



DOCENT DISCUNT

ISSN 2763-5163

volume 02 | número 01 | 2021



Divisão Sul-Americana da IASD

Presidente: Stanley Arco

Secretário: Edward Heidinger

Tesoureiro: Marlon Lopes



Administração da Entidade Mantenedora (IAE)

Diretor-presidente: Maurício Lima

Diretor administrativo: Edson Medeiros

Diretor-secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães

Diretor depto. de educação: Ivan Góes



Centro Universitário Adventista de São Paulo

Reitor: Martin Kuhn

Vice-reitores executivos / diretores de campus: Afonso Cardoso Ligório,

Martin Kuhn, Douglas Jefferson Menslin

Vice-reitor administrativo: Telson Bombassaro Vargas

Pró-reitor de graduação: Afonso Cardoso Ligório

Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional: Allan Macedo de Novaes

Pró-reitor de educação à distância: Fabiano Leichsenring Silva

Pró-reitor de pós-graduação (lato sensu): Antônio Marcos Alves

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual: Henrique Gonçalves

Diretores administrativos: Claudio Valdir Knoener, Flavio Knoener, Murilo Marques Bezerra

Diretor do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia : Reinaldo Wenceslau Siqueira

Diretor-geral de educação básica: Douglas Jefferson Menslin

Secretário-geral e procurador institucional : Marcelo Franca Alves

Diretora de recursos humanos : Karla Cristina de Freitas Souza

Diretor de produções artísticas: Tuiú Costa

Advogado-geral : Misael Lima Barreto Junior

Chefe de gabinete: Anna Cristina Pascual Ramos



Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: Rodrigo Follis

Gerente administrativo: Bruno Sales Ferreira

Editor associado: Alysson Huf

Supervisor administrativo: Werter Gouveia

EDITORES

Francislê Neri de Souza
Ellen Nogueira Rodrigues

CONSELHO EDITORIAL

Aida Figueiredo
Ana Maria Corrêa Calil
Ana Sílvia Moço Aparício
Betania Jacob Stange Lopes
Cristina Zukowsky Tavares
Emerson Joucoski
Germana Ponce de Leon
Gustavo Gregorutti
Joana Paulín Romanowski
Márcia Onofre
Maria Teresa de Moura Ribeiro
Marlene da Rocha Migueis
Marta Regina Paulo da Silva
Patrícia C. Abieri
Paula Coelho Santos
Paulo Gomes Lima
Roberto Tadeu Laochite
Tatiana de Cássia Nakano

| DIREITOS LEGAIS

A Revista Docent Discunt utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software livre desenvolvido para a construção e gestão de publicações eletrônicas, traduzido e customizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para esta revista, ele é alimentado pela Unaspress, em parceria com a Lepidus.



Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Sendo assim, está sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 (que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista), tendo cada artigo a representação dessa autorização através do seguinte selo:



| FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Docent Discunt — Centro Universitário Adventista de São Paulo, v. 02, n. 1 (1º semestre de 2021). Engenheiro Coelho, SP: Unaspress — Editora Universitária Adventista, 2021.

Semestral

1. Pedagogia
2. Educação

CDU 20

CDD 200

| CRÉDITOS EDITORIAIS DA UNASPRESS

Coordenação editorial: Felipe Carmo

Preparação: Matheus Cardoso

Revisão: Juliana Castro

Diagramação: Kenny Zukowski

Bibliotecária responsável: Lia Holdorf

OP 0006_04_2021.1

Sumário

- 7 Editorial
- 11 Educação na pandemia e no pós-pandemia
- 23 Diversidade étnica e cultural na escola de educação básica
- 38 Perspectivas teóricas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação
- 60 O uso das metodologias ativas para melhoria

nas práticas de ensino e aprendizagem

- 71 Morfossintaxe e o ensino de língua materna: uma reflexão sobre estruturas que materializam a comunicação em língua portuguesa
- 83 A formação didática de professores da área de saúde
- 95 Autorregulação: desafios para programas inovadores em EaD

Editorial

Educação para a Inclusão Digital como medidas promissoras na pandemia e pós-pandemia

O estado atual de emergência decorrente da disseminação do coronavírus a nível global transformou, de forma severa, diversas esferas do cotidiano e trouxe desafios aos sistemas escolares e aos educadores. Essa situação obrigou o remodelamento de muitas práticas educacionais a fim de atender as necessidades de um novo ensino, agora remoto síncrono e assíncrono. O cenário de excepcionalidade expôs a falta de competência e habilidade tecnológica dos educadores, de metodologias e *design* instrucionais embasados pelo ensino online e de recursos e estratégias para o engajamento e socialização dos alunos (BOZKURT *et al.*, 2020). Por outro lado, os educadores demonstraram a capacidade de (re)pensar suas práticas de ensino e processos de trabalho, o que revelou a resiliência dos educadores e gestores em face da abrupta mudança na comunidade educacional.

A situação pandêmica também exacerbou as desigualdades educacionais já existentes. Assim, alunos de grupos socioeconômicos vulneráveis enfrentam barreiras de acesso a *hardware*, *software*, internet de qualidade e suporte tecnológico, bem como competências para autonomia no uso da tecnologia (UNESCO, 2020). Além dos empecilhos tecnológicos, a ausência de competência tecnológica se relaciona com a realidade econômica, com os contextos sociais e parentais e com outras diversas condições no desenvolvimento acadêmico e humano dos filhos e alunos, agora neste duplo papel em ambiente doméstico (BELAY, 2020; EWING; COOPER, 2021; LITHEKO, 2012). Portanto, cabe pensarmos, durante a pandemia e a pós-pandemia, sobre ferramentas e estratégias de inclusão digital e equidade didática, bem como sobre medidas potenciais para o desenvolvimento humano e acadêmico que vise uma aprendizagem que nunca para.

Nessa perspectiva, esta edição da Revista *Docent Discunt* (RDD) apresenta o artigo intitulado “A educação na pandemia e no pós-pandemia”. Nele, a professora catedrática da Universidade de Aveiro, Portugal, Dra. Isabel Alarcão escreve sua análise reflexiva sobre a situação emergencial e os reflexos prospectivos possíveis na educação no pós-pandemia. A autora salienta a necessidade de trabalharmos as competências do século 21, particularmente as habilidades do caráter da resiliência, da criatividade e da empatia, bem como um ensino mais personalizado e autodirigido. Além disso, ela apresenta importantes encaminhamentos para o ensino e para o currículo, especialmente a convergência entre as

competências disciplinares e as competências transversais nas práticas de ensino, que busca desenvolver habilidades indispensáveis nos alunos, tais como a consciência social e cultural, a persistência e a capacidade de reflexão e adaptação.

No estudo qualitativo "Diversidade étnica e cultural na escola de educação básica", as autoras Luciane Weber Hees e Germana Ponde de Leon Ramíres enfatizam uma série de dificuldades da gestão escolar no processo de enfrentamento à discriminação étnica e cultural. Elas também apresentam resultados ainda pouco disseminados sobre a temática no nível da educação básica.

Por sua vez, no artigo "Perspectivas teóricas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação," Silla Mescouto Conrado e Antônio Carlos Dias da Encarnação Júnior realizam uma síntese da literatura acerca do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). No trabalho, eles desenvolvem reflexões sobre questões sociais, éticas, políticas, econômicas e pedagógicas, bem como considerações sobre a perspectiva teórica da medicalização na educação.

Com enfoque no ensino de língua materna, Alessandra Folha Landim procura auxiliar a prática pedagógica dos professores da língua portuguesa ao discutir o papel da morfossintaxe no ensino em "Morfossintaxe e o ensino de língua materna: uma reflexão sobre estruturas que materializam a comunicação em língua portuguesa".

Por sua vez, na esfera da formação didática dos professores, um estudo descritivo com base documental é apresentado no artigo "A formação didática de professores da área de saúde", preparado por Narciso Rios Oliveira e Silvia Cristina de Oliveira Quadros. Nele, os autores apresentam apontamentos relevantes sobre o papel da formação docente de professores nos cursos de saúde quanto ao domínio didático-pedagógico.

O trabalho de revisão de literatura de Marco Aurélio da Cruz Gouveia e Sandra Lúcia Ferreira, "Autorregulação: desafios para programas inovadores em EaD," apresenta as dificuldades e as motivações dos alunos em relação ao ensino remoto, bem como as razões para o alto índice de evasão em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos nas modalidades de Ensino à Distância (EaD) e híbrida (semipresencial). O artigo revela importantes contribuições para se pensar medidas que visem a fidelidade do alunado no EaD.

Já o trabalho de Lara Miguel Batista e Virginia Mara Próspero da Cunha, "O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem," realizado por meio de análise de literatura, aponta as possibilidades de uso das metodologias de aprendizagem ativa no processo educacional para maior equidade e aplicação de práticas pedagógicas não dominantes, tendo em vista o contexto pandêmico.

Esperamos que os artigos deste volume da Revista *Docent Discunt* contribuam para a reflexão da inclusão digital como medida promissora para práticas de ensino mais inclusivas e igualitárias no contexto de pandemia e pós-pandemia.

Os editores,

Ellen Nogueira Rodrigues

Francislê Neri de Souza

Engenheiro Coelho, 21 junho de 2021

Referências

BELAY, D. G. COVID-19, Distance learning and educational inequality in rural Ethiopia. **Pedagogical research**, v. 5, n. 4, 2020.

BOZKURT, A.; JUNG, I.; XIAO, J.; VLADIMIRSCHI, V.; SCHUWER, R.; EGOROV, G.; PASKEVICIUS, M. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. **Asian journal of distance education**, v. 15, n. 1, p. 1-126, 2020.

EWING, L; COOPER, H. B. Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. **Technology, pedagogy and education**, p. 1-17, 2021.

LITHEKO, D. S. The difference in performance between schools situated in the urban areas and those in the rural areas of Lesotho. **Electronic journal for inclusive education**, v. 2, n. 9, p. 2, 2012.

UNESCO, 2020. **COVID-19: impact on Education**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 junho 2021.

Chamada para dossiê

O remodelamento emergencial das práticas educacionais com a situação pandêmica causada pela COVID-19 exigiu da comunidade educacional o enfrentamento de diversos desafios e adaptações na gestão escolar. O cenário de excepcionalidade nos sistemas escolares implicou em (re)pensar o planejamento, a organização e a avaliação das diversas atividades mediadoras que integram os processos de ensino e aprendizagem. À vista disso, convidamos a comunidade acadêmica para contribuir com reflexões acerca dos processos de gestão no ambiente educacional, bem como os mecanismos, as iniciativas e ações promissoras para os desafios contemporâneos administrativos e pedagógicos da gestão dos sistemas de ensino. Espera-se que o dossiê "Gestão e inovação nos desafios atuais e futuros da educação" contribua para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos múltiplos atores envolvidos no ambiente escolar, por meio das diversas abordagens de pesquisa que abordam esse segmento fundamental para a sociedade.

A Revista *Docent Discunt*, periódico científico publicado pelo mestrado profissional em educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), convida autores e autoras a submeterem artigos inéditos para o dossiê temático: "Gestão e inovação nos desafios atuais e futuros da educação".

Prazo de Submissão

23 de novembro de 2021

Previsão de Publicação

dezembro de 2021

Objetivo do Dossiê

Textos inéditos de pesquisas teóricas e teórico-práticas que discutam a gestão educacional para os desafios atuais e futuros da educação.

Organizadores

Profa. Dra. Luciane Hees Weber Baia (UNASP/EC)

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima (UFSCar/Sorocaba)

Para maiores informações acesse nosso site: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd>

Educação na pandemia e no pós-pandemia

Isabel Alarcão¹

Resumo: Este texto apresenta a versão escrita da conferência proferida no I Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa, realizado no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) em 2020. Aborda a temática da educação no período da pandemia Covid-19 descrevendo como surgiu a doença, como se espalhou, como reagiram as pessoas e os governos, bem como os impactos na educação a nível mundial. Refere em seguida a opinião da autora sobre os fenômenos educativos e sociais que a pandemia pôs a descoberto e destaca o modo como as escolas e os professores souberam adaptar-se à nova realidade. Também comenta como será necessário agir no período pós-pandêmico, um período em que se espera uma grande aceleração das transformações que já eram sentidas no mundo e que exigem novas capacidades, novas competências e uma nova educação.

Palavras-chave: pandemia; educação; escola; adaptabilidade; solidariedade.

Education at the pandemic and at the post-pandemic

Abstract: This text presents the written version of the keynote presented at the 1st International Education Congress, held at São Paulo Adventist University College (Unasp) in 2020. It addresses the theme of education in the period of the pandemic Covid-19 describing how the disease arose, how it spread, how people and governments reacted and what are the impacts on education worldwide. The author expresses her opinion on the educational and social phenomena that the pandemic has uncovered and highlights the way in which schools and teachers have been able to adapt to the new reality. She comments on how it will be necessary to act in the post-pandemic period, a period in which we expect a great acceleration of the transformations that were already in course in the world and that demand new capacities, new skills and a new education.

¹ Possui mestrado pela universidade de Texas (Austin) e PhD em educação pela Universidade de Liverpool, no Reino Unido. Atuou como membro do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, Portugal, e foi vice-reitora na mesma universidade. Atualmente é professora catedrática aposentada e tem título de doutora honoris causa pela Universidade de Aveiro. E-mail: ialarcao@ua.pt

Keywords: pandemic; education; school; adaptability; solidarity.

Ao ser convidada para proferir a sessão de abertura do I Congresso Internacional sobre Investigação e Experiência Educativa realizado no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho, entre 25 e 27 de outubro de 2020, logo me ocorreu, como pertinente, um tema relacionado ao contexto atual, vivido intensamente por todos e com grandes reflexos na esfera educacional. Daí o título “A educação na pandemia e na pós-pandemia”.

Uma reflexão sobre esse tema torna-se particularmente relevante no estranho ano de 2020, em que o mundo foi violentamente assolado pela pandemia Covid-19 e tremeu nos seus alicerces, ora desabando, ora aguentando-se e até renovando-se. Em alguns aspectos reinventou-se, mas deixou a descoberto muitas fragilidades sanitárias, econômicas e sociais.

Um dos setores mais afetados foi o da educação, com inúmeras escolas sem aulas. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 18 de março de 2020, mais de 850 milhões de estudantes do mundo, ou seja, metade da população foi afetada com o fechamento total de escolas e universidades em 102 países e fechamento parcial em 11 delas (UNESCO, [s.d.]).

Soluções alternativas e diferenciadas foram surgindo por todo o mundo, com maior ou menor êxito. Na época do congresso, assistia-se, em vários países, ao regresso às aulas e temia-se pelas consequências de uma maior proximidade. No momento em que escrevo este texto, a maior parte das escolas já estavam em funcionamento, com exigentes medidas de segurança para os gestores, professores e funcionários. Essas medidas correspondem a algo castrante e um pouco limitador nas relações sociais que retiram dos alunos, crianças e adolescentes os contextos de livre convívio tão necessários ao seu equilíbrio psíquico e desenvolvimento. Mas apesar dessas medidas, em muitos países (incluindo no meu) tiveram de tornar a fechar devido à terceira onda do maldito vírus.

O vírus chegou sem avisar

No final de 2019 começaram a chegar rumores vindos da China relativos a um vírus desconhecido e mortífero. Dos rumores passou-se às informações, algumas verdadeiras, outras falsas, muitas contraditórias e angustiantes pelo que já se conhecia e pelo que ainda se desconhecia. Além do fato de que se tratava de um vírus, pouco se sabia das suas características e os medicamentos existentes pouco pareciam servir. Os governantes reagiam de modos diferentes, uns desvalorizando e outros atuando de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), também inquietas perante o novo vírus, que viria a chamar-se Sars CoV-2. Alguns opinavam ser mais acertado deixar o vírus se espalhar, pois isso conduziria a um estado de imunidade de grupo. Considerando que esse

processo implicaria um número muito elevado de mortos, outros optavam por confinar pessoas e territórios para impedir que o vírus se espalhasse.

Mas, afinal, o que é um vírus? E que vírus é esse?

Até recentemente só algumas pessoas sabiam a diferença entre vírus e bactérias, entre crescimento linear e crescimento exponencial, mas hoje são conceitos que passaram a fazer parte da vida cotidiana. Sempre, mas especialmente na situação em que vivemos, é muito importante estarmos informados e dominarmos conceitos referenciais interpretativos. Não só para estarmos informados, mas também para podermos informar aos outros. E, no caso dos educadores, essa necessidade de informar corretamente é fundamental. Pensando nessa necessidade, um dos meus colegas, o professor Carlos Fernandes da Silva, construiu um texto destinado a explicar às crianças e jovens (e também aos adultos, como ele próprio diz) o que é um vírus. O texto é tão interessante que não posso deixar de o referir e aqui deixo o link de acesso, recomendando vivamente a sua leitura integral.²

Permita-me que deixe uma dica de leitura. Ao lê-lo, procure prestar atenção aos seguintes aspectos: (a) a pertinência da informação (no contexto de março de 2020), (b) a atitude de divulgação do saber acadêmico junto do grande público (de forma simplificada, mas cientificamente rigorosa); e (c) a capacidade de comunicação didática (adaptada ao público-alvo).

Nesse texto magnífico, muito bem articulado, o autor explica, com enorme clareza e força motivacional, a relação entre o vírus e as células, a dimensão de cada um, o modo como o vírus ataca as células, se introduz nelas, substitui o DNA das células e faz clones de si próprio através do seu RNA, que funciona como uma espécie de livro de instruções. O vírus não tem vida própria, mas dentro das células torna-se ativo e é levado por elas, sendo essa síndrome respiratória aguda grave (Sars) altamente contagiosa. Uma vez infectado, o nosso sistema imunitário desenvolve anticorpos e provoca reações que podem ser mais ou menos severas.

Reações e consequências

Em fevereiro-março de 2020 era preciso tomar decisões para travar a propagação do vírus. Como referido acima, os governantes dos vários países reagiram e tomaram as medidas que melhor lhes pareceram. Sem medicamentos específicos para tratar os doentes e sem vacina para criar defesas nas pessoas, “*stay home*” (fique em casa) tornou-se um *slogan* e, em muitos casos, uma obrigação. O trabalho remoto foi incentivado para contribuir para o distanciamento físico. As fronteiras entre os países foram fechadas, e os aviões ficaram em terra. Confinamento e quarentena passaram a ser

² Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/noticias/13/62968>. Acesso em: 22 jun. 2021.

palavras muito ditas e ouvidas. Lojas, restaurantes, centros comerciais fecharam portas ou viram os seus horários reduzidos. Os doentes começaram a chegar em grandes números, as camas a faltar nos hospitais. Mais ventiladores eram necessários nos cuidados intensivos. Os profissionais de saúde pediam equipamentos de proteção. As pessoas de mais idade, fragilizadas, aguentavam menos e morriam. Nos lares de terceira idade os contágios eram muitos, as visitas proibidas e a solidão crescente. Os funerais realizavam-se apenas com a família mais chegada, para evitar contágios. Os cemitérios estavam cheios. A preocupação e o medo eram crescentes. O mundo inquietava-se e nós, humanos, sentíamos-nos impotentes para vencer tremendo perigo. Infelizmente esse cenário voltou com novas ondas e não se sabe quando irá parar.

Tomamos então consciência dos riscos e do poder da globalização, não apenas porque as viagens criam contextos de contágio, mas também porque, para alguns equipamentos, por exemplo ventiladores e máscaras, se dependia majoritariamente de um ou dois países, nomeadamente da China. A economia começou a falhar e a arrastar consigo o desemprego e a fome. As manifestações sucederam-se, umas em apoio das decisões de confinamento e outras contra essas mesmas medidas, reivindicando “deixem-nos estar abertos e trabalhar” e indignando-se contra o uso de máscaras e a falta de liberdade.

Tanto a informação quanto a desinformação eram avassaladoras no início. Em meio a notícias verdadeiras, surgiam notícias falsas (*fake news*) que alguns, menos atentos ou com menos espírito crítico, não conseguiam detectar, uma situação que, mesmo fora do âmbito da Covid-19, deve fazer os educadores pensar.

Mas nem tudo era negativo. Os cientistas puseram-se a caminho para a descoberta de uma vacina o mais depressa possível, e grandes somas de dinheiro foram disponibilizadas. Porém, a ciência precisa de tempo. No momento em que proferi a conferência, outubro de 2020, vivíamos ainda na esperança de a ter. Por incrível que pareça, o desenvolvimento da(s) vacina(s), processo que normalmente demora anos, aconteceu em menos de um ano. E assim, no início de dezembro do mesmo ano (2020), as campanhas de vacinação já estavam em andamento em alguns países.

Um pouco de humor também vem a calhar em situações difíceis. Para aliviar as tensões psicológicas que se começavam a sentir, circulavam na internet textos e figuras humorísticas como a de gatos confinados dormindo e obedecendo ao distanciamento físico ou a de um cão pastor vigiando o seu rebanho através de telas, numa situação de trabalho remoto. Num registro mais sério, os artistas juntavam-se para fazer apresentações virtuais. Pessoas e empresas reinventaram-se e passaram a produzir o que estava em falta: máscaras, viseiras e álcool em gel. Os restaurantes que tiveram de abdicar da presença dos clientes voltaram-se para a entrega de comida em *take away* (pague e leve). Num primeiro momento, parentes e amigos disponibilizavam-se para fazerem as compras dos mais idosos e grupos de solidariedade emergiam voluntariamente para prestar auxílio. Progressivamente, porém, o individua-

lismo crescia com as recomendações do distanciamento social que, na verdade, deve antes chamar-se distanciamento físico, pois hoje em dia é possível manter o distanciamento social mesmo com a presença física. Embora não seja a mesma coisa, como temos vindo a constatar, os contatos virtuais tiveram um crescimento exponencial. À medida que o tempo avançava e o individualismo crescia, alguns países ameaçaram monopolizar vacinas mesmo antes de elas existirem e tentam agora adquirir o maior número possível para si. Uma vez chegadas aos vários países, também aí se notam atropelos na sua distribuição. As pessoas olham com certo estigma para os doentes covid e mesmo para os não doentes, assistindo-se com frequência passarem para o outro lado da rua para evitar a proximidade.

As situações de confinamento e o medo que se instalou acabam gerando fortíssimas consequências econômicas e sociais, e já se percebeu que não é mais possível fechar lojas e restaurantes, fábricas e escolas. Ou seja, parar a vida em sociedade sem que essa decisão acarrete tremendas consequências. A quebra na economia trouxe desemprego, dívidas, fome, depressão. Consequentemente, o mundo não é e não será mais o mesmo.

O mundo em transformação

Conscientes do enorme impacto da pandemia no mundo, interrogamo-nos sobre o que será o futuro da sociedade: iremos progredir ou retroceder? Não sei dizer, mas de uma coisa eu sei: nada será como antes. O mundo vai mudar. Mudar para melhor ou para pior? Não sei. Mas para diferente, sem dúvida.

É opinião generalizada que alguns sinais de mudança são já perceptíveis. Além dos que já referi na seção anterior, vemos uma rápida aceleração da chamada Quarta Revolução, já em curso, dominada pela inteligência artificial e caracterizada pelo entrelaçamento das esferas digitais, físicas e biológicas. Acentua-se a digitalização, a automatização e emergem novas tecnologias a uma velocidade espantosa. Intensificam-se as comunicações *on-line* e o trabalho a distância, fecham-se balcões de atendimento presencial, disparam as compras *on-line*, as consultas em telemedicina, as aprendizagens em *blended learning*. A era do digital acelerou-se. Abre-se um mundo de contato para a humanidade, ao mesmo tempo que, nas pessoas, se acentuam os sentimentos de abandono e solidão.

Termos como nanotecnologia, inteligência artificial, internet, plataformas, drones, *robots*, nuvem, 5G, digitalização, 3-D, virtualização, asincronia e teletrabalho são hoje comuns e denotam novas realidades, novas possibilidades e novos riscos. Concomitantemente, termos como talento, criatividade, inovação, colaboração, adaptabilidade, resiliência, coragem, integração de conhecimentos, ética, autoconhecimento, autoestima, aprendizagem contínua, abertura de espírito e aprendizagem colaborativa entraram também nas nossas conversas como capacidades indispensáveis para, no mundo presente e no futuro, se sobreviver e viver com sucesso.

Na página do *World Economic Forum* (*World Economic Forum, 2020, The jobs reset summit*) podia ler-se, em 23 de outubro de 2020, que o capital humano é cada vez mais valorizado, não obstante seja

de prever que 50% dos empregadores vão acelerar os processos de automação e que, em 2025, 50% do total do trabalho será realizado por máquinas. Até esse período estima-se que surjam 97 milhões de novos empregos. As *skills* mais procurados serão um misto dos chamados “*hard*” e “*soft*” *skills* com incidência na capacidade para trabalhar com outras pessoas, para resolver problemas e para saber autogerir-se. Já se sabia que essa revolução digital iria gerar o desaparecimento de muitos empregos e até profissões, mas também o aparecimento de outros. O que não se sabia era que uma pandemia iria acelerar esse processo. Uma pesquisa pela internet sobre cenários futuros é impressionante e até mesmo inquietante. Aponta-se que 50% dos empregos nos Estados Unidos desaparecerão, grande parte do ensino será disponibilizado digitalmente, máquinas dotadas de inteligência artificial influenciarão a medicina, o direito, a interpretação literária e outras áreas. De acordo com a pesquisa do *US Department of Labour*, 65% dos jovens estudantes trabalharão em empregos que ainda nem sequer foram criados, pois a cada dia surgem empregos novos, fruto do desenvolvimento tecnológico. Por outro lado, atuais empregos continuarão a desaparecer. Talvez só os mais velhos venham a se lembrar de relojarias, lojas de discos e toca-discos ou de profissões como alfaiates, modistas, telefonistas, datilógrafas, cobradores nos transportes públicos, escriturários, ou ainda de empregos como vendedores de enciclopédias a domicílio, guardas noturnos, bate-chapas, leiteiras, padeiras e lavadeiras. Esses e outros empregos desapareceram nos últimos 30 anos ou estão em vias de extinção. Mas hoje todos ainda sabem o que são lugares em *call-centers*, caixas de supermercados e postos de pedágios. Conhecem ainda motoristas, operadores de máquinas como tratores e escavadoras, embora também esses sejam candidatos à extinção face à expansão da inteligência artificial. Nas profissões mais intelectuais ou relacionais não é tão notório o desaparecimento de algumas, mas são bem evidentes as alterações nos modos da sua realização.

Num futuro cada vez mais próximo serão necessários mais programadores, engenheiros de robótica, especialistas em *cloud computing* e em *big data*, conceptores de projetos, gestores da inovação, de recursos, de resíduos, de operadores e de logística, técnicos de diagnóstico e de telemedicina, cuidadores de idosos, psicólogos, *personal trainers*, atendedores em *call centres*, distribuidores de refeições pré-preparadas e de compras *on-line*.

Neste mundo em aceleração, temos de aprender a conviver com a incerteza, o perigo, a resiliência, a capacidade de adaptação e a recriação. Hoje, mais do que nunca, faz sentido o acrônimo VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*) inicialmente utilizado na esfera militar norte-americana e hoje absorvido pelo mundo das lideranças. Estamos perante uma nova realidade que requer nova atitude, bem como nova educação. Torna-se, assim, pertinente considerar as *skills* que os pensadores, mesmo antes da pandemia, já vinham identificando como necessárias para o século em que vivemos.

As *skills* para o século 21

Pretende-se que os cidadãos do século atual assumam um papel cada vez mais ativo na sociedade, expressem as suas opiniões, discutam políticas, coordenem esforços, requalifiquem-se, reinventem-se, adaptem-se sem se acomodarem, cuidem da sua saúde e do seu bem-estar. Para o efeito serão exigidas competências em resolução de problemas, em modalidades de colaboração e interação, em criatividade e pensamento crítico, em análise e síntese, em relacionamento de matérias de diferentes disciplinas (as habitualmente designadas por competências transversais). A página do *World Economic Forum* (2020), subordinada ao tema *5 things to know about the future of jobs*, apresentou as *skills* consideradas mais necessárias para 2025, a saber: pensamento analítico e inovação, aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem, resolução de problemas complexos, pensamento e análise críticos, criatividade, originalidade e iniciativa, liderança e influência social, uso da tecnologia, monitorização e controle, *design* e programação tecnológicas, resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade, capacidade de racionalizar e de gerar ideias. As *skills* para o século 21 que podem encontrar-se também na mesma plataforma, mas com data anterior (*World Economic Forum. New vision for education*, 2016), apresentam-se sistematizadas em três grandes grupos: 1) literacias básicas, necessárias às tarefas cotidianas; 2) competências para atuar em situações complexas e 3) qualidades de caráter influenciadoras do modo como os alunos se adaptam positivamente ao ambiente dinâmico, sempre em mudança. No primeiro grupo situam-se: letramento, numeracia, letramento científico, letramento de informática e comunicacional, letramento financeiro, letramento cultural e cívico. No segundo: pensamento crítico e resolução de problemas, criatividade, comunicação e colaboração. E no terceiro: curiosidade, iniciativa, persistência, adaptabilidade, liderança, consciência social e cultural.

A ênfase nessas competências não significa que sejam dispensáveis os conhecimentos escolares e acadêmicos mais sistematizados. Saber articular o desenvolvimento de competências disciplinares com competências transversais, e associar-lhes ainda o respeito e o cultivo dos valores que devem reger a nossa vivência em sociedade, será o segredo e o grande desafio da educação do presente e do futuro. O ensino deverá ser mais personalizado, a aprendizagem mais autodirigida, os valores mais orientados para a vivência da cidadania plena, com respeito pelos outros e pela natureza. Se posso opinar, penso que vamos ter de prestar mais atenção às qualidades de caráter que determinam o modo como as pessoas se comportam, se queremos um mundo mais humano, mais respeitador do outro e da natureza, no fundo mais educado para viver em sociedade. Essa é uma reflexão que já vinha sendo feita, mas que, também ela, assumiu uma maior centralidade no contexto pandêmico que vivemos e que nos desafia a pensar para além do cotidiano.

O impacto da covid-19 na educação

O impacto na educação foi muito grande, com reflexos nos modos de trabalho de professores e alunos e na vida das famílias. Após um primeiro tempo de surpresa e estupefação perante a novidade e complexidade do que estava acontecendo, as escolas, usando da sua margem de autonomia e no coletivo dos seus dirigentes, professores, alunos, funcionários e famílias, puseram à prova sua criatividade em resposta aos desafios que se lhes colocavam. As salas de aula foram substituídas por plataformas e tutorias virtuais, as reuniões por videoconferências, as aulas passaram a ser dadas *on-line* enquanto os edifícios das escolas permaneciam fechados. Plataformas, videoconferências, *chats*, partilha de documentos e questionários *on-line* entraram no quotidiano e passaram a ser estratégias de intercomunicação. Em alguns casos o ensino por televisão foi recuperado e recriado, ao lado das modalidades informáticas ou com o seu apoio, como aconteceu em Portugal (onde moro). Materiais pedagógicos mais ou menos inovadores foram desenvolvidos para estudo a distância ou monitorização remota. Os professores abraçaram, com maior ou menor dificuldade, as tecnologias e, nesse ponto, de certo modo, aproximaram-se de um substrato de alunos mais atualizados, os *millennials*.

Essa resposta teve consequências a nível académico, chegando a falar-se num ano escolar perdido e embora essa fosse uma avaliação demasiado pessimista, é verdade que, no regresso, alguns alunos apresentavam mais deficiências. O regresso após os novos confinamentos acentuará ainda mais as deficiências. Mas a resposta tem também consequências em nível de saúde, bem-estar, desenvolvimento social e na vida das famílias. Algumas crianças sentem de forma acentuada a falta do afeto das educadoras; outras perdem a oportunidade de ter uma nutrição adequada na escola e de estarem lá mais seguras do que em casa ou na rua, junto de alguém que cuide delas. Os adolescentes anseiam por poder voltar a estar com os seus grupos de amigos. A todos falta a interação social que contribui para o desenvolvimento humano. Os níveis de estresse e as perturbações psicológicas estão aumentando.

O vírus mudou a vida de estudantes e famílias e trouxe à luz do dia um conjunto de problemas sociais que insistíamos em não querer ver, mas que agora se tornaram tão evidentes que é impossível fingir que não existem. Alcançar o objetivo da educação para todos está agora mais longe, porque a dependência dos meios informáticos exclui muitos alunos. A solidariedade que, pelo menos num primeiro momento, se manifestou, foi bonita como gesto humano, mas uma gota de água no oceano das carências.

O que a pandemia nos evidenciou

Embora seja ainda tempo de agir para combater o perigo, é também tempo de reflexão sobre o que aconteceu e está acontecendo. A perplexidade causada pelo fechamento das escolas, as perturbações que esse fato provocou na vida das famílias e as preocupações pelas lacunas causadas por

um ano escolar atípico e desestruturado foram oportunidades para se tomar consciência do papel fundamental da escola na sociedade. A diversidade das condições de acesso a meios alternativos de aprendizagem revelou o peso dos desequilíbrios sociais e o caminho ainda a percorrer, pelos governos e pelos cidadãos, para se alcançar uma escola para todos. Revelou-se também de enorme importância o papel das famílias como *background* da escola, como colaboradores dos professores e monitores dos alunos numa interação que permitiu aos professores conhecerem melhor as famílias e a estas descobrirem quão difícil é ser professor, como tão bem acentuou uma mãe entrevistada na televisão portuguesa. Mas também nesse aspeto da colaboração entre a família e a escola se tornou evidente quão desigual é a nossa sociedade no que tange a motivações, saberes, disponibilidade e tempo para ajudar os filhos.

Ao destacarmos a colaboração não podemos esquecer uma rede mais vasta de colaboração que, em muitos casos, se estabeleceu, envolvendo os municípios e outros poderes locais, bem assim como instituições de solidariedade social, tornando bem patente a riqueza da colaboração institucional.

Deixei para último aquilo que, para mim, constituiu a maior surpresa. Refiro-me à capacidade de adaptação e recriação que os professores demonstraram com um enorme sentido de responsabilidade profissional e social, com a demonstração de que é possível e desejável trabalhar em equipe e com a consciência de que a relação humana é fundamental no contexto educativo, sabendo que os avanços tecnológicos, por melhores que sejam, não conseguem substituir a pessoalidade da relação direta. Como ressaltava uma professora, “estar atrás de uma tela não é a mesma coisa que ter uma turma na nossa presença, não se vê se os alunos estão compreendendo ou não”. Um período longo sem aulas presenciais revelou o que já pensávamos: nada substitui a escola, nem a interação presencial com colegas e professores, mas revelou também que as ferramentas digitais de que hoje dispomos são uma ajuda inestimável. Entre as suas vantagens, relatadas por alunos entrevistados, conta-se a possibilidade de aprender ao ritmo de cada um, em qualquer tempo e em qualquer lugar, de revisar assuntos e tornar a ver a matéria, de não ser distraído pelos colegas na turma, de sair da sua área de conforto e de ter novas perspetivas e desafios.

Existem também desvantagens, reconhecem os alunos, entre as quais o domínio da preguiça sob a obrigação, a desmotivação, a falta de disciplina, o desleixo, a falta de ajuda dos professores ou dos colegas, a vergonha de não se ter nem os recursos nem a logística familiar necessários ou de não saber utilizá-los. Da parte dos professores é salientado o tempo que se perde com as questões técnicas e de gestão dos processos. Em suma, é opinião generalizada de que a opção pelo ensino a distância foi a opção possível e acertada, mas que o ensino presencial tem mais vantagens e, no caso das disciplinas de carácter prático e laboratorial, é mesmo fundamental. Por tudo isso, logo que possível, após a primeira onda, as escolas reabriram tendo que alterar modos de funcionamento de turmas e horários e hábitos de convivência para assegurar o necessário distanciamento físico.

A educação depois da covid-19: o que a sociedade pede à escola e aos professores

Inicialmente, a sociedade nos pediu que voltássemos a abrir as escolas e pede-nos de novo, consciente da importância da escola na sociedade. Pede-nos que o façamos em segurança, seguindo as indicações das autoridades sanitárias, o que levou a um grande esforço de reorganização de turmas e espaços, monitorização do cumprimento das regras sanitárias, como o uso de máscara por todos, a fim de evitar infeções. Pede-nos que não deixemos ninguém para trás e nos aproximemos, o máximo possível, da concretização do grande objetivo que é a educação universal. Importa, pois, explorar como nos aproximamos desse objetivo num tempo que será de rápidas mudanças.

Solicita-nos que tenhamos atenção às diferenças individuais e sociais. Espera de nós que não cruzemos os braços, que pensemos criativamente e ajamos em conformidade. Espera que eduquemos os nossos alunos com perspectivas de futuro, de um futuro que já se vinha desenhando, mas que com a pandemia se precipitou. Temos de nos interrogar se estamos preparando os alunos para a era da inteligência artificial, da robótica, da biotecnologia, da energia limpa, mas também se estamos preparando-os para compreenderem o mundo, o ser humano, o meio ambiente, o bem-estar, para se envolverem em prol da sustentabilidade e para responderem aos três desafios identificados no projeto da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) intitulado *Education 2030*, a saber: ambientais, económicos e sociais (OECD, 2018).

Será que a escola está preparada para cumprir esse objetivo? Estão os professores preparados? Está a própria sociedade preparada, uma vez que a escola é parte da sociedade e a escola e a sociedade devem dar as mãos e trabalhar em conjunto?

No período pós-pandémico torna-se essencial a adaptabilidade, ou seja, a capacidade de nos adaptarmos, rapidamente e sem estresse, às novas realidades, sempre em movimento, no sentido de conjugação de forças e não de rejeição ao novo, mesmo que o novo seja desagradável, perigoso e indesejado. Temos de aprender a transformar os perigos em oportunidades e os riscos em desafios. No período pós-pandémico (e, eu diria, também em outros) precisamos continuar a aprender a trabalhar para conseguirmos articular o ensino presencial com o ensino a distância, aproveitando deste as suas ricas potencialidades, mas sem perder a dimensão interpessoal, afetiva, que se revelou tão significativa. Em 15 de abril de 2020, Stefania Giannini, a mais alta responsável das Nações Unidas para a Educação, afirmava, em entrevista à *TSF* (uma rádio portuguesa) que vivíamos um paradoxo na educação, pois “quanto mais somos obrigados a nos mudar das salas de aulas tradicionais para salas virtuais, mais importante se torna centrar-nos no lado humano, no bem-estar, nas necessidades emocionais e sociais”. Será que vamos conseguir recriar manifestações de afeto capazes de suprir a falta dos beijos e abraços e ajudar na diminuição dos níveis de estresse, medo e ansiedade?

Ficou também evidente, nesse período, que alguns alunos se desenvolveram até pela autonomia e responsabilização crescentes, enquanto que outros se intimidaram e isolaram. Atenção à diversidade e apoios diferenciados são desafios a encarar. Nessa linha de ação inclui-se, insisto, uma maior articulação entre a escola e a família como dois polos educativos complementares sustentados pelos poderes locais.

E o que dizer da instituição escola e da gestão do sistema educativo? Verifiquei que as iniciativas positivas partiram das escolas que agiram no coletivo dos seus membros e dentro das margens de liberdade da sua autonomia, o que reforçou a minha convicção de que nos são úteis políticas públicas não limitadoras que concedam alguma margem de liberdade e até incentivo às iniciativas locais, contextualizadas, sem, contudo, esquecer a necessidade da sua monitorização.

No sobressaltado ano letivo de 2019-2020, muitos professores manifestaram preocupações com o fato de não conseguirem cumprir os programas. Essa preocupação justifica-se, e há que pensar sobre o assunto. Talvez seja o momento de se fazer uma reflexão profunda sobre programas e currículos, e a questão a colocar é muito simples: que conteúdos e competências são essenciais? Quem dera a resposta fosse igualmente simples. Não é, como todos sabemos. Mas isso não pode nos impedir de nos debruçarmos sobre o problema. E sempre com a consciência da missão da escola: ensinar a todos sem deixar ninguém para trás.

No processo de reorganização curricular e programática estão normalmente envolvidos vários agentes políticos e pesquisadores da educação. Mas nunca podemos esquecer o papel ativo e determinante dos professores na execução do currículo, e seria até bom que a voz deles pudesse ser ouvida na fase da sua elaboração.

Mencionei acima o projeto *Education 2030* da OCDE (OECD, 2018) e retomo-o agora porque nele encontrei algumas ideias que podem servir de referentes para repensar currículos e programas. Contra a ideia de “mais horas de ensino/aprendizagem”, o grupo advoga “melhor qualidade de ensino/aprendizagem”, melhor articulação entre elaboração dos currículos e sua implementação, alinhamento entre planificações e concretizações, boa seleção de conteúdos com incidência sobre os conceitos nucleares de cada disciplina, mudanças sociais, atenção às situações econômicas e tecnológicas que possibilitem a igualdade de oportunidades.

Ao terminar esta seção e me encaminhar para a conclusão deste texto, enfatizo que ser professor é desafiador e ser professor neste tempo pós-pandêmico é extremamente desafiador. Exige muita observação, muita escuta, muito pensamento, muita criatividade e novas formas de relacionamento, mas também muita coragem, muita paciência muita resiliência e apoio da sociedade, com especial atenção dos pais e dos políticos.

Interroguei-me acima sobre o que a sociedade *pede* aos professores e à escola. Interrogo-me agora sobre o que a sociedade *deve* aos professores e à escola neste período pós-pandêmico. E a minha resposta é bem simples: deve respeito pelos professores, carinho pela escola, apoio e colaboração.

Considerações finais

Acredito que três palavras (além de outras, claro) irão dominar a nossa linguagem nos tempos mais próximos: pandemia, adaptabilidade e solidariedade. Pouco tempo antes de preparar a minha apresentação para o congresso, o papa Francisco divulgou a sua nova encíclica, *Fratelli Tutti*, com o subtítulo: Sobre a fraternidade e a amizade social. Nas seguintes palavras, expressou o seu objetivo: “Entrego esta encíclica social como humilde contribuição para a reflexão, a fim de que, perante as várias formas atuais de eliminar ou ignorar os outros, sejamos capazes de reagir com um novo sonho de fraternidade e amizade social que não se limite a palavras.” E acrescentava: “Precisamos de nos construir como um ‘nós’ que habita a casa comum de todos.”

Referências

- FERNANDES, C. F. Covid-19 para os pequeninos e... porque não... também para os graúdos? **Theoria, poiesis, praxis**, Universidade de Aveiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3gPhMn3>. Acesso em: 05 abr. 2020.
- OECD. **The future we want**. The future of education and skills – Education 2030. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2SK7f4K>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- PAPA FRANCISCO. **Carta encíclica Fratelli Tutti do Santo Padre Francisco sobre a fraternidade e a amizade social**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gOfS6i>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Disponível em: <https://bit.ly/3d0X0zT>. Acesso em: 18 out. 2020.
- WORLD ECONOMIC FORUM. **New vision for education: what are the 21st-century skills every student needs**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2UpOcgR>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- WORLD ECONOMIC FORUM. **5 things to know about the future of jobs**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iYSQfK>. Acesso em 20 dez. 2020.
- WORLD ECONOMIC FORUM. **The jobs reset summit 2020**. Disponível em: <https://bit.ly/3iYMGfy>. Acesso em 24 out. 2020.

Diversidade étnica e cultural na escola de educação básica

Luciane Weber Baia Hees¹
Germana Ponce de Leon Ramírez²

Resumo: Neste artigo, buscou-se analisar as ações da gestão escolar acerca da valorização da diversidade étnica e cultural em duas escolas públicas no interior do estado de São Paulo, relacionando as reflexões de Paulo Freire à questão da diversidade cultural. Destaca-se a responsabilidade da escola diante das desigualdades intraescolares e ações a serem implementadas pela gestão em combate às ações discriminatórias. Assim, indaga-se: Qual a atuação da escola diante da discriminação étnica no espaço escolar? Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório; usa-se a entrevista a três gestores escolares da rede pública como instrumento de coleta de dados. Com base nos dados da pesquisa identifica-se a necessidade de ações pontuais e sistemáticas nos currículos escolares para lidar com as questões étnico-raciais, inclusive na formação inicial e continuada dos gestores. Enfatiza-se o legado dos pressupostos deixados por Paulo Freire como humanista e sua proposta às práticas pedagógicas que valorizam a multiculturalidade. Alerta-se acerca da necessidade de se atuar de forma sistemática diante de uma escola que está inserida numa sociedade racista e preconceituosa.

Palavras-chave: diversidade étnica; gestão escolar; educação básica.

Cultural and ethnic diversity at the school of basic education

Abstract: This article sought to analyze the actions of school management about the valorization of ethnic and cultural diversity in two public schools in the interior of the state of São Paulo, relating Paulo Freire reflections about the issue of cultural diversity. The responsibility of the school in the intra-school inequalities and actions to be implemented by management in combating discriminatory actions stands out. Thus, the question is: what is the action of the school in the face of ethnic

¹ Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (Unasp-EC). E-mail: luciane.hees@unasp.edu.br

² Doutora em Geografia Humana pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (Unasp-EC). E-mail: germana.ramirez@unasp.edu.br

discrimination in the school space? This is a qualitative and exploratory study; the interview is used as a data collection tool for three school managers in the public school system. Based on the research data, the need for specific and systematic actions in school curriculum to deal with ethnic-racial issues is identified, including the initial and continued training of managers. It emphasizes the legacy of the assumptions left by Paulo Freire as a humanist and his proposal to pedagogical practices that value multiculturalism. It warns about the need to act systematically in front of a school that is inserted in a racist and prejudiced society.

Keywords: ethnic diversity; school management; basic education.

As questões acerca da diversidade étnica e a discussão sobre essa temática no âmbito escolar têm sido palco de calorosos debates em nível nacional e internacional. Mas no que tange ao espaço brasileiro tem-se um panorama cujas discussões permeiam um pensamento eurocêntrico e, portanto, preconceituoso (RAMÍREZ; SILVA, 2019).

Conforme Ramírez (2019), o brasileiro comumente não se vê miscigenado, mesmo sendo possuidor de um fenótipo dominante. Ele se refere ao outro como sendo negro ou indígena, mas a ele não é agregada essa ascendência, mesmo sendo conhecedor da história da formação do povo brasileiro. Desse modo, percebe-se que é necessário trazer para o espaço escolar esse debate, e isso pode ser possível quando a gestão percebe a necessidade de combater as ações discriminatórias no ambiente escolar. E entendendo que essa discussão é abrangente, mas necessária, este trabalho tem como objetivo analisar como se dá a conscientização da gestão escolar acerca da valorização da diversidade étnica e cultural em duas instituições de ensino público no interior do estado de São Paulo.

A conscientização da origem étnica pode iniciar-se por meio da valorização da diversidade e não pelo desprezo ou fortalecimento de ideias estereotipadas e preconceituosas. Dessarte, entende-se que o espaço escolar pode ser um espaço para essa conscientização. E é mediante pilares calcados em combater as ações discriminatórias e a desvalorização do outro que poderá ser possível colher mudanças de uma sociedade que se valoriza, que se aceita com orgulho e desfruta da diversidade étnica como um bem cultural (CARVALHO; FRANÇA, 2019).

Ao se refletir sobre respeito à diversidade étnica e cultural, considerou-se fundamental atentar para a natureza humanista e dialética do pensamento de Paulo Freire. Os conceitos difundidos por Freire foram extraídos de sua experiência pessoal e do seu olhar para a realidade. A partir desse contexto histórico-cultural da realidade, o educador brasileiro estabeleceu seu discurso político-pedagógico, do qual pode-se extrair categorias como "humildade, diálogo e respeito, que são imperativas para uma prática educativa da tolerância significativamente eficaz para um humanismo pedagógico transcultural" (PEROZA *et al.*, 2013, p. 462).

Destarte, este trabalho se desdobra em quatro partes. A primeira aponta a metodologia desenvolvida nesta pesquisa. Em seguida, tem-se uma explanação acerca da importância da discussão sobre a diversidade étnica no âmbito educacional. *A posteriori* é comentado sobre o papel da gestão escolar nesse contexto da conscientização e combate à discriminação. Por fim, a conclusão.

Metodologia

Este trabalho é de cunho qualitativo. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas é foco de estudo; a análise dos dados segue um processo indutivo.

Para a coleta de dados primários utilizou-se a entrevista semiestruturada, por constituir um instrumento que possibilita captar as visões dos sujeitos sobre sua prática. Esse tipo de entrevista tem como característica esclarecer aspectos básicos relacionados ao objeto de estudo. A partir das respostas, novos questionamentos podem ser levantados, e esse tipo de entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A pesquisa ficou limitada a duas instituições de ensino público no interior do estado de São Paulo. A escolha desse campo para pesquisa se deve ao fato de as pesquisadoras terem acesso às escolas dessa cidade por contribuírem com projetos comunitários e sociais. Dessa maneira, o encontro para a entrevista foi marcado pessoalmente com os três gestores. Após um posicionamento positivo por parte de cada um deles, foram marcados o dia, local e horário para a entrevista. O local foi a própria escola de educação básica. Os horários e os dias foram estabelecidos de acordo com a disponibilidade de cada um.

O delineamento da entrevista foi organizado em torno de seis questões principais (roteiro básico) que focaram sobre a existência de crianças negras na instituição, a existência de brincadeiras de mau gosto e discriminação com crianças negras e o levantamento de atividades realizadas na escola para prevenir essas situações com alunos, professores e comunidade.

Após a coleta de dados foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas, que é um termo usado por Bardin (2016) para designar o primeiro contato com os documentos, com o objetivo de levantar hipóteses ou temáticas relacionadas à investigação. Foram identificados três focos de análise que se relacionavam com os objetivos da pesquisa: 1) aspectos relativos à discriminação racial nas escolas; 2) intervenções adotadas pela instituição e 3) relações instituídas entre a escola e a comunidade. É importante informar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética por meio da Plataforma Brasil sob o protocolo de nº 2.298.444.

A conscientização como ato de combate à discriminação étnica

A conscientização acerca da diversidade étnica perpassa por um debate cuja origem foi construída ao longo de séculos e conceitos foram criados nesse sentido, embasando uma ideia hierarquizada dos grupos sociais humanos. Dessa maneira, são essenciais o conhecimento, a reflexão e a tomada de decisão em se tratando de diversidade étnica e cultural. E essa oportunidade, tanto de participar quanto de proporcionar as reflexões e conhecimentos, tem como espaço propício a escola (RAMÍREZ; GONÇALVES; ANDRADE, 2019).

Desse modo é considerável que haja conhecimento e tomada de decisão por parte da gestão para qualificar os professores e alunos no sentido de esclarecer acerca das ações discriminatórias, das situações de desvalorização que existem nas relações sociais, nos meios midiáticos, nos materiais didáticos, entre outros. Pois, como diz Munanga (2005), existe um despreparo calcado na democracia racial que acaba comprometendo a missão no processo de formação de futuros cidadãos responsáveis, valorosos e respeitosos.

Jones (1973) ressalta que há uma visão negativa do negro, e este é representado na maior parte desses meios sob uma perspectiva negativa. Outro ponto é a comparação que se estabelece entre grupos sociais distintos, sem considerar as diferenças existentes. Isso acaba por incentivar a exclusão étnica, a falta de reconhecimento da identidade e o respeito ao outro.

Tanto a história dos afrodescendentes quanto dos povos indígenas no contexto brasileiro é trabalhada de forma superficial, visto que poucos apresentam a participação desses atores sociais como sendo de importância ou utilizando uma abordagem sem uma visão eurocêntrica. Como, por exemplo, a imagem do negro que é comumente apresentada como escravo ou em *status* social inferiorizado, não sendo um exemplo de beleza ou destaque (BRASIL, 2006; VALENTE, 1994).

É significativo evidenciar que a escola, antes de trabalhar as relações ético-raciais (temática que se encontra inserida no currículo), deve proporcionar um preparo e capacitação aos docentes no sentido de oferecer espaço para discussão dos assuntos inter-raciais, juntamente com o apoio da gestão escolar para a abordagem eficaz dos conteúdos. Dado que não se deve trabalhar aquilo que não se conhece, é preciso ter conhecimentos adequados e cautela para a abordagem da diversidade étnica, para que não haja prejuízo para os alunos diante dessas questões (LIMA, 2004).

Os alunos e professores precisam obter conhecimentos que provoquem a discussão sobre a questão racial dentro do espaço escolar. Afinal de contas, essas políticas devem visar à inclusão e possibilitar conhecimento para que haja respeito e valorização dos elementos culturais brasileiros no processo de ensino e aprendizagem (RAMÍREZ, 2019).

Ao pensar sobre as questões raciais dentro das escolas, muitos professores criam uma verdadeira barreira no que diz respeito à forma como enxergam os seus alunos negros ou indígenas. É possível

que esse profissional possa falar sobre racismo aos alunos, mas quando ele é rejeitado, excluído ou despercebido, cria-se comportamentos de vergonha e comparações estereotipadas. Isso gera vergonha nesse aluno, como também medo de aparecer e, por conseguinte, comportamentos negativos diante dessa temática (SILVA, 1995).

Muitas vezes a ideia de preconceito vai se desenvolvendo no interior da própria pessoa que é negra ou indígena, porque essa diversidade étnica, comumente, não é mostrada como importante dentro do âmbito escolar. A cultura afro-brasileira e a diversidade cultural da África e dos povos indígenas acabam não sendo trabalhadas de modo amplo e adequado. Em contrapartida, tem-se o reforço da ideia de branqueamento, e isso se encontra presente em muitos recursos que o educador utiliza dentro de sala de aula. Por consequência, a imagem negativa dessa diversidade étnica vai se perpetuando e ganhando espaço (SILVA, 2005).

Dentre os recursos utilizados pelo professor em sala de aula tem-se o livro didático, que é um dos meios mais usados no processo de ensino. É uma ferramenta utilizada pela maioria das instituições de ensino que contém uma postura de discriminação e, principalmente, a discriminação racial. É um requisito, nesses materiais, aparecer o contexto histórico-cultural de diferentes etnias, porém, quando é apresentada a questão afro-brasileira, comumente, sua representação é de uma maneira estereotipada; a presença do negro é genérica e anônima, arruinando sua autoestima e identidade (SILVA, 1995).

Conforme a Lei 11.645 de 2008, é dever da escola cumprir as normas que regem o estabelecimento do ensino da história da cultura africana, afro-brasileira e acerca dos povos indígenas; que vise mostrar a imagem positiva do negro na progressão de valores, tradições, cultura e o respeito para uma sociedade democrática sem omissão e injustiça de desigualdades. Em vista disso, o educador deve receber apoio sistemático para a abordagem dos temas, que não são abordados de forma amplamente precisa nos livros didáticos, dando continuidade ao trabalho em busca de ampliar os temas aos saberes dos alunos por meio de projetos e métodos inovadores como foco da história e cultura afro-brasileira.

Para isso, é necessário que as instituições cumpram com o dever de saber lidar com questões que envolvam preconceito racial entre indivíduos e o que se encontra presente em materiais explorados pelo educador. Tudo isso em função de ensinar a equidade de cidadania e respeito mútuo. Ao pensar sobre contextualizar o ensino voltado para as relações étnico-raciais, são fundamentais a valorização e o reconhecimento dos alunos sobre a diversidade e história cultural brasileira. O objetivo é induzir na conscientização dos alunos os direitos iguais e a importância dos grupos étnicos para a cultura brasileira (AZEVEDO, 2011; BRASIL, 2009).

Segundo a fala dos três gestores, a presença de crianças negras é considerável em todas as duas instituições de ensino pesquisadas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, re-

gistrou que a população brasileira chegou a 205,5 milhões de habitantes e os brancos deixaram de ser maioria, representando 44,2%. Os pardos passaram a representar a maior parte da população (46,7%), e os pretos são 8,2% do total de brasileiros. Segundo o IBGE, os negros (pretos e pardos) compõem a maioria da população brasileira, representando 53,6% da população.

Apesar de o afro-brasileiro representar a maior parte da população brasileira, a incidência de discriminação, apontada pelos três gestores em todas as escolas e em todos os segmentos, a saber, da educação infantil ao fundamental II, evidencia a necessidade de serem realizados mais projetos de intervenção e a busca de estratégias mais pontuais para conscientização do respeito racial pela comunidade escolar.

O conceito de educação dialógica de Freire continuou a ser usado pelos teóricos críticos argumentando que na escola, e por meio do currículo, os estudantes devam ter a oportunidade de desenvolver o exercício permanente da discussão e da participação, levando ao questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social, revendo preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias, assim como revendo a construção de representações do mundo e da sociedade. Questionando, em última análise, as condições que geram as injustiças sociais e buscando alternativas para acabar com elas (MARCONDES, 2018, p. 979).

Portanto, é necessário que a gestão escolar permita a participação de todos nas tomadas das decisões escolares, e o envolvimento da coordenação pedagógica é de grande valia no sentido de favorecer a reflexão no combate à discriminação étnica e cultural. Além disso, a gestão escolar deve interferir diretamente nessa luta, para que a herança negativa que o afro-brasileiro carrega seja repensada, diluída e exterminada ao longo do tempo. Com base na coleta de dados, junto aos três gestores, identifica-se no âmbito escolar das duas instituições de ensino que há brincadeiras que evidenciam a discriminação racial. Eles exemplificaram situações dizendo que ouvem as crianças falarem para seus colegas termos como “macaco, negrinho”, cabelo de miojo, e dizem frases como: “tinha que ser negro para fazer isso, entre outras falas”.

O gestor diante da discriminação étnica no espaço escolar

A Carta Magna brasileira assevera, a partir do artigo 205, os principais atributos e objetivos da educação, a saber: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A educação escolar compromete a formação do cidadão e o exercício consciente da cidadania. Trata-se de um direito reconhecido; entretanto, é preciso que seja efetivamente garantido. Vislum-

bra-se, portanto, o papel da gestão escolar de assumir e assegurar a concretização desse direito no âmbito de suas atribuições. Quem assevera essa ideia é Cury (2007) ao dizer que

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada (CURY, 2007, p. 484).

A “Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino”, estabelecida em 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Paris, assinala no artigo IV que devem ser tomadas medidas para lutar contra os diversos aspectos da discriminação no ensino, assegurando a igualdade de oportunidade e de tratamento. No início do documento, o artigo I explica que

Para os fins da presente Convenção, o termo *discriminação* abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino (UNESCO, 1960, p. 3).

O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que nenhuma criança pode ser objeto de qualquer forma de discriminação, e no artigo 16, que participar da vida comunitária sem discriminação é um direito. E por fim, no artigo 58 do mesmo dispositivo legal lemos que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Gadotti (1995, p. 83) afirma que “a força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se”. Paulo Freire (1987) chama a atenção para a necessidade de o oprimido, ao se reconhecer como tal e identificar o opressor, organizar-se em luta por sua libertação. É nesse processo que o oprimido passa a acreditar em si mesmo, criando a possibilidade de superação de sua condição.

Vaz (2008) assevera que o espaço escolar necessita de ação e não apenas de reflexão sobre as diferenças sociais e a diversidade sociocultural. É preciso agir para não correr o risco de se deter apenas nas reflexões acerca das diferenças socioculturais. E nessa direção

Talvez a grande questão seja saber em que reside a diferença, uma vez que ser diferente coloca necessariamente um campo relacional, de forma que a linha a separar um posicionamento do outro, primeiro pode ser vista como um abismo; porém, muitas vezes, é quase tão tênue, que nem a avistamos. Pelo contrário, caminhamos sobre ela (BASTIANI, 2000, p. 173).

A necessidade de mudanças se mostra como uma possibilidade de oferecer alternativas para buscar soluções e construir a escola que se precisa ter e essa construção se faz por meio das relações humanas. Dessa forma, os gestores devem mobilizar e estimular o desenvolvimento da aprendizagem para o exercício de uma cidadania competente. Cabe aos gestores zelar pela realização dos objetivos educacionais, para alcançar os padrões de qualidade e o cumprimento das leis nacionais, estaduais e municipais, bem como encontrar meios para a promoção de ações educacionais com qualidade social. Isso quer dizer que, ao prestar os serviços educacionais, a escola deve fazer isso atendendo bem à comunidade escolar e local, considerando e preservando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e as práticas educacionais de forma participativa (SILVA; RAMIREZ, 2020).

Freire (1987) ressalta a importância da ação participativa por parte de todos de forma igualitária e não opressora, já que na conjuntura social o opressor impõe uma desigual relação quando exclui a participação do oprimido. Diante do pensamento de Paulo Freire, é possível dizer que se faz necessário conduzir o processo educativo de tal forma que a comunidade envolvida se sinta parte do processo, porque ela realmente faz parte do contexto, mas de forma plena e integrada. O aluno, nessa conjuntura, poderá se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural.

O gestor escolar tem um caráter abrangente, porque, além de incentivar a participação de todos os sujeitos no espaço escolar, é responsável, juntamente com sua equipe administrativa, pela parte pedagógica, educacional, burocrática e técnica. Essa amplitude de abrangência da função do gestor engloba todos os aspectos possíveis que possam favorecer a qualidade de aprendizagem para todos os alunos e o cumprimento da Lei nº 10.636/03 e do Estatuto de Igualdade Racial.

O Estatuto de Igualdade Racial (2010) é um reflexo da reação após se perceber a opressão daqueles que tiveram uma história de discriminação étnica ao longo dos séculos no contexto brasileiro. Esse estatuto vem reafirmar a busca pela mudança social referida por Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido*, quando se afirma sobre a busca por uma sociedade mais humanizada. Entretanto, vale salientar que a existência do referido estatuto não mostra que há uma consciência e busca por uma liberdade nesse âmbito opressor de fato, mas que se caminha em busca dessa mudança social, mesmo que a passos lentos.

Desse modo, a gestão escolar precisa gerenciar toda a dinâmica cultural da escola. Em coerência com as diretrizes educacionais e políticas públicas, alcançaremos a necessidade de o gestor estar atento com sua responsabilidade de elaborar meios que organizem e criem um ambiente educacional de participação, com autonomia e espaço para todos os alunos, professores e comunidade. Preconceitos concebidos estão inseridos no ambiente escolar, e cabe ao gestor incentivar discussões étnico-raciais e a construção de estratégias para atender o que prevê a Lei n. 10.636/03.

Daí a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA, 2007, p. 15).

O gestor escolar, além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, define os rumos educativos, sendo o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos, cuidando da gestão das atividades e da própria escola (VASCONCELLOS, 2002). Nesse quadro, cabe a necessidade de promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino. Entende-se que isso envolve a necessidade da proteção e manutenção da igualdade e da aceitação das diversidades étnicas raciais no espaço escolar.

Ademais, entende-se que isso pode ser efetivado através da mobilização e conscientização de todos os envolvidos. Mas isso é suficiente para sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para respeitar e valorizar as diferenças raciais? Que ações conjuntas, associadas e articuladas estão sendo desenvolvidas nas escolas para valorização e respeito étnico-racial? Ou será que as iniciativas são poucas, isoladas e buscam soluções tópicas, localizadas, quando de fato os problemas são mais enraizados e inter-relacionados?

Freire (1987) reafirma que é preciso atentar-se para que aquele que é oprimido não se torne o opressor do opressor, mas, por meio de conscientização e preparo, no que tange à luta pela humanização, é que a sociedade pode ser transformada. Nesse cenário a gestão escolar constitui uma dimensão fundamental da educação, uma vez que através dela, tem-se uma visão ampla da escola e dos problemas educacionais e deve-se buscar pelo planejamento estratégico e ações interligadas, a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, tomando decisões fundamentadas e resolvendo conflitos. Segundo Munanga (2005, p. 18), precisamos “despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas e saber que, é o outro [sic] no processo de produção de identidade, conciliar escola, currículo e educação étnico-racial”.

A dimensão do conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções não abarcadas pela administração. Pode-se mencionar: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico; a compreensão da dinâmica das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços se assentam muito mais em seus processos sociais do que sobre insumos ou recursos (LÜCK, 1997, p. 4-5).

Com base na aplicação da entrevista semiestruturada aos três gestores das duas instituições públicas de ensino no interior do estado de São Paulo, a presença de crianças negras é significativa

nas duas instituições pesquisadas. Apesar de o afro-brasileiro representar a maior parte da população brasileira, como é mostrado por pesquisa do IBGE já mencionada neste artigo, há incidência de discriminação, apontada pelos três gestores nas escolas e em todos os segmentos, a saber, da educação infantil ao fundamental II. Diante disso, evidencia-se a necessidade de serem realizados mais projetos de intervenção de uma busca de estratégias mais pontuais para conscientização do respeito racial pela comunidade escolar.

É importante que a gestão permita a participação de todos nas tomadas das decisões escolares, e o envolvimento da coordenação pedagógica é de grande valia no sentido de favorecer a reflexão no combate à discriminação étnica e cultural. E ainda, que isso interfira diretamente nessa luta, para que a herança negativa que o afro-brasileiro carrega seja repensada, diluída e exterminada ao longo do tempo (SILVA; RAMÍREZ, 2020).

Como já mencionado, ainda com base na coleta de dados junto aos três gestores entrevistados, identifica-se, no âmbito escolar das duas instituições de ensino, que há “brincadeiras” que evidenciam a discriminação racial e os respondentes exemplificaram situações dizendo que ouvem as crianças falarem para seus colegas afro-brasileiros termos que estigmatizam como, por exemplo: *macaco*, *negrinho*, cabelo de *miojo*, e dizem frases como: *tenha que ser negro para fazer isso*, entre outras falas que são a expressão da violência instaurada nas instituições de ensino.

Souza (2008) ressalta a importância de refletir sobre a violência das instituições públicas, que deveriam garantir direitos, entretanto, muitas vezes passam a ser obstáculo no processo de acesso a esses direitos. Ou ainda acerca da violência simbólica inserida no contexto da educação, entre outros, que se configura como tendo pessoas que “tendem a aceitar condições injustas ou inadequadas e a naturalizar relações desiguais” (SOUZA, 2008, p. 14).

Sob a perspectiva das ideias de Arendt (1999), é possível perceber o que ela chama de Banalidade do Mal. Afinal, o mal é produzido pelos seres humanos e manifestado em um espaço, e esse mal é geralmente banalizado. Dentre esses espaços está o educacional, que pode ser cruel em se tratando da falta de respeito à diversidade étnica ou ainda pelo fato de ser permissiva diante de ações discriminatórias.

Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada com três gestores das duas instituições públicas de ensino mostram que existem seis tipos de intervenções e projetos em combate a discriminação nessas instituições, os quais estão descritos no quadro a seguir:

Intervenções realizadas

- Eventos e atividades especiais na escola durante a semana da consciência negra.
- Advertência coletiva quando ocorre algum problema no grupo.
- Mobilização, na semana da consciência negra, para mostrar aos alunos e professores a importância de respeitar as diferenças e como os negros fazem parte da história do Brasil.
- Programação no ginásio da cidade com manifestações culturais e palestras na semana da consciência negra.
- Orientação aos professores nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) sobre o que deve ser falado e cada um aborda o que considera mais eficaz.
- Uma apostila sobre discriminação para ser trabalhada pelos professores de artes com os alunos.

Fonte: entrevista realizada pelas pesquisadoras com os gestores

Diante do que foi descrito no quadro, pode-se observar que excluindo as atividades específicas realizadas na semana da consciência negra devido ao dia 20 de novembro, os gestores mencionaram adotar a advertência coletiva. Entretanto, projetos como o referido pelo gestor são ações mais relevantes e efetivas, pois atendem o princípio constitucional da educação nacional, que é a garantia do padrão de qualidade através da participação e envolvimento de todos. Apenas dessa forma é possível “inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo” (MUNANGA, 2005, p. 18).

Quanto às advertências coletivas, reforça-se que perceber o preconceito se torna fundante para possibilitar a superação de atos de racismo no ambiente escolar. Entretanto, identificar as causas através de uma investigação mais aprofundada é primordial para que o comportamento discriminatório não seja eliminado por medo, mas por conscientização e entendimento de igualdade e respeito. Alerta-se que as advertências coletivas podem não surtir o efeito esperado e acarretar a intensificação das diferenças.

Uma ação mais pontual foi a elaboração de uma apostila utilizada pela professora de artes do ensino fundamental I. Apostilas como essa podem oferecer experiências inovadoras dentro da escola, desmitificando e tornando conhecida a cultura, costumes e tradições de diferentes etnias e atendendo às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2007, p. 29).

Apesar de ser uma ação isolada, essa apostila favorece a inserção de temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos, permitindo conhecer “as influências que exerceram e continuam a exercer sobre a nossa sociedade” (AGUESSY, 1977, p. 126).

Outra intervenção mencionada foram as orientações dadas aos professores em reuniões com a coordenadora pedagógica; todavia, não foram explicitadas e identificadas práticas decorrentes dessas orientações. Entretanto, aqueles que estão lidando com crianças na escola certamente se deparam com racismo e preconceito, por isso precisam discutir e se aprofundar um pouco mais nessa temática. Mas, de qualquer forma, presenciando ou não essas situações, é fundamental o conhecimento desses conceitos, pouco discutidos e até mesmo evitados por conveniência ou por reforçar paradigmas que ainda são difíceis de serem superados. É fundamental “juntos construir novos conhecimentos num processo de trocas constantes, desmistificando situações de racismo, preconceito e discriminação” (LOPES, 2005, p. 189).

Sobre as relações instituídas entre a escola e a comunidade, nota-se a resistência de serem realizados projetos fora dos muros da escola. Isso pode ser identificado nas seguintes falas dos gestores entrevistados:

É trabalhoso, mas a escola deveria fazer; é difícil os pais participarem, principalmente os que mais precisam não participam (GESTOR 1, 2018).

A escola precisa mobilizar a comunidade para diversas questões, inclusive sobre o respeito racial. Desenvolvendo um papel social, influenciando seus alunos, professores e familiares estaremos contribuindo para isso (GESTOR 2, 2018).

Sim, com certeza é importante a escola conscientizar a comunidade, mas tem que ser a partir da Secretaria da Educação, porque envolve pais, abertura da escola em outros horários. Só não sei se os pais iriam vir, eles não costumam participar dessas coisas (GESTOR 3, 2018).

Os gestores admitem a necessidade de mobilizar a comunidade externa, não só a que está dentro do espaço escolar, mas se demonstram resistentes a tomarem a iniciativa, por não acreditarem no envolvimento dos pais, ou mesmo por afirmarem que esse papel caberia à Secretaria de Educação do município. Quando Freire (1987) fala em pedagogia, ele não está se referindo apenas às relações que se estabelecem na escola e na sala de aula. A pedagogia de Freire está relacionada a todo o contexto de opressão social. Não apenas a opressão das relações que se estabelecem na escola, mas uma práxis que propõe a libertação da opressão que predomina na nossa sociedade.

A escola tem um papel fundamental na formação do cidadão, por isso não pode se colocar como indiferente à discriminação que é mascarada no ambiente escolar (CARENO, 2009; LOPES, 2005). Cada vez mais explícitos nas escolas, esses estereótipos comprometem “as práticas pedagógicas marcadas pela homogeneização e pelo caráter monocultural” (CANDAU, 2009).

Considerações finais

Salienta-se que quando a discriminação étnica se instala nas instituições estatais, que deveriam ser espaços do exercício do direito à igualdade, esses espaços segregam com ações violentas as quais acompanham os grupos marginalizados, impedindo estes de usufruírem seus direitos de cidadania.

Compreende-se que a violência simbólica é um meio de manter reféns grupos sociais discriminados em espaços cujas ações, por parte dos gestores, não dão conta de combater as ações discriminatórias ali existentes e vividas diariamente por indivíduos que ainda se encontram em fase de desenvolvimento.

E, em se tratando de crianças e adolescentes, esse processo discriminatório passa a ser mais agravante e cruel devido às consequências negativas que podem desencadear na fase adulta. E, por conseguinte, comprometer o futuro desses meninos e meninas que, ao buscarem melhores condições de enfrentamento das dificuldades sócio-econômicas nos espaços escolares, podem esbarrar em um fracasso social devido à ausência de preparo da gestão escolar no processo de enfrentamento à discriminação étnica e cultural.

As afirmações dos gestores confirmam a urgência de ações para lidarem com as diversas questões étnico-raciais. Isso instiga a refletir sobre a formação inicial e continuada dos gestores, como também, a necessidade de inserir nos programas, como o HTPC, debates sobre a temática da discriminação.

Ressalta-se o caráter humanista do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire e sua significativa contribuição na abordagem intercultural na educação, apontando e alertando sobre a necessidade de se atuar de forma sistemática diante de uma escola que está inserida numa sociedade racista e preconceituosa. Essa atuação vai influenciar a formação de novos comportamentos, desconstruindo os costumes que se incorporaram ao longo da história embasada em uma perspectiva etnocêntrica. Muito se fala, muito se discute, mas ao lançar o olhar para a prática pedagógica, pouco se observa no que se refere às ações conscientes e eficazes em combate às discriminatórias.

Referências

AGUESSY, H. Visões e percepções tradicionais. In: SOW, A. I. *et al.* **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1977, p. 95-136.

AGUIAR, J. C. T.; AGUIAR, F. J. F. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. **Revista Fórum**, Itabaina, v.7, jan-jun 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3gJh5wX>. Acesso em 20 out. 2018.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AZEVEDO, C. B. **Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica**. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3glvx6Q>. Acesso em: 17 abr. 2018.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BASTIANI, M. L. **Escola alternativa**: pedagogia da participação. Florianópolis: Cidade Futura; 2000.
- BRANT, L. **Diversidade cultural**: globalização e culturas locais – dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004
- BRASIL. Ministério da educação e cultura. Secretaria do CEAD. **Educação africanidades Brasil**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009, p. 22.
- CANDAUI, V. M. Prefácio. In: ANDRADE, M. (Org.). **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- CARENO, M. F. Desigualdades raciais em educação no Brasil. **Pesquisa e educa**. Santos, v. 1, n. 2, p. 129-134, jul - dez 2009. Disponível em: <https://bit.ly/35IXPZU>. Acesso em nov. de 2018.
- CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & formação**. Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 148-168, set./out. 2019.
- CURY, C. R. J. O **Direito à Educação**. Disponível em: <https://bit.ly/2TRE2Vq>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- FREIRE, . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIMA, M. A África na sala de aula. In: **Nossa história**, nº 4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004, p. 84-87.
- LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-20.
- LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Revista gestão em rede**, n. 3, p. 13-18, nov. 1997.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MARCONDES, M. I. Freire como autor internacional: pedagogia do oprimido em língua inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3gSZDVk>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, 2005.
- PEREIRA, E. A. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Editora Paulinas, 2007.

PEROZA, J.; DA SILVA, C. P.; AKKARI, A. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógicos para a transculturalidade na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 461-481, dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3gLWlDK>. Acesso em: 11 mar. 2020.

RAMIREZ, G. P. L. Museu como espaço de ressignificação cultural e religiosa no processo de educação informal. In: JUSTUS, M. B. (Org.). **Formação de professores e a condição do trabalho docente 2**. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 242-248.

RAMIREZ, G. P. L.; GONÇALVES, B. P.; ANDRADE, L. F. Valorização de identidade cultural afrobrasileira em uma escola quilombola. In: SILVA, D.; SOUZA, I. P.; JORGE, W. J. (Orgs.). **Inclusão escolar: para além da educação especial**. Maringá: Uniedusul Editora, 2019, p. 61-68.

RAMIREZ, G. P. L.; SILVA, A. D. Educação e religiosidade, uma reflexão sobre a diversidade cultural das comunidades tradicionais no Brasil. In: PURIFICAÇÃO, M. M.; CATARINO, E. M.; SANTANA, L. J. (Orgs.). **Ampliação e aprofundamento dos conhecimentos teológicos das religiões**. Ponta Grossa: Atena, 2021, p. 25-31.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO; CED, 1995.

SILVA, L. D.; RAMIREZ, G. P. L. A questão afro-brasileira sob a perspectiva da gestão escolar em nível básico na cidade de Cuiabá-MT. **Momento Diálogos em Educação**, v. 29, n. 3, p. 52-66, set.- dez. 2020.

SOUZA, L. A. F. **Sociologia da violência e do controle social**. Curitiba: lesde Brasil S.S., 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Disponível em: <<https://bit.ly/3gJs1KX>>. Acesso em: 15 out. 2018.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VAZ, M. C. D. **Gestão participativa**. Disponível em: <https://bit.ly/3qclLxj>. Acesso em 20 maio 2018.

Perspectivas teóricas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação

Silla Mescouto Conrado¹

Antônio Carlos Dias da Encarnação Júnior²

Resumo: O presente artigo apresenta uma síntese dos pressupostos teóricos acerca do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), considerando tanto o saber médico quanto o saber à luz da psicologia histórico-cultural. Dentro da perspectiva organicista, é descrito o histórico do TDAH na literatura médica, caracterização, conceituações, etiologia, fisiopatologia, diagnóstico, tratamento medicamentoso e os possíveis riscos do consumo prolongado de substâncias psicoativas por crianças e adolescentes. Contrapondo essa concepção demonstra-se, através dos estudos dos autores da perspectiva historicista, o processo de constituição da atenção voluntária e a natureza social de desenvolvimento desta função psíquica superior, sob condições sociais favoráveis a seu desenvolvimento, possibilitando construir um novo olhar do TDAH. E por fim, frente ao crescimento de diagnósticos relativos às dificuldades de comportamento e de aprendizagem no processo de escolarização, analisa-se o fenômeno da medicalização e seu movimento na educação, permitindo refletir em questões sociais, éticas, políticas, econômicas e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: TDAH; perspectivas teóricas; medicalização da educação.

Theoretical perspectives on ADHD and the medicalization of education

Abstract: This article presents a synthesis of the theoretical assumptions about Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD), considering both medical knowledge and knowledge in the light

¹ Bacharela em Psicologia e Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Adventista da Bahia (Fadba). Mestranda em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade Peruana Unión (UPeU). E-mail: silconrado@gmail.com

² Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em pela Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB). Professor na UFRB. E-mail: antoniocarlos@ufrb.edu.br

of Historical-Cultural Psychology. From the organistic perspective, the history of ADHD, characterization, conceptualizations, etiology, pathophysiology, diagnosis, drug treatment and the possible risks of prolonged use of psychoactive substances by children and adolescents are described in the medical literature. Contrasting this conception, through the studies of the authors from the historicist perspective, the process of constitution of the voluntary attention and the social character of the development of this higher psychic function is demonstrated, in social conditions favorable to its development, making possible the construction of a new vision of ADHD. Finally, given the increase in diagnoses related to behavioral and learning difficulties in the school process, the phenomenon of medicalization and its movement in education is analyzed, allowing reflection on social, ethical, political, economic and pedagogical practices.

Keywords: ADHD; theoretical perspectives; medicalization of education.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), o TDAH constitui um dos problemas de atenção e de controle voluntário do comportamento infanto-juvenil, que se caracteriza por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e/ou agressividade. É um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais importantes para a área da neuropsicologia e mais frequente em crianças e adolescentes (PINOCHET-QUIROZ, 2020).

Sofrendo diversas alterações ao longo da história quanto à sua nomenclatura e variações de diagnóstico, ainda não há consenso quanto a sua etiologia entre os pesquisadores adeptos a este constructo teórico, já que existem muitas hipóteses na literatura, “sem que nenhuma delas seja satisfatória em todos os casos” (KEMPER *et al.*, 2018; CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2014, p. 25).

Contrariando a corrente organicista, pesquisadores adeptos da concepção sócio-histórica de desenvolvimento compreendem o TDAH como “parte de um fenômeno denominado medicalização da educação” (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017, p. 743). Ponderando e descrevendo sobre isso, este artigo oferece uma síntese teórico-conceitual das vertentes teóricas do TDAH, considerando tanto o saber médico como o saber à luz da psicologia histórico-cultural.

Dentro da perspectiva médica, será descrito o histórico do TDAH na literatura médica; caracterização, conceituações; etiologia, fisiopatologia; diagnóstico, tratamento medicamentoso e os possíveis riscos do consumo prolongado de substâncias psicoativas por crianças e adolescente, já que os estimulantes são a primeira linha para o tratamento, abarcando o grupo do metilfenidato e das anfetaminas (ANVISA, 2014).

No que tange à oposição aos pressupostos organicistas, será apresentado, à luz da psicologia histórico-cultural, o processo de desenvolvimento da atenção voluntária e a natureza social de desenvolvimento dessa função psíquica superior. Esse enfoque teórico não examina a criança como um sujeito isolado, capaz de adaptar-se às condições de vida social, separado do “meio em que se habita”,

do “mundo das coisas”, ou do “mundo das pessoas”, mas considera o desenvolvimento psíquico das funções superiores do sujeito, como a atenção voluntária, uma conquista humana, desenvolvida por meio da apropriação cultural e mediação do adulto, possibilitando a evolução de funções elementares em direção às superiores (ELKONIN, 1987).

Frente ao crescimento de diagnósticos relativos às dificuldades de comportamento e de aprendizagem no processo de escolarização, este estudo também analisará criticamente o processo de medicalização da educação escolar sob os pressupostos da psicologia histórico-cultural, na problemática que se apresenta na psicologia escolar e educacional na contemporaneidade (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2014; BONADIO; MORI, 2013).

Compreendendo as questões complexas que se estabelecem no processo de desenvolvimento humano e de escolarização, temos enfrentado atualmente o desafio de promover o desenvolvimento perante dificuldades defrontadas por nossas crianças em tais processos. Considerando tal demanda, o debate acerca das duas principais construções teórico-metodológicas e conceituais que se apresentam para o enfrentamento de tal problemática é indispensável para a formação acadêmica dos profissionais nesta linha de frente.

Assim, nos debruçaremos acerca de tais pressupostos que, aqui, denominaremos: 1) Perspectivas organicistas; e 2) perspectiva sócio-histórica.

Pressupostos hegemônicos organicistas para a compreensão de problemas atencionais

O TDAH, dentro do paradigma médico, constitui-se em uma das patologias mais frequentes em psiquiatria e neurologia infanto-juvenil (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2014). Devido a sua alta taxa de prevalência a nível mundial, é considerado uma condição transcultural, se convertendo em um dos principais motivos de procura por serviços especializados e um dos transtornos com maior demanda na área de saúde mental para esse público (PINOCHET-QUIROZ, 2020).

Segundo um estudo epidemiológico de 20 países, realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2017 *apud* PINOCHET-QUIROZ, 2020), as taxas mais altas de prevalência do TDAH, em crianças e adolescentes, são as dos Estados Unidos (8,1%) e as mais baixas encontram-se no Irã (0,1%), Polônia (0,3%) e Romênia (0,4%). A América Latina e a África apresentam os maiores índices de incidência, uma média de 4,8% para os países latinos. No Brasil, segundo o boletim brasileiro de avaliação de tecnologias em saúde (ANVISA, 2014), o número de diagnósticos de crianças e adolescentes com TDAH avolumou-se nos últimos anos, oscilando entre 0,9 e 26,8% de casos diagnosticados.

Breve histórico do TDAH

Embora a nomenclatura TDAH seja recente, uma das primeiras menções a essa limitação foi feita na obra do escocês Alexander Crichton, em 1798, o qual a caracterizou como “*mental restlessness*” (inquietação mental). Posteriormente o médico psiquiátrico, escritor, ilustrador de contos e alemão Heinrich Hoffmann na sua obra *Der Struwwelpeter*, publicada em 1846, descreveu em seus contos diferentes problemas e patologias infantis. Já em 1902, George F. Still, pediatra britânico, descreveu, no periódico *The Lancet*, a sintomatologia desse transtorno em crianças com apresentação de sintomas parecidos com o que hoje se conhece como TDAH (FERNÁNDEZ, 2017; NUNES, 2019).

Segundo George F. Still, o TDAH trata-se de um comprometimento comportamental em crianças com temperamento difícil, inquietas, cruéis, hostis, mentirosas, incapazes de manter a atenção e com dificuldades escolares. Essas descrições são subjetivas, mas são consideradas como o ponto de partida da história científica do TDAH. (FERNÁNDEZ, 2017). O referido pediatra hipotetizou a existência de herança genética ou complicações no parto como sendo originadoras da limitação comportamental. Não sendo possível comprovar a lesão perinatal, começou-se a considerar uma disfunção cerebral, demonstrando dessa forma a fragilidade na pesquisa dos fundamentos do processo de diagnóstico frente a sintomas amplos e indiscriminados (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2014; SORBARA, 2017).

No transcurso da literatura médica são observadas constantes mudanças na nomenclatura do TDAH. Em 1947, Alfred Strauss e Heins Werner publicaram uma pesquisa que relacionava sintomas comportamentais hiperativos das crianças a danos cerebrais, mas as evidências foram insuficientes para comprovar essa teoria. Em 1980, a até então lesão cerebral mínima passou a ser denominada pela terceira edição do DSM, da Associação Psiquiátrica Americana (APA), como Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), estando subdividido em duas categorias: TDA com hiperatividade e TDA sem hiperatividade (NUNES, 2019).

Em 1993, a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10), da Organização Mundial da Saúde, utilizou o termo “transtornos hipercinéticos”, enfatizando o caráter motor do transtorno, seu excesso e dificuldade no controle dos impulsos. Já o DSM-4, em 1994, modificou os termos utilizados novamente, passando a ser chamado de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, com três subtipos: desatento, hiperativo/impulsivo e combinado, estando estritamente presente antes dos sete anos de idade. Por último, o DSM-5, em 2013, utiliza a mesma terminologia e altera apenas os subtipos, passando a ser chamados de desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo ou apresentação combinada (NUNES, 2019; DSM-5, 2013).

O TDAH na contemporaneidade

Atualmente, a CID-10 e o DSM-5 são os sistemas classificatórios mais utilizados pelos médicos brasileiros para diagnosticar o TDAH. O primeiro foi elaborado pela OMS, tendo em conta que já existe

a última versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que foi lançada em 2018 e entrará em vigor em 2022 (NUNES, 2019). Por outro lado, o DSM-5 foi elaborado pela APA em 2013, apresentando a descrição da sintomatologia, os critérios diagnósticos, fatores de riscos, além de detalhar as muitas expressões da limitação de conduta (DSM-5, 2013).

Não obstante, os dois sistemas classificatórios médicos exigem, além dos critérios de definição diagnóstica, que os sintomas estejam presentes em mais de um ambiente, como escola, casa e comunidade. Os dois apresentam nomenclaturas diferentes e especificidades na caracterização do TDAH. A CID-10 solicita seis ou mais sintomas de desatenção, três ou mais sintomas de hiperatividade e ainda um sintoma de impulsividade, estando presente nos últimos seis meses, todavia manifestados antes dos sete anos de idade. Por outro lado, o DSM-5 classifica a dificuldade comportamental em leve, moderada ou grave. É considerada leve quando os sintomas são somente aqueles necessários para se classificar o diagnóstico; moderada consiste quando o prejuízo funcional estaria entre “leve” e “moderado”, e grave seria quando os sintomas ultrapassam a lista dos sintomas necessários para então fechar o diagnóstico médico (NUNES, 2019; DSM-5, 2013).

Conquanto o TDAH seja considerado um transtorno neurocomportamental, quando há a compreensão de haver a interação de fatores herdados, alterações neuroanatômicas e disfunção no sistema de neurotransmissão, influenciando dessa forma os fatores sociais, há, no entanto, grande quantidade de hipóteses etiológicas que coexistem na literatura sobre o TDAH sem, no entanto, nenhuma delas ser satisfatória em todos os casos. Destacam-se entre esses fatores os genéticos, perinatais, infecciosos, toxicológicos, traumáticos, dentre outros (KEMPER *et al.*, 2018; CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2014).

Por outro lado, o Dr. Bruce D. Perry (BOFFEY, 2014), psiquiatra infantil e neurocientista estadunidense, um dos nomes mais conceituados no mundo na contemporaneidade, sugeriu que o TDAH não é uma doença real. O especialista norte-americano, em encontros com autoridades sanitárias da Inglaterra e publicações em *The Guardian* e *The Observer*, disse que estava preocupado pelo fato de crianças estarem sendo rotuladas tendo TDAH, quando isso pode descrever outros problemas fisiológicos (BOFFEY, 2014). Diante disso, percebe-se que há divergência, dentro da perspectiva médica, na compreensão e definição do TDAH, oscilando entre considerá-lo uma enfermidade ou uma singularidade comportamental de crianças e adolescentes.

Processo diagnóstico na perspectiva organicista

O diagnóstico do TDAH é clínico e subjetivo, considerando o histórico do comportamento do paciente descrito por terceiros (responsáveis e/ou professores) e a ausência de outras enfermidades ou problemas socioambientais para determinar se os critérios descritos no DSM-5 são atendidos (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2014; DSM-5, 2013). Alguns médicos psiquiatras acreditam

que os critérios do DSM-4 foram flexibilizados na versão DSM-5, já que aumentaram a variedade de sintomas avaliados. Enfatizaram a natureza crônica do TDAH e a necessidade de acompanhamento dos sujeitos ao longo dos anos, incluindo, desta maneira, o público adulto, além de permitir a coexistência do transtorno do espectro do autismo com o diagnóstico de TDAH, pois “indivíduos com TDAH e aqueles com Transtorno do Espectro Autista exibem desatenção, disfunção social e comportamento de difícil manejo” (ANVISA, 2014; KEMPER *et al.*, 2018; DSM-5, 2013, p. 64).

Comumente há confusão ou troca no quadro clínico de crianças, adolescentes ou mesmo adultos, já que os sintomas são semelhantes ao quadro clínico do transtorno bipolar, sendo um desafio que requer experiência do profissional que avalia e tempo necessário para se distinguir o TDAH de outros quadros clínicos. Ressalta-se, além do mais, que qualquer pessoa em algum momento se encaixaria em pelo menos alguns critérios (KEMPER *et al.*, 2018; BOFFEY, 2014).

O TDAH geralmente está associado a dificuldades de aprendizagem, tais como discalculia, dislexia, disgrafia; dificuldades articulatórias, alteração no ritmo da fala, qualidade vocal, imprecisões no acesso lexical e no processamento de dados e limitações sintático-semânticas, além de problemas de humor, como ansiedade, depressão, tiques, enurese, estresse pós-traumático, bipolaridade, dentre outros (BONADIO; MORI, 2013; DE PAULA; NAVAS, 2018). Tais aspectos da discussão, relacionados às questões escolares, serão abordados futuramente neste artigo, visto que o crescimento e as críticas às concepções medicalizantes e organicistas do processo de escolarização é tema fundamental na contemporaneidade.

Processo terapêutico na perspectiva organicista

Quanto às estratégias de tratamento para o TDAH dentro da abordagem médica, são divididas em terapias farmacológicas e não farmacológicas. As terapias farmacológicas incluem estimulantes, inibidores seletivos da recaptação da norepinefrina, alfa-2, agonistas e antidepressivos. As terapias não farmacológicas incluem intervenções psicossociais, intervenções comportamentais, intervenções escolares, terapias de treinamento cognitivo, treinamento de aprendizagem, *biofeedback* ou *neurofeedback*, treinamento de comportamento dos pais, suplementos dietéticos (por exemplo, ácidos graxos, ômega-3, vitaminas, suplementos de ervas, probióticos), dietas de eliminação, treinamento de visão e tratamento quiroprático (KEMPER *et al.*, 2018).

Segundo a Associação Brasileira de Saúde Mental (ABRASME, 2014) a prescrição de drogas psiquiátricas a crianças e adolescentes inicia na década de 1980 no Brasil, aumentando significativamente o número de diagnósticos psiquiátricos e de prescrições para essa faixa etária. O uso de psicoestimulantes é considerado por si só o mais eficaz dos tratamentos nesta concepção teórica, já que tais drogas parecem estimular uma parte do cérebro provocando mudanças nas reações mentais e comportamentais. Podem, também, ajudar a controlar a hiperatividade, a distração, os comportamen-

tos impulsivos, a atenção focada e o nível de atividade (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2014; KEMPER *et al.*, 2018; MACHADO *et al.*, 2015).

No Brasil estão aprovados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) os seguintes medicamentos para o TDAH: Venvanse® (lis-dexanfetamina), Ritalina® (metilfenidato) e Strattera® (atomoxetina) (ANVISA, 2014). No entanto, o metilfenidato, sendo um estimulante do sistema nervoso central, representa 77 a 87% de todas as prescrições de estimulantes e pouco se sabe de fato sobre seu mecanismo de ação, mas se acredita que o fármaco inibe transportadores de dopamina e norepinefrina, aumentando a disponibilidade desses neurotransmissores na fenda sináptica (CFF, 2015; NUNES, 2019; ANVISA, 2014).

O metilfenidato chegou ao Brasil em 1998. Em 2009, foram vendidas 557.588 caixas do medicamento, enquanto que, em 2010, esse número foi para 881.959 e em 2011, atingiu a venda de 1.212.850 caixas vendidas, um aumento de 75% entre crianças e adolescentes na faixa dos 6 aos 16 anos, no Brasil. Entre abril de 2011 e maio, esse mercado faturou R\$ 101,7 milhões, elevando-o ao posto do psicoestimulante sintético mais consumido no país (ANVISA, 2012; 2014).

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a fabricação de psicotrópicos, a produção mundial passou de 2,8 toneladas em 1990 para quase 48 toneladas em 2011 (ONU, 2015). No Reino Unido, as prescrições da droga metilfenidato, como a Ritalina, aumentaram 56%, passando de 420.000 em 2007 para 657.000 em 2012 (BOOFFEY, 2014). Já nos Estados Unidos, das crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH, 2/3 receberam prescrições de estimulantes como Ritalina. Na Inglaterra, o número de drogas prescritas para o TDAH (metilfenidato, incluindo a Ritalina) disparou mais de 50% em seis anos (ABRASME, 2015).

Diante dos dados acima, pode-se perceber que os médicos e clínicos especialistas na área estão prescrevendo muito rapidamente psicoestimulantes às crianças e adolescentes, quando as evidências apontam que não existem qualquer benefício a longo prazo, criando assim uma falsa epidemia (ABRAS-ME, 2014; BOFFEY, 2014). Contudo, para Mattos, Rohde e Polanczyk (2012), apenas 16,2-19,9% dos indivíduos com TDAH no Brasil estão recebendo tratamento medicamentoso, enquanto uma porção significativa de pacientes com TDAH está sendo subtratada, caso necessitassem da droga.

Os efeitos adversos associados ao tratamento farmacológico podem incluir mudanças no apetite, supressão do crescimento, alterações na maturação sexual, redução do peso, distúrbios do sono, sintomas gastrointestinais, pressão arterial elevada, aumento da frequência cardíaca, risco de morte cardíaca súbita, arritmias cardíacas, anormalidades de condução, tiques ou outros distúrbios do movimento, mudanças de comportamento, alucinação, agressão, riscos cerebrovasculares (enxaqueca, acidente vascular cerebral, infarto cerebral, vasculite cerebral e isquemia cerebral); podem causar ou agravar problemas psiquiátricos, como depressão, pensamentos suicidas, psicose e mania, já que os

estudos em animais levantaram preocupações sobre o potencial de danos a serem causados, além do risco de abuso e dependência (KEMPER *et al.*, 2018; EMEA, 2009; BOFFEY 2014; ANVISA, 2014).

O Núcleo de Farmacovigilância do Centro de Vigilância Sanitária do Estado de São Paulo, entre dezembro de 2004 a junho de 2013, recebeu 553 denúncias suspeitas de reações adversas relacionadas ao uso de metilfenidato, tais como: uso não recomendado de metilfenidato em crianças menores de 6 anos; prescrição da droga para depressão, ansiedade e autismo infantil; surgimento de reações adversas graves ao utilizar o metilfenidato, como taquicardia e hipertensão – 37,8%, psiquiátricas (depressão, psicose e dependência, 36%), e neurológicas (discinesia, espasmos e contrações musculares involuntárias). Na faixa etária de 14 a 64 anos, as ocorrências graves citadas foram acidente vascular encefálico, labilidade emocional, depressão, pânico, hemiplegia, espasmos, psicose e tentativa de suicídio, dentre outros. Ressalta-se ainda que alguns profissionais prescrevem quantidades de metilfenidato bem acima da recomendada (CFF, 2015; MOTA; DE OLIVEIRA, 2012).

Apesar de todos os efeitos adversos associados ao uso de psicoestimulantes na tentativa de tratar crianças e adolescentes com TDAH descritos acima, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2014), emitindo a “Carta aberta à população” em protesto à portaria nº 986/2014 da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de São Paulo, que passou a restringir e regular a dispensação de metilfenidato no município, disse que o uso de fármacos nos quadros clínicos de TDAH de crianças e adolescentes de baixa renda “fortalece e dá condições de acesso mínimo a recursos de saúde dignos que podem minimizar consequências comportamentais graves com repercussões sociais, psicológicas e educacionais” (ABP, 2014).

Para a Abrasme (2014), “ao se diagnosticar TDAH e prescrever tratamento com drogas psiquiátricas, o que se está promovendo é colocar um número significativo de crianças e adolescentes em uma trajetória que as levará a uma incapacitação por toda a vida”, em apoio à Portaria nº 989/2014 da SMS de São Paulo. Há inúmeras pesquisas que comprovam e apresentam outras intervenções igualmente eficazes ao longo do tempo, sem, contudo, efeitos secundários adversos à saúde física, social, escolar e psicológica (BOFFEY, 2014).

Perspectiva da psicologia histórico-cultural sobre o TDAH

Opondo-se à perspectiva médica a respeito do TDAH, à luz da psicologia histórico-cultural, vários pesquisadores, como Leonardo e Suzuki (2016); Ribeiro, Viégas e Oliveira (2019); Aita e Facci (2018); Meira (2012), dentre outros, contestam a visão médica reducionista a respeito das dificuldades de aprendizagem, assim como as de comportamento presente no dia a dia escolar.

Conquanto, nas primeiras décadas do século 20, a psicologia tornara-se uma disciplina científica reconhecida e em crescente processo de institucionalização na América do Norte e em vários países europeus, já que inúmeros estudos sobre capacidades infantis, aprendizagem animal e humana foram desenvolvidos por meio da pesquisa experimental, permitindo grande produção de literatura cientí-

fica aplicadas à aprendizagem infantil.³ Essa psicologia subdividia-se em dois grupos inconciliáveis: de um lado estavam as concepções idealistas da “ciência mental” e de outro estavam as concepções mecanicistas da “ciência natural”, sendo que nenhuma delas explanava os fenômenos psicológicos em sua totalidade (VYGOTSKY, 2007). Nesse período, as grandes abordagens da ciência psicológica eram: a psicanálise, o behaviorismo e abordagens fenomenológicas humanistas e existenciais, que por meio de pesquisas visavam prevalecer e criticar umas às outras.

Concomitantemente a esse contexto histórico, Lev Semenovich Vygotski (1896-1934), um jovem desconhecido professor de psicologia bielorrusso, ousou propor uma teoria revolucionária, um constructo teórico que se propunha a abordar a natureza dos processos psicológicos superiores, uma “nova psicologia” embasada no método e nos princípios do materialismo histórico-dialético marxista, na qual se considera como determinante a “cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano, em que o ser orgânico se transforma em ser social” (VYGOTSKY, 2007; MARTINS, 2011, p. 20).

Não se tratava apenas da crítica às grandes abordagens existentes, visto que o trabalho de Vygotsky, bem como de Elkonin, Luria, Leontiev e outros, buscava propor uma ciência psicológica universal, que considerasse os avanços relevantes das abordagens existentes, mas que oferecesse um aporte filosófico e epistemológico que possibilitasse o avanço da produção científica sob uma lógica materialista-histórico dialética, mais complexa e profunda, de modo que efetivamente permitisse a compreensão dos fenômenos humanos em toda sua complexidade.

Nessa perspectiva, o psiquismo humano passa a ser estudado como síntese de um processo de desenvolvimento das funções psíquicas elementares, evoluindo qualitativamente de um funcionamento natural, biológico em direção a um nível culturalmente construído, portanto, superior (TULESKI, 2019).

Para Vygotsky (1995), o comportamento complexo humano é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico: de um lado, o processo biológico de evolução das espécies animais, funcionando como um sistema interfuncional cortical, e por outro, o processo de desenvolvimento histórico, em que o homem primitivo converte-se em um ser cultural. O autor destaca que, embora inicialmente separados, a estrutura natural filogenética é a base material para o desenvolvimento pela existência subjetiva em âmbito ontogenético, formando um todo.

O processo de desenvolvimento humano

A visão historicista de periodização infantil do desenvolvimento se caracteriza por estar intrinsecamente interligada à situação social de desenvolvimento da criança, na qual o meio ambiente

³ Papalia *et al.* (2013) descrevem seis perspectivas a respeito do desenvolvimento humano, que são: 1) psicanalítica, que foca a dinâmica inconsciente; 2) da aprendizagem, que estuda o comportamento observável; 3) humanista, enfatiza o controle dos sujeitos sobre seu próprio desenvolvimento; 4) cognitivista, que analisa os pensamentos; 5) etológica, que considera as bases evolutivas do comportamento; e 6) contextual ou sociocultural, que frisa o impacto do meio histórico, cultural e social.

possibilita os instrumentos e signos culturais, sendo a linguagem o sistema manipulatório dos signos (segundo Vygotsky, “o signo dos signos”), promovendo saltos qualitativos nesse processo de troca e promovendo sua evolução psíquica.

Esse enfoque teórico não examina a criança como um sujeito isolado, capaz de adaptar-se às condições da vida social, separado do “meio em que se habita”, do “mundo das coisas”, ou do “mundo das pessoas”, mas considera indivisível a “unidade existente entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos” (ELKONIN, 1987; MARTINS, 2011, p. 29).

Segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo marcado por crises e saltos que levam a transformações qualitativas, sendo que cada estágio do desenvolvimento infantil se caracteriza por uma relação determinada com a realidade, por um tipo de atividade principal, que denomina de atividade guia. Exercendo essas atividades, as crianças adaptam-se ao meio social, modificam-se, criando e manipulando objetos, visando atender as suas próprias necessidades. Ao mudar o mundo dos objetos, o sujeito muda a si mesmo durante a relação. Desde então, importantes mudanças são produzidas no processo de desenvolvimento psicológico infantil.

A periodização do desenvolvimento e a função psíquica atencional

Segundo Vygotsky (1995), a atenção primária ou automática ocorre por meio dos mecanismos nervosos herdados, que organizam o curso dos reflexos de acordo com o princípio da fisiologia, caracterizando assim o período de desenvolvimento orgânico de maturação da criança. Por outro lado, a atenção voluntária “é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência” (MARTINS, 2011, p. 114).

Compreendendo que a atenção “depende em alto grau a qualidade da percepção e a organização do comportamento”, onde atenção e percepção trabalham em estreita relação frente a milhares de estímulos percebidos pelo sistema sensorio-perceptual, o processo de seletividade, que seria a “imagem captada”, ocorre mediante a um complexo processo de desenvolvimento (MARTINS, 2011, p. 112). Ponderando essas informações, a seguir discutiremos as etapas de desenvolvimento à luz da compreensão psicológica historicista, relacionando-as paralelamente ao desenvolvimento da função psíquica atencional.

Os principais estágios nessa perspectiva de desenvolvimento são: a primeira infância, que se subdivide em comunicação emocional do bebê (de zero a aproximadamente um ano, em condições promotoras para esse desenvolvimento) e atividade objetal manipulatória (de um ano até aproxima-

damente três anos); jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo, sendo que nesta discussão, serão brevemente abordados os cinco primeiros estágios.

Na primeira etapa, o primeiro ano de vida da criança pré-linguístico, após o final da crise pós-natal, seguida dos reflexos condicionados e da orientação até o adulto, aproximadamente no terceiro mês, surge o “complexo de animação”. Posteriormente, aparece a etapa de pegar as coisas, em que o bebê, em condições promotoras de desenvolvimento, é estimulado pelo adulto e orientado pela observação visual, dirige a mão aos objetos. A atenção nesse momento é fisiologicamente primária; caracteriza-se por ter um foco principal de excitação que inibe o curso de outros estímulos, propiciando o desenvolvimento orgânico dos aparatos nervosos do bebê, e, assim, adaptando-o ao meio. É nesse momento que o desenvolvimento cultural da atenção tem seu início, quando ainda o recém-nascido tem o primeiro contato social com os adultos ao seu entorno (ELKONIN, 1987; VYGOTSKY, 1995).

A crise do primeiro ano é marcada pela utilização de instrumentos e o emprego de palavras para demonstrar desejos e insatisfações, surgindo a linguagem autônoma infantil, que se difere da linguagem adulta já que a criança utiliza uma palavra para se referir a um conjunto de coisas e os adultos nomeiam com palavras, por outro lado, carregadas de significados e articuladas foneticamente (PASQUALINI, 2009).

A fase objetal manipulatória é caracterizada pelo surgimento da linguagem autêntica e a percepção generalizada dos objetos, que antes era difusa e caótica, permitindo à criança estabelecer relações significativas com o meio social. Dessa forma, com a fala e os signos incorporados à ação, a criança passa a utilizar instrumentos especificamente humanos, que, segundo Vygotsky (2007, p. 20), “é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual”, pois, por meio da fala, juntamente com os olhos e as mãos, a criança resolve suas atividades práticas, controla o ambiente e o próprio comportamento. É também nessa etapa que pode surgir a crise dos três anos, caso tenham sido oferecidas condições sociais e históricas para esse desenvolvimento, em que a criança busca por autonomia e independência. Considerando esses avanços, na linguagem e percepção, surge a consciência, isto é, a criança tem compreensão verbal dos objetos e de sua própria conduta (PASQUALINI, 2009).

Sobre essa etapa, Elkonin (1987, p. 163) ressalta que “o domínio dessas ações é, evidentemente, impossível sem a participação dos adultos para demonstrarem às crianças e estas executarem as ações com eles”, sendo então necessária a mediação do adulto nesse processo de apresentação dos objetos. A comunicação que antes era emocional passa a ter um caráter mais prático, isto é, a criança utiliza a linguagem como meio para contatos “de trabalho” com o adulto. Diante dessas considerações, a atividade principal da criança nessa fase do desenvolvimento psicológico é a objeto-instrumental, na qual “tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos” (ELKONIN, 1987, p. 163).

Sobre esse momento no curso do desenvolvimento infantil, Luria (2010, p. 90) diz que o comportamento de crianças de um ano e meio a dois é marcadamente desestruturado e desordenado, em contraste com as de três a quatro anos e meio, que apresentam os primeiros sinais de atenção organizada, pois “a criança começa a escolher objetos particulares no mundo exterior e neles fixar seu olhar e, se é que se pode usar este termo, neles fixar seu comportamento total”.

Esse grande salto no desenvolvimento psíquico infantil, isto é, o conhecimento dos objetos e sua exploração por meio da atividade objetual manipulatória, será seguido por uma nova etapa, a fase pré-escolar. Nesta, a brincadeira de “faz de conta” é a principal atividade, pois “a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas”, desenvolvendo assim novas habilidades atencionais, já que necessita lembrar-se dos papéis, não podendo distrair-se (ELKONIN, 1987, p. 164; EIDT; TULESKI; FRANCO, 2014). Para Leontiev (2010), a infância pré-escolar é o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar, período em que a realidade humana se abre para a criança, permitindo-lhe adentrar ao mundo dos objetos humanos, assimilando-o e reproduzindo as ações humanas.

Martins (2011, p. 121) ressalta que, sob condições favoráveis à internalização de signos nesta etapa, “a atenção mediada revelará seus primeiros indícios, apontando conexões, ainda que incipientes, entre estímulos externos e operações internas”, abrindo caminho para os próximos anos, em que os meios externos poderão ser utilizados adequadamente a fim de enriquecer a qualidade atencional como uma atividade externa. Segundo a mesma autora, essas atividades perdurarão ao longo de toda a idade escolar até a adolescência, gerando significativas mudanças na qualidade da atenção, sendo que o grau desse desenvolvimento condiciona-se estreitamente ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, possibilitando que a atenção alcance seu estágio superior.

Ao adentrar a fase escolar, que em nossa cultura é denominado Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, a criança poderá apresentar raciocínio lógico, linguagem coordenada, percepção mais generalizada, memória reorganizada sobre a lógica do pensamento verbal, além de poder fixar conteúdos voluntariamente. É necessário destacar que a criança poderá encontrar-se nessas condições caso seu desenvolvimento tenha sido promovido para tal em suas condições sociais e históricas. A criança, portanto, poderá passar a ter obrigações não somente para com os pais e professores, mas com a sociedade cujo cumprimento dependerá de sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura (LEONTIEV, 2010). A atividade guia desse período é a atividade de estudo, na qual as primeiras noções na área do conhecimento em geografia, ciências naturais, história e outras áreas curriculares passam a compor o processo de ensinagem escolar.

Elkonin (1987, p. 165) ressalta que nessa fase ocorre “uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança”, pois a atividade escolar requer que ela assimile objetos e informações que não lhe interessam totalmente e de imediato, exigindo desta maneira que oriente e sustente a atenção em objetos essenciais à atividade envolvida. Por outro lado, a criança escolar ainda não tem

total controle sobre sua atenção, necessitando, por sua vez, da mediação do adulto, do professor, para direcioná-la ao essencial, facilitando a correlacionar pontos importantes nas temáticas da atividade que estuda (EIDT; TULESKI; FRANCO, 2014). A perda da espontaneidade caracteriza a crise dentro desse período, sendo conhecida como a crise dos sete anos. A partir desse momento, a criança valora sua própria posição no contexto social, dando sentido às suas próprias vivências (PASQUALINI, 2009).

Na idade de transição (de onze a dezesseis anos, aproximadamente) ou adolescência, com a continuidade da atividade de estudo juntamente com a comunicação íntima, a atenção interna, voluntária, poderá consolidar-se, e isso só é possível mediante a passagem do pensamento em complexos, que corresponde a um longo percurso (desde o término da primeira infância até o início da adolescência) de conexões práticas e casuais, para o pensamento conceitual, quando então a criança alcança seu alto grau de abstração, atendendo desta maneira as exigências da vida adulta (MARTINS, 2011).

Desta forma, percebe-se que a atenção voluntária inicia seu processo de desenvolvimento “com o primeiro gesto indicativo, com ajuda do qual os adultos tentam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção dos outros”. Nesse processo, ela depende tanto em sua formação como em sua consolidação, dos meios em que a sociedade ou os modos educativos a organizam a fim de percorrer seu curso de desenvolvimento de nível elementar como atenção involuntária, para um nível superior, a atenção voluntária (VYGOTSKY, 1996; *apud* EIDT; TULESKI; FRANCO, 2014, p. 82).

Posicionamento político da psicologia histórico-cultural frente ao suposto TDAH

Tecidas essas breves considerações a respeito da periodização infantil e a formação cultural da atenção voluntária, em que “a atenção imediata, natural, se transforma por apropriação de signos externos, em atenção mediada; a atenção mediada se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos”, conclui-se que “a atenção voluntária tem origem em motivos e finalidades estabelecidos conscientemente pelo indivíduo em face das exigências das atividades empreendidas”. Dessa forma, “seu desenvolvimento é, ao mesmo tempo, produto da complexificação da vida social e condição indispensável à sua existência” (MARTINS, 2012, p. 121-122).

É necessário destacar, portanto, que a psicologia histórico-cultural não coaduna com a existência de um transtorno nos processos atencionais humanos, visto que a atenção concentrada é uma função psíquica superior forjada sócio-historicamente como complexificação de suas bases biológicas. Tal função não pode ser vista como pronta, doente ou “transtornada”, mas em processo de desenvolvimento que, caso não haja condições sociais favoráveis e promotoras desse desenvolvimento, compromete-se o tempo e o efetivo desenvolvimento dessa função. Definir as dificuldades no processo de escolarização “como sendo decorrentes de problemas individuais de aprendizagem ou com-

portamento anula a experiência concreta, desconsidera o contexto, dando à queixa uma aparência de que ela independe das condições sociais e históricas” (RIBEIRO; VIÉGAS; OLIVEIRA, 2019, p. 192-193).

Portanto, tratar crianças que não contaram com condições promotoras desse desenvolvimento, às quais foram negadas condições de segurança afetiva, linguística, simbólica e/ou educacional, com o uso de drogas psicoestimulantes como o metilfenidato é um atentado contra a própria humanidade. É uma prova de que o humano sequer sabe e domina conceitual e simbolicamente o seu próprio processo de fazer-se e fazer-nos homens na história de vida de cada sujeito humano, pois “a humanização só pode se concretizar quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem” (MEIRA, 2012, p. 136).

Considerando tais princípios fundamentais da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, partiremos para as críticas ao processo de medicalização na esfera educacional, que se sustenta na biologização e naturalização do que não é nem biológico e nem natural. Especificamente quanto ao TDAH, a concepção hegemônica parte do pressuposto equivocado de que a função psíquica atencional em nível superior deve estar pronta e desenvolvida em crianças em idade escolar, caso contrário há um transtorno de déficit de atenção (AITA; FACCI, 2018). Tal concepção desconsidera a obviedade da impreterível qualidade das condições materiais de mediação e apropriação histórica e cultural dessa criança, que, não tendo seu desenvolvimento promovido adequadamente pelos adultos responsáveis, paga o preço ao ser-lhe atribuído um suposto transtorno e no uso de medicamentos psiquiátricos (LEORNADO; SUZUKI, 2016).

A medicalização da educação

Nas sessões anteriores foram abordadas duas perspectivas teóricas a respeito do TDAH: a médica biologizante, que conceitua como doença as dificuldades atencionais e de controle voluntário do comportamento infanto-juvenil; e a histórico-cultural, que considera o desenvolvimento psíquico da atenção voluntária como uma conquista humana, sendo desenvolvida por meio da apropriação cultural e mediação do adulto, possibilitando a evolução de funções elementares a superiores em condições propícias para tal desenvolvimento. Partindo desse pressuposto, de que a atenção voluntária necessita de condições favoráveis a seu desenvolvimento, pesquisadores adeptos à concepção historicista compreendem o TDAH como “parte de um fenômeno denominado medicalização da educação” (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017, p. 743).

O termo medicalização surgiu pela primeira vez na obra *Nêmesis médica* (1975), do filósofo austríaco Ivan Illich, fazendo referência à colonização da medicina institucionalizada que transcendia os limites reais e éticos da própria ação médica, que, por outro lado, além de denunciar o imperialismo médico, defendia uma política de saúde que recuperasse a autonomia pessoal e a ética nos tratamentos médi-

cos (CASTILHA, 2015; BIANCHI, 2019). Nesse aspecto, como dito anteriormente, destacamos a crítica de correntes de pensamento psiquiátrico à flexibilização diagnóstica na versão do DSM-5, ressaltando que qualquer pessoa se encaixaria em tais critérios em algum momento da vida (BOFFEY, 2014).

Para Bianchi (2019), a medicalização é um fenômeno complexo, global, heterogêneo, multifacetado, em desenvolvimento, marcado por conflitos e debates. Embora composta por diferentes abordagens teórico-metodológicas, na contemporaneidade o discurso medicalizante apresenta uma dinâmica diferenciada, já que não incide da mesma maneira, nem com a mesma intensidade em mulheres, homens, ricos, pobres, crianças e adultos, atuando, em contrapartida, de maneira peculiar em diferentes regiões e países do mundo (BIANCHI, 2019).

A tecnologia é a força impulsionadora, já que cria mercados e atrai novos consumidores de saúde; a genética e a indústria farmacêutica são subcampos de estudos, voltadas para expandir as novas descobertas. Ressalta-se também a acessibilidade e a disponibilidade a tecnologias biológicas, incluindo medicamentos, instrumentos diagnósticos e outros equipamentos, assim como o acesso a inúmeras informações sobre enfermidades e transtornos (AZEVEDO, 2018). Trata-se, pois, da criação de supostas doenças que incluem cada um de nós em nichos de mercado consumidor de exames, publicações, fármacos, consultas, que mantêm o mercado da indústria da doença sempre aquecido em detrimento à promoção da saúde real da sociedade. Filosoficamente, passa-se a pensar a saúde como bem a ser comprado e consumido e não condição normativa da vida humana.

A profissão médica, dentro desse cenário, possui um lugar destacado, pois além de propagar o discurso medicalizante, “induz os indivíduos a adotarem determinadas formas de viver, pensar e se comportar”, codificando o sofrimento mental e promovendo uma epidemia diagnóstica (AZEVEDO, 2018, p. 7; BIANCHI; FARAONE, 2015). Por outro lado, observa-se o constante crescimento das descobertas no campo das neurociências, na revolução psicofarmacológica, nas ciências biomédicas, na compreensão dos transtornos e tratamentos psiquiátricos e o aumento desenfreado dos casos de incapacitação por psicopatologias.

A partir dessa breve conceituação sobre medicalização, tal fenômeno alia-se à busca social por alívio rápido e imediato ao sofrimento humano, em que não se procura o enfrentamento adequado para certas dificuldades ou enfermidades humanas, mas sim remédios como solução na esperança de resolver e salvar as pessoas de suas angústias, sem, no entanto, o conhecimento dos efeitos danosos do uso de fármacos no organismo. Portanto, são deslocados para o campo da medicina problemas de origem social e política, convertendo e biologizando fenômenos humanos, como tristeza e insônia, em sintomas e doenças mentais (SANTANA; GONÇALVES, 2019). Desse modo, o movimento de crítica à medicalização abarca fenômenos como: medicalização do parto, da alimentação, dos sentimentos e emoções, medicalização da sexualidade, de aspectos étnico-raciais; medi-

calização da vida saudável e outras esferas da vida cotidiana. No entanto, neste artigo, apenas nos debruçamos à medicalização da educação.

Conquanto a medicina tenha uma larga história de tradição no uso de estimulantes para o tratamento de uma ampla gama de condições, incluindo estados nervosos, desde a década de 1950, os fármacos se converteram em um aspecto central no tratamento psiquiátrico (BIANCHI; FARAONE, 2015). No entanto, foi em 1937 que um grande experimento, ou melhor, ostracismo, foi realizado pelo neurologista norte-americano Bradley com crianças e adolescentes institucionalizados, dando-lhes calmantes e anfetaminas, drogas estas já conhecidas por seus efeitos colaterais e dependência química em adultos. Suas experiências, sem rigor metodológico, resumiram-se em dizer que “usando anfetaminas, todas as crianças com problemas de comportamento ou aprendizagem apresentaram melhora significativa e persistente de todos os sintomas”, justificando, desse momento, a prescrição médica de drogas a crianças e adolescentes (MOISÉS; COLLARES, 2011, p. 140).

Outro momento importante na expansão do discurso medicalizante à infância foi o medo de que os Estados Unidos estivessem ficando atrás da antiga União Soviética na corrida pela superioridade científica, tecnológica e militar durante o período da guerra fria (1945-1991). Desde então, a preocupação de educadores e cidadãos com a qualidade dos programas educacionais do país e com o futuro das próximas gerações originou grandes mudanças na educação norte-americana, elevando sobremaneira os padrões acadêmicos nas escolas. Nesse momento, crianças dos subúrbios e das favelas foram submetidas a elevadas exigências escolares, sendo rotuladas de ter problemas de aprendizagem e de comportamento (SMITH, 2014).

Dessa maneira, percebe-se que por trás do discurso orientado à prevenção, à saúde mental, às políticas educativas que legitimam a intervenção médica no campo privado, nas relações familiares e na criação das crianças, está um caso considerado clássico de expansão e migração global de diagnóstico medicalizado, o TDAH. Nesse contexto, múltiplos fatores sociais, políticos, econômicos e tecnológicos contribuíram para fazer com que comportamentos antes vistos como bastantes normais se transformassem em um transtorno psiquiátrico infantil (BIANCHI, 2019; SMITH, 2014). Ressalta-se que nessa mesma época, em 1944, foi sintetizado pelo laboratório CIBA o metilfenidato, logo indicado para a antiga disfunção cerebral mínima (BIANCHI; FARAONE, 2015).

A busca por maior rendimento, eficiência e eficácia humana no período, que se estendeu das esferas laborais, acadêmicas e até mesmo militares seguiu em direção à vida cotidiana, invadindo a noção coletiva de normalidade. Em uma sociedade “normatizadora”, os indivíduos deveriam se encaixar em um padrão extremamente restrito, não havendo margem para as diferenças humanas; contudo, ninguém se encaixa pela vida inteira.

Assim, na esfera educacional, por exemplo: crianças tímidas se encaixam em diagnósticos de distímia; crianças extrovertidas são vistas como verborrágicas; as que brincam demais são desaten-

tas; as que dificilmente brincam são as traumatizadas. Todas elas se encaixam em diagnósticos: as agressivas têm transtorno opositor desafiante; as que são boas em matemática têm asperger, mas as ruins têm discalculia; as que têm letras feias têm disortografia; as que falam mal têm dislalia, e assim, sempre há um diagnóstico para cada um de nós. No processo histórico, a concepção hegemônica medicalizante transformou as diferenças humanas em doenças e problemas de diferentes ordens em “transtornos” e “distúrbios” (GROFF; SOUZA, 2020). Como obviamente todos nós somos diferentes por natureza, todos nós, agora, nos encaixamos em algum tipo de desvio normativo, compondo, assim, uma sociedade de doentes construída histórica e culturalmente por uma sociedade adoecedora.

Esse curto histórico da expansão da medicalização para o campo infanto-juvenil, aparentemente coincidindo com a criação do metilfenidato, embasa os primórdios da fisiopatologia e nosologia dos transtornos de comportamento e de aprendizagens em crianças e adolescentes, que originou o quadro sintomatológico do TDAH. Dessa forma, o TDAH nasce sob o discurso da cientificidade e objetividade, sem, no entanto, nenhuma comprovação científica de sua existência ou etiologia orgânica que o explique além de parâmetros descritivos (MOISÉS; COLLARES, 2011; CASTILHA, 2015).

Buscando identificar precocemente transtornos mentais infantis em crianças que antes eram consideradas mal-educadas, indisciplinadas e desmotivadas, os manuais diagnósticos, “irrompendo o ideal de uma ‘criança perfeita’ associado diretamente à saúde, cujas imperfeições devem ser mapeadas e evitadas tanto quanto possível”, procuram padronizar o comportamento infantil (AZEVEDO, 2018, p. 7). Nesse sentido, tem havido forte adesão dos pais à medicalização das dificuldades dos filhos, na medida em que se busca a explicação médica e a cura do comportamento infantil. A escola, por outro lado, quando enfatiza os aspectos biomédicos das dificuldades dos alunos, deixa para segundo plano aspectos relacionais e pedagógicos, passando a ocupar um papel ativo no processo de medicalização, ao mesmo tempo que se exime e se inocenta da própria responsabilidade (SANTANA; GONÇALVES, 2019).

Segundo Bonadio e Mori (2013), a prática de medicar crianças e jovens em razão de questões escolares foi difundida no Brasil desde o século 20, ganhando força no século 21, quando a escola solicita, cada vez mais, a presença de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos para fornecer diagnósticos e tratamento a questões escolares, instalando questões médicas em situações não médicas. Dessa forma, “a medicalização tem biologizado os processos educacionais, transformando boa parte das problemáticas educacionais em questões de saúde e ainda despolitizando as reais demandas da educação básica ao culpabilizar o estudante pelas dificuldades no processo de ensinar e aprender” (GROFF; SOUZA, 2020, p. 34).

Na lógica de culpabilização, é importante destacar que sob a égide da lógica medicalizante, a culpa pelos problemas de escolarização recai nos mais diversos indivíduos envolvidos no processo. Isso acontece, no entanto, sempre seguindo a mesma lógica medicalizante: quando a culpa é investi-

da à família, é por ser desestruturada; se é investida aos pais, é porque são negligentes; se é investida à professora, é porque ela é mal formada ou negligente; se é investida na criança, é porque tem algum transtorno, déficit ou distúrbio. Assim, a lógica de culpabilização é um dos componentes ideológicos embutidos na medicalização da educação e da sociedade.

Dentro desse cenário, a psicologia consolidou os conceitos biológicos de educação mantidas pela pedagogia, sendo isolado o caráter social do processo educacional, no qual padrões de desenvolvimento foram estabelecidos no intuito de “classificar os aptos dos não aptos, e assim aqueles que não se enquadravam às medidas, eram considerados alunos problemas” (BONADIO; MORI, 2013, p. 93). Nesse sentido, o TDAH é explicado por seus defensores como um fenômeno genético, originado por desequilíbrio neurobioquímico na região frontal do cérebro, causando comportamentos inadequados e inadaptados dentro do contexto escolar, mas que, por outro lado, “gera um esvaziamento do papel do professor como aquele capaz de interferir, numa dimensão prático-simbólica, nos processos de aprendizado e desenvolvimento das crianças” (NUNES, 2019; SANTANA; GONÇALVES, 2019, p. 827). Assim, a concepção medicalizante dos problemas de aprendizagem engessa a atuação e responsabilização da geração adulta na promoção do desenvolvimento infantil e esconde as reais condições sociais e históricas desse desenvolvimento eventualmente limitado por condições adversas e distantes das ideias, em detrimento de explicações biologizantes e patologizantes dos comportamentos humanos.

Considerações finais

Diante do exposto no decorrer deste artigo, buscou-se apresentar duas perspectivas teóricas a respeito do TDAH: a concepção médica biologizante e patologizante, que considera como doença qualquer dificuldade de atenção e de controle voluntário, receitando como principal tratamento o uso de drogas psicoestimulantes, embora não exista nenhum indicador patognomônico que comprove a sua existência e tampouco um exame que o determine como doença; e a perspectiva teórica psicológica sócio-histórica, que, por compreender que a atenção voluntária é desenvolvida mediante a interação e apropriação cultural mediada pelos adultos ao desenvolver as funções elementares qualitativamente a um nível superior, acredita que as condições sociais promovem, ou não, o desenvolvimento da atenção voluntária. Portanto, tais dificuldades de atenção e de controle voluntário seriam resultantes de processos de desenvolvimento ainda em construção, que precisam ser promovidos e não medicados.

Considerando a exclusividade médica ao formular diagnóstico nosológico para perturbações e distúrbios do corpo, uma concepção engessada e divulgada como suprema verdade na sociedade, além de poder omitir condições que podem ser semelhantes em aparência ao TDAH (por exemplo, ansiedade, atraso na fala ou linguagem, doenças médicas, dentre outras), contribui para o crescimento do número de diagnóstico de TDAH e de requisições de estimulantes

ao longo dos anos, expondo crianças e adolescentes ao uso de “pílulas milagrosas”. Tal concepção vem favorecendo a grande soma de lucro de grandes indústrias farmacêuticas, sem alterar comportamentos indesejáveis como a negligência dos adultos com crianças e adolescentes e a intolerância ante incômodos modos de ser (KEMPER *et al.*, 2018; ABRAS-ME, 2014).

Este artigo sinaliza, assim, a controvérsia referente à medicalização da educação, em que há a transferência de questões sociais, históricas e culturais para a esfera médica, isentando da responsabilidade “as instituições de poder em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas”. O presente estudo teórico, no entanto, não abordou a existência de quadros clínicos em que crianças e adolescentes apresentam reais comprometimentos em seu desenvolvimento cognitivo, que, por outro lado, necessitam da intervenção psicofarmacológica (MOISÉS; COLLARES, 2011, p. 134).

Diante da problemática apresentada neste estudo, tornam-se necessárias novas concepções que abordem contextos de formação à questão da medicalização da educação, debatendo questões éticas, teóricas, técnicas, perspectivas pedagógicas e psicológicas, processos educativos e práticas pedagógicas, refletindo, desse modo, sobre questões psicossociais, políticas e econômicas. Considerando que a ciência psicológica e seus profissionais têm sido convocados historicamente para atuar nos problemas de escolarização, destacamos a relevância desta temática em toda a sua complexidade no processo de formação do psicólogo e profissionais das diversas áreas que abarcam a educação.

Referências

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Trastorno de Déficit de Atención e Hiperatividade y el proceso de biologización y medicalización de las quejas escolares. **Eureka**, Assunção, v. 15, n. 1, p. 121-135, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/35DC0uO>. Acesso em: 15 maio 2021.

ARAÚJO, R. C.; SANTOS, I. S. **TDAH no contexto escolar: fracasso escolar ou sucesso do sujeito**. Disponível em: <https://bit.ly/3qjixsP>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **Carta aberta à população**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3vLclLh>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE MENTAL (ABRASME). **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e a iniciativa exemplar da SMS de São Paulo**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3zGx9qt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

AZEVEDO, L. J. C. Considerações sobre a medicalização: perspectiva cultural contemporânea. **CES PSICO**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cXtXNF>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. B. R. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico e práticas pedagógicas**. Maringá: Abeu, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3j0aMXk>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde (BRATS)**. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, Brasília, v. 8, n. 23, mar. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2SdYL5q>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). **Boletim de Farmacoepidemiologia**, Brasília, ano 2, n. 2, p. 1-14, jul.-dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3gl6Qsp>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BIANCHI, E. ¿De qué hablamos cuando hablamos de medicalización? Sobre adjetivaciones, reduccionismos y falacias del concepto en ciencias sociales. **Revista latinoamericana de metodología de las ciencias Sociales**, v. 9, n. 1, p. 1-24, jun.-nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wML9NI>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BIANCHI, E.; FARAONE, A. S. El Transtorno por Déficit de atención e hiperactividad (TDA/H). **Revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 25- 98, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/35UA8y9>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CASTILHA, C. J. L. La Medicalización de la infancia en salud mental: el caso paradigmático de los trastornos de atención. **Papeles del psicólogo**, v. 36, n. 3, p. 174-18, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Sg99cV>. Acesso em: 29 nov. 2020.

CONDEMARÍN, M.; GOROSTEGUI, E. G.; MILICIC, N. **Déficit atencional**: estrategias para el diagnósticos y la intervención psicoeducativa. 5 ed. Buenos Aires: Ariel, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE FARMACIA (CFF). Protocolo de uso de metilfenidato: restrição da liberdade de prescrição e do acesso ou busca do uso racional? A discussão em torno da Portaria nº 986-SMS.G, de São Paulo, de 12 de junho de 2014, **Boletim Farmacoterapêutica**, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3qdfH8R>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DE PAULA, E. M. S.; NAVAS, A. L. Caracterização das alterações de leitura em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: revisão de literatura. **Revista Cefac**, v. 20, n. 6, p. 785-797, nov.-dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UrZKjr>. Acesso em: 14 ago. 2020.

EIDT, N.; TULESKI, S.; FRANCO, A. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 1, p. 78-96, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3xDjIWG>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ELKONIN, D. Psicologia Evolutiva e Pedagógica na URSS: Antologia. In: ELKONIN, D. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 149-171.

EUROPEAN MEDICINES AGENCY (EMA). European Medicines Agency makes medicines recommendations for safer use of Ritalin and other methylphenidate-containing in the EU. **Press office**, Londres, jan. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3wQgqPK>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FERNÁNDEZ, G. V. F. Prehistoria del TDAH: aditivos para un diagnóstico insostenible. **Papeles del psicólogos**, v. 38, n. 2, p. 107-115, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2TSvGNz>. Acesso: 10 fev. 2021.

KEMPER, A. R. *et al.* Attention Deficit Hyperactivity Disorder: diagnosis and treatment in children and adolescents. **Comparative effectiveness review**, n. 203, p. 1-120, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3wXIINy>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Revista de psicologia**, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3iVw9J5>. Acesso em: 10 maio 2021.

MACHADO, F. S. N. et al. Uso de metilfenidato em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Ver saúde pública**, v. 49, n. 32, p. 1-5, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3cZ3DTc>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DSM-5). **American psychiatric association**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MARTINS, L. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface - comunicação, saúde, educação**, São Paulo, v. 16, n. 40, p. 19-38, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/35Cx7lQ>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MATTOS, P.; ROHDE, L. A.; POLANCZYK, G.V. ADHD is undertreated in Brazil. **Revista brasileira de psiquiatria**, n. 34, p. 513-516, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3iZf94E>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MEIRA, E. M. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, -. Disponível em: <https://bit.ly/3qgCJvx>. Acesso em: 10 maio de 2021.

FACCI, M. G. D, *et al.* A exclusão dos “incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. In: MOISÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **O lado escuro da dislexia e do TDAH**. Maringá: Eduem – UEM, 2011, p. 133-195.

MOTA, D. M.; DE OLIVEIRA, M. G. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. 2012. **Boletim de farmacoepidemiologia do SNGPC**. Disponível em: <https://bit.ly/3qgEVD2>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NUNES, M. E. N. **Caracterização do diagnóstico e tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) realizada por uma amostra de neurologistas infantis brasileiros**. 2019. 120 ff. Dissertação (Mestrado Profissional em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3vFftbL>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLTRAMARI, L. C.; FEIROSA, L. R. C.; GESSER, M. Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos. In: GROFF, A. R.; SOUZA, S. V. **Práticas medicalizantes: contribuições da psicologia educacional na formação inicial e continuada de docentes**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020, p. 33-53.

ONU. **Report of the international narcotics control board for 2015**. Disponível em: <https://bit.ly/2SlSfJb>. Acesso em: 11 out. 2020.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PASQUALINI, J. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento Infantil. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3cWFE74>. Acesso em: 16 out. 2020.

PERRY, B. D. In.: BOFFEY, D. Children’s hyperactivity ‘is not a real disease’, says US expert. **The Guardian**, Londres, 30 mar. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/35FJeyv>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PINOCHET-QUIROZ, P. *et al.* Propiedades psicométricas del inventario CABI para la determinación del TDAH. **Rev. Ecuat. de Neurol.**, Talca, Chile, v. 29, n. 3, p. 31-39, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vEMfcY>. Acesso em: 15 maio 2021.

RIBEIRO, M. I. S.; VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E. C. O diagnóstico de TDAH na perspectiva de estudantes com queixa escolar. **Revista práxis educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n. 36, p. 178-201, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wMHWNV>. Acesso em: 09 maio 2021.

SANTANA, C. G. C.; GONÇALVES, L. R. Educação, patologização e medicalização: é possível quebrar essa corrente? **Educação em foco: revista de educação**, Juiz de Fora, Minas Gerais, v. 24, n. 3, p. 827-848, dez. 2019. DOI: <https://bit.ly/35E531t>. Acesso em: 15 out. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Saúde. **Portaria Secretaria da Saúde – SMS nº 986**, de 11 de junho DE 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3gSEgU3>. Acesso em: 10 out. 2020.

SIGNOR, R. C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz, **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 743-763, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3h6djN9>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SMITH, M. **The hyperactive state**: ADHD in its historical context. Londres, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3j5QJGG>. Acesso em: 15 set. 2020.

SORBARA, G. Geração psicoestimulantes: problemas pedagógicos e políticos, **Revista on-line de política e gestão educacional**, Araraquara, n. 2012, p. 48-60. Disponível em: <https://bit.ly/3glEPBa>. Acesso em: 08 set. 2020.

TULESKI, S. A unidade do psiquismo humano para vigotski e a desagregação desta na esquizofrenia. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 35, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wNkvEa>. Acesso em: 17 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo III. In: VYGOTSKY, L. S. **Dominio de la atención**. Madrid: Visor, 1995, p. 212-245. Disponível em: <https://bit.ly/2SU0IUUV>. Acesso em: 12 nov. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. In: LEONTIEV, A. R. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psiqui infantil**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. In: LURIA, A. R. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 85-102.

O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem

Lara Miguel Batista¹
Virginia Mara Próspero da Cunha²

Resumo: O presente artigo, de cunho bibliográfico, traz, em seu bojo, os efeitos do uso das metodologias ativas nas práticas de ensino e aprendizagem. A difusão do uso de tecnologias tem gerado transformações no âmbito da educação e as práticas pedagógicas tradicionais ainda são utilizadas com muita frequência. Como alternativa à prática tradicional, surgem as metodologias ativas, que possibilitam ao estudante atuar de maneira ativa na construção de seu conhecimento. Objetiva-se aprofundar teoricamente as reflexões sobre a formação docente e as crenças no processo de formação, apontando as possibilidades e os benefícios no uso das metodologias ativas. Uma vez que o contexto atual é de pandemia mundial do novo coronavírus, e as desigualdades do sistema educacional brasileiro ficaram mais evidentes, os recursos tecnológico-pedagógicos contemporâneos, mostram-se fundamentais nas ações dos docentes para que os alunos não tenham maior prejuízo no seu processo de construção dos saberes.

Palavras-chave: educação; metodologias ativas; práticas pedagógicas; ensino-aprendizagem.

The use of active methodologies in teaching and learning practices

Abstract: This article, which is bibliographical in nature, brings, in its wake, the effects of the use of active methodologies in teaching and learning practices. The diffusion of the use of technologies has generated transformations in the scope of education and traditional pedagogical practices are still used very frequently. As an alternative to traditional practice, active methodologies

¹ Mestranda em Educação pelo programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias, vinculado à Universidade de Taubaté. E-mail: laramiguel.b@gmail.com

² Doutora e mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. E-mail: vimaracunha@gmail.com

emerge, which enable the student to act actively in the construction of their knowledge. The objective is to theoretically deepen reflections on teacher training and beliefs in the training process, pointing out the possibilities and benefits of using active methodologies. Since the current context is of a worldwide pandemic of the new coronavirus, and the inequalities of the Brazilian educational system have become more evident, contemporary technological-pedagogical resources are fundamental in the actions of teachers so that students do not have greater damage in its process of construction of knowledge.

Keywords: education; active methodologies; pedagogical practices; teaching-learning.

A educação básica no Brasil passa por grandes desafios e desmontes das políticas, uma vez que o direito à educação é assegurado a apenas uma parcela da população. Entretanto, neste momento de pandemia mundial, trazida pelo novo coronavírus, as desigualdades no ensino ficaram ainda mais evidentes, de forma que os professores precisam incorporar estratégias pedagógicas de ensino para que haja o cumprimento das atividades educacionais propostas sem maiores prejuízos aos alunos (IPEA, 2020).

Este artigo pretende provocar reflexões sobre o uso das metodologias ativas para avanço nos processos de ensino e aprendizagem por meio de um processo teórico metodológico em que se sai do senso comum e se aprofunda o debate sobre os benefícios aos alunos e aos docentes no uso desse método.

De acordo com Beck (2018), o conceito de metodologias ativas surgiu recentemente com essa nomenclatura; no entanto, nos estudos dos intelectuais Vygotsky, Dewey, Knowles, Freire e Rogers, apesar de não citarem o termo, as ideias do método e a aplicação já eram defendidas.

Suhr (2016, p. 8) define que “as metodologias ativas são um conjunto de propostas diversas que têm em comum o fato de se contraporem à metodologia expositiva, considerada responsável pela postura passiva e heterônoma do aluno”.

Segundo Sobral e Campos (2012), a metodologia ativa tem sua concepção baseada na educação crítico-reflexiva, com base no estímulo no processo de ensino-aprendizagem, resultando em um abarcamento por parte do aluno na busca pelo conhecimento. Ou seja, a proposta é incentivar que os alunos sejam os protagonistas, aprendam de forma autônoma e participativa, enquanto o professor é mediador na aprendizagem, sendo assim um trabalho colaborativo.

Colaboração essa que pressupõe, na negociação de responsabilidades, condições democráticas para que todos se expressem no momento das atividades, compartilhando suas vivências e experiências. Nela, os envolvidos tornam-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas práticas, produzindo conhecimentos que podem transformar a realidade e gerar mudanças na cultura escolar (IBIAPINA, 2016).

Roldão (2007) denomina como “geradores de especificidade” um conjunto de características, agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente, o saber ideal ante a função de ensinar e sua eficácia, sendo eles a mútua incorporação, capacidade analítica, mobilizadora e interrogativa, metaanálise e comunicabilidade.

Observa-se que os professores precisam se reinventar nestes tempos difíceis e de tantas incertezas, utilizando ainda mais esses geradores de especificidade em suas práticas. Ao lidar com variadas salas de aula e alunos, tais situações requerem uma postura e forma de trabalhar diferenciada, e isso ocorre devido à pluralidade e diversidade nos perfis de cada sala de aula e aluno. Nesse sentido, entende-se que o docente necessita sair de sua zona de conforto e buscar toda e qualquer situação de ação instrutiva, como explana Libâneo, Oliveira e Toschi (2007):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas [...] nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 23).

As metodologias ativas surgiram para se opor à lógica formal das práticas de ensino, que é baseada nas metodologias passivas em que o professor é o agente principal nesse processo, tendo como princípio proporcionar aos alunos diferentes ferramentas para colaborar com sua formação integral (TITTON, 2020).

Pensando-se nesse contexto atual de pandemia do coronavírus e como medida alternativa para continuidade das práticas educacionais da população, as escolas começaram a adotar metodologias diferenciadas de ensino, medidas essas que possuem características semelhantes às da Educação a Distância (EaD), porém aplicadas a todos os níveis educacionais; ou seja, por autorização do Ministério da Educação (MEC), desde o ensino fundamental até o nível superior poderiam usufruir de recursos digitais como método de ensino-aprendizagem. De modo que Leal (2020) afirma que as atividades remotas contribuíram para a ininterrupção do ano letivo dos discentes, porém exigiu uma maior energia dos professores e dos alunos, sendo necessária uma participação mais ativa e dinâmica para o desenvolvimento das atividades.

Curry (2020) aponta algumas reflexões sobre o cenário educacional durante o período de pandemia. Uma das reflexões diz respeito à desigualdade estrutural, relacionada à possibilidade de acesso à era digital pelos discentes, o que pode gerar como consequência o abandono da escola. Ele resalta também a importância da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), que deveriam fazer parte da formação inicial e continuada dos professores, como forma de contribuir para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Contudo, Castells (2006) salienta que, para compreender a sociedade contemporânea, é preciso considerar as tecnologias da comunicação e informação, e que hoje acabam por criar processos de inclusão e exclusão na educação. Especial-

mente no Brasil, onde, devido ao seu passado escravagista, segundo Curry (2002), a educação não se impôs como uma necessidade social significativa para todos, de forma que a conquista desse direito ocorreu de forma tardia e com imensas desigualdades sociais.

O Estado brasileiro tem a educação como direito fundamental social (art. 6º da Constituição Federal), porém sem qualquer efetividade, já que as desigualdades são evidentes. Em 2015, o Brasil adotou os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) prescritos pela Organização das Nações Unidas (ONU), que estrutura a Agenda 2030, uma estratégia de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, reconhecendo que a erradicação da pobreza é o maior desafio global e que visa garantir que os seres humanos consigam exercer seu potencial com dignidade e igualdade, em um ambiente sadio. Especificamente o ODS de número quatro visa garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esses objetivos que devem ser buscados em todas as áreas, especialmente das que tratam de formação de pessoas, como escolas.

Gatti *et al.* (2019) apontam que a profissão docente deixou de ser uma ação espontânea, para se tornar uma prática que demanda conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional. De modo que compreender a situação social que vivenciamos é fundamental para se pensar na educação das gerações presentes e futuras.

Em vista disso, deve-se refletir sobre a qualidade e o alcance que essa ação realmente obteve até o presente momento. A pandemia evidenciou a verdadeira realidade acerca da educação no Brasil, as desigualdades sociais e o despreparo por partes dos docentes e instituições, no uso de recursos didáticos e tecnológicos em suas práticas educacionais.

O processo de formação docente e as crenças

Para Imbernón (2002), os cursos de formação inicial carecem não apenas de conhecimento profissional, mas também de outros aspectos fundamentais para se exercer a profissão docente. As instituições deveriam ser proativas, preocupadas com a mudança e inovação. Dessa forma, pode-se refletir que os cursos de formação de professores carecem de uma reestruturação para que possam oferecer aos seus estudantes uma base sólida, capaz de subsidiar os conhecimentos necessários para que os futuros docentes, ao chegarem a uma sala de aula, possam fazer uma articulação entre os saberes acadêmicos e profissionais.

Gatti *et al.* (2019) apontam que o processo formativo que estruturou a profissão docente acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil. Acrescentam que problematizar questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente possibilita pensar maneiras de mudança, pois o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares.

Marcelo (2009) evidencia em seus estudos que algumas características da profissão e da identidade docente são influenciadas por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, pois o desenvolvimento profissional ocorre em um processo longo e integra diferentes tipos de experiências, sendo elas individuais e coletivas. E que as crenças que os professores carregam podem influenciar a maneira com que eles aprendem e os processos de mudanças que possam começar.

Guskey e Sparks (2002) indicam que a resistência à mudança por parte dos docentes é tão colossal que os professores só mudam suas crenças quando comprovam, na prática, a utilidade de novos métodos que se queiram desenvolver.

Para compreender as crenças no desenvolvimento profissional docente, é essencial que seja feita uma análise profunda nos processos que levam os professores a aprender e a ensinar, considerando sua historicidade e trazendo alguns elementos que estão presentes na constituição desse sujeito. Como apontam Aguiar e Ozella (2013), para entendê-lo é necessário compreender esse docente como um ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, e que se relacionando socialmente constitui sua singularidade. Ou seja, esses professores, quando chegam aos cursos de formação inicial, carregam consigo suas experiências e vivências anteriores, e as instituições possuem a árdua missão de oportunizar uma base de conhecimentos sólida e desnaturalizar as crenças sociais, hereditárias, pessoais e limitantes que possam vir a intervir no processo de formação, visto que esses aspirantes a professores serão no futuro formadores de pessoas, agentes transformadores. Morgado (2011) ressalta que um dos pontos de resistência às mudanças da escola e da cultura dos docentes está ligado ao currículo, por ser baseado na lógica nacional como forma de controle dos níveis do conteúdo e pela forma com que esse conteúdo é repassado pelos professores, que são colocados como meros técnicos curriculares, à base do funcionalismo público, sem muito poder de autonomia em suas aulas. Portanto, além de refletir sobre as propostas de reestruturação na formação de professores, deve-se pensar também em uma forma para que esses docentes sejam capazes de assumir seu papel como profissionais especialistas no processo de ensino-aprendizagem, comprometidos com o aperfeiçoamento de seus saberes através da formação continuada a fim de contribuir para o desenvolvimento de sua prática docente.

Nesse sentido, Huberman (1989, p. 42) aponta algumas tendências gerais do ciclo de vida dos professores, indicando algumas fases que esses docentes passam ao longo da carreira. Há um período que o autor chama de "diversificação", em que os professores já passaram pelo período de estabilização e possuem uma consolidação de sua prática pedagógica. São "os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou 'selvagens') que surgem em várias escolas".

De acordo com Shulman e Shulman (2016), existem algumas características do professor competente e que, além disso, é necessário que o professor esteja disposto a pensar em um processo di-

ferente de dar aulas e no processo de aprendizagem dos alunos, pois só assim será possível promover comunidades de aprendizes (PCA), baseando-se no processo de reflexão crítica.

Sendo assim, a reflexão se mostra fundamental nos processos de mudança que as práticas docentes podem vir a proporcionar para os alunos.

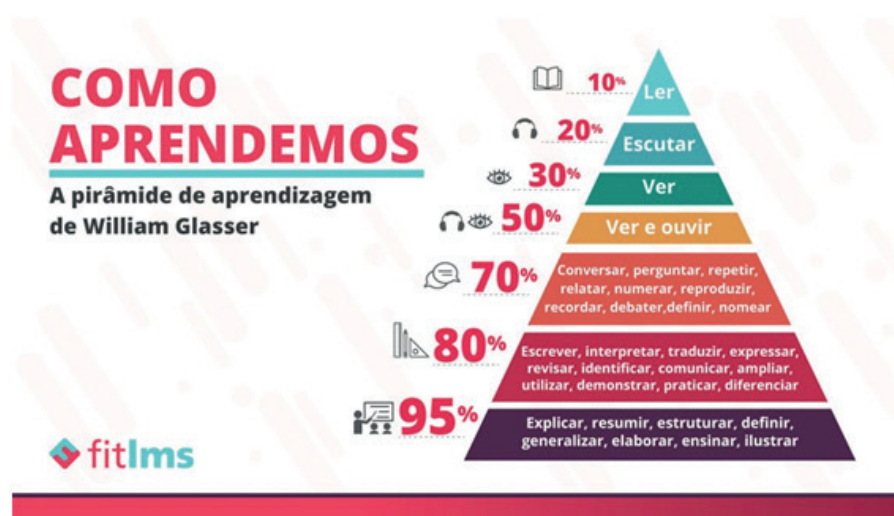
Possibilidades e benefícios das metodologias ativas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Objetivando propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, é balizadora da qualidade da educação no Brasil por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

Para Moran (2013), o mundo contemporâneo vive um momento diferenciado do ponto de vista do ensinar e aprender. Aprendemos de várias formas, em redes, sozinhos, por intercâmbios, em grupos etc. Para ele, essa liberdade de tempo e de espaço em processos de aprendizagem configura um novo cenário educacional em que várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das metodologias ativas.

Há muitos estudos comprovando os benefícios do uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O psiquiatra estadunidense Willian Glasser desenvolveu uma teoria da pirâmide de aprendizagem, onde evidencia a otimização na retenção dos conteúdos pelos alunos.

Figura 1 – Pirâmide de aprendizagem



Fonte: <https://mvceditora.com.br/2020/07/06/a-importancia-das-metodologias-ativas-para-a-aprendizagem/>

A Figura 1 expõe, na parte superior da pirâmide, as metodologias passivas do processo de ensino e aprendizagem e na parte inferior, as metodologias ativas, confirmando que, para o aluno ter uma maior fixação do conteúdo, se faz necessária mais interação no processo de ensino.³ Para Cohen (2017), o uso das metodologias ativas tem como premissa que apenas ver e escutar um conteúdo de maneira apática não é o suficiente para absorvê-lo. É necessário que seja discutido e experimentado até que o aluno possa dominar o assunto, socializar com seus colegas e até mesmo ensiná-lo.

Garofalo (2018) parte do princípio de que, na utilização desse método, o aluno seja responsável pela construção do seu conhecimento, sendo participante ativo no centro desse processo.

Os docentes têm como possibilidades trabalhar com a aprendizagem baseada em problemas, sendo o termo em inglês *Project Based Learning* (PBL), que tem como intuito que os alunos assimilem os conteúdos através de uma resolução coletiva de uma temática específica, de maneira a incentivar a habilidade de investigar, refletir e criar perante uma situação. Ao mesmo tempo, o docente atua como mediador na aprendizagem, motivando os alunos na construção de conhecimento pautando-se na reflexão-crítica. Como também na aprendizagem baseada em projetos, que possui fundamentos da PBL e tem como característica que os alunos “coloquem a mão massa”, ou seja, percorram caminhos por si próprios até chegar à resolução do problema (GAROFALO, 2018).

Ainda segundo a autora Garofalo (2018), há outros dois tipos de metodologias ativas que propiciam o trabalho em grupo e colaborativo. São eles a aprendizagem entre times, sendo o termo em inglês *Team Based Learning* (TBL), que tem como base dividir os alunos em equipes e posteriormente compartilhar e socializar as ideias com a turma. A outra possibilidade é a sala de aula invertida, *Flipped Classroom*, que tem como objetivo substituir os modelos tradicionais de aulas expositivas. Nesse modelo, é possível mexer na disposição das carteiras, optar por não as usar e também, nesse contexto atual de pandemia, disponibilizar o conteúdo prévio da aula para o aluno, permitindo que ele interaja com colegas, propiciando um maior interesse sobre o conteúdo, resultando na construção do seu próprio aprendizado.

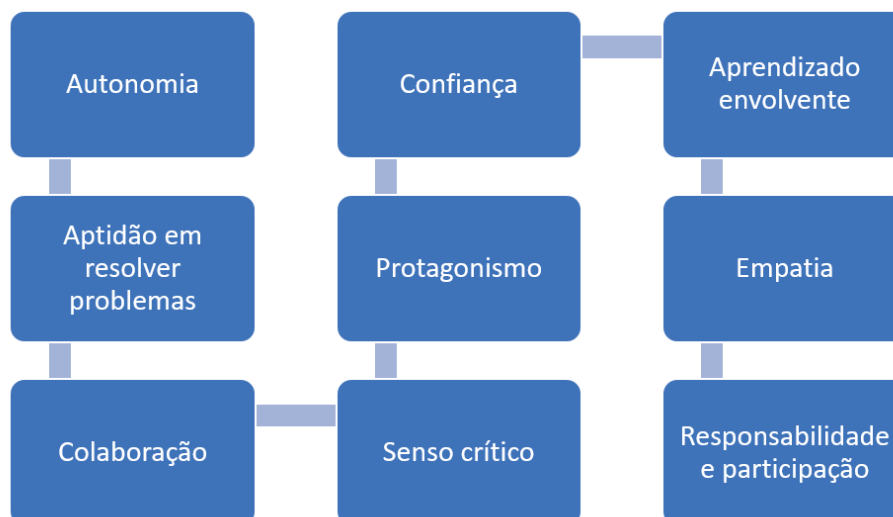
Rocha (2014) evidencia em seus estudos que alguns docentes resistem à concepção de antecipar o acesso ao conteúdo da sala de aula invertida, sob a alegação de que parte dos seus alunos não possui acesso à internet, seja por falta de tempo ou mesmo por não possuírem banda larga. Tal reação pode representar a necessidade de mais aprofundamento sobre o real objetivo da aplicação do método e dos elementos de contexto que podem interferir positivamente ou negativamente nos resultados da aplicação desse método.

³ O artigo intitulado *The diffusion of the learning pyramid myths in academia an exploratory study* – traduzido como *A difusão dos mitos da pirâmide de aprendizagem em academia: um estudo exploratório*, aponta que embora existam inúmeras versões difundidas, da pirâmide de aprendizagem, algumas são erroneamente atribuídas ao educador norte-americano Edgar Dale e aos psicólogos norte-americanos Jerome Bruner e William Glasser. Uma vez que as primeiras versões das pirâmides de aprendizagem não possuem origem conhecida, e que a mesma para ser validada, apresentada e difundida, deve partir da realidade e possuir rigor científico no campo estudado.

Para Garofalo (2018, p. 3), são várias as vantagens do uso das metodologias ativas em sala de aula: “o principal é a transformação na forma de conceber o aprendizado, ao proporcionar que o aluno pense de maneira diferente (já ouviu falar em fora da caixa?) e resolver problemas conectando ideias que, em princípio, parecem desconectadas”.

Na Figura 2, pode-se observar que as metodologias ativas propiciam que os alunos desenvolvam autonomia, ímpeto para resolução de problemas, noções do trabalho colaborativo e confiança para enfrentar situações complexas, na escola e na vida. Ele é o protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, trabalha o senso crítico pautado nas suas experiências individuais e coletivas com o grupo, cria mecanismos de empatia ao respeitar pensamentos diferentes e, por fim, ganha responsabilidade com participação ativa. Isso significa que essas metodologias podem colaborar com o desenvolvimento tanto da dimensão cognitiva quanto socioemocional dos estudantes.

Figura 2 – Benefícios das metodologias ativas



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>

É nesse sentido que as metodologias ativas têm um papel valioso, visto que estimulam a autonomia e a participação ativa do estudante na construção do conhecimento (GAROFALO, 2018).

Tardif e Raymond (2000) destacam que os saberes profissionais são plurais, oriundos de diversas fontes como escola, família e universidade. Por consequência, os benefícios do uso das metodologias ativas não se apresentam somente aos alunos, mas também para os docentes e a instituição. Quando se tem uma maior satisfação dos alunos com o ambiente da sala de aula, a devolutiva é positiva. Vygotsky (1996) sustenta que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais

que o indivíduo mantém no decorrer da vida, ou seja, quando a relação professor-aluno é pautada no respeito e cooperação, propicia-se o crescimento de ambos.

Considerações finais

Tavares (2018) apresenta estudos nas áreas da neurociência e da psicologia da educação que argumentam que a construção do conhecimento, a maneira como a memória de longo prazo retém as informações e como as utiliza para apreender os fenômenos e resolver processos seriam favorecidos pela maneira como essas informações são exibidas ao cérebro, ou seja, como são ensinadas. De modo que quando se utiliza as metodologias ativas, a escola estaria propiciando a formação das habilidades de investigação, reflexão e autonomia na busca por conhecimento, assim como pensamento crítico e aptidão para resolução de problemas. Estimulando o desenvolvimento de habilidades de comunicação, trabalho em grupo, resiliência, colaboração, responsabilidade e proatividade.

Levando-se em consideração esses aspectos, foi possível destacar a existência de vários benefícios tanto para os alunos como para os professores e, por conseguinte, às instituições, com a utilização das metodologias ativas.

Portanto, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem um papel importante para a educação, especialmente no Brasil, onde o setor necessita de transformações substanciais, sendo necessário não somente investir em bons conteúdos, mas ter consciência de que aprimorar os métodos usados para educar é algo extremamente fundamental quando se pensa na formação integral dos indivíduos, para uma educação justa, acolhedora, inclusiva e emancipatória para gerações presentes e futuras.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan.-abr. 2013.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://bit.ly/3gSkcRJ>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3vL1QYy>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BECK, C. **Metodologias ativas: conceito e aplicação**. 2018 Disponível em: <https://bit.ly/3iUycgJ>. Acesso em: 15 set. 2020.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006, p. 17-30.

COHEN, Ma. **Alunos no centro do conhecimento**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3vI6xIF>. Acesso em: 15 set.2020.

CURRY, C. R. J. Direito à educação; direito à igualdade; direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.

GAROFALO, D. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vFonFX>. Acesso em: 23 set. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GUSKEY, T. R.; SPARKS, D. **Linking professional development to improvements in student learning**. Trabalho não publicado, apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1º-5 abr. 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1989, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época, nº 77.2. São Paulo: Cortez, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33-64.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Nota técnica – A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de covid-19**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TOzBL9>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LEAL, P. C. S. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (EaD) veio para ficar. **Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 41-43, jan.-jun., 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan.-abril 2009.

MORAN, J. M. **Razão e emoção: componentes fundamentais do conhecimento**. 5º Simpósio hipertextos e tecnologias na educação. 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Recife: UFPE, 2013. Entrevista a Karla Vidal. Disponível em: <https://bit.ly/2SP4Nd7>. Acesso em: 20 set. 2020.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out.-dez. 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n 1, p. 208-218, fev. 2012.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan.-jun. 2016.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan.-jun, 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TAVARES, P. A. **Metodologias ativas**: entenda como elas favorecem a aprendizagem. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Slm3Xi>>. Acesso em: 23 set. 2020.

TITTON, L. A. **Aprendizagem ativa**: a história é outra. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wGNMR0>. Acesso em: 15 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Morfossintaxe e o ensino de língua materna: uma reflexão sobre estruturas que materializam a comunicação em língua portuguesa

Alessandra Folha Mós Landim¹

Resumo: O presente artigo ocupa-se de uma reflexão sobre o papel da morfossintaxe no ensino de língua materna e em questões que podem auxiliar o professor de língua portuguesa a colocar essas noções em prática em sala de aula sem desprezar a comunicação, ou seja, pondera que é possível trabalhar questões estruturais de língua da perspectiva de atos comunicativo-linguageiros. Passa pela noção de contrato de comunicação como pano de fundo para as reflexões que se interpõem e, dessa perspectiva, revisita os eixos sintagmático e paradigmático para então abordar a temática do estudo das estruturas linguísticas sob a visão do ato de comunicação. O artigo procura responder à problemática sobre o papel da morfossintaxe no ensino de língua materna, reflete sobre as estruturas linguísticas que materializam a comunicação e, por fim, ancorado em práticas pedagógicas, insere as noções morfossintáticas no plano do trabalho do professor de língua materna desembocando em uma reflexão sobre a importância dos estudos estruturais sempre aliados aos elementos comunicativos constitutivos dos processos linguísticos.

Palavras-chave: morfossintaxe; contrato comunicativo; prática pedagógica.

Morphosyntax and maternal language teaching: a reflection on structures that materialize communication in portuguese language

Abstract: This article deals with a reflection on the role of morphosyntax in the teaching of mother tongue and on questions that may help Portuguese teachers to put these notions into practice in

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Análise do Discurso. Mestre em Letras (Estudos da Linguagem) pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), na linha Tradução e Práticas Discursivas. Pós-graduação *latu sensu* em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e graduada em Letras – Português/Inglês pela mesma instituição. Professora no curso de graduação em Letras EAD no Unasp. E-mail: cna.alessandrafolha@gmail.com

the classroom without neglecting communication, that is, it is possible to work on structural language issues from the perspective of communicative-linguistic acts. It goes through the notion of communication contract as a background for the reflections that are interposed and, from this perspective, revisits the syntagmatic and paradigmatic axes to then approach the theme of the study of the linguistic structures under the vision of the act of communication. The article tries to answer the problematic question about the role of the morphosyntax in the teaching of mother tongue, reflects on linguistic structures that materialize the communication and, finally, anchored in pedagogical practices, inserts the morphosyntactic notions in the work plan of the mother tongue teacher ending up in a reflection on the importance of structural studies always allied to the communicative elements constituting the linguistic processes.

Keywords: morphosyntax; communicative contract; pedagogical practice.

Este artigo resulta de uma revisita a uma pesquisa bibliográfica passada sobre o papel das estruturas linguísticas no ensino de língua portuguesa, especialmente no que tange à prática profissional da área de licenciatura em letras. O antigo trabalho de nossa autoria, citado nas referências deste artigo, não contempla nossas presentes postulações em sua totalidade, por isso, foi necessária uma nova produção que, embora inspirada nas temáticas proposta ali, renasce sob diferente ancoragem, especialmente no que tange à noção de contrato de comunicação que nos serve de pano de fundo para as reflexões em morfossintaxe. Difere este também do trabalho que nos inspira no sentido de contemplar algumas possibilidades reais para o trabalho em sala de aula, muito embora essas noções não estejam sendo tratadas com profundidade devido às necessidades do próprio texto que ora se inicia, pois estamos inseridos no gênero artigo científico, que não tem possibilidade de explorar todos os conteúdos evocados pelas propostas temáticas.

Este trabalho nasce também da preocupação sobre os aspectos estruturais da língua que não devem passar despercebidos pelo professor de língua materna, muito embora a necessidade de leitura e produção de textos seja significativamente importante nas atividades propostas em sala de aula. Passados alguns anos desde a confecção daquela primeira pesquisa, repassamos por suas formulações e propomos aqui um texto de reflexão sobre algumas questões importantes no tocante ao ensino de língua materna, sempre ancorados na língua como fator social que move os eventos comunicativos em todos os espectros da vida em sociedade.

É importante salientar que este trabalho se ocupa de refletir sobre elementos morfossintáticos na medida em que são constitutivos da estrutura linguística que coloca a língua em funcionamento. Colocar a língua em funcionamento ainda nos remete à noção de enunciação, de construção discursi-

va e de todos os elementos que tornam essas noções possíveis, como é o caso das próprias regras que colocam em jogo o ato comunicativo.

Sobre isso, de uma perspectiva de panorama e de pano de fundo, é importante lembrar a noção de contrato proposta por Charaudeau (2004), que pressupõe uma determinada forma de produção comunicativo-linguagem de acordo com a situação de comunicação. Para o autor, “a situação de comunicação é, assim, o que determina, através das características de seus componentes, as condições de produção e de reconhecimento dos atos de comunicação, condições de enunciação sob seu aspecto externo” (CHARAUDEAU, 2004, p. 26). O contrato de comunicação tem relação direta com o

conjunto de condições que permitem a realização dos atos de comunicação. O contrato é aquilo que permite [ou não] que os parceiros de uma troca linguageira reconheçam mutuamente suas respectivas identidades ou traços identitários, reconheçam a finalidade do ato no qual estão implicados, captem o tema da troca linguageira, dentro de uma determinada situação e contexto (informação verbal).²

A proposição de Charaudeau sobre o contrato comunicativo, cuja base se encontra diretamente ligada ao ato de comunicar-se, leva-nos a ponderar seu lugar nas escolhas do enunciador no que diz respeito, dentre outras questões, 1) ao seu modo de falar; 2) suas escolhas lexicais; 3) suas preocupações com entonação e, muito importante em nossa ótica aqui; 4) suas preocupações com noções estruturais como concordância e construção de um enunciado compreensível do ponto de vista morfossintático. Para ilustrar um pouco nossa proposição, podemos tomar como exemplo um diálogo em uma entrevista de emprego. Um entrevistador cuidará de fazer escolhas linguageiras que atendam às necessidades do momento do mesmo modo que o entrevistado agirá linguística e estrategicamente de modo a atender às exigências da entrevista. De modo que ambos os parceiros da troca comunicativa estarão ocupados em cumprir as “regras” que regem o contrato de comunicação com o objetivo fim de exercerem seus papéis de sujeitos.

Nesse sentido, tanto entrevistador quanto entrevistado se ocuparão de cuidar da formalidade da linguagem, de construir enunciados com escolhas lexicais adequadas ao momento, de parecerem equilibrados em seu modo de entonação e de parecerem cultos um ao outro com o propósito de atender às demandas estruturais da língua (principalmente do ponto de vista da linguagem formal, dadas as particularidades do momento comunicativo em questão – uma entrevista de emprego). Assim, ocupamo-nos de propor essa noção de contrato para compreender que os elementos estruturais da língua não devem ser tomados por si mesmos, sendo imprescindível que compreendamos que todos eles são constitutivos do todo comunicativo que os estudos linguísticos envolvem. Essa noção de Charaudeau

² Comentário proferido pela professora Dra. Ida Lucia Machado em aula sobre as contribuições de Patrick Charaudeau para a Análise do Discurso no Brasil, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, em abril de 2018.

em relação ao contrato de comunicação e as especificidades da produção comunicativo-lingueira que se concretiza por intermédio dessas “regras” dão origem a uma preocupação com o tipo de texto que deverá ser produzido durante o ato comunicativo. Dessa forma, nasce um cuidado elementar sobre os tipos de produções comunicativo-lingueiras e suas respectivas características, que englobam, evidentemente, nossa preocupação central neste artigo: os elementos morfossintáticos.

Sob o escopo do ato comunicativo, então, é que as reflexões sobre morfossintaxe são propostas neste trabalho. Além disso, nossa preocupação se dá também em relação direta com a dificuldade que enfrentamos na prática profissional enquanto professores de língua materna de atender às demandas dos estudos sobre a estrutura linguística e sobre o colocar a língua em uso sem separar necessariamente essas duas áreas como se fossem antagônicas dentro do ensino de língua portuguesa. Dessa forma, surge, então nossa problemática: qual é o papel da morfossintaxe no ensino de língua portuguesa? Como podemos nos ocupar de refletir sobre as estruturas linguísticas da perspectiva da língua posta em uso no discurso?

Para abordar essas questões, propomos uma reflexão sobre os eixos sintagmático e paradigmático sempre com a visão da língua como ato comunicativo, passando, então, pelas preocupações sobre as produções comunicativo-lingueiras e suas características, o que nos levará a pensar sobre algumas concepções que podem ser levantadas para o estudo estrutural da língua portuguesa em sala de aula. Assim, o estudo da morfossintaxe parece ser um modo equilibrado quando se trata de estrutura da língua, já que métodos como a tradicional análise sintática não parecem ter mostrado eficácia para fazer com que os estudantes se utilizem da norma culta da língua de modo completamente satisfatório.

Por isso, afirmamos que o ensino prescritivo não parece ser o bastante no objetivo de fazer com que o aluno conheça as regras do contrato de comunicação, colocando em prática as diferentes formas de se comunicar em língua portuguesa: quer seja em linguagem formal, quer seja em linguagem informal, quer seja se valendo de uma gramática puramente interna, quer seja valendo-se da gramática praticada em ambientes formais de uso da língua. Ora, o estudante consegue produzir, do modo esperado, textos específicos que estão sob a égide das atividades solicitadas pelo professor? É nesse sentido que percorre nossa reflexão neste artigo.

Morfossintaxe: a união de dois tipos de estudos linguísticos que auxilia na reflexão sobre a estrutura da língua

A noção de contrato, a qual expusemos brevemente em nossa introdução, nos serve aqui de pano de fundo para que afinal reflitamos sobre os elementos morfossintáticos e o papel deles nos processos de comunicação humana. Dessa maneira, não nos compete aqui afadigar essa noção, pois

o foco de nosso trabalho reside na importância de não deixarmos de lado as estruturas linguísticas quando das atividades escolares em língua portuguesa. Assim, fica nosso foco, especialmente nesta seção, na noção de morfofossintaxe e em algumas reflexões sobre esse estudo em sala de aula sempre pensando no processo comunicativo que acontece por intermédio das línguas naturais.

Nos termos mais puramente singelos, podemos pensar em morfofossintaxe como a união de conceitos morfológicos e sintáticos que auxiliam na reflexão sobre os termos de uma oração. Para isso, de acordo com Sautchuk (2004), um falante articula pelo menos duas atividades estruturalmente linguísticas que são denominadas pela autora como a escolha de uma forma linguística e a relação desta com outras formas que serão escolhidas posteriormente. “No lugar onde as formas linguísticas são escolhidas está o chamado ‘eixo paradigmático’. No lugar em que essas formas se articulam está o ‘eixo sintagmático’” (LANDIM, 2011, p. 16). Dessa forma, o eixo paradigmático é composto pelas peças que deverão ser utilizadas pelo falante no ato comunicativo, o que não exclui evidentemente a linguagem escrita, e o eixo sintagmático é o arranjo dessas peças organizado pelo falante, ou seja, são as diversas funções que uma expressão tem dentro de uma oração.

Além disso, é importante que não excluamos as condições de produção desses enunciados/orações que determinarão a correta compreensão desses eixos. Nesse sentido, a noção de contrato de comunicação de Charaudeau (2004) nos parece importante, uma vez que, por intermédio dela, podemos observar o papel dos sujeitos no ato comunicativo resultando, dessa maneira, num enunciado específico e não em outro, numa escolha morfofossintática específica e não em outra. E é desse ponto de vista que as escolhas do falante na ótica do eixo paradigmático e sintagmático devem ser levadas em consideração. Assim, preocupados agora com a constituição estrutural de um enunciado, o eixo sintagmático se associa com as relações entre as palavras e o eixo paradigmático se associa com as classes das palavras, ou seja, com a morfologia.

Sem deixar de lado a perspectiva comunicativa da língua e sabendo que esses dois eixos são elementares na construção das atividades comunicativo-linguísticas e que os enunciados, em sua essência estrutural, são a materialização desse processo mental do falante que considera também, ainda que inconscientemente, as condições em que se encontra para produção de sua fala/discurso por meio das regras do contrato de comunicação, chamamos a atenção aqui para a relevância das questões estruturais no estudo da língua materna. Isso implica chamar à cena do ensino de língua portuguesa em sala de aula todos esses elementos sem que nenhum deles tenha uma tratativa desprezível: as questões estruturais e comunicativas devem andar juntas, sempre chamando a atenção do aluno para o fato de que todas as noções estudadas são necessariamente colocadas em prática no jogo comunicacional.

Não temos a intenção de ser exaustivos e conceituar detalhadamente o que cada um desses eixos representa nos estudos linguísticos, pois nosso foco é tomar os estudos morfofossintáticos da pers-

Morfossintaxe e o ensino de língua materna: uma reflexão sobre estruturas que materializam a comunicação em língua portuguesa

pectiva da comunicação para que, então, possamos entrar na reflexão sobre a prática do professor em sala de aula no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Assim, o que pretendemos neste artigo é corroborar o ideal de que não defendemos a ideia de que a língua deva ser estudada somente em sua função estrutural. Cabe ao professor de língua portuguesa equilibrar as funções estruturais e comunicativas em sala de aula de modo que o aluno possa alcançar os objetivos propostos pela escola, qual seja o de dominar o ato de comunicação reconhecendo-o e manejando a língua de acordo com as regras do contrato ao qual está exposto. É por isso que é importante lembrar que

toda mensagem linguística é composta por um conjunto de elementos que, consoante o efeito comunicativo pretendido, se combinam entre si, estabelecendo relações sintagmáticas e desempenhando, cada um deles, uma função distinta nessa combinação, isto é, uma função sintática (AMORIM, 2003, p. 9).

É por isso que a união entre o eixo paradigmático (mais voltado aos estudos morfológicos) e o eixo sintagmático (mais voltado aos estudos sintáticos) se dá sob o escopo de um ato de comunicação, sempre preocupada com as “regras” do contrato (proposto acima na formulação de Charaudeau) e sempre ancorada em um estilo que dará corpo ao “tipo” de produção comunicativo-linguística a que os falantes estão inseridos. Dessa forma, podemos dizer que os elementos sintáticos e morfológicos também são constitutivos do processo comunicativo. Também é importante salientar que a combinação dos elementos sintáticos e morfológicos se dá pelo usuário da língua de uma forma muito rápida e talvez até mesmo inconsciente, porém é ela que corrobora a união intrínseca entre os dois eixos.

Uma das maneiras de exemplificar essa união, por exemplo, está no campo da concordância. Assim, de acordo com Carone (1995, p. 58),

sendo [a concordância] uma alteração mórfica, que se passa no corpo das palavras, é também de natureza sintática, visto que só concordam entre si termos entre os quais se estabelece uma conexão: verbo e sujeito, substantivos e seus adjuntos (artigo, numeral, pronome adjetivo, adjetivo).

Com essas reflexões em mente, podemos compreender que pensar em morfossintaxe não se liga apenas a questões de estrutura da língua em si e por si mesma. Antes, é possível pensar em elementos sintagmáticos e paradigmáticos unidos sempre sob o escopo de um ato comunicativo. Estudar morfossintaxe, nesse sentido, passa a ter foco não nas estruturas puramente ditas, mas na capacidade humana de comunicação, o que poderá tornar as aulas voltadas à gramática um pouco mais interessantes do ponto de vista dos estudantes.

Sendo assim, passar de situações comunicativas conhecidas para as desconhecidas, refletindo sobre as produções comunicativo-linguísticas de cada uma delas, poderá fazer com que o aluno se volte com mais interesse para os estudos da língua portuguesa. Isso porque ele não é tratado como alguém que “não sabe” a língua, mas que se encontra em sala de aula com o objetivo de desenvolver

ainda mais suas capacidades de comunicação e refletir sobre as regras que a colocam em jogo. Essa é uma ideia defendida por muitos e que pode ser testificada em Luft (1998, p. 12) sobre o ensino da língua materna que deve passar

de uma postura normativa, purista e alienada à visão do aluno como alguém que já sabe a sua língua, pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança sem medo.

Para além de um estudo tradicional, preconizamos com nossa reflexão que os estudos morfossintáticos podem estar envolvidos numa perspectiva comunicativa sem perder o foco da importância das estruturas linguísticas nas aulas de língua materna. Assim, dessa perspectiva, sempre levando em consideração que o aluno é capaz de falar a língua e que está na escola para aprimorar suas capacidades, é que preconizamos um estudo preocupado com essas noções. Dessa maneira, “existe um sistema que domina a língua como veículo de comunicação já que todo falante segue regras ao comunicar-se [...]. Estudar esse sistema não é ignorar o lado mais importante da língua: o evento comunicativo” (LANDIM, 2011, p. 22).

Essa maneira de tratar do estudo linguístico vai ao encontro de um elemento indispensável em sala de aula: a produção de textos. Assim, com base nas regras do contrato de comunicação, ao qual o falante está exposto quando coloca em jogo a língua no ato comunicativo, é que o professor deve situar sua prática em sala de aula.

Considerações sobre as bases do ensino de língua materna

As questões sobre estrutura da língua, como é o caso da morfossintaxe, nos levam ao caminho da gramática. É sabido entre linguistas e professores de língua que, quando se trata de gramática, algumas possibilidades podem se erguer. Dessa forma, podemos levantar algumas questões, segundo Antunes (2007), que tratam: 1) das regras que indicam o funcionamento de uma língua, correspondendo a uma competência internalizada da gramática de uma língua; 2) das regras de uma determinada norma, como é o caso da norma culta, que tem seu funcionamento em setores mais formais de uso de uma língua; 3) das perspectivas teóricas em relação aos estudos linguísticos; 4) da própria gramática escolar; e 5) de uma obra que descreve ou prescreve as regras de uso de uma língua (mais frequentemente conhecidas como aquelas que determinam as regras do “bom” uso da língua, ou seja, as prescritivas, bem como aquelas da ordem da descrição, ou seja, descrevem sem julgamentos o funcionamento de uma determinada língua).

Isso posto, vamos considerar aqui ao menos três dessas perspectivas do termo “gramática”, para que possamos traçar um caminho que se ancora na importância do estudo da língua de modo holís-

tico. Em outras palavras, procuramos nos posicionar ao lado dos estudos linguísticos que não suplantem os fatos sociais da língua, haja vista nossa preocupação com as regras que colocam em jogo o ato comunicativo sob a égide do contrato de comunicação de Charaudeau (2009), ainda que se ocupem de questões estruturais, e isso porque as estruturas só se mostram possíveis pois os eventos comunicativos são reais. Dessa maneira, passaremos moderadamente pela gramática normativa, pela gramática descritiva e pela gramática escolar, para então desembocar em uma postura que corrobora todas as nossas reflexões até aqui, a saber, algumas regras que colocam em jogo o ato de comunicação.

Em primeiro ponto, mas não mais importante, a gramática normativa é uma das noções mais comuns de gramática que se tem conhecimento. Isso porque a gramática normativo-prescritiva é aquela que se ocupa de prescrever regras para o uso “correto” de uma língua. De acordo com Possenti (1996, p. 64), ela “é a mais conhecida do professor [...], porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos”. É uma gramática que se ancora em convenções socioideológicas com pretensões envaidecidas como se fosse a única forma de falar bem uma língua.

Encontramos ainda a existência da gramática descritiva. Nela, o papel do gramático e do estudante de gramática é diferente, pois as bases são da ordem da explicação. Assim, como nos afirma Possenti (1996, p. 65),

pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais – ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente.

Nesse sentido, pode-se notar a diferença de caráter entre as duas perspectivas gramaticais: uma tem o caráter prescritivo, dotado de mandamentos do bom falante, e a outra possui caráter explicativo. Fica então o questionamento: qual gramática deve ser proposta aos alunos na escola brasileira?

A gramática escolar, que tem caráter de disciplina educacional, por sua vez, tem

maior índice de uso [...]. É ela que está por trás das famosas aulas de gramática e que constitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores e técnicos, da comunidade extraescolar (pais, sobretudo) e, até mesmo, dos próprios alunos mais adiantados que “aprenderam muito bem as lições anteriores”, pois só acreditam que estão estudando a língua se a disciplina gramática estiver no começo, no meio e no fim de todos os programas de estudo (ANTUNES, 2007).

Uma possível resposta para esse impasse que se instala na maioria das dificuldades enfrentadas pelos professores de língua materna, não tendo sido diferente em nossa prática profissional, pode estar no aperfeiçoamento do conhecimento gramatical internalizado pelo aluno, ou seja, aquele que o aluno traz em sua bagagem cultural para a escola. Assim, encaramos o aluno como falante da língua materna que deve ser exposto aos mais diversificados tipos de texto para que possa compreender

as demandas dos diferentes contratos comunicativos que eles representam. Colocar diante do aluno uma narrativa clássica pode fazer com que ele compreenda que até mesmo no sentido estrutural podemos perceber variantes se a compararmos a textos informais como conversas entre amigos, por exemplo. Outro exemplo pode ser expor o aluno a notícias (orais e escritas) que podem desenvolver nele a habilidade de compreender as requisições desse tipo de texto como o uso de uma linguagem formal, o direcionamento da narrativa noticiosa para um leitor em potencial, as intenções do autor da notícia e as impressões do aluno como leitor da notícia, dentre outros aspectos.

Sob a égide das noções de análise de um determinado texto dentro da ótica comunicacional, pode-se chamar a atenção do aluno para elementos estruturais que colocam em prática esse jogo comunicativo. Assim, para além de uma perspectiva puramente tradicional e estrutural, o trabalho com a estrutura da língua materna pode se tornar mais expressivo e mais significativo do ponto de vista do desenvolvimento do aluno.

A partir de agora, passaremos a considerar sem exaustão algumas noções que nos inspiraram no trabalho com língua materna em sala de aula.

Ensino de língua materna: reflexões sobre uma prática pedagógica

Durante a prática em sala de aula com língua materna, em anos fomos levados a questionar a utilidade das chamadas análises sintáticas puramente linguísticas, com frases criadas somente para esse tipo de prática ou até mesmo frases retiradas de textos e descontextualizadas de sua realidade comunicativa. Assim, ao estudarmos sobre a temática, entramos em contato com algumas reflexões que nos auxiliaram no tocante à prática de um estudo da língua bem fundamentado em noções que não deixam de lado o sentido e que sejam significativas para os alunos.

Em nossa visão, o momento destinado ao estudo dos processos comunicativos pode ser entrecruzado por uma prática morfossintática que corroborará uma abordagem mais holística durante os estudos. Assim, pensamos que o trabalho com gramática sob essa perspectiva, segundo Silva (2004, p. 84),

parece [...] fundamental no processo escolar: atingida a maturidade necessária [...], um ensino sistemático de gramática, embasado em princípios teóricos explícitos, coerentes e adequados ao nível escolar, é uma atividade racional que só enriquecerá a capacidade de raciocínio, de reflexão e de possibilidades de criação e de sua expressão pelo estudante. Colocaria esse tipo de ensino, tal como antes qualificado como tão significativo quanto o da matemática, o da filosofia e o de outras formas de expressão criadora, as diversas formas de expressão artística.

A morfossintaxe nesse sentido, sob a égide das particularidades de cada contrato de comunicação e de cada manifestação comunicativo-linguagem, “é só um princípio estrutural que organiza os elementos mórficos e os elementos sintáticos – uma relação de dependência que articula dois functivos, ge-

rando uma *unidade superior*" (CARONE, 1995, p. 101, grifos nossos). Essa unidade superior, para além da oração, pode estar ligada ao enunciado no ato de enunciação, qual seja, o de colocar a língua em uso no discurso, em uma prática comunicativa que, por sua vez, demanda "regras" específicas de seu respectivo contrato de comunicação. Essa noção dialoga muito com Antunes (2007, p. 104), para quem "existem situações sociais diferentes: logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes".

Dessa forma, iniciamos uma prática pedagógica em língua materna mais voltada aos atos de comunicação e às discussões de textos específicos que traziam para a aula um desejo de compreender os textos aos quais os alunos eram expostos. Por isso, levar à sala de aula textos reais, tais como clássicos da literatura, notícias de jornais impressos e televisivos, charges, propagandas de revistas e de TV que colocavam em xeque a compreensão por meio de elementos estruturais, nos auxiliou muito nos processos de trabalhos morfossintáticos com a língua portuguesa. Mesmo em face da "era de rejeição" à análise das estruturas linguísticas, ainda conseguimos trazer à sala de aula um estudo interessante delas, sempre voltados às preocupações comunicativas de cada texto. O resultado disso foram produções textuais bastante coerentes e com boa qualidade por parte dos alunos. Essa postura, enquanto professores de língua materna, ratifica as possibilidades de estudo da língua por intermédio de textos em situações comunicativas de Marcuschi (2008, p. 51, grifos nossos), que propõe algumas das possibilidades com as quais o professor pode trabalhar:

- a. As questões do desenvolvimento histórico da língua.
- b. *A língua em seu funcionamento autêntico e não simulado.*
- c. As relações entre as diversas variantes linguísticas.
- d. As relações entre fala e escrita no uso real da língua.
- e. A organização fonológica da língua.
- f. *Os problemas morfológicos em seus mais variados níveis.*
- g. *O funcionamento e a definição de categorias gramaticais.*
- h. *Os padrões e as organizações das estruturas sintáticas.*
- i. A organização do léxico e a exploração do vocabulário.
- j. Os funcionamentos dos processos semânticos da língua.
- k. *A organização das intenções e dos processos pragmáticos.*
- l. As estratégias de redação e questões de estilo.
- m. A progressão da temática e a organização tópica.
- n. *A questão da leitura e da compreensão.*
- o. O treinamento do raciocínio e da argumentação.
- p. O estudo dos gêneros textuais.
- q. O treinamento da ampliação, redução e resumo do texto.

- r. O estudo da pontuação e da ortografia.
- s. Os problemas residuais da alfabetização.

Os grifos foram acrescentados para confirmar que a temática das estruturas linguísticas pode e deve estar presente em um ensino de língua materna consciente, que expõe o aluno a textos que desenvolvam nele a capacidade de produção linguística esperada pela escola. Por isso, consideramos que o professor que expõe o aluno ao estudo da língua sob a égide dos processos comunicativos sem desprezar os estudos das estruturas, e tem esses elementos como aliados à sua prática pedagógica, obtém excelentes resultados. “O manuseio da língua caracterizado pela leitura, escrita, situações comunicativas orais e práticas não pode ser substituído pelas reflexões [puramente] estruturais da língua” (LANDIM, 2011, p. 33). É por isso que consideramos, dentre outros aspectos, as questões morfossintáticas como parte das ferramentas que dão suporte ao professor em sua prática pedagógica, sendo importante auxiliador nos processos de ensino-aprendizagem de língua materna.

Considerações finais

Finalizando nossas reflexões sobre os olhares que lançamos à morfossintaxe, passamos por importantes noções que, em nossa compreensão, servem de pontos cruciais no objetivo de responder à problemática inicial de nosso artigo. É importante salientar que invocamos a formulação de contrato de Charaudeau (2004) com o intuito de fundamentar nosso posicionamento enquanto professores de língua que se preocupam com as regras que propõem a materialização da comunicação. Por isso, cada ato comunicativo (ou enunciativo) coloca em movimento estruturas linguísticas e processos comunicativo-linguageiros que constroem os diversos tipos de texto constitutivos das atividades sociais.

Portanto, desenvolver as temáticas da morfossintaxe como a união dos eixos sintagmático e paradigmático no estudo da língua materna, passando pelas bases que, em nosso ponto de vista, devem alicerçar e guiar as práticas de ensino de língua materna, desembocando em reflexões que tiveram como inspiração nossa própria prática pedagógica, pode ser uma maneira de compreender que o papel da morfossintaxe (problemática proposta em nossas considerações iniciais) no estudo da língua materna é o de uma ferramenta de reflexão sobre as estruturas que colocam em prática os processos comunicativos da língua em seu âmbito mais natural: o da comunicação entre as pessoas.

O papel do professor no ensino de morfossintaxe sob essa visão, dessa forma, parece-nos ser o de incentivador, motivador e orientador de atividades que desenvolvam nos alunos a capacidade linguística, cognitiva e de comunicação para que possam reconhecer as regras dos mais variados contratos comunicativos e, assim, chegarem ao ideal de boas produções textuais, quer sejam orais, quer sejam escritas. Dessa forma, ao propor esta reflexão, acreditamos no potencial do estudo da língua provido de sua mais importante função: a de comunicação nos mais variados campos da sociedade.

Sugerimos, finalmente, que os estudos da morfossintaxe, bem como de todos os elementos estruturais linguísticos que materializam a comunicação, possam ser continuados por pesquisadores que se interessem pela temática em diversos desdobramentos relevantes. Entre eles, podemos mencionar: propostas de atividades pedagógicas que englobem a estrutura linguística em sala de aula sob a égide da comunicação; o papel do professor como orientador de produção de textos que se utilizam de estruturas linguísticas específicas em suas mais variadas facetas; verticalização das temáticas dos eixos sintagmático e paradigmático; compartilhamento de experiências vivenciadas em sala de aula no âmbito de uma perspectiva comunicativa e que levaram em consideração essa temática; o estudo dos gêneros textuais e as estruturas linguísticas específicas desses textos, dentre outros.

Referências

- AMORIM, M. C. F. **A posição do sujeito em português**. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Geral) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CARONE, F. B. **Morfossintaxe**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELO, R. (Orgs.). **Gêneros: Reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 13-41.
- LANDIM, A. F. M. **Morfossintaxe e o ensino de língua materna: um olhar às estruturas linguísticas que materializam a comunicação**. 2011. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (*Lato sensu* em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, SP, 2011.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SAUTCHUK, I. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. Barueri: Manole, 2004.
- SILVA, R. V. M. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

A formação didática de professores da área de saúde

Narcisio Rios Oliveira¹

Silvia Cristina de Oliveira Quadros²

Resumo: Este estudo consiste em uma pesquisa descritiva de base documental, com o objetivo de conhecer e avaliar a formação docente de professores da área de saúde de uma instituição de ensino superior da zona sul de São Paulo. Como resultado encontrou-se que a maioria dos profissionais é formada de mulheres (72%); profissionais atuantes em apenas um curso de graduação (62%), exercendo apenas a docência (62%), com especialização em área de didática/ensino (17,2%) e mestrado em educação (5,3%). Com um corpo docente formado por profissionais de múltiplas áreas do conhecimento, a instituição, lócus desta pesquisa, incentiva e apoia a formação científica, didática e pedagógica desses profissionais, oportunizando capacitação por meio de ações e programas institucionais de formação continuada, como forma de aprimoramento profissional e científica de seus docentes, favorecendo, assim, o processo ensino-aprendizagem para os alunos dos cursos de enfermagem, fisioterapia e nutrição. Conclui-se que a formação docente na área de saúde requer do professor tanto o domínio do conhecimento técnico específico quanto o domínio didático-pedagógico, esse por sua vez, adquirido com o passar dos anos, através do processo de formação continuada e pós-graduação em nível *lato sensu* e *stricto sensu*.

Palavras-chave: formação didática; docente; educação superior.

The didactics formation of teacher in the health area

Abstract: This study consists of a descriptive documentary research, with the objective of knowing and evaluating the teacher training of college teachers in the health area of a higher education

¹ Mestrado Profissional em Promoção da Saúde pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Professor do curso de Nutrição do Unasp e diretor do Comitê Técnico Científico da Associação Paulista de Nutrição (Apan) (gestão 2020-2022). E-mail: narcisiorios@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Pró-reitora acadêmica associada do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus São Paulo (Unasp-SP). E-mail: silvia.oliveira@unasp.edu.br

institution in the south zone of São Paulo. As a result, it was found that most of the professionals are women (72%), professionals working in only one course (62%), teaching only (62%), with specialization in didactic/teaching area (17.2%) and masters in education (5.3%). With a faculty formed by professionals from multiple areas of knowledge, the institution studied encourages and supports the scientific, didactic and pedagogical training of these professionals through actions and programs of continuing education, as a way of professional and scientific improvement of their teachers, favoring thus teaching process for the students of nursing, physiotherapy and nutrition courses. It is concluded that teacher education in the area of health requires that teacher dominate specific technical knowledge and the pedagogical-didactic knowledge, and the professor acquired over the years, through the process of continuing education and graduate at the level *lato sensu* and *strict sensu*.

Keywords: college teacher; didactic formation; higher education.

A educação superior é um campo em frequente transformação e responsável pela formação de novos profissionais e pensadores, requerendo de seus mestres a constante atualização e familiarização com o desenvolvimento do saber técnico-científico.

Segundo Amarantes (2020), durante anos, o bom professor no ensino superior era visto apenas como aquele que conhecia o conteúdo disciplinar específico. Entretanto, atualmente, o professor deixou de efetuar o papel de mero reprodutor de conhecimento, passando a exercer uma educação crítica, capaz de influenciar o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operacionais a partir da reflexão gerada pelas atividades dos conteúdos ministrados.

Diante das constantes transformações no exercício da profissão docente, Dallacosta (2020) destaca a responsabilidade quanto ao compromisso das instituições de ensino para com a formação e qualificação de seu corpo docente para um ensino de qualidade. Segundo ele, tais instituições devem “oportunizar acesso às diferentes técnicas de ensino, promover o debate e a visão crítica dos alunos, além de explorar a dimensão ética e política da formação em saúde”, o que, para esse autor, são tidos como elementos capacitantes ao exercício da docência pelos profissionais de saúde.

Para Treviso e Costa (2017), muitos professores na área da saúde, embora especialistas em suas respectivas áreas, apresentam carência quanto à formação técnico-pedagógica. Segundo esses autores, ainda que a experiência e habilidade técnica possam contribuir na construção do conhecimento, essa contribuição não é o suficiente para o exercício da docência; em suas palavras, “o professor precisa ensinar o conteúdo, mas não somente isto”, precisa de recursos, instrumentos e técnicas para mediar o ensino.

Importância da capacitação docente para o ensino superior em saúde

Segundo Paiva e Lopes (2017), os recursos e formação didática docente no exercício profissional dos professores do ensino superior são de fundamental importância, o que reforça a necessidade e atenção quanto à formação e qualificação acadêmico-profissional desses profissionais.

A formação continuada e o desenvolvimento profissional docente são vistos como condições essenciais, devido à complexidade do trabalho exercido pelo professor na educação superior, junto ao processo ensino-aprendizagem, exercendo papel fundamental na orientação e motivação dos alunos para a formação do conhecimento (TREVISIO; COSTA, 2017). A formação continuada possibilita ao professor a reflexão e reelaboração dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, capacitando-os a atender as complexidades da sua atuação profissional no âmbito do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, os cursos de pós-graduação apresentam-se como ferramenta à formação e capacitação didático-pedagógica para esses profissionais, haja vista a ausência de tal capacitação durante o período de formação inicial para os cursos de bacharelado na área da saúde (DALLACOSTA, 2020).

Ao professor demanda, além de características consolidadas, por meio de uma educação tecnicista e da transmissão de conhecimento, o processo constante da formação científica pedagógica, prática, técnica e política para o desenvolvimento de suas competências profissionais como educador, salientando a importância da competência didático-pedagógica, responsável por favorecer o processo de ensino-aprendizagem (DALLACOSTA, 2020; PIVETTA *et al.*, 2019; TREVISIO; COSTA, 2017).

O preparo docente, especialmente para a área da saúde, na educação superior, tem sido obtido pela realização de programas de pós-graduação, especialmente, em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), onde, apesar da ausência da formação específica em educação, técnicas de ensino-aprendizagem e reflexões quanto ao mundo da docência, o aluno adquire domínio de conhecimento em área específica (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Cabe ressaltar que tais profissionais podem enfrentar ao longo do exercício docente uma série de problemas relacionados especialmente à ausência do preparo didático-pedagógico durante os anos de formação, o que reforça a necessidade da existência de tais conhecimentos a fim de proporcionar ao aluno o suporte necessário ao seu desenvolvimento acadêmico-científico, de maneira que ele absorva de forma mais eficaz o que lhe é transmitido (TREVISIO; COSTA, 2017).

Ao tratarmos sobre a docência universitária, não devemos considerar tal processo levando em consideração apenas a presença e/ou desenvolvimento de habilidades técnico-científicas, mas também considerar as habilidades interativas e integrativas, que propiciarão ao professor a compreensão da singularidade de seus alunos através da capacidade didático-pedagógica em que esses mestres terão de “ligar e religar os saberes teórico-práticos” (LIMA; PALVA; COSTA, 2017). Essas realidades refor-

çam, portanto, a ideia de Treviso e Costa (2017), ao afirmar que “somente saber a técnica ou o conteúdo não é suficiente para poder ensinar, é necessário também domínio na área pedagógica”.

Levando em consideração a importância da formação didático-pedagógica para a qualificação de professores para o ensino superior, este estudo busca proporcionar uma reflexão quanto à formação acadêmico-profissional de professores dos cursos de saúde. Para tanto, elegeu-se uma instituição de ensino, um centro universitário confessional, localizado na Zona Sul da cidade de São Paulo, no que tange à formação didático-pedagógica desses profissionais. A escolha dessa instituição foi realizada por localizar-se em uma região populosa e por ter ela um papel importante na região ao ofertar cursos de saúde.

Caracterização da instituição lócus do estudo e percurso metodológico

A Zona Sul é considerada a região mais populosa da cidade de São Paulo, apresentando grandes contrastes em nível social e econômico. Dentro desse quadro de diferentes realidades socioeconômicas e culturais, já que a região é limítrofe a outros três grandes municípios da Região Metropolitana de São Paulo, encontra-se a instituição escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa. Segundo Tavares (2008), sua presença “nessa região tem ampliado oportunidades educacionais, em saúde, cidadania e qualidade de vida de comunidades adjacentes”, sendo oferecidos à comunidade cursos desde a educação infantil até a pós-graduação.

A instituição escolhida é formada por três *campi*, estando dois no interior de São Paulo e um na capital (Zona Sul de São Paulo). É uma instituição centenária, fundada em 1915 por missionários alemães, e atualmente conta com cerca de 5.400 alunos, apenas no *campus* da Zona Sul de São Paulo (onde se encontram os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição). Ela é formada por alunos das mais variadas regiões do Brasil e do mundo, distribuídos nos mais diversos cursos desde a educação infantil até a pós-graduação *stricto sensu*.

A instituição tem como visão: “Ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos” (Documento Institucional, 2018). Para a obtenção de tais padrões de qualidade profissional a seus egressos é necessário, portanto, um corpo docente composto por professores devidamente qualificados e capacitados ao ensino e formação profissional de seus discentes.

Assim, após escolhida a instituição, objeto deste estudo, optou-se pela realização de um estudo descritivo de base documental, que permite realizar a “descrição das características de determinada população ou fenômeno”. A base de dados documental é definida como aquela que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008).

Para a produção desta pesquisa, realizou-se, inicialmente, uma busca no portal da instituição pela internet, a fim de identificar o corpo docente dos cursos de enfermagem, fisioterapia e nutrição da instituição, sendo encontrado um número de 50 profissionais. Durante a identificação, realizou-se o levantamento dos nomes completos disponíveis no sítio virtual e cursos aos quais o docente encontrava-se vinculado, a fim de listá-los e realizar o processo de busca das informações junto a base de dados da Plataforma *Lattes*, que serviu como instrumento fonte de dados para a realização deste trabalho.

Com base nas informações coletadas no Currículo *Lattes* dos docentes, foi possível estruturar a análise do corpo docente dos cursos da área de saúde da instituição eleita para a realização deste estudo.

De acordo com a visão institucional, a Instituição de Ensino Superior (IES) estudada tem procurado desenvolver uma política de formação continuada, a fim de possibilitar ao seu quadro docente uma maior aproximação e aprofundamento dos conhecimentos didático-pedagógicos, por meio do seu Plano de Qualificação Docente. Através dele são desenvolvidos programas de valorização da docência como o Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), que visa auxiliar esse profissional na obtenção de titulação, e o Programa de Apoio Pedagógico (Proap), no qual, por meio do contato profissional com novas teorias didático-pedagógicas, metodologias, estratégias e tecnologias de ensino, o profissional adquire conhecimentos teóricos e práticos no campo do ensino superior, tornando-o um profissional capacitado a desenvolver ações criativas e inovadoras (Documento Institucional, 2017).

Para Ogawa e Vosgerau (2017), a formação continuada é encarada como um aspecto fundamental no processo de formação e desenvolvimento docente. Nesse contexto, a IES estudada apresenta uma série de programas e projetos a fim de promover o desenvolvimento técnico, didático-científico e educacional no intuito de promover as atribuições profissionais de seu corpo docente. Tais ações vão desde o suporte e apoio pedagógico, por meio do Programa de Apoio Pedagógico ao Docente (Proap), até o incentivo financeiro por meio de auxílios institucionais à qualificação docente, necessários ao constante aperfeiçoamento profissional e do conhecimento técnico-científico que requer o ensino superior na área da saúde (Documento Institucional, 2017). Esses programas e projetos demonstram, assim, o compromisso para com a qualificação profissional e formação daqueles que estão em contato constante e direto com seus educandos.

Processo de coleta de dados

O Currículo *Lattes*, disponibilizado através da Plataforma *Lattes* (BRASIL, 2018a), é uma ferramenta padronizada, *on-line* e gratuita, que possibilita aos usuários interessados o cadastramento de informações pessoais, profissionais, de produções bibliográficas, técnicas e artísticas, as quais serão disponibilizadas na rede mundial de computadores, possibilitando o acesso a essas informações por qualquer indivíduo e instituição, a fim de conhecer e avaliar informações profissionais e acadêmicas de forma acessível, padronizada e confiável (SILVA; SANTOS, 2010).

Para Souza (2010), o currículo *Lattes* é apontado como uma “máquina de controle microscópio do comportamento das produções acadêmicas”, sendo responsável pelo registro, classificação, divisão, qualificação, disciplina e avaliação de todos os registros contidos em seu banco de dados, cujas informações são fornecidas por seus usuários, especialmente pesquisadores, estudantes e membros da comunidade acadêmica de maneira livre e voluntária.

A coleta de dados na Plataforma *Lattes* (BRASIL, 2018b) ocorreu entre os meses de maio e junho de 2018, com a realização de buscas individuais das informações docentes por meio da ferramenta “Busca Currículo *Lattes* (Busca Simples)”, utilizando, para tal, o nome completo do docente, com busca nas bases “Doutores” e “Demais pesquisadores (Mestres, Graduados, Estudantes, Técnicos etc.)”, de nacionalidade “Brasileira” e “Estrangeira”. Após a realização da busca simples e identificação do profissional, realizou-se a verificação do Currículo *Lattes* disponibilizado na plataforma, os quais foram arquivados em pasta específica, para posterior tabulação das seguintes variáveis: sexo; data de atualização do currículo; curso em que leciona; área em que atua; anos de atuação em docência; tipo de instituição da formação inicial; ano, grau e área de formação.

Com base nesses dados, configurou-se uma planilha em Excel®. Os critérios de exclusão utilizados foram: inexistência do currículo disponível na Plataforma *Lattes* e cuja atualização tenha ocorrido antes dos últimos seis meses (anterior a janeiro de 2018).

Caracterização da formação dos docentes da instituição

O número de professores dos cursos de enfermagem, fisioterapia e nutrição da instituição em evidência foi de 50 indivíduos, todos com currículo disponível na Plataforma *Lattes*, sendo a última atualização mais antiga do currículo do mês de janeiro de 2018 e a mais nova do mês de junho de 2018.

Conforme tabela 1, constatamos que a maioria dos professores dos cursos de saúde da instituição estudada era formada por profissionais do sexo feminino (72%, totalizando 36 professores), atuantes em um curso (62%, totalizando 31), sendo a maioria do curso de enfermagem (26%, totalizando 13), seguido por professores atuantes nos três cursos (Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição) (24%, totalizando 12), exercendo apenas a docência (62%, totalizando 31), sendo que 18% (9 professores) atuam na área da docência em conjunto com o exercício profissional da sua área específica de formação. Quanto aos anos de atuação em docência, a maioria dos professores possui entre 0 e 5 anos, seguidos por profissionais entre 6 e 10 anos, correspondendo respectivamente a 24% (12 professores) e 22% (11 professores).

Tabela 1 – Caracterização de professores dos cursos de saúde de um centro universitário privado da Zona Sul de São Paulo, capital, 2018.

VARIÁVEL	NÚMERO	%	VARIÁVEL	NÚMERO	%
SEXO			ÁREA DE ATUAÇÃO		
Masculino	14	28%	Docência	31	62%
Feminino	36	72%	Docência e gestão	05	10%
Total	50	100%	Docência e específica	09	18%
QUANTIDADE DE CURSOS EM QUE ATUA			Docência, gestão e específica	05	10%
1 curso	31	62%	Total	50	100%
2 cursos	07	14%	ANOS DE FORMAÇÃO		
3 cursos	12	24%	0 a 5 anos	00	0%
Total	50	100%	>6 e <10 anos	04	8%
DOCENTE POR CURSO			>11 e <15 anos	08	16%
Enfermagem	13	26%	> 16 e <20 anos	14	28%
Fisioterapia	09	18%	>21 anos	24	48%
Nutrição	09	18%	Total	50	100%
Enfermagem e fisioterapia	01	2%	ANOS DE ATUAÇÃO EM DOCÊNCIA		
Enfermagem e nutrição	02	4%	0 a 5 anos	12	24%
Fisioterapia e nutrição	04	8%	>6 e <10 anos	11	22%
Enfermagem, nutrição e fisioterapia	12	24%	>11 e <15 anos	10	20%
Total	50	100%	> 16 e <20 anos	10	20%
			>21 anos	7	14%
			Total	50	100%

Fonte: elaborado pelos autores

No que se refere à formação desses profissionais (Tabela 2), a maioria (48%) deles tinha mais de 21 anos de formados na graduação inicial, sendo que 90% possuíam apenas um curso de graduação, 8% dois cursos e 2% quatro cursos. O principal curso de graduação desses profissionais foi o de enfermagem (31,6%), seguido pelos cursos de fisioterapia (19,3%), nutrição (14%) e ciências biológicas (8,8%). Havia também profissionais formados em outros cursos, que, agrupados, correspondiam a 26,3%, sendo eles: biomedicina, biblioteconomia, educação física, farmácia, filosofia, história, letras, pedagogia, psicologia e teologia.

Essa diversidade da formação docente, conforme encontrada, pode proporcionar aos cursos uma visão multiprofissional, uma vez que a instituição tem para esses cursos um currículo integrado,

em que o docente pode ministrar aulas em uma sala contendo alunos dos três cursos (enfermagem, fisioterapia e nutrição) indistintamente.

Tabela 2 – Formação dos professores dos cursos de saúde de um centro universitário privado da Zona Sul de São Paulo, capital, 2018.

VARIÁVEL	NÚMERO	%	VARIÁVEL	NÚMERO	%
ANOS DE FORMAÇÃO			QUANTIDADE DE MESTRADOS		
0 a 5 anos	00	0%	Nenhum	12	24%
>6 e <10 anos	04	8%	Um	38	76%
>11 e <15 anos	08	16%	Dois ou mais	0	0%
> 16 e <20 anos	14	28%	Total	50	100%
>21 anos	24	48%	ÁREAS DE MESTRADO		
Total	50	100%	Saúde Pública/Coletiva	06	15,8%
QUANTIDADE DE GRADUAÇÕES			Ciências	04	10,5%
Nenhum	00	0%	Enfermagem	04	10,5%
Uma	45	90%	Medicina	04	10,5%
Duas	04	8%	Educação	02	5,3%
Três	00	0%	Outras áreas da Saúde	09	23,7%
Quatro	01	2%	Outras áreas diversas	09	23,7%
Total	50	100%	Total	38	100%
CURSO DE GRADUAÇÃO			QUANTIDADE DE DOUTORADOS		
Ciências Biológicas	05	8,8%	Nenhum	32	64%
Enfermagem	18	31,6%	Um	18	36%
Fisioterapia	11	19,3%	Dois ou mais	00	0%
Nutrição	08	14%	Total	50	100%
Outros	15	26,3%	ÁREAS DE DOUTORADO		
Total	57	100%	Ciências Biológicas	2	11,1%
QUANTIDADE DE ESPECIALIZAÇÕES			Ciências	3	16,7%
Nenhuma	08	16%	Saúde Pública/Coletiva	2	11,1%
Uma	30	60%	Medicina	5	27,8%
Duas	09	18%	Outros	6	33,3%
Três	02	4%	Total	18	100%
Quatro	01	2%	QUANTIDADE DE PÓS-DOUTORADOS		
Total	50	100%	Nenhum	47	94%
AREAS DE ESPECIALIZAÇÃO			Um	3	6%
Administração/ Gestão	6	10,3%	Total	50	100%
Didática/Ensino	10	17,2%	ONDE REALIZOU O PÓS-DOUTORADO		
Enfermagem/Saúde	13	22,4%	Brasil	2	67,7%

Fisiologia	4	6,9%	Estados Unidos	1	33,3%
Fisioterapia/Saúde	9	15,5%	Outros	0	0%
Nutrição/Saúde	4	6,9%	Total	3	100%
Psicopedagogia	4	6,9%			
Outros	8	13,8%			
Total	58	100%			

Fonte: Elaborado pelos autores

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) (BRASIL, 2017a), em seu artigo 66, afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. E ao analisarmos a formação dos professores estudados, verificou-se que a maioria dos profissionais possuía uma especialização (60%), sendo a principal na área enfermagem/saúde, seguido pelas áreas da didática/ensino e fisioterapia/saúde, o que corresponde a 22,4%, 17,2% e 15,5%, respectivamente.

Dos professores analisados, 76% possuíam mestrado, cuja principal área de concentração é a saúde pública/coletiva (15,8%), seguido por ciências, enfermagem e medicina (10,5%), enquanto a área de educação corresponde a 5,3%. Quanto ao doutorado, 36% dos profissionais estudados possuíam essa titulação, sendo a maioria na área de medicina (27,8%) e 6% de todos os profissionais estudados eram possuidores de pós-doutorado.

Rodrigues e colaboradores (2020) destacam o papel e responsabilidade da pós-graduação diante do potencial nela existente para a formação de docentes para o ensino superior, instrumentalizando-os na adoção de amplas estratégias e problematizações. Elas proporcionam aos alunos um ambiente de reflexão, a partir do processo ensino-aprendizagem com embasamento teórico e atendendo os objetivos da formação a qual se propõe lecionar, mediante a reflexão prévia de seu papel e função enquanto ser político e social, transformador da realidade.

Ao identificar a percepção de profissionais da área da saúde quanto à formação para o exercício da atividade docente, por meio de um estudo exploratório com uma amostra de 85 professores de dez cursos de graduação na área da saúde de uma IES privada do estado do Rio Grande do Sul, Treviso e Costa (2017) destacaram a fala de um profissional ao afirmar que “mesmo que houvesse significativa carga horária para formação inicial nos cursos da área da saúde, ainda seria necessária uma formação pedagógica continuada”.

Deve-se, portanto, destacar aqui que tal formação é incentivada e disponibilizada aos profissionais aqui estudados, por meio de ações e instrumentos institucionais de promoção e apoio técnico, pedagógico e científico ao docente pelas mais variadas abordagens existentes. Visto que, embora a especialização seja uma das formas para capacitação acadêmico-profissional do docente na área da saúde, destacam-se também outras ferramentas como leituras, oficinas, participação em

curso e eventos, pesquisa e produção científica, participação em bancas de trabalho de conclusão de curso, participação em grupos de pesquisa e eventos científicos, troca entre pares e alunos, *feedback* em avaliação discente e em autoavaliação, entre outras ações de formação formais e/ou informais (TREVISÓ; COSTA, 2017).

Para Keller-Franco, Kuntze e Costa (2012), a prática de um Currículo Integrado Multiprofissional entre os cursos de enfermagem, fisioterapia e nutrição existente na instituição estudada procura despertar no aluno uma abordagem mais ampla, complexa e integrativa do conhecimento, por meio da ênfase na integralidade do cuidado e no desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho em equipes multiprofissionais.

Dessa forma, acredita-se que, essa integração curricular seja o motivo pelo qual exista essa composição multidisciplinar na formação dos professores da IES, lócus da pesquisa, que torna o processo de transmissão de conhecimento integrado e contextualizado. Os alunos, a partir do contato com seus professores de diferentes formações, poderão absorver deles o conhecimento partilhado por meio de diferentes perspectivas, favorecendo, assim, a prática profissional multidisciplinar de seus alunos e futuros profissionais.

O Marco Regulatório do Ensino Superior, instituído pelo Decreto de nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), institui que um dos critérios para que instituições de ensino superior privadas possam solicitar o recredenciamento como centro universitário é “um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. No presente estudo, pudemos constatar que dentre os profissionais estudados, esse número foi facilmente superado. Porém, destaca-se que a análise aqui realizada inclui apenas os cursos da área da saúde, não sendo avaliados os demais cursos da instituição, estendendo-se, portanto, a possibilidade de novos estudos a fim de avaliar e analisar a formação docente dos demais professores da IES estudada.

Considerações finais

Diante do exposto, concluímos que o corpo docente dos cursos da IES apresenta formação inicial alinhada às respectivas áreas do conhecimento, no qual destacam-se as formações na área da saúde, em especial a área da enfermagem, cabendo salientar que o grau de titulação é superior ao número mínimo exigido pela legislação vigente aos professores dos cursos de área da saúde da IES estudada.

O aprimoramento da formação dos docentes, além do mestrado e doutorado, é garantido para além do saber da experiência, uma vez que a instituição desenvolve programas de apoio pedagógico para a promoção da educação continuada, especialmente voltada a uma formação integral e multidisciplinar do conhecimento, além do aprimoramento didático-pedagógico. Tais fatos reforçam, ainda, a importância e o interesse institucional na formação em nível de pós-graduação de seus profissionais

na área da docência universitária, sendo inclusive esse um curso oferecido pela instituição estudada e ofertada aos seus servidores.

Referências

AMARANTES, L. H. Considerações sobre a formação e a atuação do profissional docente do ensino superior nos cursos de ciências da saúde. **Revista renovar de saúde e meio ambiente**, v. 7, n. 2, 2020.

BRASIL – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Sobre a plataforma Lattes**. 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3wKnu0r>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Buscar Currículo Lattes**. 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3qckB62>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL – Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017a. 58p. Disponível em: <https://bit.ly/3wMnAVg>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. 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. Brasília, 2017b. Disponível em: <<https://bit.ly/3cTq8ZN>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

DALLACOSTA, F. M. Docência em saúde: breve reflexão sobre esta prática profissional. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 12, n. 26, p. 8-17, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KELLER-FRANCO, E.; KUNTZE, T. D.; COSTA, L. S. Inovação Curricular na Formação dos Profissionais da Saúde. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-14, 2012.

LIMA, R. B.; PALVA, A. J. O. M.; COSTA, F. P. S. A importância da formação do professor enfermeiro no ensino superior. In: PAROSCHI, E.; COSTA, F.; KUNZ, V. (Orgs.). **Docência universitária em foco: à docência universitária nas multiáreas**. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2017

OGAWA, M. N.; VOSGERAU, D. A. R. Docência no Ensino Superior: características de uma formação. In: Congresso Nacional de Educação – Educere, 2017, Curitiba. **Anais do XIII Educere**. Curitiba: PUCPress, 2017. p. 6.443-6.458. Disponível em: <https://bit.ly/3wKhbcZ>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PAIVA, Y. U. V.; LOPES, J. F. A necessidade de um conhecimento didático na docência universitária. In: VASQUES, A. R.; MUCKENBERGER, E. (Orgs.). **Docência universitária: desafios e tendências na educação a distância**. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2017.

PIVETTA, H. M. F. *et al.* Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde. **Educação & realidade**, v. 44, n. 1, e75639, 2019.

RODRIGUES, M. E. C. A pós-graduação com locus de formação para a docência: uma experiência com metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde. **Barbarói**, n. 56, p. 104-126, 2020.

SILVA, C. E. E.; SANTOS, C. D. S. A plataforma *Lattes* como modelo de padronização de currículo em processo de recrutamento e seleção. **Revista administração em diálogo**, v. 12, n. 3, p. 34-59, 2010.

SOUZA, A. L. **Panopticon virtual da contemporaneidade:** o Currículo Lattes como possibilidade de controle e vigilância na área de Arte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

TAVARES, C. Z. **Formação em avaliação:** a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TREVISÓ, P.; COSTA, B. E. P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto & contexto enfermagem**, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017.

UNASP-CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO. **Manual do professor.** Engenheiro Coelho: UNASP, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3gFHqvl>. Acesso em: 19 abr. 2021.

UNASP-CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO. **Relatório de autoavaliação institucional 2017.** São Paulo: UNASP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vIlydS>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Autorregulação: desafios para programas inovadores em EaD

Marco Aurélio da Cruz Gouveia¹
Sandra Lúcia Ferreira²

Resumo: A aderência à educação a distância (EaD) tem se mostrado um grande desafio na adoção dessa modalidade. Visando fundamentar o perfil de estudante com maior propensão à EaD, abordamos o conceito de nativos e imigrantes digitais, as adaptações mais recentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e os referenciais de estilos de aprendizagem e de processamento da informação. Por meio da metodologia de revisão sistemática da literatura, analisamos as dificuldades dos alunos, as diversas motivações que os atraem ao ensino remoto e as razões que levam aos altos índices de evasão em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos nas modalidades EaD e híbrida (semipresencial). Como resultado dessas análises, conclui-se que não há perfil mais adequado para o ambiente virtual de aprendizagem. Por esse ângulo, o estudo evidencia que o pressuposto da autorregulação nos estudantes não é inata, mas sim meta a ser atingida por propostas formativas que buscam, intencionalmente, a diminuição da evasão nos cursos e a ampliação da qualidade de processos formativos, portanto, sendo necessário, a elaboração de programas de EaD que levem em conta esses fatores.

Palavras-chave: perfil de aluno; ambientes virtuais de aprendizagem; autorregulação.

Self-regulation: challenges for innovations on distance learning programs

Abstract: Adherence to distance learning modality has become a major challenge. With the purpose of understanding the profile of the student with increased likelihood to adhere to a Distance Learning program, we addressed the concept of digital natives and digital immigrants, the most recent adap-

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). E-mail: gouveiamarcoac@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é docente/pesquisadora dos programas de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, ambos da Universidade Cidade de São Paulo, atuando na coordenação do último. E-mail: 07sandraferreira@gmail.com

tations to Digital Information and Communication Technologies (ICTs), and the references of learning styles and information processing. Through bibliographical reviews, we examined the difficulties faced by the students, the different motivations for engaging in online programs and the reasons that lead to the high dropout rates from graduation and post-graduation courses offered in distance learning and hybrid modalities. Based on these analyses, we concluded that there is no ideal profile for the Virtual Learning Environment. From this perspective, this study brings to the surface the fact that self-regulation is not innate, but rather a goal to be reached by means of educational proposals that intentionally seek to reduce school dropout rates and enhance the quality of educational processes.

Keywords: student's profile; virtual learning environment; self-regulation.

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de fundamentação de perfil de aluno com mais chances de sucesso no ambiente de Educação a Distância (EaD). Para tanto, abordaremos diferentes estilos de aprendizagem, assim como referenciais que tratam de estratégias de aquisição de conhecimento e suas abordagens, a fim de encontrar o elemento essencial ao perfil do aluno em cursos na modalidade EaD. Questionamos quais são os fatores que levam o aluno a se engajar na EaD, buscando assim encontrar caminhos para minimizar a evasão de cursos ou disciplinas. Adicionalmente, nesse contexto, os referenciais de estilos de aprendizagem distintos, assim como os referenciais de estilo pessoal, o fenomenográfico, o sistêmico e o de processamento de informação se mostram bastante pertinentes. Ademais, indagamos se para aprender na modalidade EaD seria necessário desenvolver habilidades diferentes daquelas empregadas no ensino convencional, o presencial.

Esta é uma pesquisa de revisão sistemática da literatura que analisou parte da produção nacional e internacional no campo da autorregulação e sua aplicação à EaD. Segundo Fernández-Ríos e Buela-Casal (2009), o objetivo da revisão sistemática da literatura é otimizar o trabalho de busca de informações, com base em um procedimento e resultando na obtenção de um conjunto abrangente e organizado de dados. A revisão sistemática da literatura contribui para a construção de um trabalho reflexivo, crítico e inclusivo em contraposição a uma revisão não sistemática que tende a gerar análises com características menos complexas: cronológica, descritiva e linear do objeto de pesquisa.

O ponto inicial da pesquisa foi a delimitação da questão sobre “quais são os fatores que levam o aluno a se engajar na EaD”. Posteriormente, foram escolhidas as seguintes fontes de dados: *Education Resources Information Center* (Eric), banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Web of Science*. Uma vez definidas as bases de dados, foram delimitadas as palavras-chave em português e inglês: educação a distância, autorregulação da aprendizagem, perfil do aluno, ambientes virtuais de aprendizagem e evasão. Utilizando critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados, a partir dos resumos, os artigos, dissertações, teses e livros, estes últimos, que constavam

nas referências das demais fontes citadas. As obras foram selecionadas pelo resumo, os elementos relevantes foram analisados e, finalmente, as informações foram sintetizadas e os dados interpretados. Dessa forma, chegou-se aos principais autores que norteiam o referencial teórico deste artigo.

Em 2020, quase trinta e dois anos após o início da difusão da internet, o perfil do aluno no âmbito virtual mudou de forma drástica. Encontramos hoje o “nativo digital”, termo cunhado por Prensky (2001), que é aquele que cresceu imerso na tecnologia digital – em seu computador, *tablet*, celular, videogame e que, por conseguinte, se torna um falante nativo –, plenamente fluente nas linguagens usadas nesses dispositivos. Ele é, segundo Prensky (2001, p. 1, tradução nossa), um aluno que mudou radicalmente: “Os alunos de hoje não são mais aqueles para os quais criamos nosso sistema educacional.” Eles aprendem mais de forma intuitiva, e através da participação, do que passivamente.

Em oposição ao nativo digital está o imigrante digital que, por precisar se adaptar às novas tecnologias, pode enfrentar dificuldades para dominá-las e adquirir “fluência” digital, realizando tarefas nos computadores e na internet sem muita destreza. Ainda conforme Prensky (2001, p. 1), “os alunos de hoje pensam e processam informação de maneira fundamentalmente diferente de seus predecessores”. O intento aqui não é debater a dicotomia “nativos” versus “imigrantes digitais” ou determinar se a questão seria uma consequência de um conflito de gerações, mas antes, fundamentar o perfil do aluno no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e, de acordo com nossas observações, acreditamos que, nos dias de hoje, ainda há uma mescla de nativos e imigrantes digitais estudando na modalidade EaD. Neste estudo, refletimos exclusivamente sobre alunos adultos da educação superior.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019, p. 60), “o número de matrículas aumentou significativamente de 2017 para 2018”. Foram mais de 1.500.000 novos alunos que se engajaram em cursos a distância em 2018 nas instituições pesquisadas – que também previram aumento para os próximos anos³. E, afinal, quem é o aluno que estuda em ambientes de aprendizagem virtuais no país? De acordo com Azevedo (2007, p. 12),

O aluno virtual em sua maioria é adulto e busca estar em consonância com o mercado de trabalho e vê na educação a distância uma forma de prosseguir nos estudos. Isto ocorre pela facilidade de acesso através da internet, flexibilidade de horários e autonomia para desenvolver seus conhecimentos de acordo com sua disponibilidade de tempo.

No entanto, a flexibilidade de horários e a maior autonomia para desenvolver conhecimentos exigem a autorregulação, que é definida por Zimmerman e Schunk (2011) como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. O aluno deve tomar maior posse do seu aprendizado, intensificando sua disciplina e responsabilização, deixando de delegar ao professor ou a

³ O último Censo EaD-Br é do ano de 2018; portanto, as expectativas no aumento no número de matrículas não consideravam os impactos da pandemia da Covid-19.

fatores externos o encaminhamento do processo de aprendizagem. A resistência a tal exigência pode justificar os altos índices de evasão em um curso de EaD. De acordo com o Censo EaD (2013), “a evasão de alunos é apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EaD”, e as principais causas alegadas da evasão são a falta de tempo e o acúmulo de atividades no trabalho, seguida por problemas financeiros. As causas da evasão indicam a necessidade de o aluno utilizar seu tempo com mais eficácia e saber gerir com eficiência as diversas atividades nas quais está envolvido. Em outras palavras, um aluno autorregulado como aquele com o perfil ideal.

Perfil de alunos para a EaD

A EaD atualmente possui um leque muito amplo de oferta de cursos, implicando um grande e diversificado perfil de interessados. Assim, quando se procura na literatura características importantes do corpo discente para o bom desempenho em EaD, encontramos dois grupos de características: população adulta e autorregulação da aprendizagem (ARA).

No que se refere a população adulta, há de se lidar com alunos de faixa etária na qual questões laborais influem diretamente no modo em que processam as informações, lidam com a tecnologia e organizam seu tempo. A Universidade Aberta de Portugal, por exemplo, só aceita matrículas de alunos com 23 anos ou mais. Nesse contexto, é importante ressaltar que muitos são imigrantes e não nativos digitais. E muitas vezes os facilitadores – aqueles que auxiliam alunos através de uma tutoria a distância – podem ser nativos digitais e, para estes, talvez seja difícil compreender os obstáculos que os imigrantes digitais possam estar enfrentando.

Também é válido ressaltar que ter de aprender novas tecnologias e, conseqüentemente, novas formas de pensar/aprender/conhecer/comunicar, concomitantemente com a necessidade de assimilar novos conteúdos, pode ser um forte fator que provoque a desistência.

Monereo e Pozo (2010) identificam marcos históricos que possibilitaram a expansão do conhecimento humano: a invenção da escrita, a invenção da imprensa e as novas tecnologias da informação. Assim, “cada uma dessas revoluções tecnológicas deu lugar a uma nova forma de representar e conhecer o mundo” (MONEREO; POZO, 2010, p. 33). Afirmam também que será preciso que nossos alunos “pensem com as TDIC’s e, além disso, que pensem nelas como um sistema para transformar a mente e tornar possível outros mundos em nossa mente” (MONEREO; POZO, 2010, p. 33). Para um imigrante digital, pensar com as TDIC’s é um desafio muito maior do que para um nativo digital. E isso deve ser levado em conta na formatação de cursos para um público que pode ainda não se sentir confortável com o uso de ferramentas e recursos digitais.

Godoi e Oliveira (2016, p. 85) destacam que, para estudar por meio de EaD, exige-se um perfil específico. Dentre outras características, supõe-se que o aluno EaD “goste de ler e escrever usando as tecnologias, considerando que suas atividades serão realizadas basicamente com uso do AVA e outros recursos intera-

cionais". Além disso, é comum não participarem dos fóruns, pela "dificuldade de interagir com os colegas via *on-line* ('falar em público' e principalmente por escrito)". Dessa forma, faz-se importante pensar que a EaD pressupõe habilidades até então pouco exigidas pelo ensino tradicional. Em geral, quanto maior a faixa etária, pode-se supor que mais tradicional tenha sido o seu processo de ensino-aprendizagem.

Outra discussão pertinente trazida por Monereo e Pozo (2010, p. 110) versa sobre "Que novas formas de pensar trarão consigo as T(D)IC?". Os autores argumentam que

Além de mudar nossas formas de conhecer e de comunicar, as TIC também trazem consigo a larva de novas formas de pensar. As formas de pensamento científico, tal como nós as conhecemos, não teriam sido possíveis sem as tecnologias do conhecimento. A escrita, a notação matemática, mas também as linguagens específicas de cada ciência e as tecnologias em que elas baseiam suas observações e suas manipulações experimentais, são o formato do pensamento científico.

O segundo grupo de características importantes do corpo discente para o bom desempenho em EaD está relacionado à autorregulação da aprendizagem (ARA), que tem significativa frequência em trabalhos que buscam descrever o perfil do aluno visando contribuir para a delimitação de características que podem justificar o bom desempenho da educação a distância, independentemente do tipo de curso. Muitas vezes, os autores não citam a ARA, mas termos a ela relacionados, entre os quais o gerenciamento de tempo e o protagonismo do aluno na gestão do seu processo de aprendizagem. Alguns autores, inclusive, defendem que "a autonomia dos aprendentes deve ser um objectivo na EaD" (RURATO; GOUVEIA, 2005, p. 182).

Termos como autodisciplina, autodesenvolvimento, autoeficácia (RURATO; GOUVEIA, 2005), sujeito autônomo, disciplinado, capaz de se autogerir, capacidade de manter a automotivação (GODOI; OLIVEIRA, 2016), autoaprendizagem, indivíduo ativo e auto-organização (AMARAL *et al.*, 2018) são comumente apontados como imprescindíveis para o sucesso na EaD. Todas essas características estão relacionadas à autorregulação.

Além das características, organização e gestão do tempo, também são comumente citadas e, de igual forma, aquelas relacionadas com a ARA. Assim, é pertinente perguntarmos: os alunos mais autorregulados são mais propensos a procurar a EaD ou é a EaD que força/exige do aluno um grau de autorregulação que seja suficiente para que possa continuar o curso?

Compreendendo o perfil de aprendizagem do aluno de EaD: referencial de estilos, processamento de informação, fenomenográfico e sistêmico

Em uma aula presencial, o professor pode centrar sua atuação no aluno ao classificá-lo como bom ou ruim, interessado ou desinteressado, motivado ou desmotivado. Nessa posição, o professor não se compromete com a qualidade de ensino, responsabilizando apenas o aluno pelo sucesso ou fracasso no

processo ensino-aprendizagem. Em vez de rotular o aluno, o professor pode se concentrar em suas próprias estratégias de ensino, assumindo total responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, acreditando que uma boa aula é o suficiente para o aluno aprender. De outro modo, o professor pode focar seu ensino no aluno, não com o objetivo de rotulá-lo como bom ou ruim, mas na produtividade e resultados da aprendizagem desse estudante, promovendo estratégias de ensino que proporcionem um maior envolvimento do mesmo em tarefas significativas e relevantes. Segundo Biggs (1992, p. 683 *apud* ROSÁRIO, 1999, p. 43): “O que o aluno faz é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz”. Esse conceito é reforçado por Vasconcellos (2002, p. 48) ao dizer que “o professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno”.

No ambiente virtual, a adoção de uma atitude proativa pelo aluno se torna ainda mais necessária. Se o professor não focar seu ensino no desenvolvimento do aluno, promovendo seu envolvimento em atividades significativas, há grande probabilidade de ocorrer o fracasso do processo ensino-aprendizagem, refletido principalmente na desistência de um curso ou de uma disciplina.

De acordo com Cohen e Lotan (2017), a participação em sala de aula depende de um papel ativo nas atividades em sala de aula. No contexto da aprendizagem, a participação pode ser dada com o estudo do material antes das aulas, o acesso ao ambiente virtual, a resolução das tarefas, assiduidade, cumprimento dos prazos, participação ativa nas discussões, colaboração entre colegas etc. Os autores asseveram que estudantes ativos aprendem mais em comparação com os que não assumem essa postura em sala de aula ou fora dela.

Para promover o envolvimento dos alunos na educação no espaço virtual é proposto, antes de elaborar uma boa estratégia de ensino que promova a sua participação, verificar as diferentes abordagens à aprendizagem. De acordo com Biggs (1996), há quatro principais abordagens relativas aos processos ensino/aprendizagem: Referencial de Estilos Pessoais, Referencial de Processamento de Informação, referencial fenomenográfico e referencial sistêmico.

Referencial de estilos pessoais de aprendizagem

Não há consenso na literatura quanto à definição de estilos pessoais e estratégias de aprendizagem. Alguns autores defendem que os dois termos possuem o mesmo significado, já outros consideram que os estilos de aprendizagem podem ser entendidos como uma subcategoria das estratégias de aprendizagem. Segundo Messick (*apud* ROSÁRIO, 1999, p. 49), “as estratégias são conceptualizadas como vias que podem ser utilizadas para lidar com situações específicas, e como tais, podem variar ao longo do tempo, ser aprendidas e incrementadas; os estilos, pelo contrário, são estáticos e pertencem à arquitetura do sujeito”. O estilo de aprendizagem, como o próprio nome sugere, refere-se à maneira como cada pessoa aprende. Trata-se de algo particular e subjetivo, cada pessoa manifesta preferências por determinados ambientes de aprendizagem e por estratégias com as quais se identifica. Assim,

pode-se dizer que vários fatores podem interferir no estilo de aprendizagem de um indivíduo, dentre eles, encontram-se: estilo de vida, cultura, status social, personalidade, emoções, percepções, motivações, valores e cultura (SCHNITMAN, 2010).

Referencial de processamento de informação

Esse referencial envolve as pesquisas que estudam as estratégias que os alunos utilizam para aprender (ROSÁRIO, 1999). Entre as estratégias distintas que os alunos podem utilizar no processamento da informação, de acordo com Schimeck, (1995), três se destacam:

- **Processamento profundo:** denominado anteriormente análise/síntese, analisa como o aluno avalia, organiza, compara e confronta a informação que está sendo estudada. O aluno considerado de processamento profundo é argumentativo; quando lê ou estuda, confronta explicações opostas e faz comparações entre as diferentes matérias (ROSÁRIO, 1999).
- **Processamento elaborativo:** estuda como os alunos traduzem a informação em suas próprias palavras, gerando exemplos concretos de sua própria experiência, aplicando a nova informação ao seu cotidiano. O aluno elaborativo transforma a informação em imagens visuais, relacionando o que está aprendendo com a sua experiência de vida (ROSÁRIO, 1999).
- **Retenção de fatos:** nesse processamento, os alunos, apoiados pela memória, armazenam detalhes do que está sendo aprendido e fragmentos específicos da nova informação, como datas, lugares e nomes.

Referencial fenomenográfico

Marton (1981) definiu fenomenografia como o método de investigação que analisa como as pessoas experimentam, percebem e compreendem os vários aspectos do *phenomena* e do mundo ao seu redor. A fenomenografia deve ser entendida como uma tentativa de lidar explicitamente com a análise do significado que as pessoas conferem ao mundo e aos conceitos e textos que se deparam nos contextos educativos.

Nesse sentido, as abordagens à aprendizagem possuem um caráter relacional; não é algo que alguém possui e aplica quando necessário, mas é consequência dos significados que o aluno confere ao processo educativo. De acordo com essa concepção, para melhorar a aprendizagem não faz sentido mudar o sujeito, mas a sua experiência ou a sua concepção da tarefa educativa (ROSÁRIO, 1999). Segundo Entwistle e Ramsden (1983), o nível de processamento e abordagem que os alunos

adotam em seus estudos estão mais relacionados com o conteúdo e o contexto de aprendizagem do que com as características do próprio aluno.

Referencial sistêmico

Esse referencial, segundo Rosário (1999), engloba o referencial fenomenográfico na medida em que estuda como o aluno enfrenta a tarefa acadêmica, levando em consideração as exigências da tarefa e o referencial de processamento da informação ao analisar como os alunos utilizam estratégias de aprendizagem.

Nesse contexto de referencial sistêmico, Biggs (1987, p. 185; *apud* ROSÁRIO, 1999, p. 53) definiu abordagem à aprendizagem como “o processo de aprendizagem que emerge das percepções dos alunos das suas tarefas acadêmicas, influenciadas pelas suas características pessoais”. Os objetivos pessoais, as autopercepções de competência, os estilos de ensino, os modos de avaliação, os resultados e as atribuições que os alunos dão a esses resultados configuram o ambiente no qual optarão por uma abordagem à aprendizagem na qual se sintam mais confortáveis para lidar com esse ambiente.

Alinhamento construtivo

Para atender a essas três demandas de interesse pelo curso, que podemos reduzir em duas, abordagem superficial e profunda, considerando que nas estratégias de alto rendimento os alunos podem optar pela estratégia de abordagem superficial ou profunda. A opção por uma delas obedeceria a uma decisão oportunista, tendo em atenção os objetivos pessoais e a percepção do tipo de estratégia que o aluno julga como mais apropriada à obtenção de uma classificação elevada. Com foco na abordagem, a aprendizagem profunda e artificial, Biggs (2012) defende a necessidade de um alinhamento construtivo, no qual objetivos, atividades de ensino-aprendizagem e avaliação estejam alinhados para atender preferencialmente a um projeto de ensino que promova uma abordagem profunda.

Para desenvolver esse alinhamento construtivo, é necessário que os objetivos do curso oferecido, presencialmente ou a distância, sejam claros e precisos em conformidade com a abordagem de aprendizagem do aluno, que as atividades de ensino e aprendizagem apoiem o aluno na obtenção dos objetivos traçados e que a avaliação seja feita por tarefas que permitam ao aluno demonstrar até que ponto seus objetivos de aprendizagem foram atingidos.

Necessidade de promover a autorregulação da aprendizagem no curso não presencial

Após conhecer o perfil de abordagem de aprendizagem do aluno no ambiente virtual, é necessário desenvolver um programa que leve em consideração a necessidade de que o estudante vivencie sua autorregulação. Segundo a ABED (2019), as principais causas de evasão dos alunos apon-

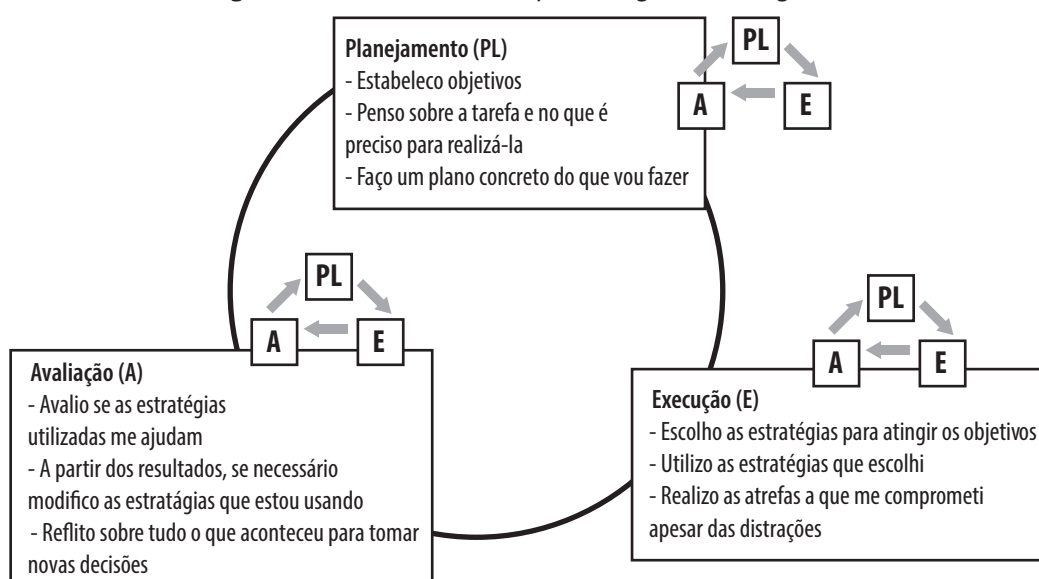
tadas pelas instituições pesquisadas que oferecem cursos distância foram: falta de tempo para estudar e participar do curso (32,1%), o acúmulo de atividades de trabalho (21,4%) e a falta de adaptação à metodologia (19,6%). Essas constatações indicam a necessidade de desenvolvimento de um curso cuja metodologia promova no aluno uma melhor gestão do tempo e conciliação das atividades do curso com o trabalho, isto é, que promova a autorregulação da aprendizagem do aluno.

Na teoria social cognitiva (BANDURA, 1986), a autorregulação da aprendizagem é definida como pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio indivíduo que são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (SCHUNK, 1994; ZIMMERMAN, 1989; 2000a; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1996). Rosário (2006) define como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, procurando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamento com o intuito de alcançar a aprendizagem almejada.

Em especial na EaD, a autorregulação da aprendizagem assume papel relevante pela ausência de professor de forma rotineira, de regras em sala de aula, de contato com professores e colegas, mas, ao mesmo tempo, caracterizada por uma agenda de compromissos extensa, com prazos inflexíveis e tarefas programadas (PAVESI; ALLIPRANDINI, 2014, p. 5).

O processo autorregulatório pode ser observado no modelo cíclico intrafases abaixo, desenvolvido por Rosário (2006), denominado de Planejamento, Execução e Avaliação (PLEA). Segundo esse modelo, a operacionalização do processo de autorregulação envolve a ativação e manutenção das cognições, comportamentos e afetos dos estudantes. Esses processos são planejados e ciclicamente (re)adaptados pelos alunos para alcançar seus objetivos escolares.

Figura 1 – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada



Fonte: Fantinel (2013, p. 148).

Em uma pesquisa de autorregulação da aprendizagem realizada com 80 alunos matriculados em cursos a distância oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), constatou-se que suas características relevantes envolvem: estabelecimento de metas; estruturação do ambiente de estudo; estratégias para realização de tarefas; gerenciamento do tempo; procura de ajuda e autoavaliação e que o item que os alunos tiveram mais dificuldade de desenvolver no processo de autorregulação foi o de buscar ajuda (PAVESI; ALLIPRANDINI, 2014). Essa pesquisa enfatiza ainda mais a necessidade de oferecer um curso em EaD que ofereça aos alunos mecanismos pelos quais ele possa também buscar ajuda para a sua autorregulação.

Considerações finais

O aluno adulto do ambiente virtual de aprendizagem, via de regra, dispõe de pouca familiaridade com a tecnologia e enfrenta dificuldades para assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem devido ao fato de que, durante muito tempo, não foi um produtor de dados e informações, mas antes, um mero reprodutor de conteúdo. No entanto, com todos os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, um programa de EaD deve considerar a importância para que o estudante construa e vivencie sua autonomia sobre o monitoramento da avaliação de sua aprendizagem. Assim sendo, é preciso que esse aluno seja desafiado a construir uma nova identidade, a de aluno virtual. Para isso, faz-se necessário remodelar o que já foi elaborado durante anos com base no processo educacional na modalidade presencial. É fundamental que ele compreenda o processo de ensino, a partir de ambientes virtuais, como um universo que exige a disposição para o aprender coletivo, em que utilizar novos modelos comunicativos, aplicar metodologias e didáticas construídas a partir do conceito das comunidades cooperativas se tornam exigências emergentes nesse processo.

Em vista dos argumentos apresentados neste artigo, conclui-se que o processo ensino-aprendizagem na/para EaD difere substancialmente do empregado no ensino presencial.

O aluno, para habilitar-se na EaD, necessita de programas que valorizem a construção da autonomia acadêmica, o desenvolvimento do hábito de estudo, a organização do tempo para a realização das tarefas, ofereçam informações básicas para o domínio das TIDIC's (inserção digital), estimulem a participação ativa e coletiva no processo ensino-aprendizagem e, acima de tudo, visem à construção da autorregulação do estudante.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD BR 2019**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2019.

AMARAL, R. C. B. M. *et al.* Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem. In: EDITORA POISSON. **Educação no século XXI, volume 6**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018, p. 7-12.

AZEVEDO, D. R. **O aluno virtual: perfil e motivação**. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BIGGS, J. **Student approaches to learning and studying**. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.

BIGGS, J. A qualitative approach to grading students. **HERDSA News**, v. 14, n. 3, p. 3-6, 1992.

BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher education research & development**, v. 32, p. 1-18, 1996.

BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher education research & development**, v. 31, p. 39-55, 2012.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

ENTWISTLE, N.; RAMSDEN, P. **Understanding student learning**. Londres: Croom Helm, 1983.

FANTINEL, P. C. *et al.* **Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online**. Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE, 2013.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L.; BUELA-CASAL, G. Standards for the preparation and writing of psychology review articles. **International journal of clinical and health psychology**, v. 9, 329-344. 2009

GODOI, M. A.; OLIVEIRA, S. M. S. S. O perfil do aluno da educação a distância e seu estilo de aprendizagem. **Revista científica em educação a distância**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 77-91, ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xCwWCX>. Acesso em: 02 set. 2020.

MARTON, F. Phenomenography: describing conceptions of the world around us. **Instructional science**, v. 10, p. 177-200, 1981.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais – condições, perfil e competências. In: COLL, C. e MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAVESI, M. A.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. **Indicativos do perfil do aluno da educação a distância (EaD) e nível de aprendizagem autorregulada: uma análise descritiva**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, pt. 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância. **Revista da faculdade de ciência e tecnologia**, Porto, v. 2, p. 174-199, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3xBaFW4>. Acesso em: 03 set. de 2020.

ROSÁRIO, P. S. Abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas interrelações. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, v. 1, p. 43-61, 1999.

ROSÁRIO, P. S. *et al.* Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, educação e cultura**, v. 10, n. 1, p. 77-88, 2006.

SCHIMECK, R. R. *et al.* **The revised inventory of learning process manual**. Carbondale, ILP: Individuation Technologies, 1995.

SCHNITMAN, I. M. **O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de aprendizagem**. III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3h6Evvd>. Acesso em: 08 set. 2020.

SCHUNK, D. H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. Hillsdale: Erlbaum, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Liberdade, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Nova York: Routledge, 2011.