o saber, o poder e a formação do indivíduo enquanto sujeito no mundo. Para Foucault (2012),

O humanismo moderno se engana, assim, ao estabelecer a separação entre saber e poder. Eles estão integrados, e não se trata de sonhar com um

momento em que o saber não dependeria mais do poder, o que seria uma maneira de reproduzir, sob forma utópica, o mesmo humanismo. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder (FOUCAULT, 2012, p. 31; 80-81).

Por fim, não há como abordar essa relação de poder-saber no que tange ao ensino de língua estrangeira sem pensar no aspecto da colonialidade da língua inglesa. Além da presente dominação da indústria cultural mencionada, é preciso considerar que a colonização inglesa no século XIX e a ascensão dos EUA como potência mundial no pós-guerra foi o que primeiro promoveu a língua inglesa como língua hegemônica da forma como vemos hoje (RAJAGOPALAN, 2005).

O fato de ser a língua do colonizador e a língua de maior prestígio produz o imaginário de uma língua superior, outorgando um certo poder àqueles que a dominam. Esse status que a língua inglesa conquistou na sociedade a partir do séc. XX se reflete no campo linguístico e, inevitavelmente, se interpõe nas relações de ensino-aprendizagem desse idioma.

A partir dos dizeres de Foucault (2012) é possível identificar esse movimento também nas práticas de linguagem. O exercício de poder ocorre na idealização de um falar correto e uma pronúncia perfeita, principalmente em se tratando da língua inglesa, em que é muito forte a figura do “falante nativo”, conforme mencionado acima e definido por Rajagopalan (2009) como “alguém que é considerado o falante mais qualificado para uma posição privilegiada.” Para ele, no ensino tradicional de língua estrangeira, “o falante nativo servia como uma espécie de ‘guia’ no ensino da língua inglesa, algo a ser alcançado, embora admitidamente inatingível” (RAJAGOPALAN, 2005), promovendo uma hierarquia em que aqueles que desenvolvem as habilidades linguísticas de forma semelhante ao “nativo” são mais respeitados e valorizados.

A pergunta inevitável é: Até que ponto nos afastamos do ensino tradicional da língua estrangeira? Em outras palavras: Até que ponto é possível às escolas e aos sujeitos abrirem mão de suas

posições em uma estrutura concebida a partir de modelo que privilegia a autoridade e incentiva o exercício do poder?

Considerações finais

Nesse contexto de um mundo globalizado, em constante transformação, em que todos têm acesso à informação em uma velocidade cada vez maior e em que o conhecimento, distribuído e descentralizado, gradativamente deixa de ser privilégio das classes dominantes, das posições dominantes dentro das instituições, as relações estabelecidas de poder-saber se encontram abaladas e buscam equilíbrio.

Chamados a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente o ensino do inglês como língua estrangeira, a tendência natural deveria ser de abertura e de consideração do outro, de percepção dos diferentes modos de significar em uma língua que, sendo universal, tem (e deve ter) vários sotaques. Entretanto, há uma injeção social para o padrão, para a fórmula, para o controle, que é derivada de um DNA autoritário que insiste em se manifestar nas práticas pedagógicas. Estabelece-se um clima de vigilância recíproca em que alunos e professores têm dificuldades de renunciar a pré-concebidos sobre o aprendizado do idioma, ideias que muitas vezes têm mais a ver com poder do que com conhecimento, porque é preciso disciplina, é preciso controle dos fatores que afetam a constituição do sujeito e da sua identidade.

Foucault (2012, p. 92) afirma que “o indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças.” A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo [...]”. (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Não há aqui pretensão de apontar uma solução mágica para esse impasse, mas pensamos que o caminho é justamente em direção à percepção de que o jogo é político e econômico, como bem observa Foucault, e que, embora haja, por parte dos jogadores, pouco controle sobre os movimentos, o primeiro deles é em direção a explicitar o aspecto autoritário de certas práticas pela renúncia ao poder ilusório que elas oferecem.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- ANOTHER brick in the wall. Intérprete: Pink Floyd. Compositor: Roger Waters. *In: The Wall*. Intérprete: Pink Floyd. Reino Unido: Harvest Records, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012.
- INÚTIL. Intérprete: Ultraje a Rigor. Compositor: Roger Moreira. *In: Nós vamos invadir sua praia*. Warner Music, 1985.
- ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In: ORLANDI, E. P. Política Linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Th identity of “world english”. *In: New Challenges in Language and Literature*. FALE/UFMG, 2009 Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, I. (org.) Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230

Cuidados paliativos e a terminalidade da vida: entre a educação e o cuidado

Bruna Araújo dos Santos
José Dias da Silva Neto
Virgínio Cândido Tosta de Souza

Matsumoto (2012, p. 24) informa que o termo cuidado paliativo está ligado, historicamente, com o termo *Hospice* dos primórdios da era cristã. Trata-se de instituições que fizeram parte da disseminação do cristianismo pela Europa, sendo abrigos (hospedarias) “destinados a receber e cuidar de peregrinos e viajantes, cujo relato mais antigo remonta ao século V, onde Fabíola, discípula de São Jerônimo, cuidava de viajantes vindos da Ásia, África e dos países do leste, no Hospício do Porto de Roma”. Dessas instituições surgem outras, denominadas “de caridade”, na Europa no século XVII, abrigando pobres, órfãos e doentes. Segundo Matsumoto, esta prática “se propagou com organizações religiosas católicas e protestantes, e no século XIX passaram a ter características de hospitais”. O Movimento *Hospice* Moderno, explica a autora, “foi introduzido por uma inglesa com formação humanista e que se tornou médica, Dame Cicely Saunders”.

Para Matsumoto (2012, p. 23), na atualidade, os “pacientes ‘fora de possibilidade de cura’ acumulam-se nos hospitais, recebendo invariavelmente assistência inadequada, quase sempre focada na tentativa de cura, utilizando métodos invasivos e de alta tecnologia”. Para a autora, a utilização desses métodos pode ser insuficiente, em determinados momentos, ou exagerada e desnecessária em outras, e “quase sempre ignoram o sofrimento e são incapazes, por falta de conhecimento adequado, de tratar os

sintomas mais prevalentes, sendo o principal sintoma e o mais dramático, a dor”. Nesse sentido, Arantes explica que:

Diante de uma doença grave e incurável, as pessoas entram em sofrimento desde o diagnóstico. A morte anunciada traz a possibilidade de um encontro veloz com o sentido da sua vida, mas traz também a angústia de talvez não ter tempo suficiente para a tal experiência de descobrir esse sentido. Os cuidados paliativos oferecem, então, não apenas a possibilidade de suspender tratamentos considerados fúteis, mas a realidade tangível de ampliação da assistência oferecida por uma equipe que pode cuidar dos sofrimentos físicos, sintomas de progressão da doença ou das sequelas de tratamentos agressivos que foram necessários no tratamento ou controle da doença grave ou incurável (ARANTES, 2012, p. 36).

Para a autora (2012, p. 38), os “cuidados paliativos podem ser úteis em qualquer fase da doença, mas sua necessidade e seu valor ficam muito mais claros quando a progressão atinge níveis elevados de sofrimento físico e a medicina nada mais tem a oferecer”. Os cuidados paliativos, portanto, são oferecidos quando não há “tratamentos disponíveis para a doença, mas há muito mais a fazer pela pessoa que tem a doença”.

Assim, segundo D’Alessandro, Pires, Forte *et al.* (2020, p. 13), cuidados paliativos estão relacionados à noção de que as “doenças ameaçadoras da vida, sejam agudas ou crônicas, com ou sem possibilidade de reversão ou tratamentos curativos, trazem a necessidade de um olhar para o cuidado amplo e complexo”. Segundo os autores, isso implica haver “interesse pela totalidade da vida do paciente com respeito ao seu sofrimento e de seus familiares.”

Cuidado paliativo, como definido pela Organização Mundial de Saúde, é “a abordagem que visa a promoção da qualidade de vida de pacientes e seus familiares”. Isso é realizado por meio da “avaliação precoce e controle de sintomas físicos, sociais, emocionais, espirituais desagradáveis, no contexto de doenças que ameaçam a continuidade da vida”. Para esse cuidado, é previsto a assistência de uma equipe multiprofissional durante o período do

diagnóstico, adoecimento, finitude e luto (D’ALESSANDRO; PIRES; FORTE *et al.*, 2020, p. 13)

Os autores citam Bertachini e Pessini (2011), para explicar que, no cuidado paliativo, o “foco no cuidar inclui reconhecer e responder às necessidades do paciente e dos familiares através de uma visão ampla e transdisciplinar”. Nessa visão, é preciso realizar “uma transição gradual e equilibrada entre tentativas legítimas de manter a vida, quando se tem chances reais de recuperação, e a abordagem paliativa, através do controle de sintomas sem nunca desconsiderar a dimensão da finitude humana” (D’ALESSANDRO; PIRES; FORTE *et al.*, 2020, p. 14).

Explica-se que a “prática de cuidados paliativos costuma suscitar uma série de dilemas éticos e também inseguranças do ponto de vista jurídico nos profissionais”, por isso, é esclarecedor que se entenda a diferença entre ortotanásia (ligada aos cuidados paliativos na terminalidade da vida) e a eutanásia (prática considerada crime no Brasil) (D’ALESSANDRO; PIRES; FORTE *et al.*, 2020, p. 38-39). Assim, os autores reforçam que, nos “cuidados paliativos, o autor (médico) não pratica ação, ele não mata o doente (que seria o caso da eutanásia). Ele apenas o deixa morrer”. E, ainda, que a prática tem como sujeito o “doente em fase terminal, de enfermidade grave e incurável, isto é, onde não há reversibilidade do quadro”. Assim, os cuidados paliativos têm como objetivo “permitir a morte digna de um enfermo em fase terminal de doença incurável [...]” (D’ALESSANDRO; PIRES; FORTE *et al.*, 2020, p. 39).

Arantes (2016, p. 70) salienta que o cuidado paliativo é um processo de assistência “para quem está na reta final”, ponderando que, no entanto, a “terminalidade pode se prolongar por anos”, pois se trata de “uma condição clínica que advém de uma doença grave, incurável, sem possibilidade de controle, e diante da qual, impotente, a medicina cruza os braços”. Assim, esse processo “pode ser vivenciado em horas, dias, semanas, meses ou anos”.

O conceito e a prática dos cuidados paliativos estão inseridos no “absoluto respeito à vida humana”. O dever de cuidar e de zelar

pelo bem-estar do paciente e seus familiares nasce desse respeito, segundo D' Alessandro, Pires, Forte *et al.* (2020, p. 43).

Isto inclui não só a avaliação adequada dos tratamentos como também a escolha do local em que este tratamento será realizado (domicílio, hospital, unidade de cuidados paliativos) e quem irá realizar (familiares, cuidadores formais ou equipe institucional). Proporcionar cuidado e alívio do sofrimento para o paciente e sua família diante da terminalidade devem ser os objetivos do cuidado nessa fase (SMITH, 2019). Assim se forma o grande desafio de compreender a complexidade da vida e da morte, reconhecer a impotência técnica diante da morte e saber conduzir e compartilhar a experiência da finitude do paciente com dignidade e respeito aos valores dele (D' ALESSANDRO; PIRES; FORTE *et al.*, 2020, p. 43).

Matsumoto (2012, p. 26) explica que os cuidados paliativos estão baseados “no princípio bioético da autonomia do paciente através do consentimento informado, possibilitando que ele tome suas próprias decisões, no princípio da beneficência e da não maleficência”. Por meio deles, a equipe que cuida do doente desenvolve “o cuidado ao paciente visando à qualidade de vida e à manutenção da dignidade humana no decorrer da doença, na terminalidade da vida, na morte e no período de luto.

Os cuidados paliativos, como explica Matsumoto (2012, p. 26-29), “baseiam-se em conhecimentos inerentes às diversas especialidades, possibilidades de intervenção clínica e terapêutica nas diversas áreas de conhecimento da ciência médica e de conhecimentos específicos. Ensina que são baseados nos seguintes princípios da OMS:

1. Promover o alívio da dor e outros sintomas desagradáveis.
2. Afirmar a vida e considerar a morte como um processo normal da vida.
3. Não acelerar nem adiar a morte.
4. Integrar os aspectos psicológicos e espirituais no cuidado ao paciente.
5. Oferecer um sistema de suporte que possibilite o paciente viver tão ativamente quanto possível, até o momento da sua morte.

6. Oferecer sistema de suporte para auxiliar os familiares durante a doença do paciente e a enfrentar o luto.

7. Abordagem multiprofissional para focar as necessidades dos pacientes e seus familiares, incluindo acompanhamento no luto.

8. Melhorar a qualidade de vida e influenciar positivamente o curso da doença.

9. Deve ser iniciado o mais precocemente possível, juntamente com outras medidas de prolongamento da vida, como a quimioterapia e a radioterapia e incluir todas as investigações necessárias para melhor compreender e controlar situações clínicas estressantes.

Peres, Arantes, Lessa e Caous (2007, p. 83) explicam que os profissionais que cuidam das pessoas na terminalidade da vida, com o conceito dos cuidados paliativos, perguntam “ao paciente o que ele considera importante realizar nesse momento de sua vida e trabalhamos com o controle dos sintomas”. Assim, o que se busca é “conferir ao paciente todas as condições necessárias para as suas realizações nesse momento singular”.

Arantes (2012, p. 41-42) explica que, nessa concepção, o médico busca aceitar a morte como parte da vida e toma as providências e condutas para oferecer ao paciente a saúde, definida como bem-estar resultante do conforto físico, emocional, familiar, social e espiritual. Por isso, afirma que é importante o conhecimento técnico-científico do profissional de saúde, sendo necessárias “intervenções bastante claras e específicas para aliviar o sofrimento físico, envolvendo muito conhecimento técnico sobre controle de sintomas”.

Ela descreve a atuação médica em cuidados paliativos como aquela que possibilita ao paciente viver com significado seus últimos dias:

O processo de morrer pode ser muito doloroso para a maioria das pessoas, principalmente, por conta da falta de conhecimento e habilidade dos profissionais de saúde ao conduzir esse tempo sagrado da vida humana. Nesse processo, quando temos à nossa disposição uma equipe de saúde de fato habilidosa para conduzir os cuidados com o tempo que nos resta,

mesmo que seja pouco, então, teremos a chance incrível de sair dessa existência pela porta da frente [...] (ARANTES, 2012, p. 43)

Do *Hospice* cristão da antiguidade aos cuidados paliativos atuais, o que se vê é a possibilidade do cuidado da vida em sua fragilidade, nos diversos estágios que essa fragilidade pode se encontrar, mas, principalmente, em sua terminalidade. Toda vida tem um fim, sem dúvida. O que se espera, numa concepção ética humanista, é que ela possa ser vivida e ter seu término de forma digna. Daí, a necessidade de se formar profissionais de saúde que saibam conduzir suas ações nos momentos de terminalidade, respeitando a autonomia de seus pacientes, e ajudando-os nesse processo.

A formação do profissional de saúde: aspectos sobre educação e cuidado

Na formação dos profissionais de saúde, tendo como objetivo contribuir para que saibam conduzir ações nos momentos de terminalidade da vida, de forma a respeitar a autonomia de seus pacientes, e ajudando-os nesse processo, é necessário compreender como se dá e como se deveria realizar um projeto educativo, tanto no ambiente da aprendizagem inicial profissional, como em sua continuidade, nos diversos programas e projetos que visem essa formação. Em suma, é preciso pensar a educação desses profissionais.

Diante dos grandes desafios ligados à sustentabilidade ambiental, à fragilização da democracia e o avanço da violência, a Unesco propôs um trabalho em que vários educadores, de várias partes do mundo, ajudassem a refletir sobre o futuro ou futuros da educação. O texto final aponta para a importância de um contrato social que repense a educação:

A educação pode ser vista em termos de um contrato social: um acordo implícito entre os membros de uma sociedade para cooperar para alcançar um benefício comum. Um contrato social é mais do que uma negociação, pois reflete normas, compromissos e princípios que apresentam um caráter

legislativo formal e que estão culturalmente incorporados. O ponto de partida é uma visão compartilhada dos propósitos públicos da educação. Este contrato consiste nos princípios fundamentais e organizacionais que estruturam os sistemas educacionais, bem como no trabalho distribuído que se realiza para construir, manter e refinar esses princípios (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. xii)

O documento ainda afirma que qualquer “novo contrato social deve se basear nos princípios amplos que sustentam os direitos humanos: inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão [...]” (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. xii). Nesse sentido, entende que a pedagogia

[...] deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão. Também há o que “desaprender”, como vieses, preconceitos e polarizações hostis (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. xiv).

Saviani explica o sentido de pedagogia, no contexto da história da educação:

Ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irredutível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo um saber específico que, desde a *paideia* grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 100).

E Antunes (2014, p. 17) fala da aprendizagem, assim definida por ele:

A aprendizagem é um processo de construção, ressignificação, sistematização, valorização e apropriação de saberes cotidianos geradores de transformações permanentes ou relativamente permanentes no aprendiz,

e toda ação educativa se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos. Aprendemos em função de ações mentais provocadas e geradas pelos desafios do viver e necessitamos aprender para a plena inserção no tempo e no espaço em que se vive e convive.

Dessa forma compreendida a educação, é possível ler o texto da Unesco, que repropõe a forma de fazer e pensar a educação, para os tempos futuros, reforçando a ideia de que a educação é “a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida” e que “há muito tempo desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas” (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 5). Assim:

A educação consiste em como organizamos o ciclo intergeracional de transmissão e criação conjunta de conhecimento. Ela nos conecta ao mundo e uns aos outros, nos expõe a novas possibilidades e fortalece nossas capacidades de diálogo e ação. Porém, para construirmos os futuros que queremos, a própria educação deve ser transformada (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 5).

A transformação, de que fala o documento, deve conduzir a uma mudança dos sistemas educacionais. Segundo a Comissão, esses sistemas

[...] incutiram de forma errônea a crença de que as prerrogativas e os confortos de curto prazo são mais importantes do que a sustentabilidade de longo prazo. Eles enfatizaram valores de sucesso individual, competição nacional e desenvolvimento econômico, em detrimento da solidariedade, da compreensão de nossas interdependências e do cuidado uns com os outros e com o planeta (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 9).

Embora o documento aponte para questões amplas, da sustentabilidade ambiental, da melhoria na qualidade de vida econômica das pessoas e países, pode-se aqui destacar a dimensão do cuidado, como significativa para a formação dos profissionais de saúde que, ademais, está inserida nesses sistemas educacionais, compartilhando, muitas vezes, dessas visões e, assim, necessitando

também de transformação. Dessa forma, pensa-se a educação como uma prática que

[...] permite que as pessoas usem e acrescentem conhecimentos ao patrimônio intelectual da humanidade. Como um ato coletivo de criação conjunta, a educação afirma a dignidade e a capacidade de indivíduos e comunidades, constrói propósitos compartilhados, desenvolve capacidades de ação coletiva e fortalece nossa humanidade comum (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 11).

É possível integrar a concepção da formação para o cuidado na terminalidade da vida com esse objetivo, apontado pela Unesco. Na formação do profissional de saúde também está presente o conhecimento, a tecnologia, as habilidades, mas também a dimensão ética do cuidado com a vida e da contribuição do profissional de saúde com a sociedade na qual vive e trabalha.

Assim, ao afirmar que a “educação pode inspirar as pessoas para inovar, aplicar seus conhecimentos, resolver problemas e realizar tarefas complexas”, o documento reflete também na formação do profissional de saúde, acrescentando, ainda que,

[...] particularmente nos níveis mais elevados, a escolarização produz pessoas com conhecimentos e habilidades cognitivas sofisticados, bem como a expectativa de que terão a oportunidade de colocar seus conhecimentos e habilidades em prática. É um equívoco concentrar o foco apenas na educação para o emprego ou na educação para desenvolver habilidades empreendedoras. A educação deve ser orientada para permitir que as pessoas criem bem-estar social e econômico de longo prazo (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 41).

E destaca que, nas instituições técnicas e profissionais,

com frequência, o ensino é limitado à formação e à técnica, e questões sociais, éticas e conceituais mais profundas são deixadas de lado. O desenvolvimento e a aplicação de capacidades produtivas tão essenciais para nossos futuros individuais e coletivos, no entanto, deve ser visto como um rico campo pedagógico para o desenvolvimento de uma compreensão profunda, assim como de habilidades proficientes e atitudes reflexivas (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 58),

Assim, propõe-se uma educação que se ocupe também da ética do cuidado, que “permite que nos entendamos como pessoas interconectadas, ao mesmo tempo capazes e vulneráveis. Obrigamos a refletir sobre como afetamos e somos afetados pelos outros e pelo mundo”. Salientando que “cuidar de, cuidar para, fornecer cuidados e receber cuidados são atitudes que devem ser incluídos nos currículos que nos permitem reimaginar nossos futuros interdependentes juntos” (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 65).

Fica explícito que a educação, por sua especificidade, trabalha com e para o conhecimento. No entanto, o saber científico e tecnológico deve também responder pela melhora da qualidade de vida das pessoas. Antônio (2009, p. 30) afirma que

A ciência e a tecnologia são patrimônio da humanidade, a que todos os seres humanos têm direito. Os saberes são fruto do trabalho coletivo, direta e indiretamente, e não apenas dos nomes reconhecidos. Representam possibilidades de melhorar a vida, diminuir o sofrimento, alargar a consciência e os campos possíveis.

O autor pondera, no entanto, que esse mesmo conhecimento pode gerar sofrimento e morte. Por isso, o trabalho da educação vai além da capacidade técnica. “A humanização da história e das nossas vidas, e expressiva parte, depende também da qualidade da educação, que depende do trabalho educativo, que por sua vez depende do modo como trabalhamos na história concreta de cada dia” (ANTÔNIO, 2009, p. 35). Ainda salienta que:

Sem a recriação da empatia, não podemos nos tornar melhores, não podemos humanizar a história e as nossas existências. Sem uma reconstrução ética, de reverência pela vida, de reconhecimento da irmandade de todos os seres humanos, e de tudo o que existe, a crise da civilização tende a destruir de vez a humanidade, assim como a Terra e todas as formas de vida (ANTÔNIO, 2009, p. 63).

Entre os vários autores que trabalham a educação como cuidado, está a filósofa e educadora estadunidense, Nel Noddings. Santos (2020) explica que Noddings apresenta três ideias:

[...] uma, a Educação não é uma atividade teórica nem técnica, mas uma atividade prática sem desprezo quer pelo que da teoria provém para lhe dar consistência pensante, quer do que da técnica se oferece para melhor fazer; outra ideia, a Educação é uma atividade de aliança humana na preservação do humano que com tudo se relaciona; terceira ideia, a educação é uma atividade em que o único de cada ser humano, educadores e educandos na sua singularidade, entra em diálogo cultural dentro da comunidade (SANTOS, 2020, p. 413).

Para Noddings, a educação já é em si (ou deveria ser) uma prática de cuidado, desde a concepção da relação entre professor e aluno, mas ampliando esse conceito para a formação do ser, que se dá na relação educativa, que envolve a dimensão do afeto. “A educação é, no fundo do seu significado, cuidar e nutrir para crescer em ser, na busca de indefinível equilíbrio relacional” (SANTOS, 2020, p. 416). Ora, essa relação se estende também para o profissional de saúde e o paciente. A moralidade, assim entendida, é uma “instância axial da experiência directa de fidelidade ao ser e ao saber e que começa pela relação e emoção. A moralidade é o chão natural do encontro com os outros e a vida, onde pessoalmente se acerta o agir no mundo” (SANTOS, 2020, p. 421).

Para Leonardo Boff (2001, p. 96), “cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele”. E completa:

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações (BOFF, 2001, p. 102).

Como é possível concluir, a partir das leituras propostas neste texto, é que a formação dos profissionais de saúde, passando por processos educativos, precisa ser cuidada, para (desculpando-se o jogo linguístico) saber cuidar. Na terminalidade da vida, os cuidados paliativos propiciam contribuir para que a pessoa seja

tratada com dignidade. Os agentes desses cuidados precisam “aprender” tal ação. Não nascem sabendo, não adquirem do nada esse conhecimento. Ele deve ser propiciado durante a formação profissional e para além dela. Um processo educativo que pense o cuidado e que, desde sua realização, já seja fundamentado na ética do cuidado, ajudará que outros possam cuidar e, por essa razão, que outros ainda sejam cuidados. Assim, o conhecimento se coloca com finalidade, a de promover a qualidade da vida dos pacientes, nas diversas fases e situações em que se encontrem.

Referências

ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

ANTUNES, Celso. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

ARANTES, Ana Cláudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESCO; Boadilladel Monte: Fundación SM, 2022. *E-book*.

D’ALESSANDRO, Maria Perez Soares; PIRES, Carina Tischler; FORTE, Daniel Neves *et al.* (coord.). **Manual de Cuidados Paliativos**. São Paulo: Hospital Sírio-Libanês; Ministério da Saúde; 2020. *E-book*.

MATSUMOTO, Dalva Yukie. Cuidados Paliativos: conceito, fundamentos e princípios. In: CARVALHO, Ricardo Tavares de; PARSONS, Henrique Afonseca (org.). **Manual de Cuidados Paliativos ANCP**. 2.ed. ampliada e atualizada. São Paulo: ANCP, 2012. p. 23-30. *E-book*.

PERES, Mario F. P.; ARANTES, Ana Claudia de Lima Quintana; LESSA, Patrícia Silva; CAOUS, Cristofer André. A importância da integração da espiritualidade e da religiosidade no manejo da dor e dos cuidados paliativos. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 34, supl 1; p. 82-87, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/Fm8XHKDqd8Rz5cp5dbvfNLf/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTOS, Maria Teresa. Ética do cuidado: contrariar a banalidade da profissionalização educativa na perspectiva de Nel Noddings. In: LOPES José Manuel Martins *et al.*, eds. **Educação em Tempos Incertos**, Pedagogia 3. Braga: Axioma, Publicações da Faculdade de Filosofia, 2020. p. 409-426. *E-book*.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Promoção da qualidade de vida do professor por meio da psicologia corporal

Patrícia Della Torre de Oliveira
Diego Henrique Pereira

O homem não encorajado mantém contato com a
natureza dentro e fora de si.
(Wilhem Reich)

Introdução

De acordo com a Secretaria de Planejamento, Orçamento e Administração do Distrito Federal (SEPLAD-DF), de janeiro a abril de 2023, 7.514 profissionais de educação da rede pública afastaram-se das suas funções em razão de licença médica⁷. Apurou-se no levantamento que, desse total, cerca de 2 mil (26,31%) foram afastadas em razão de doenças como síndrome de Burnout, depressão e ansiedade.

Infelizmente esse não é um fato novo; o adoecimento dos profissionais de Educação no Brasil, em especial os que se dedicam à docência do Ensino Fundamental e Médio, apresentam há mais de uma década altos índices de desgaste emocional para os trabalhadores (Reis; Araújo; Carvalho; Barbalho; Silva, 2006).

No livro *Seminários Trabalho e Saúde dos Professores: Precarização, Adoecimento e caminhos para a mudança*, lançado

⁷ Série de reportagens sobre profissões especiais, porém pouco reconhecidas. <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/10/15/e-um-desgaste-mental-muito-grande-diz-professora-educadores-relatam-falta-de-reconhecimento-e-sobrecarga-mental.ghtml>

em 15 de outubro de 2023 pela Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), os estudos apontam que os transtornos mentais lideram as necessidades de afastamento entre os professores. Esses estudos evidenciam que é premente a implementação de ações e projetos que possam reduzir o estresse e possibilitar uma melhora no quadro de bem-estar desses profissionais, uma vez que há correlação entre o adoecimento e as atividades laborais.

A qualidade de vida e o trabalho estão intrinsecamente correlacionados, uma vez que este é fundamental não apenas para a manutenção financeira e uma vida economicamente confortável, mas também para o desenvolvimento da personalidade. O trabalho traz em si dualidade, pois está associado à ideia de algo árduo e difícil. Também se relaciona com realização pessoal, com o senso de propósito, com a necessidade da pessoa de se sentir útil, de ter um papel social e saber que contribui para algo maior que ela mesma. De acordo com Merlo *et al.* (2014):

O trabalho tem grande importância para cada trabalhador e desempenha um papel na sociedade. Trabalhar pode ser fonte de realizações e prazer. Acontece que, muitas vezes, dependendo das condições em que o trabalho é feito, ele também pode causar sofrimento, adoecimento e até a morte (MERLO *et al.*, 2014, p. 4).

Na docência essa dualidade parece se potencializar, afinal o professor conhece suas condições de trabalho e, por vezes, está pouco disposto a fazer uma transição de carreira, pois a profissão se entrelaça à missão, produzindo uma espécie de ardor pelo ofício de ensinar. Logo, o sofrimento psíquico envolvido na área docente vai de encontro com a resiliência em permanecer na área, tensão que projeta uma fissura no que tange à qualidade de vida.

Do sofrimento à qualidade de vida do professor

O deslocamento do sofrimento para uma melhor qualidade de vida pode envolver várias estratégias e mudanças, tanto no ambiente de trabalho quanto na postura pessoal. É importante salientar a dificuldade de mudar sem autoconhecimento, sem identificar as fontes específicas de estresse e/ou insatisfação, promovendo reflexão sobre suas próprias necessidades, limites, objetivos pessoais e profissionais.

A ideia do sacerdócio e do sacrifício na docência precisa ser superada, afinal, lecionar é uma profissão, logo definir limites entre as atividades de trabalho e as tarefas da vida pessoal é crucial para a qualidade de vida do professor, que sobretudo, deve buscar equilíbrio através da gestão do tempo.

De acordo com Bueno (2012), o trabalho jamais será neutro em relação à saúde, e favorecerá tanto esta quanto a doença. Na docência, há uma complexidade na divisão entre o ambiente de trabalho e o ambiente privado, uma vez que muitas das atividades a serem aplicadas em sala de aula tendem a ser preparadas em casa, inclusive, o próprio plano de aula. Assim, não se separam as relações sociais, pessoais e de saúde. Família, casa, trabalho e vida se misturam. Os ambientes fundem-se, confundem-se e geram um desgaste físico e mental ainda mais marcante no professor.

De acordo com Dejours (2004), quando o trabalho passa a ser visto como uma simples execução de tarefas e a subjetividade é anulada, por consequência a saúde mental do trabalhador sofrerá, inevitavelmente, um abalo. A subjetividade à qual o autor se refere diz respeito ao que se estabelece entre o trabalho determinado e o trabalho real, no qual o indivíduo pode usar sua criatividade de forma livre. Este último é prazeroso e fator de desenvolvimento, enquanto o primeiro gera o adoecimento.

Um dos maiores desafios em relação ao sofrimento e ao adoecimento psíquico está em conseguir estabelecer uma relação entre ambos, especialmente porque, muitas vezes, a somatização irá apresentar-se como dor na coluna, falta de voz, adoecimentos

diversos frequentes, fibromialgia, entre outras doenças que aparentemente não se relacionam com o adoecimento mental. É difícil até mesmo para os professores associarem de forma espontânea que os sintomas que apresentam e suas queixas estão relacionados ao seu trabalho. Daí a importância do autoconhecimento.

A compreensão do que é qualidade de vida também não é algo fácil, uma vez que se trata de um conceito subjetivo. O que é lazer e diversão para uns não o é para outros, por exemplo. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), qualidade de vida pode ser definida como:

[...] percepção dos indivíduos de que suas necessidades estão sendo satisfeitas ou, ainda, que lhes estão sendo negadas oportunidades de alcançar a felicidade e a autorrealização, com independência de seu estado de saúde físico ou das condições sociais e econômicas (OMS, 2022).

Segundo Almeida *et al.* (2019) criou-se um consenso, na contemporaneidade, do que é qualidade de vida, mesmo sem que haja uma definição exata. A compreensão da expressão engloba vários campos de conhecimento como o humano, o biológico, o social, o político, entre outros. Sobre esse tema, assim diz o autor:

O senso comum se apropriou desse objeto de forma a resumir melhorias ou um alto padrão de bem-estar na vida das pessoas, sejam elas de ordem econômica, social ou emocional. Todavia a área de conhecimento em qualidade de vida encontra-se numa fase de construção de identidade. Ora identificando-se em relação à saúde, ora à moradia, ao lazer, aos hábitos de atividade física e alimentação, mas o fato é que essa forma de saber afirma que todos esses fatores levam a uma percepção positiva de bem-estar (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 13).

De acordo com Almeida *et al.* (2019), a falta de uma definição precisa e as muitas percepções que se estabelecem ao se empregar a palavra “qualidade”, acabam por estabelecer uma existência inerente a esse campo de conhecimento que não é necessariamente boa ou ruim. Os autores defendem que “a qualidade de vida sempre esteve entre os homens; remete-se ao interesse pela vida” (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 16). Dessa forma, não deve ser vista como

algo a ser alcançado, tornando-se um objeto de desejo social que deve ser inserido na vida a partir de esforço e dedicação pessoal. Pelo contrário, é uma percepção intrínseca à vida de todo ser humano.

Ao partir desse tipo de interpretação, todos os indivíduos têm qualidade de vida, não sendo algo a ser alcançado por ações e diretrizes ditadas pela sociedade, baseando-se em um padrão, visto que o interessante para a vida de cada um é de foro íntimo e está vinculado às suas possibilidades individuais de ação. Há um valor implícito nas coisas, o qual apenas será mensurável de acordo com o referencial e o ponto de vista do indivíduo para o qual aquilo tem valor. Assim, segundo Almeida *et al.* (2019), mesmo o entendimento do que é bom ou ruim esbarra no entendimento e na carga de conhecimento da pessoa, do ambiente em que está inserida, do grupo ao qual pertence, da sua sociedade e ainda das suas próprias expectativas referentes ao que é conforto e bem-estar. De acordo com Minayo *et al.* (2000):

Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e a própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimento, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em várias épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural (MINAYO *et al.*, 2000, p. 10).

A ideia da significação de qualidade de vida também vai depender das condições históricas, socioculturais e ambientais de determinado grupo de pessoas, o que, mais uma vez, remete a um conceito relativo e variável. Para Nahas (2017, p. 13), qualidade de vida é uma “condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano”.

Gonçalves (2004, p. 2) define qualidade de vida como “a percepção subjetiva do processo de produção, circulação e

consumo de bens e riquezas. A forma pela qual cada um de nós vive seu dia a dia.

De acordo com Gonçalves (2004), quando se tem um olhar mais atento à qualidade de vida é possível perceber não ser viável um único conceito e definição pela amplitude dos significados individuais que podem lhe ser atribuídos. Todavia, é possível estabelecer elementos a serem pensados, enquanto frutos de indicadores objetivos, que possam ser analisados e compreendidos de forma concreta e quantificável. Tais fatores seriam o acesso à educação e à saúde, alimentação, moradia, saneamento básico, emprego, transporte, entre outros que possam se enquadrar em necessidades de garantias mínimas para uma sobrevivência digna na sociedade contemporânea.

Não menos complexo que a definição de qualidade de vida é a definição do sofrimento psíquico, uma vez que se trata de um fenômeno com impactos emocionais, mentais, comportamentais, físicos, sociais, relacionais, existenciais e até mesmo espirituais. É inerente a todos os seres humanos e se manifesta de múltiplas formas, se tornando mais evidente em situações críticas, momentos de estresse e de maior vulnerabilidade tais como: perdas, críticas constantes e severas, doenças, violência e conflitos interpessoais, entre outros.

Segundo Gomes *et al.* (2021), um indivíduo em processo de sofrimento terá suas relações pessoais, acadêmicas ou profissionais atrapalhadas, o que pode trazer prejuízo para sua vida como um todo. Ressalta-se também que o ambiente no qual o indivíduo está inserido, assim como a qualidade de suas relações, a cultura e questões socioeconômicas irão contribuir positivamente ou negativamente para o seu bem-estar.

Em virtude da história pessoal e das correlações ao longo do processo de desenvolvimento humano, cada indivíduo pode manifestar o sofrimento de uma forma, pois ele assume significados pessoais que vão além do ocorrido em si. Gomes *et al.* (2021) salientam que o sofrimento pode se manifestar como sentimento de solidão, abandono, angústia, raiva, insegurança, vazio existencial,

melancolia, desesperança, preocupações constantes, entre outras formas de manifestação. Para Gomes *et al.* (2021):

Apesar de ser inerente ao ser humano, todo sofrimento precisa ser acolhido e compreendido, o que pode ser feito pela pessoa em sofrimento, mas também por aqueles que formam sua rede de apoio, pela sua comunidade e pela rede de serviços especializados do seu território. Os processos de sofrimento são multideterminados. Eles estão associados a situações e fatores diversos, que desencadeiam tensões, perturbações, instabilidade, insegurança e alterações nos aspectos físico, psíquico e social do organismo. Dentre esses fatores, pode-se citar uma série de determinantes econômicos e sociais que estão diretamente relacionados à produção, manutenção e agravamento do sofrimento psíquico (GOMES *et al.*, 2021, p. 4).

Destacam alguns fatores de agravamento para o sofrimento, tais como o desemprego e a pobreza, os quais, segundo eles, estão associados a maiores níveis de adoecimento, dificuldades de acesso a serviços básicos como saúde e educação, o que desperta sentimentos de desesperança, humilhação e conseqüentemente, baixa autoestima. Afirma sobre o adoecimento psíquico que a opressão, a discriminação e o estigma de minorias sociais e de gênero são fatores que contribuem para a exclusão desses segmentos, o que poderia se relacionar com uma maior vulnerabilidade para o desenvolvimento do sofrimento psíquico e, conseqüentemente, transtornos mentais (GOMES *et al.*, 2021).

Do mesmo modo, ficam vulneráveis crianças que crescem em ambientes que não suprem suas necessidades para que se desenvolvam física, psicológica e intelectualmente, propiciando-lhes uma adequada regulação emocional. A infância é um período crucial do desenvolvimento humano e uma vez negligenciada, os impactos serão percebidos na vida adulta.

De acordo com Gomes *et al.* (2021), vivências traumáticas como exposição a violência e abusos, e desastres naturais, são algumas situações de estresse que podem levar a um sofrimento intenso. Ressaltam ainda que a cultura pode influenciar e reforçar comportamentos e papéis pouco adaptados, e incentivar relações sociais e familiares disfuncionais e agressivas.

Quando o sofrimento se apresenta na vida do indivíduo de forma ininterrupta, por um longo período, sintomas como insônia ou sonolência excessiva podem ser percebidos, pode ocorrer o abuso de álcool e drogas, crises de ansiedade generalizadas, irritabilidade aumentada, tristeza persistente, isolamento social, oscilações de humor, ideações suicidas e automutilação, sentimentos intensos de desesperança, vergonha, insuficiência, desânimo e baixa autoestima.

O sofrimento psíquico pode se interligar profundamente ao ambiente de trabalho, dependendo das condições a que o profissional é exposto. No caso da docência é possível perceber fatores que desencadeiam sofrimento psíquico nesses profissionais, uma vez que não é difícil observar que a escola vem sofrendo os impactos do processo de globalização acelerado, das mudanças políticas, tecnológicas, econômicas, sociais e da família.

Segundo Bauman (2001), na sociedade líquida as “conexões” não são mensuradas pela sua qualidade, e sim por sua quantidade, e são de tal forma superficiais que são descartadas com facilidade. A objetificação do sujeito é uma das características da modernidade líquida, assim como o imediatismo e a busca do prazer a qualquer custo. Esses comportamentos podem ser observados na escola. Porém, não há aprendizado sem que se estabeleçam relações de afeto, especialmente em se tratando de crianças e adolescentes. Nada na escola é imediato, e o que se têm são processos que respeitam fases de maturação e desenvolvimento. E o professor está longe de ser um objeto; ele é a ponte que faz a ligação entre o conhecimento e as informações que chegam aos aprendentes. Os movimentos da sociedade que dificultam seu trabalho e o levam para longe do seu objetivo são fatores de sofrimentos e sentimentos de insuficiência.

Afirmam Rocha e Fernandes (2008) que as demandas no processo de formação de jovens e crianças é cada vez maior e isso exige dos professores uma intensificação do seu ritmo de trabalho. O papel do professor não se restringe mais a ensinar disciplinas curriculares. Ele assume funções como construir hábitos de saúde,

assessoramento psicológico, educação no trânsito, auxílio no desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como empatia, ética, paciência, entre outros. Estas, por sua vez, nem sempre são reforçados em casa.

Conforme Rocha e Fernandes (2008), às novas funções do professor somam-se:

[...] o excesso de tarefas burocráticas, a falta de autonomia e infra-estrutura do ambiente escolar, as relações conflitantes com os familiares de alunos e, principalmente, a baixa remuneração, tornando evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social, psicológica e biológica dos professores. Emerge dessa situação um cenário de efeitos adversos, proporcionando aos docentes um conjunto de mal-estares, em muitos casos desestabilizando a economia psicossomática, e gerando doenças que influenciam fortemente na qualidade de vida dos professores” (ROCHA; FERNANDES, 2008, p. 2).

Em relação a trabalhar a melhoria da qualidade de vida dos professores, há duas situações a se considerar: a saúde coletiva e a individual, dentro do ambiente escolar. Uma escola que realiza ações que promovem a saúde e o bem-estar do professor inclui a ideia do docente saudável e isso engloba múltiplos aspectos da vida do indivíduo.

Para Rocha e Fernandes (2008), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS), em 1995, propôs escolas denominadas promotoras de saúde, reafirmando as propostas da carta de Ottawa, que versa sobre capacitar as comunidades para atuar na melhoria da sua qualidade de vida, contando com a participação ativa da população no controle deste processo.

Segundo Rocha e Fernandes (2008):

[...] o professor deve ser capacitado a cuidar de si e agir em grupo em defesa da própria promoção da qualidade de vida, devendo perceber a escola como espaço de humanização e promoção de saúde, onde as práticas educativas não devem se limitar às tradicionais ações pedagógicas, e, sim, a possibilitar também as transformações individuais e sociais (Rocha; Fernandes, 2008, p. 2).

Fica evidente que é necessário traçar estratégias de enfrentamento que levem o professor do sofrimento psíquico à qualidade de vida. Essa ação requer um conjunto de atividades individuais e coletivas para que os profissionais possam se apoiar em momentos de crise e/ou sofrimento.

É preciso criar fatores protetivos, os quais nada mais são do que características individuais ou sociais que possibilitem reduzir os riscos em situações específicas. Estes são recursos internos que todo ser humano possui e que precisam ser conhecidos e reforçados, criando uma estrutura interna fortalecida, capaz de lidar com os desafios que a vida apresenta. Gomes *et al.* (2021) salientam que em saúde mental é necessário evidenciar esses recursos que favorecem o desenvolvimento de respostas adaptativas diante de situações de crise, pois conhecê-los pode auxiliar de forma preventiva ao agravamento de quadros de sofrimento psíquico grave e transtornos mentais.

Gomes *et al.* (2021) destacam que entre os fatores preventivos do sofrimento psíquico é possível perceber:

[...] fatores que envolvem características de personalidade e formas de enxergar a vida, como disposição para aconselhar-se e buscar ajuda, abertura para novas experiências, habilidades para se comunicar e para fazer boas avaliações da realidade; estrutura familiar, como o apoio familiar e bom relacionamento entre seus membros; e fatores socioculturais, como ter uma rede social de apoio prático e emocional, ter acesso a serviços de saúde e saúde mental, bom relacionamento com seus grupos sociais e prática de atividades físicas e hobbies". O professor deve ser capacitado a cuidar de si e agir em grupo em defesa da própria promoção da qualidade de vida, devendo perceber a escola como espaço de humanização e promoção de saúde, onde as práticas educativas não devem se limitar às tradicionais ações pedagógicas, e, sim, a possibilitar também as transformações individuais e sociais (GOMES *et al.*, 2021, p. 9).

Também se torna fundamental, fomentar uma cultura de colaboração na escola, na qual os professores possam compartilhar ideias e experiências, além de apoiar uns aos outros. Tal condição cria um ambiente mais solidário e possivelmente reduzirá a sensação

de isolamento. Outro ponto importante é a formação contínua que precisa ser vista como um investimento profissional, capaz de fornecer novas ferramentas e estratégias para lidar com os desafios educacionais. Contudo, considerar que a gestão escolar desempenha papel fundamental na promoção de um ambiente de trabalho saudável faz parte dos aspectos fundantes da liderança e gestão de pessoas. Cabe-lhe desenvolver ações que reconheçam o trabalho dos profissionais e lhe ofereçam suporte emocional e acolhimento, quando necessário; além disso, devem-se criar políticas públicas que incentivem o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar uma meta, sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se. [...] O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. [...] Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. Já existe, em todos os continentes, um fervilhamento criativo, uma série de iniciativas locais, no sentido da regeneração econômica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional, ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas não se conhecem entre si, mas são o viveiro do futuro. [...]. Já não chega denunciar, é preciso enunciar (MORIN, 2010, s.p).

Mostra-se extremamente necessário criar a consciência de um espaço de promoção de saúde mental na escola, incentivando práticas regulares de exercícios, busca de suporte psicológico, e a incorporação de momentos de relaxamento, na rotina diária. Afinal, uma das razões para o encorajamento é não poder ou não saber expressar as emoções, reprimindo-as a ponto de modificarem o corpo. Portanto, incorporar atividades de educação socioemocional no currículo, para que sejam aplicadas de forma rotineira e continuada pode beneficiar os professores, criando um ambiente mais positivo e compreensivo.

Outra ação transformadora é reconhecer e celebrar conquistas, por menores que sejam, poder criar um ambiente no qual os indivíduos tendam a querer se superar e melhorar. Reconhecer as conquistas e o trabalho bem-feito dos professores cria um ambiente acolhedor, uma sensação de unidade e pode despertar a vontade

de superação. A qualidade de vida dos professores é um esforço conjunto que envolve tanto as práticas individuais quanto as políticas e práticas institucionais. Professores, administradores e a comunidade escolar podem colaborar com um ambiente que promova o bem-estar e a satisfação no trabalho, tendo em vista que todos precisam estar comprometidos.

O trabalho enquanto atividade se torna parte integrante da identidade do indivíduo. Não é apenas uma forma de ganhar a vida e sustentar-se, é uma forma de inserção social. Trabalhar não é apenas transformar um objeto ou situação em outra coisa; trabalhar é transformar a si mesmo no e pelo trabalho (Dubar, 2020). As identidades sociais se constroem por meio do trabalho e inevitavelmente o trabalho modifica o homem, pois, é fonte de experiências que deixam marcas positivas e negativas, capazes de influenciar comportamentos, sentimentos e valores que vão além das compensações financeiras.

Trabalho é a realização de uma tarefa, enquanto o que constitui uma profissão é a harmonia de conhecimentos para a realização do trabalho. Portanto para nós, ser professor é a profissão de um expressivo grupo de pessoas que realizam as funções ensinantes/aprendentes, a partir de uma série de conhecimentos que determinamos ciência (MACHADO *et al.*, 2020, p. 19).

Em suma, é possível perceber que os professores, mesmo com inúmeras dificuldades cotidianas, persistem na jornada, mesmo que o desgaste da profissão ocorra pela falta de perspectiva em virtude dos aspectos estressores, como a falta de recursos estruturais e materiais, salas com superlotação, carga horária excessiva, baixa remuneração e, nos últimos tempos, o desrespeito dos alunos e até mesmo dos pais.

Merecem destaque as políticas públicas que em geral não consideram a realidade do ambiente escolar, o que traz para o professor a sensação de mero executor dos interesses do Estado. Esses fatores em um grau de repetição contínuo fazem com que o professor elabore a ideia de desvalorização.

Florindo e Iaochite (2019) destacam que o empoderamento dos professores passa pela promoção de um ambiente de tomada de decisões que possibilite maior autonomia e flexibilidade dos docentes, o que torna necessário repensar as políticas públicas e as estruturas educacionais atuais. Os autores dizem que:

É interessante pensar que, para tomar decisões (individuais e/ou coletivas) que dizem respeito ao seu trabalho ou à sua instituição de ensino, o professor precisa sentir-se capaz de tomá-las. Este pode ser um dos pontos de intersecção dos constructos da autoeficácia e do empoderamento de professores (FLORINDO; IAOCHITE, 2019, p. 14).

Destacam também que uma valorização vinda por parte dos gestores, dos líderes e da sociedade fomenta mais respeito e reconhecimento à profissão, o que interfere significativamente na autoimagem e no empoderamento dos professores.

A mudança da percepção de sofrimento para a percepção de qualidade de vida do professor passa tanto por aspectos profissionais quanto aspectos pessoais. Assim, melhorar as condições de trabalho, ter mais autonomia, respeito, valorização, salários que não imponham dupla jornada de trabalho e grem exaustão física e emocional, a implementação de programas de suporte emocional como o aconselhamento e grupos de apoio, podem auxiliar os professores a gerenciarem o estresse e a pressão emocional e, assim, resgatar a motivação e a visão positiva dos profissionais para a docência.

Incluir os professores nas decisões que afetam sua rotina diária e dar-lhes visibilidade e voz na elaboração das políticas escolares e na resolução dos problemas permitirá uma responsabilização coletiva e um envolvimento maior nas ações escolares. Lowen (2017) dizia que “o sentimento de identidade deriva de um sentimento de contato com o corpo. Para saber quem é, o indivíduo deve estar ciente do que sente” (LOWEN, 2019, p. 7). A grande questão é que cada vez mais as pessoas estão desconectadas, carentes de atenção, afeto, contato físico, confusas com seus

sentimentos. Há muito isolamento mesmo dentro das famílias. Quanto a isso Lowen (2019) aponta:

A alienação das pessoas no mundo moderno – o estranhamento do homem com relação ao seu trabalho, seu colega e a si próprio – tem sido descrita por muitos autores e é o tema central dos escritos de Erich Fromm. O amor do indivíduo alienado é romantizado, seu sexo é compulsivo, seu trabalho é mecânico e suas realizações são egoístas. Numa sociedade alienada, essas atividades perdem seu significado pessoal. Essa perda é substituída por uma imagem (LOWEN, 2019, p. 8).

O mesmo autor ensina que a expressão imagem se refere a símbolos e criações mentais e que os fenômenos corpóreos têm uma ordem de realidade diferente das imagens. Para ele a imagem vem de uma realidade associada a sentimento ou sensação e, uma vez rompida, se tornará abstrata. Assim, “saúde mental se refere a um estado em que a imagem e a realidade coincidem. Uma pessoa saudável tem uma imagem de si que concorda com o modo como seu corpo é visto e sentido” (LOWEN, 2019, p. 9).

Contudo, a imagem que o indivíduo tem de si é a imagem que ele irá projetar em seus filhos, e não é só isso, ele vê o filho como uma imagem, e não como uma pessoa dotada de sentimentos e desejos próprios. Isso significa que a experiência de muitas crianças ao longo de seu processo de desenvolvimento é ter que encaixar-se numa imagem projetada para ela, mas que não é ela.

Quando o indivíduo é forçado a refletir a imagem inconsciente do pai ou da mãe, ele perde seu senso de *self* (auto-definição) e seu contato com a realidade. A perda de sentimento de identidade, de acordo com Lowen (2019), se origina dentro do núcleo familiar. São criadas imagens de esnobismo cultural e intelectual, status, sacrifício pessoal e escassez financeira. Como consequência, passa a perceber o outro também como imagem, ao invés de ver como pessoa.

Cercado de imagens, ele se sente isolado. Reagindo a imagens se sente desconectado. Ao tentar corresponder à própria imagem, sente-se frustrado e privado de satisfação emocional. A imagem é uma abstração, um ideal, um ídolo, que demanda sacrifício do sentimento pessoal (LOWEN, 2019, p. 9).

Muitas são as imagens construídas em torno do professor a partir do ambiente escolar. Uns pais veem a imagem de quem vai ensinar, “educar”, proteger e colaborar com eles na formação do caráter da criança, mas alguns pais não têm estado disponíveis para essa parceria. A sociedade vê o professor como responsável pela formação acadêmica das gerações futuras, mas tem fechados os olhos para a realidade da educação no país. O professor tem sua própria imagem sobre si, a qual depende da sua história pessoal e de sua estrutura de caráter. O fato é que as expectativas geradas pelas “imagens” construídas em torno do professor o levam ao sofrimento psíquico.

É necessário criar o que Lowen (1983) chamava de ‘orientação interna’ para quebrar os padrões de dependência emocional que deixam o indivíduo vulnerável à depressão e doenças. A orientação interna é a capacidade de não se deixar influenciar (fazer ou deixar de fazer algo) em razão do que isso fará o outro sentir; desengatilhando a imagem introjetada em nós pelos pais (ser bom, obediente, se desagradar para agradar o outro).

A orientação interna da direção deixa o indivíduo livre para expressar abertamente o que quer e há uma conexão entre o sentir e o corpo. É possível identificar falas do tipo “sinto que preciso desacelerar e relaxar”; “sinto que esse ambiente não me faz bem, vou me afastar”; “meu corpo está muito tenso, preciso me abrir”. Falar de si é fácil, pois, há uma profunda conexão psicofísica, há autoconhecimento.

Por sua vez, Lowen (1983) descreve que indivíduos voltados para a orientação externa falam em termos amplos e as queixas são generalizadas: “Quero paz”; “Quero ser feliz”, e se forem perguntados sobre o que precisam para serem felizes, eles não terão isso nítido. Muitas vezes querem, mas não sabem por que querem, as vezes sequer sabem o que querem, pois ainda carregam os querereres de seus pais.

A orientação interna leva a uma percepção, a uma decisão e a uma ação. A orientação externa deixa o indivíduo fixado nos seus medos infantis e o faz terceirizar sua responsabilidade.

Transferir nossos problemas para outros e exigir sua solução é uma marca da pessoa orientada pelo exterior. É também tristemente a marca dos nossos tempos. Com pesar vemos a gradual erosão do senso de responsabilidade individual. Sem ter essa intenção, a psicanálise infelizmente contribuiu para essa situação. Tendo mostrado em toda a análise completa que o indivíduo não é culpado pelas deformações de sua personalidade e desgraças, sem o dizer explicitamente ela estava encorajando a tendência oposta – a tendência de o indivíduo em sofrimento colocar a culpa na sociedade. Se a sociedade está errada então a sociedade deve remediar o problema. Como a sociedade são todos os outros indivíduos, ninguém se sente pessoalmente responsável. Sociedade é uma entidade vaga, não tem um poder real. O que acontece é que as responsabilidades de todas as nossas falas pessoais e sociais são transferidas para o governo. É difícil conceber como o governo poderia suplantar nossas reações depressivas, curar nossas tendências esquizoides, proteger-nos contra a ansiedade e assim por diante (LOWEN, 1983, p. 31).

Que os desafios na educação são muitos, não há dúvida. Que há limitações, também é inequívoco. Mas, se as reclamações, a submissão, a atitude de impotência forem repensadas, há uma chance de juntos compreendermos o que nos limita, o que nos dá medo, e assim, estaremos aptos a reagirmos de forma inteligente. Ao resgatar a identidade profissional e pessoal do professor ele se empodera e se cura, e desta forma também ganham os alunos, e a sociedade se fortalece.

Referências

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. **Qualidade de vida:** definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa. São Paulo: EACH/USP. Disponível em: http://www5.each.usp.br/wp-content/uploads/2019/01/qualidade_vida.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BUENO, M.; MACÊDO, B. K. **A Clínica psicodinâmica do trabalho:** de Dejours às pesquisas brasileiras. 2012. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1010/723#>. Acesso em: 16 jan. 2024.

DEJOURS, C. Avant-propos para a edição brasileira. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. <https://www.scielo.br/j/csp/a/C4dtpqqV8LycxXKxby46Z9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FLORINDO, C. W.; IAOCHITE, R. T. **Empoderamento e autoeficácia docentes**: uma revisão de literatura, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/14763/10547>. Acesso em: 29 jan. 2024.

GOMES, A. G. A.; CARVALHO, C. J. de; SILVA, D. O. da. **Acolhimento ao sofrimento psíquico**. 2021. Disponível em: <https://www.cchsa.ufpb.br/cchsa/editores/destaques/acolhimento-ao-sofrimento-psiquico/cartilha-acolhimento-ao-sofrimento-psiquico-ufpb.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GONÇALVES, A. **Em busca do diálogo do controle social sobre o estilo de vida**. 2004. Disponível em: https://fefnet170.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/qualidade_politicas_publicas_cap2.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

LOWEN, A. **O corpo em depressão**: as bases biológicas da fé e da realidade. São Paulo: Summus, 1983.

LOWEN, A. **O corpo traído**. 8.ed. São Paulo: Summus, 2019. *E-book*.

MACHADO, G. C; SANTOS, A. M dos; SILVA, R. S. da. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Praxis**, Novo Hamburgo, ano 17, n. 1. jan/abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2034/2497>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MERLO, A. R. C; BOTTEGA, C. G e PEREZ, K. V. **Atenção ao sofrimento e ao adoecimento psíquico do trabalhador e da trabalhadora**. 2014. Disponível em: <https://www.forumat.net.br/at/sites/default/files/arq-paginas/5869.compressed.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MINAYO, M. C. de S.; BUSS, P. M.; HARTZ, Z. M. de A. Qualidade de vida: um debate necessário. **Ciência e saúde coletiva**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/20545>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MORIN. E. Elogio da Metamorfose. **Le Monde**, França, 09 jan. 2010. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/> Acesso em: 19 fev. 2024.

NAHAS. M. V. **Atividade física, saúde & qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7.ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

RAMOS, Maria Fernanda Daniela. **‘É um desgaste mental muito grande’ diz professora**; educadores relatam falta de reconhecimento e sobrecarga. [g1.globo.com](https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/10/15/e-um-desgaste-mental-muito-grande-diz-professora-educadores-relatam-falta-de-reconhecimento-e-sobrecarga-mental.ghtml), 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/10/15/e-um-desgaste-mental-muito-grande-diz-professora-educadores-relatam-falta-de-reconhecimento-e-sobrecarga-mental.ghtml>.

Acesso em: 10 mar. 2024.

REIS, E. J. F. B; ARAÚJO, T. M; CARVALHO, F. M; SILVA, M. O. Docência e Exaustão Emocional. Formação de Profissionais da Educação. **Educ. Soc.**, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

ROCHA, V. M. da; FERNANDES, H. Qualidade de vida dos professores do ensino fundamental: uma perspectiva para promoção da saúde do trabalhador. **Jbras Psiquiatr**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008.

A relevância da inteligência emocional no âmbito da educação, do conhecimento e da sociedade

Regina Daniele Ribeiro Torres
Ronaldo Júlia Baganha

Introdução

É constante na literatura a plausibilidade das pesquisas desenvolvidas no tocante à inteligência emocional, cujos resultados evidenciam as estratégias interessantes e necessárias à saúde, bem-estar, desempenho acadêmico e sucesso profissional. Nesta perspectiva, na qual se vislumbram *insights* favoráveis ao desenvolvimento de habilidades emocionais em áreas como autoconsciência, autocontrole, empatia e comportamentos individuais e sociais, reside a justificativa desta investigação. Prospecta-se, portanto, a sua relevância, haja vista a resolução de uma problemática que objetiva expandir o conhecimento acerca da inteligência emocional.

Assim revelada, a investigação segue o percurso das pesquisas de revisão, tendo como norte a seguinte problemática: qual a relevância da inteligência emocional no âmbito da educação, do conhecimento e da sociedade? Nesta prospecção, o objetivo geral é: estabelecer as relações existentes entre a inteligência emocional e a promoção do sucesso individual e coletivo no âmbito da educação, na criação de conhecimento em ambientes acadêmicos e profissionais e na construção de sociedades saudáveis e produtivas. Na caracterização das fases desta pesquisa, os objetivos específicos buscarão: descrever pressupostos teóricos da

inteligência e das emoções; apresentar alguns modelos basilares da inteligência emocional; apontar pesquisas empíricas recentes sobre a inteligência emocional.

Além do texto introdutório, a pesquisa apresenta os seguintes tópicos: Alguns pressupostos: inteligência e emoções; Inteligência emocional; Pesquisas empíricas recentes; Considerações finais.

Alguns pressupostos: Inteligência e emoções

Para que se possa ter uma compreensão do embasamento dos estudos que impulsionaram a temática da inteligência emocional, faz-se necessário apreciar o produto do pensamento que reveste as principais características da inteligência e das emoções. Assim, após a imersão na literatura para saber sobre as relações entre a inteligência e comportamento inteligente, cognição e emoção, apresentam-se, respaldadas, as premissas basilares dos estudos que validam a capacidade de os indivíduos lidarem com suas emoções de maneira inteligente.

Inteligência

Dentre os muitos teóricos que contribuíram para a compreensão da inteligência ao longo dos anos, vale elucidar duas correntes com perspectivas únicas, a saber: 1) Os pensadores que defendem a ideia de que a inteligência é uma capacidade geral de compreensão e raciocínio; 2) Os defensores da ideia de que a inteligência é composta por várias capacidades mentais distintas e relativamente independentes umas das outras.

A inteligência como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio

Spearman (1927), ao detalhar a sua teoria da inteligência geral, discute suas ideias sobre a estrutura da inteligência humana, argumentando que o desempenho em uma variedade de tarefas cognitivas está relacionado a um fator comum subjacente,

denominado fator 'g'. Em síntese, ele pondera que a inteligência é uma capacidade mental geral influenciadora do desempenho em uma variedade de tarefas cognitivas diferentes. Partindo desta premissa, ele reconheceu a existência de fatores específicos, denotados como 's', que influenciam o desempenho em tarefas específicas. Esses fatores singulares representam habilidades cognitivas particulares, como habilidades verbais, habilidades matemáticas, entre outras.

Binet e Simon (1929), considerando a inteligência como uma compilação de funções executivas (memória, atenção, imaginação e compreensão), sugeriram que as categorizações não eram absolutas e que determinadas providências poderiam alçar a inteligência a níveis mais elevados. Com tal princípio, estes estudiosos criaram uma série de exercícios chamados "ortopedia mental" (exercícios, envolvendo as funções motoras e as funções psíquicas, propostos para favorecer o desenvolvimento das habilidades intelectuais das crianças).

Thurstone (1938) publicou a obra *Primary Mental Abilities*, na qual apresentou a sua teoria das Aptidões Primárias, uma abordagem significativa para entender a estrutura da inteligência. Este autor propôs que a inteligência não pode ser reduzida a um único fator geral, como sugerido pela teoria de Spearman. Em vez disso, ele identificou sete aptidões mentais primárias (ou fatores de habilidade) que são independentes umas das outras e contribuem para o desempenho em diferentes tipos de tarefas cognitivas, quais sejam: compreensão verbal, raciocínio numérico, raciocínio espacial, memória, velocidade perceptiva, fluência verbal, aptidão perceptiva.

Em Wechsler (1944, p. 3, tradução nossa), a inteligência foi definida como um "agregado ou uma capacidade global do indivíduo para agir intencionalmente, pensar racionalmente e relacionar-se de maneira eficaz com seu ambiente". Para o autor, a inteligência, além das habilidades específicas, envolveria os aspectos cognitivos e os aspectos não-intelectivos (afetivos e conativos). A esse respeito, Wechsler (1944, 1975) explica que o

acesso a oportunidades educacionais adequadas pode influenciar significativamente o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de resolver problemas; o nível de motivação de um indivíduo pode influenciar a sua disposição para se engajar em atividades cognitivas e o seu esforço ao realizar tarefas de avaliação; que fatores como ansiedade, autoconfiança e autocontrole emocional podem afetar a capacidade de uma pessoa de pensar clara e efetivamente; que fatores como suporte familiar, estabilidade emocional e oportunidades de aprendizado fora da escola podem impactar o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa.

Em Cattell (1998), postula-se que a inteligência é composta por três componentes básicos: inteligência fluida, inteligência cristalizada e inteligência de processamento de informações. Esses três componentes interagem de maneira dinâmica para determinar o desempenho cognitivo e adaptativo de uma pessoa. Este autor estabelece que: 1) a inteligência fluida é a capacidade de lidar com informações novas e complexas de maneira flexível e adaptativa. Influenciada pela biologia e com tendência a diminuir com a idade, ela envolve habilidades como raciocínio indutivo, resolução de problemas e pensamento criativo; 2) a inteligência cristalizada faz referência ao conhecimento adquirido, habilidades específicas e experiências acumuladas ao longo da vida. Ela envolve o uso do conhecimento prévio para resolver problemas e realizar tarefas, sendo influenciada pela educação e experiência e tende a aumentar com a idade; 3) na inteligência de processamento de informações ocorre o tratamento e a manipulação das informações de maneira eficiente e precisa. Para tanto, envolve habilidades como velocidade de processamento, atenção seletiva e memória de trabalho. Este tipo de inteligência é compreendido como uma habilidade fundamental para o desempenho cognitivo em uma variedade de tarefas.

A inteligência composta por várias capacidades mentais distintas e relativamente independentes umas das outras

Ao prospectar os estudos da teoria das inteligências múltiplas, Gardner (1983) identificou, inicialmente, sete inteligências diferentes: 1) visual-espacial: a capacidade de visualizar objetos em três dimensões e compreender seus relacionamentos espaciais; 2) linguístico-verbal: a capacidade de usar palavras de maneira eficaz, como em escrita, leitura, fala e escuta.; 3) lógico-matemático: a habilidade de resolver problemas complexos de lógica e Matemática; 4) Corporal-Cinestésica: a habilidade de usar o corpo de forma habilidosa para resolver problemas ou criar produtos; 5) Musical: a capacidade de entender e produzir música de forma significativa; 6) Interpessoal: a habilidade de entender e interagir eficazmente com outras pessoas; 7) Intrapessoal: a capacidade de compreender e gerenciar as próprias emoções, motivações e metas. Com a publicação do livro *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century* (GARDNER, 2000), foram acrescentados dois tipos de inteligência à teoria das inteligências múltiplas, a saber: inteligência naturalista, referindo-se à habilidade de observar, compreender e se conectar com o mundo natural; inteligência existencialista: capacidade de refletir sobre questões fundamentais da existência humana, como o significado da vida, a morte, o propósito da existência e as questões filosóficas e metafísicas.

Sternberg (1985, p. 50, tradução nossa) passou a ter uma visão sobre a inteligência "em termos de três aspectos distintos, mas inter-relacionados; o mundo interno do indivíduo, o mundo externo do indivíduo e a experiência do indivíduo". Ao pensar assim, dividiu sua teoria nas seguintes três subteorias: 1) Subteoria contextual; 2) Subteoria experiencial; 3) Subteoria componencial. Para cada subteoria, ele correlacionou um tipo particular de inteligência, quais sejam: inteligência prática, inteligência analítica, inteligência criativa. O Quadro 1 categoriza os aspectos da teoria de Sternberg (1985).

Quadro 1: Os aspectos basilares da teoria triárquica da inteligência.

Subteoria contextual	Inteligência prática	Pessoas praticamente inteligentes são especialmente aptas a se comportar de maneira bem-sucedida em seu ambiente externo.
Subteoria experiencial	Inteligência criativa	capacidade de usar o conhecimento existente para criar maneiras de lidar com novos problemas ou enfrentar novas situações.
Subteoria componencial	Inteligência analítica	usada para resolver problemas e é o tipo de inteligência medida por um teste de QI padrão.

Fonte: adaptado de Sternberg (1985).

Sternberg (1985) argumenta que esses três aspectos da inteligência interagem dinamicamente e são igualmente importantes para o funcionamento eficaz em diferentes contextos da vida. Ele também destaca a importância de reconhecer e desenvolver todas as formas de inteligência, além do componente analítico que é tradicionalmente enfatizado nos testes de QI.

A teoria de Carroll (1993) explicita quais tipos de diferenças individuais nas habilidades cognitivas existem e como essas diferenças estão relacionadas entre si, além de propor que há um número bastante grande de diferenças individuais distintas na capacidade cognitiva e que as relações entre elas podem ser derivadas. O Quadro 2 apresenta, de forma pormenorizada, a teoria de Carroll.

Quadro 2: Teoria dos três estratos da inteligência

ESTRATO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Estrato geral (g)	Nível mais amplo	A habilidade geral é frequentemente referida como "g", abreviação de "fator geral de inteligência".
Estratos amplos (g-m)	Nível intermediário	Incluem habilidades verbais, habilidades numéricas, habilidades de raciocínio espacial, memória de curto prazo, fluência verbal, entre outras.
Estratos estreitos (g-s)	Nível mais específico	Incluem habilidades verbais, pode haver sub-habilidades como vocabulário, compreensão de leitura, fluência verbal etc.

Fonte: adaptado de Carroll (1993).

Para encerrar este tópico, convém salientar que, de modo geral, a inteligência pode ser definida como “a capacidade de identificar e resolver problemas novos, de reconhecer adequadamente as situações vivenciadas cambiantes e encontrar soluções, as mais satisfatórias possíveis para si e para o ambiente, respondendo às exigências de adaptação biológica e sociocultural” (DALGALARRONDO, 2008, p. 277).

As emoções

Na literatura da Psicologia, constata-se uma variedade de teorias e perspectivas sobre as emoções, cada uma a oferecer uma abordagem única, visando favorecer a compreensão da natureza e da função das emoções. Dentre as teorias e perspectivas mais proeminentes, pode-se referenciar: Teoria James-Lange; Teoria de Cannon-Bard; Teoria das Emoções Cognitivas, de Lazarus; Teoria de Processamento de Informação, de Schachter-Singer; Teoria da Ação Facial, de Ekman; Teoria da Regulação Emocional, de Gross.

Teoria James-Lange

Proposta por James (1884, 1890/1952) e Lange (1885-1912), esta teoria sugere que as emoções são consequentes às alterações fisiológicas percebidas em resposta a um estímulo emocional. Ou seja, mudanças fisiológicas (aumento da frequência cardíaca, transpiração, tremores, entre outros) desencadeiam o estímulo emocional. Tais mudanças fisiológicas passam a ser percebidas pelo cérebro e interpretadas como uma experiência emocional.

Em sua obra *The principles of psychology*, James assim especifica:

O senso comum diz que, ao perdermos nosso dinheiro, ficamos chateados e então choramos; que, ao encontrarmos um urso, nos amedrontamos e corremos; que, ao sermos insultados por um rival, sentimos raiva e atacamos. A hipótese que eu defendo aqui é que esta ordem sequencial está errada, que um dos estados mentais não é seguido imediatamente pelo outro, mas que as manifestações corporais devem se interpor entre eles e que

a colocação mais racional é dizer que nos sentimos chateados porque choramos, com raiva porque agredimos, assustados porque trememos (JAMES, 1890/1952, p. 743, tradução nossa).

Esta teoria, ao enfatizar a importância das respostas corporais na experiência emocional, sugere que diferentes padrões de respostas fisiológicas podem estar associados a diferentes emoções.

Teoria de Cannon-Bard

Esta teoria, proposta por Walter Cannon e Philip Bard, argumenta que as respostas fisiológicas e emocionais ocorrem simultaneamente em resposta a um estímulo, em vez de uma causar a outra. Para estes estudiosos, tanto a experiência subjetiva quanto as manifestações fisiológicas e comportamentais são causadas pelo sistema nervoso central, ou seja, o medo e a reação do corpo ocorrem ao mesmo tempo. Cannon (1927, p 120) explica esta teoria com a seguinte citação:

Quando ocorre a descarga talâmica, as mudanças corporais ocorrem quase simultaneamente com a experiência emocional. Esta coincidência de distúrbios nos músculos e vísceras com emoções, excitações ou depressões era naturalmente enganosa, pois, com o papel do tálamo omitido da consideração, a inferência óbvia era que a qualidade peculiar da emoção surgia das mudanças periféricas (CANNON, 1927, p. 120, tradução nossa).

Infere-se, portanto, que a teoria de Cannon-Bard é substancial no estudo das emoções, representando uma alternativa à teoria James-Lange. Quando comparadas, verifica-se que a teoria James-Lange sugere que a experiência emocional é uma consequência da percepção das mudanças fisiológicas no corpo, já a teoria de Cannon-Bard propõe que a resposta fisiológica e a experiência emocional ocorrem simultaneamente e de forma independente.

Teoria da avaliação cognitiva de Lazarus

Lazarus (1991) sugere que as emoções são determinadas pela interpretação cognitiva que se faz sobre determinado evento. Para ele, a avaliação feita sobre uma situação é a determinante das emoções, em vez da situação em si. As emoções não são reações automáticas a estímulos, mas sim produtos de processos cognitivos que envolvem a interpretação do significado de uma situação específica. Lazarus (1991) assim esclarece o seu pensamento:

A sugestão de que as emoções carecem de especificidade de estímulo não implica que sejam estados de resposta aleatória. Pelo contrário, vemos cada emoção distinta como uma resposta a um tipo particular de evento significativo, um tipo particular de dano ou benefício que motiva a atividade de enfrentamento. No entanto, como não existe um mapeamento simples entre as propriedades objetivas do estímulo e o significado adaptativo, a tarefa de detectar eventos significativos torna-se bastante formidável e, para realizá-la, o organismo deve ser capaz de, de alguma forma, classificar o que está sendo confrontado em um número relativamente pequeno de categorias correspondentes aos vários tipos de danos ou benefícios que pode enfrentar (LAZARUS, 1991, p. 614, tradução nossa)

Com esta proposição, Lazarus (1991) examina como as avaliações cognitivas de eventos e situações desencadeiam respostas emocionais, bem como tais respostas afetam a adaptação do indivíduo ao ambiente.

Teoria de processamento de informação de Schachter-Singer

Os principais pontos da teoria de processamento de informação, de Schachter-Singer (1962), são os seguintes: 1) estímulo ambiental (as emoções seriam desencadeadas por estímulos ambientais - situações, eventos ou objetos que são percebidos pelo indivíduo); 2) resposta fisiológica não específica (experiência emocional é seguida por uma resposta fisiológica não específica - mudanças fisiológicas que não são exclusivas de uma emoção específica. A intensidade e a natureza dessa resposta

fisiológica podem encontrar variação a depender do contexto e das características individuais; 3) interpretação cognitiva (após a experiência da resposta fisiológica, ocorre a busca pela explicação dessa resposta com base no contexto em que se insere o indivíduo - a interpretação cognitiva é fundamental para se identificar a emoção experimentada); 4) rótulo emocional (após a interpretação cognitiva da resposta fisiológica, costuma-se atribuir um rótulo emocional à experiência, com base nas informações disponíveis no ambiente e nas próprias expectativas e crenças do indivíduo - os rótulos emocionais determinam a natureza e a intensidade da emoção sentida).

Assim, esta teoria, também conhecida como teoria da emoção cognitiva-social, sugere que as emoções são resultado da interação entre estímulos fisiológicos e cognitivos. A partir desta percepção, a experiência emocional depende tanto das respostas fisiológicas quanto das interpretações cognitivas da situação.

Teoria da ação facial de Ekman e Friesen

Conforme Ekman e Friesen (1975), as expressões faciais são universais e estão ligadas às emoções básicas. Eles apresentam, ao descreverem as seis emoções básicas identificadas em sua pesquisa (felicidade, tristeza, medo, raiva, surpresa e aversão), um sistema para codificar e interpretar as expressões faciais, detalhando as características físicas de cada expressão e as emoções que elas representam. Contudo, Ekman e Friesen (1975) fazem algumas reflexões:

Não é suficiente determinar quais emoções são lidas nas expressões faciais. Também é crucial descobrir se as interpretações dos observadores estão corretas ou não. Quando as pessoas olham para o rosto de alguém e pensam que essa pessoa está com medo, elas estão certas ou erradas? As expressões faciais são um reflexo preciso da experiência emocional? Ou serão as impressões obtidas a partir da expressão facial apenas estereótipos - todos concordam sobre eles, mas estão errados? Para estudar esta questão, o investigador deve encontrar algumas pessoas que saiba estarem passando

por uma experiência emocional específica. Ele deve tirar algumas fotografias, filmes ou vídeos dessas pessoas e depois mostrá-los aos observadores. Se os julgamentos das expressões faciais dos observadores se ajustam ao conhecimento do investigador sobre a experiência emocional das pessoas que estão sendo julgadas, então a precisão é estabelecida (EKMAN; FRIESEN, 1975, p. 22, tradução nossa).

Além do exposto, esta teoria se baseia na observação de que pessoas em todo o mundo, independentemente de sua cultura, exibem expressões faciais semelhantes para as mesmas emoções básicas.

Teoria da regulação emocional de Gross

Esta teoria se concentra nos processos pelos quais as pessoas influenciam a experiência emocional. Gross (2007) identifica estratégias de regulação emocional, como reavaliação cognitiva e supressão emocional, e explora como essas estratégias afetam as emoções.

A regulação emocional refere-se a moldar quais emoções alguém tem, quando as sente e como alguém experimenta ou expressa essas emoções. Assim, a regulação emocional preocupa-se com a forma como as próprias emoções são reguladas (regulação das emoções), e não com a forma como as emoções regulam outra coisa (regulação pelas emoções). Além do mais, muitas atividades diferentes contam como reguladoras de emoções (GROSS, 2007, p. 6, tradução nossa).

Em *Handbook of Emotion Regulation*, livro que insere a teoria da regulação emocional no rol da literatura, Gross (2007) define a emoção como uma resposta adaptativa a estímulos internos ou externos que são percebidos como relevantes para as metas e necessidades pessoais. Ele destaca que as emoções podem desempenhar um papel crucial na orientação do comportamento humano, ajudando as pessoas a lidar com desafios e oportunidades no ambiente.

A inteligência emocional

A inteligência emocional, vista pelas premissas da literatura recente, é uma área de estudo que se baseia em diversos pressupostos teóricos desenvolvidos por diferentes pesquisadores ao longo do tempo. Podem ser citados como os mais influentes: Modelo de habilidades de Salovey e Mayer; Modelo de quatro ramos de Goleman; Modelo da inteligência emocional de Bar-On; A Pirâmide da inteligência emocional de Drigas e Papoutsis. Em cada uma destas premissas, oferta-se uma perspectiva única sobre como entender e desenvolver essa habilidade crucial para o sucesso pessoal e interpessoal.

Modelo de habilidades de Salovey e Mayer

Salovey e Mayer (1990) exploraram o conceito de inteligência emocional, referindo-se à capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros. Os autores argumentam que a inteligência emocional é uma forma de inteligência igualmente importante, senão mais que a inteligência cognitiva tradicional, medida pelo QI. De acordo com os autores, o conceito de inteligência emocional remonta as ideias anteriores sobre inteligência social. Nesse contexto, eles definiram a inteligência emocional em termos de quatro capacidades, a saber:

[...] a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar emoções; a capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (SALOVEY; MAYER, 1990, p. 10, tradução nossa).

Os autores exploraram a importância da inteligência emocional em várias áreas da vida, incluindo o sucesso acadêmico, profissional e interpessoal. Considera-se o argumento no qual é sugerido que os indivíduos com alta inteligência emocional têm

mais probabilidade de ter sucesso em suas carreiras, construir relacionamentos saudáveis e lidar eficazmente com o estresse e a adversidade.

Salovey e Sluyter (1997), destacam a importância de serem desenvolvidas as habilidades emocionais para se obter o sucesso acadêmico, e para isso propõem estratégias para integrar a inteligência emocional ao currículo escolar. O delineamento desse pensamento dá-se a partir da distinção entre inteligência emocional e habilidades acadêmicas tradicionais, como leitura e matemática. Os autores argumentam que a inteligência emocional desempenha um papel crucial no desempenho escolar e na adaptação social, influenciando áreas como motivação, resolução de problemas, relacionamentos interpessoais e tomada de decisões.

Dentre as estratégias para integrar a inteligência emocional ao currículo escolar, propostas por Salovey e Sluyter (1997), são sugeridos programas de educação emocional, visando melhorar a consciência emocional, o autocontrole, a empatia e as habilidades sociais dos alunos. Eles propõem que esses programas podem beneficiar não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu bem-estar emocional e sua capacidade de lidar com os desafios da vida.

Ademais, o papel dos educadores na promoção da inteligência emocional é considerado de grande relevância, destacando a importância de um ambiente escolar que promova a aceitação, o apoio emocional e a resolução construtiva de conflitos. Para tanto, os professores podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento das habilidades emocionais dos alunos, servindo como modelos de comportamento emocionalmente inteligente e fornecendo apoio e orientação quando necessário (SALOVEY; MAYER, 1990; SALOVEY; SLUYTER (1997).

Modelo de quatro ramos de Goleman

A obra de Goleman (1996) propõe um modelo que divide a inteligência emocional em quatro domínios: autoconsciência,

autogerenciamento, consciência social e habilidades de relacionamento. O Quadro 3 descreve os quatro componentes principais desta teoria.

Quadro 3: Os quatro ramos da teoria de Goleman.

RAMO	O QUE PRESSUPÕE	O QUE ENVOLVE
Autoconsciência	Pressupõe que a capacidade de reconhecer e entender as próprias emoções é fundamental para a inteligência emocional.	Envolve a habilidade de identificar suas próprias emoções, padrões de pensamento e comportamentos, e entender como eles afetam a si mesmo e aos outros.
Autogerenciamento	Pressupõe que, sendo uma pessoa capaz de se tornar consciente de suas emoções, ela pode então aprender a controlá-las de forma construtiva.	Envolve a capacidade de regular as próprias emoções, lidar com o estresse, controlar impulsos e manter o foco em metas de longo prazo, mesmo diante de desafios.
Consciência social	Pressupõe que a inteligência emocional também inclui a capacidade de perceber e entender as emoções dos outros.	Envolve empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar dos outros, entender seus sentimentos e perspectivas, e responder de maneira apropriada.
Gestão de relacionamentos	Pressupõe que, sendo uma pessoa capaz de entender suas próprias emoções e as emoções dos outros, ela pode então aplicar esse conhecimento para construir relacionamentos saudáveis e eficazes.	Envolve habilidades como comunicação eficaz, resolução de conflitos, trabalho em equipe e influência positiva.

Fonte: adaptado de Goleman (1996).

Compreende-se, portanto, que o Modelo de quatro ramos de Goleman pressupõe que a inteligência emocional é composta por uma combinação de habilidades intrapessoais (relacionadas a si

mesmo) e interpessoais (relacionadas aos outros) e que todas essas habilidades podem ser desenvolvidas ao longo da vida para melhorar o sucesso pessoal e interpessoal.

Modelo da inteligência emocional de Bar

Bar-On (1997) consagra em seu modelo conceitual todas as premissas dos pesquisadores que o antecederam. Para ele, a inteligência emocional mantém relação com:

(a) a capacidade de reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos; (b) a capacidade de compreender como os outros se sentem e se relacionam com eles; (c) a capacidade de gerir e controlar emoções; (d) a capacidade de gerir mudanças, adaptar-se e resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal; e (e) a capacidade de gerar afeto positivo e ser automotivado (BAR-ON, 1997, p. 14, tradução nossa).

De acordo com a teoria da inteligência emocional de Bar-On (1997), cada um desses 5 agrupamentos fatoriais da inteligência emocional compreende uma série de competências, habilidades e comportamentos estreitamente relacionados (15 fatores no total), que são descritos no Quadro 4.

Quadro 4: Os agrupamentos fatoriais do modelo da inteligência emocional de Bar-On.

FATOR	CAPACIDADE
Autoestima	Olhar para dentro e perceber, compreender e aceitar-se com precisão.
Autoconsciência Emocional	Estar consciente, identificar e compreender as emoções.
Assertividade/ Autoexpressão emocional	Expressar de forma eficaz e construtiva os sentimentos e a si mesmo aos demais.
Independência	Ser autossuficiente e livre de dependência emocional de outras pessoas.
Empatia	Estar consciente e compreender como os outros se sentem.

Responsabilidade social	Identificar-se com grupos sociais, entre amigos, no trabalho e na comunidade, e de cooperar com os outros de forma construtiva e contributiva.
Relacionamento interpessoal	Estabelecer e manter relações mutuamente satisfatórias e de se relacionar bem com os outros.
Tolerância ao estresse	Gerir emoções de forma eficaz e construtiva.
Controle de impulso	Controlar as emoções de forma eficaz e construtiva.
Teste de realidade	Validar, objetivamente, os próprios sentimentos e os pensamentos com a realidade externa.
Flexibilidade	Adaptar e ajustar os próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos a novas situações e condições.
Resolução de problemas	Resolver eficazmente problemas de natureza pessoal e interpessoal.
Autoatualização	Definir objetivos pessoais e o impulso para atingi-los, a fim de concretizar o próprio potencial.
Otimismo	Manter uma atitude positiva e esperançosa perante a vida, mesmo em face à adversidade.
Felicidade/Bem-estar	Sentir-se satisfeito consigo, com os outros e com a vida em geral.

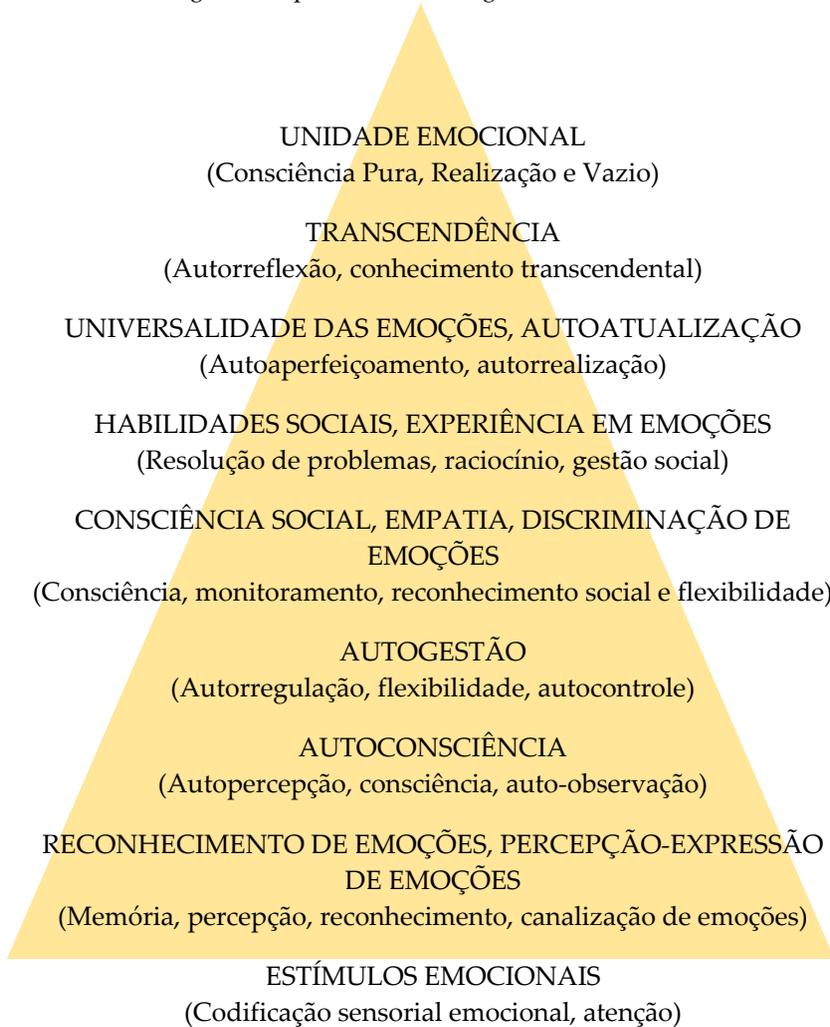
Fonte: adaptado de Bar-On (1997).

Assim posto, os pressupostos fundamentais deste modelo contribuem para uma compreensão abrangente e multifacetada da inteligência emocional, enfatizando sua importância para o bem-estar e o sucesso pessoal e profissional.

A Pirâmide da Inteligência Emocional de Drigas e Papoutsi

Drigas e Papoutsi (2018) sugerem uma abordagem de base emocional-cognitiva para o processo de aquisição de inteligência emocional. Os autores propõem a pirâmide de nove camadas de inteligência emocional, indicando os passos para o desenvolvimento gradual, necessário para se alcançar o topo da inteligência emocional. A Figura 1 apresenta as nove camadas do modelo proposto por Drigas e Papoutsi (2018).

Figura 1: A pirâmide da inteligência emocional.



Fonte: Drigas e Papoutsi (2018, p. 5, tradução nossa).

O Quadro 5 apresenta, com mais detalhes, cada camada da pirâmide da inteligência emocional de Drigas e Papoutsi (2018).

Quadro 5: As camadas da pirâmide da inteligência emocional.

CAMADA	DESCRIÇÃO
Unidade emocional	Na unidade emocional sente-se intensa alegria, paz, prosperidade e uma consciência da verdade última e da unidade de todas as coisas. Em um mundo simbiótico, o que o indivíduo faz por si mesmo, em última análise, faz por outro.
Transcendência	Refere-se aos níveis muito mais elevados e mais abrangentes ou holísticos da consciência humana, comportando-se e associando-se, como fins e não como meios, a cada indivíduo, a outras pessoas importantes, ao ser humano em geral, a outras espécies, à natureza e ao mundo. Os autorrealizadores sentem empatia e parentesco com a humanidade como um todo e, portanto, cultivam a universalidade das emoções, de modo que aqueles que têm inteligência emocional em uma cultura, provavelmente, também têm inteligência emocional em outra cultura e têm a capacidade de compreender a diferença de emoções e seus significados, apesar do fato de que às vezes as emoções são culturalmente dependentes.
Universalidade das emoções, autoatualização	Refere-se às habilidades necessárias para lidar e influenciar as emoções de outras pessoas de forma eficaz para gerenciar as interações com sucesso.
Habilidades sociais, experiência em emoções	Ter consciência social significa entender como você reage a diferentes situações sociais e modifica efetivamente suas interações com outras pessoas para obter os melhores resultados.
Consciência social, empatia, discriminação de emoções	Com a autogestão, o indivíduo torna-se mais flexível, mais extrovertido e receptivo e, ao mesmo tempo, menos crítico diante das situações e menos reacionário às atitudes das pessoas.
Autogestão	Autoconsciência é ter uma percepção clara de sua personalidade, incluindo seus pontos fortes, fracos, pensamentos, crenças, motivos e sentimentos. À medida em que desenvolve a autoconsciência, o indivíduo é capaz de mudar seus pensamentos, o que, por sua vez, lhe permite mudar suas emoções e, eventualmente, mudar suas ações.
Autoconsciência	

Reconhecimento de emoções, percepção-expressão de emoções	O reconhecimento de emoções inclui a capacidade de decodificar com precisão as expressões dos sentimentos dos outros, geralmente transmitidos através de canais não-verbais (ou seja, rosto, corpo e voz).
Estímulos emocionais	Os estímulos emocionais são processados por um mecanismo cognitivo que determina qual emoção sentir e, posteriormente, produz uma reação emocional que pode influenciar a ocorrência do comportamento.
Fonte: adaptado de Drigas e Papoutsi (2018, p. 6-8, tradução nossa).	

Assim denotada, a importância deste modelo reside na abordagem abrangente da inteligência emocional, reconhecendo a complexidade e a interconexão de diferentes habilidades emocionais. Ao dividir a inteligência emocional em camadas distintas, os autores oferecem uma estrutura clara para pesquisadores e profissionais trabalharem no desenvolvimento de intervenções e programas de treinamento.

Pesquisas empíricas recentes

Na compreensão do conceito de pesquisa empírica, convém a citação de Demo (2002, p. 35): “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda”. Assim, na parte que cabe a esta pesquisa, vale saber sobre as evidências concretas e observações diretas obtidas por meio das investigações científicas, neste caso, sobre as capacidades da inteligência emocional e a relevância delas para a educação, o conhecimento e a sociedade.

Na busca feita nas bases de dados Scielo, ERIC, BVS, NIH NLM, Google Acadêmico, usando as palavras-chave “inteligência emocional”, “desempenho acadêmico”, “desempenho profissional”, “educação”, “conhecimento”, “sociedade”, juntamente com o descritor booleano “and”, foram encontrados 50 estudos significativos para a temática em questão. Como critérios de inclusão: estudos primários; artigos no idioma português e inglês; estudos completos

produzidos nos últimos 5 anos. Como critérios de exclusão: artigos secundários. Assim, foram selecionados, considerando os critérios de inclusão e exclusão, 11 artigos, descritos a seguir.

Urquijo, Extremera e Azanza (2019) investigaram o papel da inteligência emocional no sucesso profissional extrínseco e intrínseco, nos estágios iniciais e posteriores da carreira em uma amostra composta por 271 graduados. Ao analisarem o sucesso extrínseco na carreira, as análises de regressão revelaram que as variáveis demográficas e a variável personalidade proativa estavam relacionadas ao salário. Quando a satisfação no trabalho se notabilizou como variável dependente, a inteligência emocional atuou como um forte preditor, mesmo quando os traços de personalidade e a personalidade proativa foram controlados. Nas considerações finais, os autores enunciaram que as descobertas do estudo fornecem evidências preliminares de que a inteligência emocional é um acréscimo relevante para orientar a obtenção do sucesso na carreira.

Na investigação realizada por Valente *et al.* (2020) buscou-se verificar se as habilidades de inteligência emocional têm força de influência no desempenho do professor. Para mais, os autores analisaram a forma como os docentes, a sua experiência e seu perfil acadêmico, mantêm relação com habilidades de inteligência emocional. A amostra foi composta por 634 professores de escolas portuguesas. Os resultados apontaram para evidências que comprovam que as capacidades que envolvem a inteligência emocional influenciam positivamente o desempenho docente, sendo considerado o escore alto de eficácia docente dos professores que demonstraram habilidades tais como: perceber, compreender, expressar, classificar, gerir e regular emoções. Os autores apresentaram, em suas considerações finais, a capacidade de inteligência emocional como uma condicionante do desempenho profissional, sugerindo o desenvolvimento das capacidades emocionais para a obtenção do sucesso no âmbito da educação e na eficácia de sua profissão.

Em Valente e Lourenço (2020), buscou-se examinar como a inteligência emocional dos professores influencia a gestão de conflitos na sala de aula. Além disso, também analisaram a relação entre gênero, experiência docente e formação acadêmica com a inteligência emocional dos professores. Nesta investigação, cuja amostra foi composta por 382 professores portugueses, constatou-se que professores com tendência a ter níveis mais elevados de inteligência emocional empregam estratégias mais integradoras e comprometedoras para a gestão de conflitos, gerenciando assim de forma construtiva os conflitos na sala de aula. Os autores sugerem que os programas de competências emocionais devem ser incluídos na formação acadêmica dos professores para promover a sua inteligência emocional e dar-lhes ferramentas para gerir de forma construtiva os conflitos em sala de aula.

O estudo de Encinas e Chauca (2020) objetivou comparar os níveis de inteligência emocional em um grupo de estudantes de Engenharia, de acordo com o alcance esperado de competência. A mostra foi composta por 313 estudantes universitários matriculados na Escola de Engenharia Mecatrônica de uma universidade privada de Lima (Peru) que utiliza o Modelo de Educação Baseada em Competências. Os resultados da investigação mostraram diferenças de gênero em duas dimensões da inteligência emocional: avaliação da autoemoção e regulação das emoções, pontuando mais os homens do que as mulheres. Conforme os autores, os resultados sugerem que os níveis de inteligência emocional entre os homens se mantêm ao longo do tempo de estudos acadêmicos. Por outro lado, entre as mulheres, a avaliação emocional dos outros, o uso de emoções e a pontuação total da inteligência emocional são mais baixos no final dos seus estudos acadêmicos. As considerações feitas sobre os resultados indicam implicações que podem ajudar tanto os funcionários universitários como o corpo docente a satisfazer as necessidades dos estudantes, ajudando-os a ter sucesso acadêmico.

A pesquisa de Mitrović Veljković *et al.* (2020) teve como objetivo principal mensurar as dimensões da inteligência

emocional (autorregulação, autoconsciência e atitude diante de mudanças) na população estudantil, fazendo uso do Inventário de Competência Emocional Revisado (ICE-R). A amostra desse estudo contou com 338 estudantes de Engenharia. Os resultados evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as três dimensões da inteligência emocional. Nomeadamente, a autorregulação e a atitude face às mudanças (tanto direta como indiretamente através da autorregulação) são positivamente afetadas pela autoconsciência, enquanto a atitude face às mudanças é positivamente afetada pela autorregulação. Os autores consideram que o desenvolvimento do potencial emocional dos alunos é um dos mais importantes atuadores de negócios para a Indústria 4.0, especialmente em países com baixo nível de escolaridade e baixos indicadores sociais e econômicos.

O estudo de Ugwuanyi, Okeke e Asomugha (2020) foi desenhado para investigar como a inteligência emocional, a autoestima e a autoeficácia dos alunos predizem seu desempenho acadêmico em Matemática. O desenho de pesquisa correlacional foi empregado em uma amostra de 400 alunos do Ensino Médio, de 16 escolas secundárias, em Nnewi, no estado de Anambra, na Nigéria. Questionários de inteligência emocional, autoestima, autoeficácia e formulário de pontuação de desempenho acadêmico dos alunos foram utilizados para coletar dados por meio do método de entrega direta. Os dados foram analisados por meio de análise de regressão linear simples. Os resultados mostraram que a inteligência emocional, a autoestima e a autoeficácia tinham poderes preditivos significativos sobre o desempenho acadêmico dos alunos em Matemática. Foi recomendado que os alunos fossem ensinados por meio de métodos que aumentariam sua inteligência emocional, autoestima e autoeficácia.

Em Sanchez-Gomez e Bresó (2020) buscou-se examinar o papel mediador do *burnout* na relação entre inteligência emocional e desempenho profissional numa amostra multiocupacional de 1.197 profissionais espanhóis (58,6% mulheres). Os resultados demonstraram uma relação positiva entre inteligência emocional e

desempenho, e uma relação negativa com *burnout*, que tem efeito mediador na relação entre inteligência emocional e desempenho no trabalho. Profissionais com altos níveis de inteligência emocional e baixo *burnout* relataram um maior desempenho. Para os autores, estes resultados demonstram a importância do *burnout* na compreensão do desempenho no trabalho e enfatizam o papel da inteligência emocional como uma variável protetora que pode prevenir o desenvolvimento ou progressão crônica do *burnout* dos trabalhadores.

Torres Vargas *et al.* (2021) buscaram estabelecer a relação entre inteligência emocional e desempenho profissional de trabalhadores de saúde de um hospital de Pucallpa, no Peru. Por meio de metodologia do tipo descritiva transversal, os autores investigaram uma amostra constituída por 125 participantes, sendo 70 do sexo feminino e 55 do sexo masculino. Os resultados evidenciaram que 67,2% desta amostra possuem inteligência emocional média; 28,0% possuem inteligência emocional alta; 4,8% inteligência emocional baixa. Em relação ao desempenho no trabalho, 70,4% têm desempenho bom; 19,2% têm desempenho excelente; 10,4% desempenho ruim. Os autores concluíram que a inteligência emocional tem estreita relação com a performance dos profissionais de saúde, pois para alcançarem um bom desempenho de suas atividades e conseguirem cumprir os objetivos de seu cargo, devem possuir a capacidade emocional de lidar com os desafios e complicações que surgem ao longo da jornada de trabalho.

Costa, Pinto, Martins e Vieira (2021) desenvolveram um estudo para examinar a eficácia de uma intervenção educacional baseada no modelo de aprendizagem experiencial e na psicologia positiva, visando aumentar o capital psicológico e a inteligência emocional dos estudantes durante o ensino superior. A amostra deste estudo contou com a participação de 165 estudantes universitários, sendo 89 estudantes do curso de bacharelado em Administração e 76 do curso de bacharelado em Economia. Dentre os participantes, 59% eram do sexo feminino. Os resultados confirmaram a eficácia da intervenção educativa no aumento do

capital psicológico dos estudantes e na influência adicional do desempenho acadêmico; no entanto, a intervenção foi menos eficaz no aumento da inteligência emocional geral dos alunos.

A pesquisa de Karande *et al.* (2022) questiona sobre se os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas têm menores capacidades de inteligência emocional. Em busca de justificativas para este aspecto, os autores objetivaram avaliar as habilidades de inteligência emocional dos alunos afetados. A amostra contou com alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, estudantes do ensino fundamental do sétimo ao nono ano, recrutados por amostragem não probabilística. Por meio dos resultados obtidos, os autores perceberam que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas tinham habilidades “gerais” de inteligência emocional semelhantes às de seus colegas regulares. As pontuações desses alunos em relação à inteligência emocional no ambiente escolar foram significativamente mais baixas, mas significativamente mais altas no ambiente social. Em nível univariado, a presença concomitante de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade foi significativamente associada a uma pontuação mais baixa no “ambiente escolar”. Nas considerações finais, os autores evidenciam a necessidade urgente de se avaliar as capacidades de inteligência emocional desses estudantes para identificar, de modo que a reabilitação ideal possa ser facilitada.

Mahrous, Bugis e Sayed (2023) utilizaram uma abordagem autodeterminística para explorar a relação entre inteligência emocional, motivação acadêmica e desempenho em estudantes de ciências da saúde. Realizada em três cidades da Arábia Saudita (Dammam, Riad e Jeddah), a pesquisa contou com amostra de 450 estudantes, que foi incorporada usando a técnica de amostragem por conglomerados em múltiplos estágios. Conforme os autores, os resultados mostraram que a inteligência emocional e motivação acadêmica têm uma influência bidirecional entre si, moldando significativamente a média de notas dos estudantes de ciências da saúde na Arábia Saudita, onde a motivação intrínseca tem um papel predominante. Os autores recomendaram estratégias para

promover a motivação acadêmica e a inteligência emocional dos alunos, no sentido de fomentar o desempenho acadêmico.

Considerações finais

A trilha investigativa deste estudo possibilitou enxergar os pontos de vista de pesquisadores e estudiosos que incidem na correlação entre a inteligência e as emoções. De mais a mais, as ponderações suscitadas denotaram a importância da inteligência emocional, dadas as premissas teóricas expostas e explanadas. No intuito de obter respostas para a problemática “qual a relevância da inteligência emocional no âmbito da educação, do conhecimento e da sociedade?”, constatou-se, na leitura pormenorizada dos estudos elencados, a relevância da inteligência emocional no âmbito da educação, do conhecimento e da sociedade.

Foi conveniente a fala dos teóricos da inteligência emocional, quando da elucidação da capacidade de identificar, compreender e administrar emoções, tanto as próprias como as das outras pessoas. Perante tal perspectiva, desenvolver essa habilidade é benéfico não somente do ponto de vista pessoal e coletivo, mas também para ajudar o profissional no ambiente de trabalho e os atores no ambiente acadêmico, pois as pessoas inteligentes emocionalmente tendem a propor soluções para problemas mais rapidamente, devido a seu controle emocional e empatia. Para isso, aprender como equilibrar as emoções inicia-se desde a compreensão do funcionamento de estruturas cerebrais, durante o ciclo emocional, até técnicas para lidar com as emoções do outro.

Depreendeu-se, a partir dos vários discursos expostos, que a inteligência emocional desempenha um papel crucial no processo educacional, considerando a sua influência na capacidade do estudante para aprender, resolver problemas e relacionar-se com os outros. Cogitou-se, também, que professores com alta inteligência emocional têm potencial para criar um ambiente de sala de aula mais positivo e acolhedor, propiciando, assim, um melhor desempenho acadêmico e bem-estar emocional dos alunos.

Percebeu-se, concomitante a isto, que a inteligência emocional influencia as pessoas no processamento e na aplicação do conhecimento. Indivíduos com inteligência emocional tendem a ser mais capazes de controlar suas emoções e pensamentos, o que lhes favorece pensar de forma mais clara e a tomar decisões melhores. Além disso, a inteligência emocional cria condições para o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos, fator essencial à colaboração e à criação de conhecimento em ambientes acadêmicos e profissionais.

Para mais, a inteligência emocional desempenha um papel vital na construção de sociedades saudáveis e produtivas, pois as pessoas, ao saberem administrar suas emoções são mais propensas a ter relacionamentos interpessoais positivos, resolver conflitos de forma construtiva e contribuir para o bem-estar coletivo.

Referências

- BAR-ON, R. **The emotional intelligence inventory (EQ-I)**: Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997.
- BINET, A.; SIMON, T. **Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1929.
- CANNON, W. B. The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. **The American Journal of Psychology**, v. 39, p. 106-124, 1927. <https://doi.org/10.2307/1415404>
- CARROLL, J. B. **Human cognitive abilities**: a survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press. 1993.
- CATTELL, R. B. Where is intelligence? Some answers from the triadic theory. In: MCARDLE, J. J.; WOODCOCK, R. W. (orgs.) **Human cognitive abilities in theory and practice**. New Jersey: Erlbaum. 1998.
- COSTA, M. G. da; PINTO, L. H.; MARTINS, H.; VIEIRA, D. A. Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and

- management students. **The International Journal of Management Education**, v. 19, n. 3, 100516, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516>
- DALGALARRONDO, P. A. Inteligência e suas alterações. In. DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.
- DRIGAS, A. S.; PAPOUTSI, C. A New Layered Model on Emotional Intelligence. **Behavioral sciences (Basel, Switzerland)**, v. 8, n. 5, p. 45, 2018. <https://doi.org/10.3390/bs8050045>
- EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. **Unmasking the face**: A guide to recognizing emotions from facial clues. Prentice-Hall. 1975.
- ENCINAS, J. J.; CHAUCA, M. Emotional intelligence can make a difference in Engineering Students under the Competency-based Education Model. **Procedia Computer Science**, v. 172, p. 960-964, 2020, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.139>.
- GARDNER, H. **Intelligence reframed**: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books. 2000.
- GARDNER, H. **The frams of the mind**: the Theory of Multiple Intelligences. Basic Books Inc. 1983.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva. 1996.
- GROSS, J. J. **Handbook of emotion regulation**. The Guilford Press. 2007.
- JAMES, W. The physical basis of emotion. **Psychological Review**, n. 1, p. 516-529, 1884. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.205>
- JAMES, W. **The principles of psychology**. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1890-1952.
- KARANDE, S.; BHAVANI, S.; GOGTAY, N. J.; SHILEDAR, M. P.; KELKAR, S.; OKE, A. S. Do school students with specific learning disabilities have lower emotional intelligence abilities? A cross-sectional questionnaire-based study in Mumbai, Maharashtra, India. **Journal of postgraduate medicine**, v. 68, n. 1, p. 24-30, 2022. https://doi.org/10.4103/jpgm.jpgm_834_21

LANGE, C. G. The mechanism of the emotions. In. RAND, B. (org.). **The Classical Psychologists**. Boston: Houghton Mifflin, 1885-1912. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Lange> Acesso em: 2 fev. 2024.

LAZARUS, R. S. **Emotion and adaptation**. Oxford University Press. 1991.

MAHROUS, R. M.; BUGIS, B. A.; SAYED, S. H. Emotional Intelligence, Academic Motivation, and Achievement among Health Science Students in Saudi Arabia: A Self-Deterministic Approach. **Journal of Korean Academy of Nursing**, v. 53, n. 6, p. 571-583. 2023. <https://doi.org/10.4040/jkan.23028>

MITROVIĆ VELJKOVIĆ, S.; NEŠIĆ, A.; DUDIĆ, B.; GREGUS, M.; DELIĆ, M.; MEŠKO, M. Emotional Intelligence of Engineering Students as Basis for More Successful Learning Process for Industry 4.0. **Mathematics**, v. 8, n. 8, p, 1321, 2020. <https://doi.org/10.3390/math8081321>

SALOVEY, P.; MAYER, J. Emotional Intelligence. **Imagination. Cogn. Personal**, v. 9, p. 185-211, 1990. <https://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (eds.). **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications**. Basic Books. 1997.

SANCHEZ-GOMEZ, M.; BRESO, E. In Pursuit of Work Performance: Testing the Contribution of Emotional Intelligence and Burnout. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 15, p. 5373, 2020. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155373>

SCHACHTER, S.; SINGER, J. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. **Psychological Review**, v. 69, n. 5, p. 379-399, 1962. <https://doi.org/10.1037/h0046234>

SPEARMAN, C. **The abilities of man**. New York: MacMillan. 1927.

STERNBERG, R.; J. A three-facet model of creativity. In. STERNBERG, R. J. (org.), **The nature of creativity: contemporary psychological perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

- THURSTONE, L. L. **Primary mental abilities**. Chicago: University of Chicago Press. 1938.
- TORRES VARGAS, E.; FRETTEL QUIROZ, N. M.; CORAL CEVILLANO, M.; RAMÍREZ CHUMBE, I. Inteligencia emocional y desempeño laboral de los profesionales de la salud de hospital de Pucallpa. **Vive Revista de Salud**, v. 4, n. 10, p. 64-71, 2021. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v4i10.76>
- UGWUANYI, C. S.; OKEKE, C. I. O.; ASOMUGHA, C. G. Prediction of Learners' Mathematics Performance by Their Emotional Intelligence, Self-Esteem and Self-Efficacy. **Cypriot Journal of Educational Sciences**, v. 15, n. 3, p. 492-501, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262264> Acesso em: 2 fev. 2024.
- URQUIJO, I.; EXTREMERA, N.; AZANZA, G. The Contribution of Emotional Intelligence to Career Success: Beyond Personality Traits. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 23, p. 4809, 2019. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234809>
- VALENTE, S.; LOURENÇO, A. A. Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. **Frontiers in education**, v. 5, p. 5, 2020. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- VALENTE, S.; VEIGA-BRANCO, A.; REBELO, H.; LOURENÇO, A. A.; CRISTÓVÃO, A. M. The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. **Jornal Universal de Pesquisa Educacional**, v. 8, n. 3, p. 916-923, 2020. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>
- WECHSLER, D. **The measurement of adult intelligence**. 3.ed. Baltimore: The Williams & Wilkins Company. 1944.
- WECHSLER, D. Intelligence defined and undefined: a relativistic appraisal. **American Psychologist**, v. 30, n. 2, p. 135-139, 1975. <https://doi.org/10.1037/h0076868>

Uso de substâncias psicoativas e ideação suicida em população estudantil de uma universidade no sul de Minas: desafios em fazer psicoeducação como forma de prevenção

Vitor Hugo Moreira Marques
Arthur Chukwuemeka Agostinho

O suicídio representa uma parcela significativa das mortes por causas externas em todo o mundo, conforme relatório da Organização mundial de Saúde (OMS) em 2019. Anualmente, o número de mortes por autoextermínio supera o de várias outras condições de saúde como HIV, malária, câncer de mama, guerras e homicídio, entre outras causas. Em 2019, mais de 700.000 pessoas morreram por conta de autocídios, o que equivale uma em cada 100 mortes. Entre os jovens de 15 a 29 anos, o suicídio foi a quarta causa de morte depois de acidentes de trânsito, tuberculose e violência interpessoal (OMS, 2019).

Globalmente, nos últimos 20 anos, a taxa de suicídio está diminuindo, girando em torno de 36%. Mas, infelizmente, nas Américas está aumentando. As taxas apontam um aumento em torno de 17% nesse continente. Embora alguns países tenham colocado a prevenção ao suicídio no topo de suas agendas, muitos países permanecem não comprometidos (WHO, 2019).

Conforme descrito pela OMS, no Brasil os índices de suicídio aumentaram de maneira inversamente proporcional à maioria dos países nesse início de século. Em 90% dos casos, uma doença mental esteve entre os fatores que levaram ao suicídio (ERNST *et*

al., 2019), sendo o atendimento a pessoas nessas condições algo frequente (MÒSCICKI, 1997).

As funções do médico em relação ao comportamento suicida são: identificar o risco; proteger o paciente e inclui-lo no manejo e, se possível, remover ou diminuir o impacto dos fatores de risco. A ideação suicida deve ser avaliada em todas as consultas (MÒSCICKI, 1997). Quando há risco iminente de suicídio, é preciso manter o paciente a salvo, de modo que todo o esforço deve se voltar para esse objetivo. Ações rápidas e objetivas exigem do profissional disponibilidade e prontidão. Em contrapartida, deve haver capacidade de ouvir o paciente com calma, respeito e sem julgamentos (BECK *et al.*, 1974). O suicídio causa forte impacto em todos, notadamente na equipe assistencial sem treinamento para avaliar e manejar situações de risco (ERNST *et al.*, 2019).

Avaliação do risco de suicídio não é simples, pois o mesmo não é estático e não há fórmula simples que possa estimá-lo com precisão, o que distancia sua avaliação da noção de previsão de quem irá ou não tirar a própria vida. É preciso que tal prática tenha a função de orientar o manejo clínico e colocar as ações terapêuticas em ordem de prioridade (SILVA *et al.*, 2019).

A fim de auxiliar na sistematização da coleta de informações, definem-se algumas dimensões que devem orientar a avaliação do risco de suicídio. Colocam-se como principais fatores de risco as seguintes condições: transtornos mentais, tentativa de suicídio prévia, história, personalidade e formulação do risco, registro/comunicação (SILVA *et al.*, 2019).

Os fatores de risco para suicídio derivam da consolidação de dados oriundos de estudos populacionais. Na prática clínica, deve-se raciocinar da seguinte forma: se o paciente apresentar fatores de risco para suicídio, a possibilidade de incorrer no autoextermínio deve ser considerada (BOTEGA, 2017; FERREIRA *et al.*, 2016).

Trata-se de um salto referencial, do populacional para a singularidade. Dentre os vários elementos depositados na balança das decisões clínicas, definem-se os seguintes fatores sinalizadores de risco: sociodemográficos (sexo masculino, adultos jovens (19-49

anos) e idosos), estado civil (viúvo, divorciado e solteiro), orientação homo ou bissexual, ateus, protestantes tradicionais, índices maiores para católicos, judeus. Grupos étnicos minoritários. Transtornos mentais (depressão, transtorno bipolar, **uso/abuso/dependência de álcool e de outras drogas**, esquizofrenia, transtornos da personalidade (especialmente *borderline*); história familiar de doença mental; falta de tratamento adequado em saúde mental; ideação ou plano suicida; tentativa de suicídio pregressa e história familiar de suicídio. Psicossociais (abuso físico ou sexual, perda ou separação dos pais na infância, instabilidade familiar, ausência de apoio social, isolamento social, perda afetiva recente ou outro acontecimento estressante, datas importantes (reações de aniversário), desemprego, aposentadoria, violência doméstica, desesperança, desamparo, ansiedade intensa, vergonha, humilhação (*bullying*), baixa autoestima, desesperança. Traços de personalidade: impulsividade, agressividade, labilidade do humor, perfeccionismo, rigidez cognitiva, pensamento dicotômico, pouca flexibilidade para enfrentar adversidades (SILVA *et al.*, 2019; SMITH *et al.*, 2019).

Outras causas também são descritas tais como: acesso a meios letais (arma de fogo, venenos); doenças físicas incapacitantes, estigmatizantes, dolorosas, terminais; estados confusionais orgânicos; falta de adesão ao tratamento; agravamento ou recorrência de doenças preexistentes; relação terapêutica frágil ou instável (SILVA *et al.*, 2019; SMITH *et al.*, 2019).

O médico deve estar atento a instrumentos que apresentem dimensões para orientar a avaliação do risco de suicídio, pois tais protocolos podem ser úteis para selecionar pacientes com potencial risco suicida e servir de guia para o uso na assistência (ERNST *et al.*, 2019. KIOUS; BATTIN, 2019).

Considerando-se que o uso de substâncias psicoativas (SPAs) é um fator de risco importante para o suicídio, é imperativo que existam medidas educacionais (Psicoeducação) para a população, principalmente no meio acadêmico entre estudantes do curso de

medicina, onde é sabido que o uso das SPAs tem alta prevalência (COSTA, Lucas Santos *et al*, 2022).

As drogas de uso mais comum fazem parte da existência humana há milhares de anos. O ópio, por exemplo, é usado para fins medicinais há, pelo menos, 3.500 anos; referências ao uso medicinal da *Cannabis* (maconha) podem ser encontradas em antigos herbários chineses; o vinho é mencionado com frequência na Bíblia; e os povos nativos do hemisfério ocidental fumavam tabaco e mascavam folhas de coca. Com o descobrimento de novas drogas e o desenvolvimento de novas vias de administração, surgiram novos problemas relacionados a seu uso. Transtornos por uso de substâncias são condições psiquiátricas complexas em que, assim como em outros transtornos psiquiátricos, tanto os fatores biológicos como as circunstâncias ambientais têm relevância etiológica.

Sintomas depressivos são comuns entre indivíduos com diagnóstico de abuso ou dependência de substância. Cerca de um terço de todos os pacientes que apresentam abuso ou dependência de opioide, e cerca de 40% daqueles com abuso ou dependência de álcool, satisfazem os critérios para transtorno depressivo maior em algum momento da vida. O uso de substância também é um dos principais fatores precipitantes para suicídio. Indivíduos que abusam de substâncias têm probabilidade 20 vezes maior de morte em decorrência de suicídio do que a população em geral. Relata-se que cerca de 15% dos indivíduos com abuso ou dependência de álcool cometem suicídio. Essa frequência perde apenas para a encontrada em pacientes com transtorno depressivo maior.

O transtorno por uso de substância é o termo diagnóstico aplicado à substância específica de abuso (p. ex., transtorno por uso de álcool, transtorno por uso de opioides) e que resulta de seu uso prolongado. Os pontos a seguir devem ser considerados ao realizar esse diagnóstico. Esses critérios se aplicam a todas as substâncias de abuso :

1. Uso recorrente da substância, resultando no fracasso em desempenhar papéis relevantes no trabalho, na escola ou em casa

(p. ex., ausências repetidas ao trabalho ou baixo desempenho profissional relacionados ao uso da substância; ausências, suspensões ou expulsões da escola relacionadas à substância; negligência dos filhos ou dos afazeres domésticos, entre outros.).

2. Uso recorrente da substância em situações nas quais isso representa perigo para a integridade física (p. ex., condução de veículos ou operação de máquinas durante prejuízo de julgamento decorrente do uso da substância).

3. Uso continuado da substância apesar de problemas sociais ou interpessoais persistentes ou recorrentes causados ou exacerbados por seus efeitos (p. ex., discussões com o cônjuge sobre as consequências da intoxicação; agressões físicas).

4. Tolerância, definida por qualquer um dos seguintes aspectos:

a. Necessidade de quantidades progressivamente maiores da substância para atingir a intoxicação ou o efeito desejado;

b. Efeito acentuadamente menor com o uso continuado da mesma quantidade da substância.

5. Abstinência, manifestada por qualquer um dos seguintes aspectos:

a. Síndrome de abstinência característica da substância;

b. A mesma substância (ou uma substância estreitamente relacionada) é consumida para aliviar ou evitar os sintomas de abstinência.

6. A substância é frequentemente consumida em maiores quantidades ou por um período mais longo do que o pretendido.

7. Existe um desejo persistente ou esforços malsucedidos no sentido de reduzir ou controlar o uso da substância.

8. Muito tempo é gasto em atividades necessárias para a obtenção da substância, na sua utilização ou na recuperação de seus efeitos.

9. Importantes atividades sociais, profissionais ou recreativas são abandonadas ou reduzidas em virtude do uso da substância.

10. O uso da substância é mantido apesar da consciência de ter um problema físico ou psicológico persistente ou recorrente que tende a ser causado ou exacerbado pela substância.

11. Fissura ou um forte desejo ou necessidade de usar uma substância específica.

O uso de substâncias psicoativas (SPAs) é um fenômeno global compreendido como contínuo, emergente e preocupante para toda a sociedade. É um fator de risco importante para o suicídio e, portanto, imprescindível que seja abordado. É possível afirmar que esse fenômeno acaba por se tornar ainda mais alarmante quando o abuso de tais substâncias está cada vez mais frequente entre os estudantes universitários da saúde, ocasionando diversos problemas como deterioração acadêmica e danos atrelados à saúde mental (SHRESTHA *et al.*, 2020).

Segundo dados brasileiros, por meio do II relatório sobre drogas (OPEYELE, 2021) e dos levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Políticas Pública do Álcool e outras Drogas (INPAD), afirma-se que a maioria dos casos relacionados ao uso de substâncias psicoativas ocorre principalmente entre universitários. Esse alto índice ocorre por conta da transição que os jovens universitários passam, saindo de diferentes cenários nos quais sempre estiveram inseridos e começando uma nova etapa da vida, na qual mudanças no hábito de vida se tornam comuns, e entre essas mudanças está incluso, principalmente, o consumo exacerbado de álcool e outras substâncias psicoativas. Estudos determinam que é possível evidenciar que o consumo de substâncias psicoativas está cada vez mais presente na vida dos universitários, impactando de forma direta na saúde física e mental dos estudantes (DA PAZ SOUSA, KENNEDY STÊNIO, 2023).

Segundo diversos atores, no ano de 2023 foi evidenciado que o consumo de álcool entre os universitários presentes no estudo apresenta-se duas vezes maior do que a média de uso da população brasileira. Em associação, confirma-se, no mesmo estudo, que entre os estudantes participantes aproximadamente 40% realizou uso de outras substâncias psicoativas, enquanto 15% realizam uso dessas

substâncias psicoativas de forma contínua (DOS SANTOS TINÔCO, DERICK; ROMERA, LIANA ABRÃO, 2023).

Entre os universitários, os acadêmicos da área da saúde compõem grupo em que o consumo de álcool, tabaco, maconha e tranquilizantes é tido como uma maneira de manusear o bem-estar psicossocial deteriorado, devido ao ambiente estressante em que se encontram, associado à privação de sono e trâmites institucionais. Dessa maneira, o uso de tais substâncias torna-se meio de fuga para suportar a realidade exaustiva que tais discentes vivenciam durante o curso (VASCONCELOS, Johnny Alencar *et al.*, 2023).

Em contrapartida, de acordo com estudo realizado em universidade do Rio de Janeiro, o uso de substâncias ilícitas pode ter efeito contrário do esperado. Classificou-se tal situação como fator de risco para ideação suicida, juntamente com ansiedade, estresse e outros transtornos mentais. Esses problemas são recorrentes entre estudantes e, na maioria dos casos, é o motivo da busca pelos entorpecentes, visto que o uso é tido como uma maneira de solucionar tais condições, porém acabam por determinar seu agravamento (DE SOUZA *et al.*, 2022).

Ressalta-se a relevância em realizar pesquisa sobre o consumo de substâncias psicoativas entre os estudantes da área da saúde, uma vez que o uso acaba intensificando problemas que podem levar os estudantes a buscar essas drogas, aproximando-os, cada vez mais, da ideação suicida. Ademais, vale ressaltar que é indispensável que “futuros profissionais da saúde” tenham saúde mental para que consigam se tornar especialistas aptos a desempenhar tal papel e lidar com as exigências perante à sociedade (COSTA *et al.*, 2022).

Sendo assim, é necessário estudar e buscar entender a fundo o que levou ou leva esses acadêmicos da área da saúde a consumirem substâncias psicoativas. Ainda, é preciso desprender atenção a de que forma esse consumo pode ameaçar a vida e a saúde mental dos estudantes. Com isso pode-se lançar mão de psicoeducação nessa população específica como meio de buscar soluções em relação à atuação de lideranças acadêmicas, no intuito de prevenção ao uso

das SPAs e, conseqüentemente, prevenção de outros transtornos mentais e suicídio.

Conforme o exposto, estudos, artigos e dados epidemiológicos mostram que o uso de substâncias psicoativas (SPAs) está aumentando em acadêmicos do curso de medicina. Isso pode se dar devido a uma razão mais complexa, como o uso de SPAs para aliviar a pressão e as obrigações que o curso traz para a vida dos estudantes. No entanto, para aliviar os vários problemas de saúde mental que esse aluno já está enfrentando devido às demandas do curso, faz-se necessário conduzir uma investigação sobre as drogas que são mais usadas pelos acadêmicos e como elas afetam a saúde mental dos estudantes e podem causar ideações suicidas nesse grupo de indivíduos. Entre esses acadêmicos, as substâncias que foram consumidas com mais frequência são as seguintes: 1) álcool; 2) tabaco; 3) maconha; 4) cocaína e crack; 5) estimulantes do tipo amfetamina (VASCONCELOS *et al.*, 2023). Com base nesses dados é preciso entender, previamente e de forma resumida, como cada uma dessas substâncias atua na dependência que gera no indivíduo, na saúde mental e em uma possibilidade de abuso contínuo, podendo levar a ideação suicida.

1) Álcool

O alcoolismo, compreendido cientificamente como síndrome da dependência de álcool (SDA), é um dos problemas mais agravantes de saúde pública, sendo um dos transtornos mentais mais prevalentes no mundo ocidental. É uma droga extremamente potente que causa alterações tanto agudas, quanto crônicas em quase todos os sistemas neuroquímicos (BAILLIE, 2013).

Dessa forma, o uso contínuo dessa substância pode gerar transtornos psicológicos graves no indivíduo incluindo depressão, ansiedade e ideações suicidas. A maioria das estimativas da prevalência de suicídio entre indivíduos com transtornos relacionados ao álcool varia de 10 a 15%, embora o uso de álcool em si possa estar envolvido em um percentual muito mais elevado

de suicídios. A intoxicação por álcool no momento do ato suicida também é comum, sendo a substância encontrada no sangue de um terço das vítimas de suicídio necropsiadas. Fatores que foram associados a suicídio entre indivíduos com transtornos relacionados ao álcool incluem a presença de solidão social, histórico patológico pregresso coexistente, deficiência de apoio psicossocial e desemprego (PAULA, 2008).

Uma análise realizada no estado de Rio Grande do Norte aponta altos índices de consumo de álcool (80,2%). Ainda, essa é a substância mais utilizada cotidianamente por acadêmicos de medicina, salientando que frequentemente seu uso tem início na graduação (BARBOSA *et al.*, 2020), atingindo valores de até 51,72% (VASCONCELOS *et al.*, 2023).

2) Tabaco

O tabagismo é considerado uma pandemia, sendo a maior causa de morte evitável no mundo. O uso contínuo do tabaco não ocasiona problemas comportamentais, portanto, poucos indivíduos dependentes dessa substância buscam ou são direcionados para obter ajuda de tratamento psiquiátrico. Pelo fato de ser uma droga lícita, os dependentes que fazem seu uso e optam por interromper esse vício, na maioria das vezes, o fazem de forma independente, gerando um ponto de vista comum, no entanto equivocado, de que a maioria dos fumantes não necessita de tratamento (AREHART-TREICHEL, 2011).

Como o exposto acima, uma vez que o hábito de fumar não gera uma alteração comportamental visível, há um velamento das reais consequências desse vício para a sociedade. Muitos estudos, e entre esses está pesquisa de Benowitz (2008), mostram que 50% de todos os pacientes psiquiátricos ambulatoriais, 70% dos pacientes ambulatoriais com transtorno bipolar tipo 1, quase 90% dos pacientes ambulatoriais com esquizofrenia e 70% dos pacientes com transtorno por uso de substâncias, fumam. Além disso, pacientes portadores de depressão e transtorno de ansiedade são

relacionados como os menos bem-sucedidos em suas tentativas de abandonar o hábito do que outras pessoas (BENOWITZ, 2008).

Ademais, indivíduos podem agir de forma impulsiva durante períodos de fissuras e abstinência, ocasionando assim quadros agudos de confusão mental, desorientação e até mesmo sintomas psicóticos, o que aumenta de forma significativa o risco de suicídio (PIRKOLA, 1999).

Em 2022 foi realizado um estudo com foco na população de acadêmicos de medicina de Maringá, no qual foi constatado que, de 303 alunos presentes no estudo, 202 realizavam uso de nicotina, seja através de cigarros convencionais ou de cigarro eletrônico, ou de ambos. Tal relato expõe uma incidência enorme de tabagismo entre os acadêmicos do curso (GONÇALVES, 2022).

3) Maconha

A *cannabis* é a droga ilegal mais utilizada no mundo desde o fim do século XIX. Ao longo das últimas 3 décadas, essa SPA se tornou parte da cultura jovem na maioria das sociedades desenvolvidas. A *cannabis* é uma substância com efeito farmacológico importante, podendo desencadear transtornos psicóticos induzidos, transtornos esses que podem estar relacionados com transtornos de personalidade preexistente do indivíduo afetado, podendo gerar assim um desencadeamento de um quadro de psicose exacerbado por esse usuário. A maconha também é responsável por gerar transtornos de ansiedade, agindo no sistema endocanabinoide, desregulando-o e gerando um quadro de ansiedade persistente (AGRAWAL, 2009).

As alterações bioquímicas cerebrais que essa substância gera ainda estão em estudo pela literatura, no entanto, quanto mais precoce é o uso dessa SPA, maiores as chances de desenvolvimento de depressão e de tendências suicidas na fase adulta, muito por conta da dependência psicológica que a droga gera no usuário (BUCKNER JD., 2011).

Os efeitos causados pelo uso dessa substância, tais como sedação, alteração da percepção do tempo, aumento da interferência na atenção seletiva e no tempo de reação, alteração nas funções sensoriais, fazem com que os discentes de medicina vejam seu uso e sua normalização a partir de uma ótica de alívio, como uma “escapatória” para as demandas psicológicas provocadas pela rotina estressante que o curso de medicina pode gerar (VASCONCELOS *et al.*, 2023).

4) Anfetamina

As anfetaminas estão entre as drogas ilícitas mais usadas no mundo contemporâneo perdendo apenas para a *cannabis*. Essas substâncias estimulantes do tipo anfetamina (ETAs) são moléculas produzidas e modificadas em laboratórios clandestinos que atuam no sistema nervoso central (SNC) do indivíduo causando aumento da pressão arterial, estimulação do SNC, aumento do estado de alerta, redução da fadiga, entre outros efeitos (SCHMIDT DE OLIVEIRA, 2014).

Essa substância começou a ser utilizada de forma mais frequente por pessoas com diferentes intuítos, entre as quais pessoas acima do peso que buscavam uma forma rápida de emagrecer, caminhoneiros que precisavam passar a noite acordados e por estudantes que buscavam “mais inteligência” e disposição para se manterem horas acordados. O uso das ETAs gera diversos efeitos psicológicos aos seus usuários, causando inquietação, disforia, insônia, irritabilidade, hostilidade, transtorno de ansiedade generalizado e síndrome do pânico, além de delírios e ideias paranoides que contribuem para o aumento do risco de suicídio enquanto o usuário está sob efeito da droga (RASMUSSEN, 2008).

Diversos estudos demonstram correlação íntima entre a alta carga horária, dificuldade de conteúdos e estressores intrínsecos à formação médica, reverberando em um cenário de uso inapropriado dessas substâncias, uma vez que essas possuem efeitos estimulantes de manter o aluno em alerta e com hiperfoco durante aulas e

plantões. Em análise recente, Sharif (2021) aponta para o abuso de metilfenidato, sais de anfetamina e cafeína por acadêmicos de medicina. O perfil majoritário foi de homens jovens que adquiriram as substâncias por meio de amigos e compras realizadas pela internet. De maneira similar, outros estudos encontraram prevalências de uso de ecstasy (1,7%) e metilfenidato (1,9%) entre acadêmicos que relataram melhora na concentração (48%), bem-estar (45,3%), melhora no raciocínio (38,5%) e diminuição do estresse (23%) (SANTANA, 2020; VASCONCELOS *et al.*, 2023).

5) Cocaína e crack

A cocaína é uma droga que vem sendo utilizada há mais de 15 séculos, sendo sua principal forma de disseminação mundial como uma substância psicoativa de caráter estimulante. Tal substância tornou-se um agrave para a saúde pública mundial por volta de 1980, por conta dos transtornos legais, sociais, psiquiátricos e médicos que essa substância gera. O crack, outra substância psicoativa, está intrinsecamente relacionado com a cocaína pelo fato de ser dela derivado, originando-se por meio da mistura entre pasta de cocaína, ou do próprio pó, com bicarbonato de sódio (BHARGAVA, 2011).

O uso dessas substâncias costuma estar atrelado aos transtornos psiquiátricos, fazendo com que o dependente químico possa desenvolver transtorno bipolar tipo II, depressão, ciclotimia, transtorno de pânico, esquizofrenia, transtorno de ansiedade e TDAH. Além disso, a dependência ocasiona uma abstinência extremamente forte, que raramente pode ser auxiliada com o uso de outros fármacos (BHARGAVA, 2011).

As diversas psicopatologias que o uso da cocaína traz para o indivíduo associam-se às condições que geram o aumento do risco de suicídio. Assim, como exposto na classe anfetamina, as formas como os estudantes de medicina fazem o uso dessa substância para se manter em estado de foco e alerta, está intrinsecamente relacionada com a forma como esses fazem o uso de cocaína para

obter efeitos semelhantes durante suas atividades acadêmicas e desafios diários que a faculdade impõe sobre o aluno (VASCONCELOS *et al.*, 2023).

Após a síntese dos dados epidemiológicos analisados em junção da elucidação de como as SPAs interferem de maneira relevante e ativamente na saúde mental de seus usuários e dependentes, torna-se possível observar que, mesmo que cada SPAs seja um elemento único e de caráter singular, tanto nos graus de seus efeitos físicos e psicológicos, quanto na dependência que gera no indivíduo que faz uso dessa substância, pode-se evidenciar que os transtornos psiquiátricos que essas substâncias tem o potencial de desencadear nos seus usuários deve ser visto como um problema de saúde pública agravante, uma vez que, segundo os dados epidemiológicos analisados, o uso constante de SPAs associa-se às condições que elevam o risco de ideação suicida devido ao prejuízo cognitivo que essas substâncias geram nos usuários, associado também ao aumento da impulsividade desses indivíduos (PAULA, 2008; PONCE, 2008).

Ainda, após a síntese de todos os fatores observados, compreendeu-se que os transtornos mentais associados ao uso de SPAs aumentam, de forma relevante, a ideação suicida no usuário, fato cada vez mais frequente nos acadêmicos de medicina. Esse movimento se deve a diversas razões sendo as principais já expostas ao longo do capítulo: carga exaustiva das instituições de ensino, cansaço físico e mental dos discentes, deterioração das relações socioafetivas dos acadêmicos, fatores que fazem com que reste pouco tempo para família e amigos, colaborando para o início e/ou manutenção dos hábitos de consumo de drogas e álcool por estudantes (VASCONCELOS *et al.*, 2023).

Considerando-se a questão de agravamento da saúde mental, tanto dos dependentes químicos dos SPAs, quanto dos acadêmicos do curso de medicina que, além de realizarem o uso dessas substâncias para enfrentarem a vida acadêmica, se tornarão médicos que carregam obrigações e compromentimentos legais com sua profissão, tendo que saber lidar com os diversos desafios que a

área pode trazer sem o uso de SPAs, é necessário que se discutam estratégias de enfrentamento dessas questões. Espera-se que as universidades de todo o país adotem medidas para tornar o ambiente de formação médica menos prejudicial aos estudantes, por meio de ações concretas de apoio psicoterápico ou psicossocial (COSTA *et al.*, 2022).

Faz-se necessário alterar a forma de como os estudantes de medicina vivenciam o curso, respeitando sua saúde de maneira integral ao promover ações de acolhimento, ainda durante o período acadêmico, para que os discentes possam preservar sua saúde mental no decorrer da vida acadêmica. Para isso, as universidades podem tomar medidas como a formação de núcleos especializados em saúde mental, realização de cronograma semestral com horários bem delimitados, estabelecimento de um meio eficiente de comunicação dos estudantes com a coordenação do curso, entre outros (COSTA *et al.*, 2022).

Por fim, é importante ressaltar como o entendimento dos fatores que influenciam na qualidade de vida dos estudantes de medicina se faz fundamental para elucidar como será sua futura formação como profissional e, conseqüentemente, como será a qualidade da medicina do país. Dessa forma, é preciso ampliar as fontes de dados nessa área de estudo por meio da produção de artigos ou trabalhos capazes de acrescentar mais informações sobre o estado atual da saúde mental dos acadêmicos de medicina no país atrelado ao uso de SPAs. Ainda, é preciso discutir como essa questão pode ocasionar o aumento de transtornos psiquiátricos nesse grupo, podendo gerar maiores índices de ideação suicida. Tais ações podem levar a um maior desenvolvimento e entendimento da temática, possibilitando ainda mais estratégias para a sua resolução (COSTA *et al.*, 2022).

A partir do que foi aqui discutido, faz-se necessário trazer a psicoeducação para o contexto da saúde dos usuários de SPAs. Essa é uma área do conhecimento que relaciona e une os instrumentos psicológicos e pedagógicos com o intuito de ensinar e educar o paciente sobre a patologia física e/ou psíquica, bem como sobre seu tratamento,

tornando possível desenvolver um trabalho de prevenção e de conscientização em saúde. Estudos discutem que as práticas psicoeducativas em grupos tem uma influência importante no tratamento da dependência química, já que autores apontam resultados positivos em relação ao consumo de SPAs após intervenções grupais de psicoeducação (ANDRETTA; OLIVEIRA, 2011.)

É notório que a utilização de SPAs pelos discentes do curso de medicina gera um aumento no índice de transtornos mentais que acarretam cada vez mais ideações suicidas, nesse grupo de pessoas, devido ao abuso dessas substâncias, visto que os acadêmicos não tratam a causa, apenas alteram os sintomas de seus problemas de maneira momentânea com o abuso dos SPAs. Nessa direção, cada vez mais a psicoeducação, direcionada ao abuso de SPAs e como eles geram consequências como ideação suicida nesses discentes, precisa comparecer no contexto universitário dos cursos de medicina de todo país.

Ao encontro do que se discute aqui, está em desenvolvimento um estudo que possui como objetivo explorar, analisar e coletar dados sobre acadêmicos de medicina em uma universidade no sul de Minas Gerais e como o uso e abuso de SPAs pode acarretar ideações suicidas nessa população. Busca-se, também, discutir como a psicoeducação, de forma ativa após os resultados desse estudo, pode servir como uma estratégia de prevenção para que o panorama dessa questão da saúde mental dos acadêmicos seja preservada e melhorado.

A relevância desta pesquisa determina-se pela possibilidade de compreensão das informações que podem ser coletadas pelos alunos deste contexto de estudo (curso de medicina), a respeito do possível consumo de substâncias psicoativas entre os acadêmicos e como esse consumo poderia afetar a saúde mental dos alunos, gerando mais fatores de estresse e possíveis ideações suicidas, uma vez que o uso de substâncias psicoativas tende a causar diversos efeitos adversos não desejados.

Referências

- AGRAWAL, A.; WETHERILL, L.; DICK, D.M.; XUEI, X.; HINRICHS, A.; HESSELBROCK, V.; KRAMER, J.; NURNBERGER Jr., J. I.; SCHUCKIT, M.; BIERUT, L. J.; EDENBERG, H. J.; FOROUD, T. Evidence for association between polymorphisms in the cannabinoid receptor 1 (CNR1) gene and cannabis dependence. **Am J Med Genet.** 2009; 150B: 736.
- AREHART-TREICHEL, J. Smoking high on list of suicide-risk factors. **Psychiatr News.** 2011; 46: 16.
- BAILLIE, A. J.; SANNIBALE, C.; STAPINSKI, L. A.; TEESSON, M.; RAPEE, R. M.; HABER, P. S. An investigator-blinded randomized study to compare the efficacy of combined CBT for alcohol use disorders and social anxiety disorder versus CBT focused on alcohol alone in adults with comorbid disorders: The Combined Alcohol Social Phobia (CASP) trial protocol. **BMC Psych.** 2013; 13: 199.
- BENOWITZ, N. L. Neurobiology of nicotine addiction: Implications for smoking cessation treatment. **Am J Med.** 2008; 121: S3.
- BHARGAVA, S.; ARORA, R. R. Cocaine and cardiovascular complications. **Am J Ther.** 2011; 18(4): e95.
- BUCKNER, J. D.; SILGADO, J.; SCHMIDT, N. B.; Marijuana craving during a public speaking challenge: Understanding marijuana use vulnerability among women and those with social anxiety disorder. *J Behav. Ther Exp Psychiatry.* 2011; 42: 104.
- COSTA, Lucas Santos *et al.* Os fatores estressores e o impacto na saúde mental dos estudantes de Medicina. **E-Acadêmica**, v. 3, n. 2, p. e5332196-e5332196, 2022.
- EMES, Carina Belomé; ONDERE NETO, Jorge. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 17-28, mar. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2024. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-02>.

GONÇALVES, A. T. S.; RODRIGUES, M. L.; ALVARENGA, N. T.; PADOVAM, G. L.; DE FREITAS, L.; SILVA, L. C.; DA SILVA, M. F. P. T. B.; PAGLIA, B. A. R. Uso de cigarros eletrônicos e fatores associados entre estudantes de Medicina em Maringá. Use of electronic cigarettes and associated factors among Medical students in Maringá. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 20125–20141, 2022. DOI: 10.34119/bjhrv5n5-186. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/52696>. Acesso em: 24 mar. 2024.

PAULA, C. M. C.; RUZZENE, M. A. M.; MARTINIS, B. S. Alcoolemia e mortes de causas violentas. **Medicina** (Ribeirão Preto). 2008; 41(1): 24-9.

PIRKOLA, S. P.; ISOMETSÄ, E. T.; HEIKKINEN, M. E.; HENRIKSSON, M. M.; MARTTUNEN, M. J.; LÖNNQVIST, J. K. **Female psychoactive substance-dependent suicide victims differ from male—res.**

PONCE, J. C.; ANDREUCCETTI, G.; JESUS, M. G. S.; LEYTON, V.; MUÑOZ, D. R. Álcool em vítimas de suicídio em São Paulo. **Rev Psiquiatr Clín.** 2008; 35(Suppl 1): 13-6.

RASMUSSEN, N. America's first amphetamine epidemic 1929-1971: a quantitative retrospective with implications for the present. **Am J PublicHealth.** 2008; 98(6): 974-85.

SCHMIDT DE OLIVEIRA, A. C. S.; DIEHL, A.; CORDEIRO, D. C. Drogas, álcool e tabaco: que barato é esse? In: DIEHL, A.; FIGLIE, N. B. (orgs.). **Prevenção ao uso de álcool e drogas: o que cada um de nós pode e deve fazer.** Porto Alegre: Artmed; 2014. p. 50-84.

SCUARCIALUPI, M. E. C. de A.; VILAR, S. A. de Q.; CASIMIRO, W. T.; SILVA, V. G. S. da.; CAVALCANTI, M. C. B.; FREITAS, J. S. de F. S. Smoking among Medical students at Faculdades Nova Esperança and Faculdades Médicas in Paraíba. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. e14412340508, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i3.40508. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/40508>. Acesso em: 24 mar. 2024.

VASCONCELOS, Johnny Alencar *et al.* A relação entre transtornos mentais e uso de substâncias psicoativas em estudantes de

medicina: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, p. e370111436487-e370111436487, 2022.

Sobre os organizadores



Joelma Pereira de Faria Nogueira

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli (1994), mestrado (2003) e doutorado (2010) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É

professora da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS desde 2001, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado). Atuou na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (2022-2022). É Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIVÁS (2022-atual). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e Linguística Aplicada, Língua Inglesa na área da saúde, Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa e Portuguesa, Metodologia da Pesquisa. Desenvolve pesquisas ligadas aos seguintes temas: ensino-aprendizagem, formação de professores, pesquisa colaborativa, monitoria, leitura e produção textual em diferentes contextos. Coordena o grupo de pesquisa EDULING - Educação, Linguagem e Formação.



Atilio Catosso Salles

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (2012), Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2014) e Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2017). Realizou estágio de Pós-Doutorado (CAPES/PNPD) no Programa de Pós-

Graduação em Ciências da Linguagem da Univás (2017-2018). Tem experiência nas áreas de Linguística e Educação, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise de Discurso, processos de significação da performance, memória, narratividade fílmica, arte e discurso, efeito presença e corpo, ensino e avaliação. Foi editor da revista *DisSoL Discurso, Sociedade e Linguagem*, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/Univás) entre 2019 e 2022 e professor do PPGCL/Univás (2018-2021), em Pouso Alegre-MG. Atualmente é coordenador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Orienta pesquisas na área de Educação, Conhecimento e Sociedade, na linha de pesquisa de Ensino, Linguagem e Formação Humana. Foi vice-diretor da Editora Univás. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí e professor do curso de medicina da Universidade do Vale do Sapucaí.

Sobre os autores

Alba Helena Fernandes Caldas

Possui graduação em Licenciatura Língua portuguesa e literatura pelo Centro Universitário de Itajubá (2004), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitario de Itajubá (1989), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2007) e doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (2014). Atualmente é professora no curso de direito do Centro Universitário de Itajubá, professora de disciplina EAD do Centro Universitário de Itajubá, professora do Centro Universitário de Itajubá, coordenadora institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e coordenadora institucional do Centro Universitário de Itajubá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, prática pedagógica, projetos, leitor proficiente e hipertexto.

Alberto de Vitta

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de São Carlos (1992), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e Pós-doutorado em Saúde Pública pela Unesp de Botucatu (2013). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Tem experiência nas áreas de Educação e Fisioterapia, com ênfase em pesquisas na intersectorialidade Educação e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: Identificação dos indicadores de aprendizagem, desenvolvimento humano e os seus determinantes, além da produção de conhecimento e desenvolvimento de métodos e

técnicas de educação sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano nos diversos ciclos de vida.

Arthur Chukwuemeka Agostinho

Acadêmico do curso de medicina da Universidade do Vale do Sapucaí (2021-2026), cursando atualmente o 8º período do curso.

Atilio Catosso Salles

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (2012), Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2014) e Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2017). Realizou estágio de Pós-Doutorado (CAPES/PNPD) no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Univás (2017-2018). Tem experiência nas áreas de Linguística e Educação, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise de Discurso, processos de significação da performance, memória, narratividade fílmica, arte e discurso, efeito presença e corpo, ensino e avaliação. Foi editor da revista DisSoL Discurso, Sociedade e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/Univás) entre 2019 e 2022, e professor do PPGCL/Univás (2018-2021), em Pouso Alegre-MG. Atualmente é coordenador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Orienta pesquisas na área de Educação, Conhecimento e Sociedade, na linha de pesquisa de Ensino, Linguagem e Formação Humana. Foi vice-diretor da Editora Univás. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí e professor do curso de medicina da Universidade do Vale do Sapucaí.

Bruna Araújo dos Santos

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Sapucaí (2014), Mestrado em Bioética pela Universidade do Vale do Sapucaí (2019), e Doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. É membra do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí e foi docente da pós-graduação na Escola de Negócios e Desenvolvimento de Excelências, ENDEX, e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino, ASMEC.

Caroline Ferreira Cunha Santos

Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS - Campus Machado. Graduada em Letras pela FEM (2002), Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí - Univás (2013), Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univás (2022). Leciona disciplinas na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Coordenadora do projeto de extensão no IFSULDEMINAS - Blog IF Connect, que se destina à produção e publicação de textos variados.

Diego Henrique Pereira

Pós-doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (2021). Doutor (2019) e Mestre (2016) em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí, filiado à linha de pesquisa da Análise de Discurso Francesa (Pêcheux e Orlandi). Especialista em Neuropsicologia e Neuropedagogia nos processos de aprendizagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2022). Especialista em Gestão Estratégica do Capital Humano pelo Centro Universitário do Sul de Minas (2012). Graduado em Gestão pelo Centro Universitário do Sul de Minas (2010). Certificação Internacional como Analista Comportamental pela Sommerfeld / Sólides. Coordena o Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e suas discursividades (LEduDi),

certificado pelo CNPq. Coordena a Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade do Vale do Sapucaí. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS. Professor em diferentes cursos de Pós-graduação Lato Sensu em distintas instituições. Professor de Graduação em diferentes cursos na Universidade do Vale do Sapucaí. Formador no Projeto Verbalize - Ações para abraçar, no Hospital das Clínicas Samuel Libânio. Consultor, Business Partner e Palestrante na área de Gestão de Pessoas.

Estela Costa Ferreira

Doutorado em andamento em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Brasil. Possui graduação em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alfenas (2013) e mestrado em Estatística Aplicada e Biometria pela Universidade Federal de Alfenas (2016). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Análise Real e Funcional. Atua principalmente em Educação Matemática, nos seguintes temas: inclusão, materiais didáticos pedagógicos, matemática inclusiva e tecnologias aplicadas ao ensino.

Gilson Carvalho

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, especialização em Direito Público pela Universidade de Alfenas-UNIFENAS e Graduado em Direito pela UNIFENAS. É Procurador de carreira no Município de Carvalhópolis, MG, Assessor em Gestão Pública no Município de Cordislândia, MG, e Assessor Jurídico na Associação Ambiental Cultivar, E-mail: tutacarvaho@yahoo.com.br.

Isaac Cassemiro Ribeiro

Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2019), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa (2017-2018). Mestre em História pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ (2014). Graduado em Filosofia pela mesma Universidade (2009). É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, IFSULDEMINAS, campus Machado, onde coordena o Grupo de Pesquisas em Cultura Material (GPCM). Tem experiência em pesquisas sobre Brasil Colônia e Império; História das Habitações; História da Alimentação e História da Cultura Material; dentre outras temáticas, e-mail: isaac.ribeiro@ifsuldeminas.edu.br.

José Dias da Silva Neto

Possui graduação em Odontologia pelo Instituto Superior de Ciências Letras e Artes de Três Corações (1994), Especialista em Endodontia pela Universidade Federal de Alfenas (1999), Mestre em Endodontia pela Universidade Federal de Alfenas (2003), Doutor em Cirurgia Translacional pela Universidade Federal de São Paulo (2010). É Reitor da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (2022-atual), professor permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Ciências Aplicadas à Saúde - Mestrado e Doutorado da UNIVÁS e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Mestrado e Doutorado da UNIVÁS. É professor do curso de Medicina da UNIVÁS e professor do curso de Odontologia da Universidade do Vale do Rio Verde (UNINCOR). Atuou como Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa da UNIVÁS (2018-2022).

Josiane Pereira Fonseca Chinágli

Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008), graduação em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (1999) e mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2014).

Atualmente é professora no IFSULDEMINAS - CAMPUS MUZAMBINHO. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Atualmente é doutoranda do programa de pós-graduação stricto Sensu em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVÁS, orientanda da Prof^ª Dr^ª Joelma Pereira de Faria Nogueira.

Luiz Fernando Pereira Lopes

Também conhecido como Lufe Lopes, nome artístico, com o qual assina seus trabalhos em artes e ecodesign. Doutor em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP (2021). Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda - CUMML (2015). Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML - 1986). Professor e autônomo em design/arte com produção também na Europa onde viveu de 1989 a 2002. Possui várias exposições e prêmios com seus trabalhos em artes e design. Áreas de interesse: Artes, Design e Arquitetura, todas ligadas a uma produção responsável envolvidas por questões da ecologia, meio ambiente e seus impactos em toda sua produção. A transFORMAção como denomina sua produção unindo os três conceitos e as fases necessária para sua percepção, união e criação.

Magda Cristina Nascimento Rochael

Possui graduação em Pedagogia - FEPI - Centro Universitário de Itajubá (1994) e mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (2005). Doutoranda na área da Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Atualmente é professora do Centro Universitário de Itajubá, e diretora de graduação do Centro Universitário de Itajubá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, criança, educação infantil, jogos, música, desenvolvimento, equilíbrio postural e criança.

Patrícia Della Torre de Oliveira

Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Univás. Analista corporal certificada pela instituição O Corpo Explica. Hipnoterapeuta Ericksoniana formada pelo ACT Institute. Psicóloga formada em 2012. Advogada formada em 1999. Pós-graduada em: Direito Público (2005), Direito Social (2006), Psicopedagogia Clínica e Institucional (2013) e Ludopedagogia e Educação Infantil (2013). KidCoaching e TeenCoaching certificada pelo Instituto de Crescimento Infantojuvenil. Psicóloga na Prefeitura de Albertina/MG. Psicóloga Clínica autônoma em consultório próprio em Jacutinga/MG.

Paula Caroline Pepa Oliveira

Bacharel em Enfermagem pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2005). Doutoranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (2022), vinculada à linha de pesquisa: "Ensino, Linguagem e Formação Humana." Mestre em Bioética pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, com concessão de bolsa pela Fapemig (2017). Cursando último semestre de Pedagogia pela UNOPAR. Possui pós-graduação em Auditoria nos Serviços de Saúde pela Faculdade IPPEO/SP (2018), Enfermagem Pediátrica e Neonatal pela UNIS/MG (2014), Enfermagem Obstétrica pela UNIFIL/PR (2008). Experiência como enfermeira assistencial na atenção primária e hospitalar, como docente de prática e teoria no ensino superior, pós-graduação e curso técnico de enfermagem. Enfermeira auditora em contas médicas no Hospital de Guarnição de Porto Velho (Exército Brasileiro). Enfermeira chefe da enfermaria do Posto Médico da ESA em Três Corações (Exército Brasileiro). Parecerista da revista Aquaderna da Escola de Sargentos das Armas. Professora convidada na pós-graduação em saúde da Univás. Pesquisadora da área de Educação em Saúde com ênfase em Saúde Coletiva.

Regina Daniele Ribeiro Torres

Possui Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Itajubá-FEPI (2009). Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional. Especialização em Psicologia Clínica: Uma Abordagem Psicanalítica pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL - campus de Lorena-SP. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (2017). É psicóloga da Clínica Escola de Psicologia do Centro Universitário de Itajubá-FEPI. Professora do Curso de Estética e Cosmética. Supervisionou estágio de intervenção clínica em Problemas de Aprendizagem no Curso de Psicologia do Centro Universitário de Itajubá-MG. Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade em andamento.

Roberto Camilo Órfão Morais

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialização em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Curso em Cooperação Internacional no Instituto Internacional Histradut no Estado de Israel. Curso em Governo Local e Desenvolvimento Econômico - Centro de Cooperação Internacional Golda Meir- Estado de Israel. Graduado em Estudos Sociais com ênfase em História na Fundação Tricordiano de Educação-INCOR. Lecionou em diferentes instituições de ensino e leciona há 33 anos na Rede Federal de Ensino - Instituto Federal Sul de Minas - Campus Machado. Primeiro Presidente da Fundação do Desenvolvimento e Ensino de Machado - FADEMA. Prefeito Municipal de Machado MG de 2009 à 2021. Atualmente coordena o projeto Capacita em Rede do MEC/SETEC em parceria com a CNBB, e-mail: roberto.morais@ifsuldeminas.edu.br.

Ronaldo Júlio Baganha

Professor do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS, da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Doutor em Ciências

do Movimento Humano e Mestre em Educação Física - UNIMEP (Núcleo de Performance Humana: linha de pesquisa em Fisiologia, Biomecânica e Treinamento Desportivo). Linhas de pesquisa: Neurofisiologia da Aprendizagem e Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências; Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos, Educação em Saúde; Fisiologia da obesidade e emagrecimento.

Sérgio Murilo Lucas

Doutorado em Ciências da Linguagem em 2020 pela Universidade do Vale do Sapucaí - Univás - e Mestrado em Ciências da Linguagem em 2014 pela mesma instituição. Graduado em Letras, Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino (2001), possui Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal (2005), Especialização em Tradução do Inglês, pela Universidade Estácio (2017) e Especialização em Metodologia do Ensino de Artes pela Uninter (2020). Atuou na SEE MG (2002-2005) como professor de Língua Inglesa e na Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG (2005-2008), no ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa e suas literaturas e Língua Latina. Atua como professor do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Machado, desde abril de 2010, onde lecionou Português Instrumental nos cursos de Agronomia e Tecnologia em Cafeicultura; Inglês Instrumental nos cursos de Tecnologia em Alimentos, Informática Subsequente e Administração; Artes e Nivelamento de Língua Portuguesa no curso de Informática Integrado. Atualmente ministra as disciplinas de Língua Inglesa e de Artes nos cursos técnicos integrados de Agropecuária, Alimentos e Informática e coordena o projeto Musicartes, voltado para a prática de linguagem musical no contexto de integração entre alunos, servidores e público externo.

Virgínio Cândido Tosta de Souza

É graduado em Medicina pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (1963), pós-graduado em Cirurgia Geral e Coloproctologia, no nível de Residência Médica no Hospital de Ipanema Rio de Janeiro, pós-Graduado em Cirurgia Colorretal pelo Hospital São Marcos Londres (Inglaterra), Scholar pela Cleveland Clinic Ohio (EUA), possui doutorado em Clínica Cirúrgica pela Faculdade de Ciências Médicas Dr. José Antônio Garcia Coutinho (1970), doutorado em Medicina pela Universidade Federal de São Paulo (1991) e doutorado em Bioética pelo Centro Universitário São Camilo (2012). Foi membro do Conselho Federal de Educação (1982-1994); atualmente é membro Titular da Academia Mineira de Medicina (desde 2008), membro Emérito do Colégio Brasileiro de Cirurgiões (desde 1972), membro titular da Sociedade Brasileira de Coloproctologia (desde 1972) e ex-presidente da Sociedade Brasileira de Coloproctologia (1991-1992). Atuou como Reitor da Universidade do Vale do Sapucaí, entre os anos de 2006 e 2010. Foi Diretor da Faculdade de Ciências Médicas Dr. José Antônio Garcia Coutinho, por 3 mandatos. Atualmente, é Professor de Bioética e Clínica Cirúrgica da Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), professor titular de Clínica Cirúrgica, no Curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas Dr. José Antônio Garcia Coutinho e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (Mestrado e Doutorado), da Universidade do Vale do Sapucaí. Autor do livro “Coloproctologia” que já está em sua quarta edição.

Vitor Hugo Moreira Marques

Possui Graduação em Medicina pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) em Pouso Alegre - MG (2006-2011). cursou o Programa de Residência Médica (MEC) em Psiquiatria no Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira (2013-2016). Nesse período foi estagiário do Serviço de Urgência e Emergência Psiquiátrica da Unidade de Emergência Referenciada do Hospital das Clínicas da Universidade de Campinas (UNICAMP) nos dois primeiros anos

da residência médica. Cursou também o Programa de Residência Médica em Neuropsiquiatria e Psiquiatria Geriátrica, Psicogeriatría - MEC (2016-2017) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Mestre em ciências da saúde pela UNIVÁS. Cursa Doutorado na UNIVÁS em Educação, Conhecimento e Sociedade. É professor da Disciplina de Psiquiatria do curso de medicina da UNIVÁS. É médico psiquiatra e médico psicogeriatra no Hospital das Clínicas Samuel Libânio em Pouso Alegre-MG, onde atua como preceptor da residência médica em psiquiatria (na enfermaria de psiquiatria, ambulatório de psiquiatria, no serviço de interconsulta psiquiátrica e emergência psiquiátrica). Foi coordenador da Residência Médica nos anos de 2022 e 2023. Atua ainda em seu consultório particular na Clínica Spirare, também em Pouso Alegre. Foi professor das Disciplinas de Psiquiatria Clínica e Psicogeriatría da Residência Médica em Psiquiatria do Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira em Campinas (SP). Atuou como médico psiquiatra no CAPS III (CAPS Sul) em Campinas, como médico assistente no serviço de assistência aos Remidos do Hospital Beneficência Portuguesa de Campinas, como interconsultor em psiquiatria do Hospital Beneficência Portuguesa de Campinas e foi plantonista do extinto Hospital psiquiátrico do Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira em Campinas e da Santa Casa de misericórdia de Sorocaba (SP). Tem experiência na área de Medicina e Psiquiatria com ênfase em Psiquiatria Clínica, Psiquiatria Geriátrica/Neuropsiquiatria, Emergência Psiquiátrica, Psiquiatria no Hospital Geral e Psicofarmacologia

A articulação entre educação, conhecimento e sociedade é constitutiva dos processos formativos e do próprio desenvolvimento da sociedade, não podendo um ser pensado de forma apartada dos outros dois. Por conta dessa especificidade, busca-se nesse livro tratar de questões atuais ou anteriores de forma consequente às questões sociais e históricas que dão forma aos processos educativos, por sua vez, relacionados aos conhecimentos formais e não formais em circulação em um dado momento histórico. Assim, busca-se não somente compreender e questões que colocam de forma desafiadora à educação na atualidade.

